

*Ahol tudás és szándék
találkozik*

18

PEDAGÓGIAI
ÉRTÉKELÉSI
KONFERENCIA

● CONFERENCE ON
EDUCATIONAL
ASSESSMENT

ABSZTRAKTKÖTET

BOOK OF ABSTRACTS

*Where knowledge
meets challenge*

SZEGED
2022. ÁPRILIS 21-23.

21-23 APRIL 2022
SZEGED

PÉK 2022 / CEA 2022

XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia
18th Conference on Educational Assessment

2022. április 21–23. / 21–23 April 2022

PROGRAM ÉS ÖSSZEFOGLALÓK
PROGRAM AND ABSTRACTS

Szerkesztette / Editors

Fejes József Balázs & Pásztor-Kovács Anita

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

University of Szeged, Doctoral School of Education

2022



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

A konferencia honlapja:
<http://www.edu.u-szeged.hu/pek2022/>

A konferencia tudományos programbizottsága:
Csapó Benő (Szegedi Tudományegyetem, a konferencia alapítója)
Fejes József Balázs (Szegedi Tudományegyetem, a konferencia elnöke)
Józsa Krisztián (Szegedi Tudományegyetem)
Kasik László (Szegedi Tudományegyetem)
Korom Erzsébet (Szegedi Tudományegyetem)
Molnár Edit Katalin (Szegedi Tudományegyetem)
Pásztor-Kovács Anita (Szegedi Tudományegyetem, a konferencia titkára)
Vidákovich Tibor (Szegedi Tudományegyetem)

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
MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport
MTA Szegedi Akadémiai Bizottság – Oktatásméleti Munkabizottság
Motiváció Oktatási Egyesület

A kötet szerkesztői: Fejes József Balázs, Pásztor-Kovács Anita
Szöveggondozás: Varga Andrea
Technikai szerkesztő: Börcsökné Soós Edit
Borítóterv, grafika: Halof Ferenc

Kiadó:
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
www.edu.u-szeged.hu/phd

Felelős kiadó:
Csapó Benő, a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője

ISBN: 978-963-306-862-5



SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
Neveléstudományi Doktori Iskola

TARTALOM / CONTENTS

RÖVID PROGRAM / SHORT PROGRAM	4
RÉSZLETES PROGRAM / DETAILED PROGRAM.....	8
ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS	16
SZERZŐK / AUTHORS.....	104

RÖVID PROGRAM
SHORT PROGRAM

2022. április 21. (csütörtök / Thursday)

09.00–09.30 *Regisztráció / Registration*

09.30–10.00 *Megnyitó / Opening ceremony (Díszterem)*

10.00–11.30 T-1 thematic session, T-2 tematikus szekció

T-1	Assessment of cognitive skills (chair: Benő Csapó)	Díszterem
T-2	Az iskolai kudarc és a lemorzsolódás megelőzése (elnök: Fejes József Balázs)	110. terem

11.30–11.45 *Kávészünet / Coffee break*

11.45–13.15 T-3 thematic session, T-4 tematikus szekció

T-3	Research on reading competence (chair: Krisztián Józsa)	Díszterem
T-4	A szociális kompetencia vizsgálata (elnök: Kasik László)	110. terem

13.15–14.15 *Ebédészünet / Lunch break*

14.15–15.45 T-5 thematic session, T-6 tematikus szekció

T-5	Research on motivational factors in education (chair: Krisztián Józsa)	Díszterem
T-6	Pedagógiai kutatások – óvoda és alsó tagozat (elnök: Gál Zita)	110. terem

15.45–16.00 *Kávészünet / Coffee break*

16.00–17.30 T-7 thematic session, T-8 tematikus szekció

T-7	Science and mathematics education (chair: Csaba Csíkos)	Díszterem
T-8	Fizikai aktivitás, fittség, sport (elnök: Prievara Dóra Katalin)	110. terem

17.30–17.45 *Szünet / Break*

17.45–19.15 T-9 thematic session, T-10 tematikus szekció

T-9	Teaching and learning foreign languages (chair: Edit Katalin Molnár)	Díszterem
T-10	Kutatások serdülőkorban (elnök: Pásztor-Kovács Anita)	110. terem

2022. április 22. (péntek / Friday)

09.00–10.30 T-11 thematic session, T-12 tematikus szekció

T-11	Adapting and developing educational instruments (chair: Attila Pásztor)	Díszterem
T-12	Média- és IKT-használat (elnök: Kinyó László)	110. terem

10.30–10.45 *Kávészünet / Coffee break*

10.45–12.15 **PLENÁRIS ELŐADÁS / KEYNOTE LECTURE** (Díszterem)

Samuel Greiff: How to enhance testing & learning: Technology-based assessment in the 21st century

Chair: Gyöngyvér Molnár

12.15–13.15 *Ebédészünet / Lunch break*

13.15–14.45 T-13 thematic session, T-14 tematikus szekció

T-13	Research among undergraduate students (chair: Gyöngyvér Molnár)	Díszterem
T-14	Pedagóguskutatások – kihívások és kiégés (elnök: Tóth Edit)	110. terem

14.45–15.00 *Kávészünet / Coffee break*

15.00–16.30 **PLENÁRIS ELŐADÁS / KEYNOTE LECTURE** (Díszterem)

Katalin Csizér: Foreign language learning motivation and assessment: An overview of theoretical and empirical results

Chair: Edit Katalin Molnár

16.30–16.45 *Szünet / Break*

16.45–18.15 T-15 thematic session, T-16 tematikus szekció

T-15	Foreign language learning and ICT technology (chair: Anita Habók)	Díszterem
T-16	A pedagógiai mérés-értékelés új területei (elnök: Víg Tibor)	110. terem

18.30–20.00 *Állófogadás / Dinner*

2022. április 23. (szombat / Saturday)

09.00–10.30 T-17 thematic session, T-18 tematikus szekció

T-17	Research on health and well-being (chair: Hedvig Kiss)	Díszterem
T-18	Pedagógusok és pszichológusok képzése (elnök: Fejes József Balázs)	110. terem

10.30–10.45 *Kávészünet / Coffee break*

10.45–12.15 T-19 thematic session, T-20 tematikus szekció

T-19	Challenging fields of assessment in education (chair: Attila Rausch)	Díszterem
T-20	Pedagóguskutatások (elnök: Gál Zita)	110. terem

12.15–13.00 *Ebédészünet / Lunch break*

13.00–14.30 T-21 tematikus szekció, T-22 tematikus szekció

T-21	Egészségnevelés, iskolai jóllét (elnök: B. Németh Mária)	Díszterem
T-22	Természettudományos nevelés (elnök: Korom Erzsébet)	110. terem

14.30–14.45 *A konferencia zárása / Closing ceremony* (Díszterem)

RÉSZLETES PROGRAM
DETAILED PROGRAM

2022. április 21. (csütörtök / Thursday)

09.00–09.30 Regisztráció / Registration

09.30–10.00 Megnyitó / Opening ceremony (Díszterem)

Zsófia Szilágyi, vice-dean
University of Szeged, Faculty of Humanities and Social Sciences

Benő Csapó, founder of the conference
University of Szeged, Institute of Education

József Balázs Fejes, chair of the conference
University of Szeged, Institute of Education

10.00–11.30 T-1 thematic session, T-2 tematikus szekció

T-1	<p>Assessment of cognitive skills (chair: Benő Csapó)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eckhard Klieme: Assessing learning progressions in an international large-scale context (ABSTRACT) • Gyöngyvér Molnár: Making thinking visible: Process data analysis to understand the reasons for being successful in problem solving (ABSTRACT) • Saleh Ahmad Hussein Alrababah, Gyöngyvér Molnár: Measuring complex problem-solving in Jordanian higher education: The effects of demographic, cognitive and affective factors on students' achievement (ABSTRACT) • Yong Liu, Attila Pásztor: Impacts of demographic factors on critical thinking disposition among undergraduates (ABSTRACT) 	Díszterem
T-2	<p>Az iskolai kudarc és a lemorzsolódás megelőzése (elnök: Fejes József Balázs)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kasik László, Tóth Edit, Gál Zita: Az iskolai kudarc vizsgálatának elméleti és módszertani háttere (ÖSSZEFOGLALÓ) • Kocsis Ádám, Molnár Gyöngyvér: A lemorzsolódást és a sikerességet meghatározó tényezők vizsgálata a felsőoktatásban (ÖSSZEFOGLALÓ) • Mácsár Gábor, Bognár József, Szakály Zsolt: Végzős rendészeti egyetemi hallgatók tapasztalata a képzésről és az értékelési rendszerről: Szoros kapcsolódás a lemorzsolódással (ÖSSZEFOGLALÓ) • Müller Vanessa, Pikó Bettina: A tanulmányi reziliencia és a lemorzsolódás kapcsolatának vizsgálata a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral élő hallgatók körében (ÖSSZEFOGLALÓ) 	110. terem

11.30–11.45 Kávészünet / Coffee break

11.45–13.15 T-3 thematic session, T-4 tematikus szekció

T-3	<p>Research on reading competence (chair: Krisztián Józsa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Benő Csapó, Edit Tóth, Marianne Nikolov: Factors determining L2 reading comprehension development in four cohorts of eighth-graders between 2007 and 2018 (ABSTRACT) • Aigul Akhmetova, Gaysha Imambayeva, Benő Csapó: Reading activity of young learners in the middle school in Kazakhstan (ABSTRACT) • Blanka Tary: Teacher trainees' reading strategy use and reading habits in L1 and L2 (ABSTRACT) • Aigul Akhmetova, Gaysha Imambayeva, Benő Csapó: Reading strategies and reading performances of young adolescents in Kazakhstan (ABSTRACT) 	Díszterem
T-4	<p>A szociális kompetencia vizsgálata (elnök: Kasik László)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szitás Teodóra, Kasik László: Vajdasági óvodások (4–6 évesek) szociálisprobléma-megoldása (ÖSSZEFOGLALÓ) • Kasik László, Gál Zita: A perfekcionizmus kapcsolata a szociálisprobléma-megoldással és a szorongással serdülőkorban – Egy longitudinális felmérés eredményei (ÖSSZEFOGLALÓ) • F. Takács István, Kasik László: Az impulzív problémamegoldó viselkedés mérési nehézségei és lehetőségei (ÖSSZEFOGLALÓ) • Balogh-Pécsi Anett: A szociális kompetencia néhány összetevőjének fejlesztési lehetőségei serdülőkorban – Módszerek és program (ÖSSZEFOGLALÓ) 	110. terem

13.15–14.15 Ebédszünet / Lunch break

14.15–15.45 T-5 thematic session, T-6 tematikus szekció

T-5	<p>Research on motivational factors (chair: Krisztián Józsa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcela Calchei, Krisztián Józsa: A study on the correlation between the Subject Specific Mastery Motivation Questionnaire and the scales of the Dimensions of Mastery Motivation (ABSTRACT) • Stephen Amukune, Krisztián Józsa, Beáta Szenczi, Gabriella Józsa: Comparison of the mastery motivation of Hungarian school children with mild intellectual disability with that of those developing typically (ABSTRACT) • Helta Anggia, Anita Habók: The motivational aspects of English reading in students' extensive reading involvement (ABSTRACT) • Timur Kadyirov, Krisztián Józsa: Creativity phenomenon and motivation factor as driving forces of design activity (ABSTRACT) 	Díszterem
T-6	<p>Pedagógiai kutatások – óvoda és alsó tagozat (elnök: Gál Zita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazekasné Fenyvesi Margit, Kiss Renáta, Mokri Dóra: A helyesírási készség beszéd-hanghallás-alapú mérése (ÖSSZEFOGLALÓ) • Csíkos Csaba, Nagy Zita Éva, Katona Miklós, Török Réka, Lázár László: Egy szülői iskolaválasztási kérdőív mérőmódszertani jellemzői (ÖSSZEFOGLALÓ) • Majzik Tamás: A román tannyelvű iskolákban magyar anyanyelvet tanuló kisiskolások számára készült tanterv elemzése (ÖSSZEFOGLALÓ) 	110. terem

15.45–16.00 Kávészünet / Coffee break

16.00–17.30 T-7 thematic session, T-8 tematikus szekció		
T-7	<p>Science and mathematics education (chair: Csaba Csíkos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Sara Souza Pimenta, Edit Katalin Molnár: Science teachers' beliefs: A bibliographic survey (ABSTRACT) Lilla Bónus, Lászlóné Nagy: Technology-supported hybrid inquiry-based learning in science education (ABSTRACT) Azizul Ghofar Candra Wicaksono, Erzsébet Korom: The relationship between science motivation, attitude toward science, and inductive reasoning among science major students in Indonesia (ABSTRACT) Achmad Hidayatullah, Csaba Csíkos: Mathematics-related beliefs and technology: A study among senior high school students in an Indonesian Context (ABSTRACT) 	Díszterem
T-8	<p>Fizikai aktivitás, fitness, sport (elnök: Prievara Dóra Katalin)</p> <ul style="list-style-type: none"> Telegdi Attila, Bognár József: Az irányítás és értékelés jelentősége a Hosszú Távú Sportolófejlesztési Program (LTAD) működési rendszereiben: A gyorskorcsolya sportág tapasztalatai (ÖSSZEFOGLALÓ) Bánné Mészáros Anikó: Református tanulók „Covidos” tanévekben keletkezett NETFIT-eredményeinek elemzése a Református Pedagógiai Intézetben (ÖSSZEFOGLALÓ) Thür Antal: Tantárgyi teljesítmény a fitness mutatók összefüggésében (ÖSSZEFOGLALÓ) Kertész Tamás, Bognár József, Szakály Zsolt, Liskai Zsuzsanna: Matematikai teljesítmény és tantárgyi preferencia támogatása fizikai aktivitásra épülő innovációval: Alsó tagozatos tanulók fejlődése (ÖSSZEFOGLALÓ) 	110. terem

17.30–17.45 Szünet / Break

17.45–19.15 T-9 thematic session, T-10 tematikus szekció		
T-9	<p>Teaching and learning foreign languages (chair: Edit Katalin Molnár)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tun Zaw Oo, Andrea Magyar, Anita Habók: The effects of the reflection-based interactive teaching approach on the achievement of students' reading comprehension in English (ABSTRACT) Son Van Nguyen: Exploring the role of teachers in fostering learner autonomy in language education (ABSTRACT) Wai Mar Phyo: An exploratory study on doctoral students' academic English needs (ABSTRACT) Nang Kham Thi: Written corrective feedback and its impact on syntactic complexity in EFL students' writing (ABSTRACT) Merih Welay Welesilassie: Foreign language learning anxiety: Concept, cause, effect and managing strategies: A systematic review (ABSTRACT) 	Díszterem
T-10	<p>Kutatások serdülőkorban (elnök: Pásztor-Kovács Anita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Mónus Ferenc: A környezeti nevelési törekvések hatásának értékelése hazai középiskolákban (ÖSSZEFOGLALÓ) Csató Anita: A pedagógiai értékelés kérdései középiskolai etikaórán – Mit és hogyan lehetséges értékelni? Egy akciókutatás tapasztalatai (ÖSSZEFOGLALÓ) Debreczeni Réka, B. Németh Mária: Az önszabályozó tanulás a 11. és 12. évfolyamon a 2020/2021-es tanév vegyes oktatási rendjében (ÖSSZEFOGLALÓ) Simonyi Gabriella: Kamaszkori hazugságok a motiváció tükrében (ÖSSZEFOGLALÓ) 	110. terem

2022. április 22. (péntek / Friday)

9.00–10.30 T-11 thematic session, T-12 tematikus szekció		
T-11	<p>Adapting and developing educational instruments (chair: Attila Pásztor)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attila Pásztor, Gyöngyvér Molnár, Benő Csapó: Online assessment of combinatorial reasoning among second grade students (ABSTRACT) • Soeharto Soeharto: Examining content validity of the inductive reasoning test based on rater assessment using many-facet Rasch measurement (ABSTRACT) • Abderrahim Mamad: Checking the validity and reliability of a questionnaire for investigating Moroccan EFL students' perceptions and self-reported practices of writing (ABSTRACT) • Duong Thi Ngoc Ngan, Mária Hercz: A lack of an instrument that assesses academics' instructional development: A literature review (ABSTRACT) 	Díszterem
T-12	<p>Média- és IKT-használat (elnök: Kinyó László)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tóth Edit, Hódi Ágnes, B. Németh Mária: Mobil eszközök az óvodában? A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei a szülők szemüvegén keresztül (ÖSSZEFOGLALÓ) • Fehér Péter: Kiterjesztett valóság alkalmazása a szakképzésben – Egy pedagógiai kísérlet eredményei (ÖSSZEFOGLALÓ) • Ökördi Réka, Molnár Gyöngyvér: Hátránykompenzáció és matematikai fogalom-építés az alsó tagozaton: Digitális fejlesztőprogram matematikából (ÖSSZEFOGLALÓ) • Prievara Dóra Katalin: A családi minta szerepe a médiahasználati szokások alakulásában – Szisztematikus áttekintés (ÖSSZEFOGLALÓ) 	110. terem

10.30–10.45 Kávészünet / Coffee break

10.45–12.15 **PLENÁRIS ELŐADÁS / KEYNOTE LECTURE** (Díszterem)

Samuel Greiff: How to enhance testing & learning: Technology-based assessment in the 21st century ([ABSTRACT](#))

Chair: Gyöngyvér Molnár

12.15–13.15 Ebédszünet / Lunch break

13.15–14.45 T-13 thematic session, T-14 tematikus szekció		
T-13	<p>Research among undergraduate students (chair: Gyöngyvér Molnár)</p> <ul style="list-style-type: none"> Hao Wu, Gyöngyvér Molnár: Investigating the role of problem-solving skills among university students during the COVID-19 pandemic (ABSTRACT) Yong Liu, Attila Pásztor: Mediating effects among the components of critical thinking disposition in undergraduates: A PLS-SEM analysis (ABSTRACT) Win Phyu Thwe, Anikó Kálmán: Literature review: Implementing the lifelong learning competencies for teacher trainers in the new learning community (ABSTRACT) Peter Okiri, Mária Hercz: Approaches and strategies of educational assessment in the pre-service teacher education program (ABSTRACT) 	Díszterem
T-14	<p>Pedagóguskutatások – kihívások és kiégés (elnök: Tóth Edit)</p> <ul style="list-style-type: none"> Aknai Dóra Orsolya: Pedagógusszakmai közösségek a Facebookon – Az online oktatás előtt és után (ÖSSZEFOGLALÓ) Szigeti Mónika Veronika: Pedagógusok kiégésszintjének összehasonlítása a COVID-19-pandémiát megelőző időszakban és a pandémia alatt (ÖSSZEFOGLALÓ) Molnár Adrienn, Fodor Szilvia: Pedagógusok kiégésének vizsgálata a pozitív pszichológia szemléletében (ÖSSZEFOGLALÓ) Anti Zsuzsanna: Tanári attitűdök az inkluzív testnevelés-oktatásban: Szociálpszichológiai nézőpont (ÖSSZEFOGLALÓ) 	110. terem

14.45–15.00 Kávészünet / Coffee break

15.00–16.30 **PLENÁRIS ELŐADÁS / KEYNOTE LECTURE** (Díszterem)

Katalin Csizér: Foreign language learning motivation and assessment: An overview of theoretical and empirical results ([ABSTRACT](#))

Chair: Edit Katalin Molnár

16.30–16.45 Szünet / Break

16.45–18.15 T-15 thematic session, T-16 tematikus szekció		
T-15	<p>Foreign language learning and ICT technology (chair: Anita Habók)</p> <ul style="list-style-type: none"> Al-Akbari Sabah: Language assessment literacy and digital assessment: Reforming the framework (ABSTRACT) Lan Anh Thuy Nguyen, Anita Habók: Gender differences in EFL undergraduates' digital literacy and technology use (ABSTRACT) Listiani Listiani: Audio feedback in L2 writing: A shift to modern technology? (ABSTRACT) 	Díszterem
T-16	<p>A pedagógiai mérés-értékelés új területei (elnök: Vígh Tibor)</p> <ul style="list-style-type: none"> Csányi Róbert, Molnár Gyöngyvér: A tesztmegoldási motiváció mérési lehetőségeinek összehasonlító elemzése alacsony tétellel rendelkező tesztek esetén (ÖSSZEFOGLALÓ) Lakatos Kristóf: A CTAS tesztszorongás-kérdőív „feladattól független viselkedés” alkálójának összefüggése a teszthelyzettel és egyes kompetenciatesztek eredményeivel (ÖSSZEFOGLALÓ) Lukácsi Zoltán, Fűkőh Borbála: Írásproduktumok listaalapú értékelése – Szint- és műfajspecifikus pipalisták fejlesztése az idegen nyelvi mérés gyakorlatában (ÖSSZEFOGLALÓ) Antesberger Klára, Dorner Helga: A mérés és értékelés lehetőségei a heutagógiában (ÖSSZEFOGLALÓ) 	110. terem

18.30–20.00 Állófogadás / Dinner

2022. április 23. (szombat / Saturday)

09.00–10.30 T-17 thematic session, T-18 tematikus szekció		
T-17	<p>Research on health and well-being (chair: Hedvig Kiss)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hedvig Kiss, Kosha Patel, Bettina Pikó: The role of online activities and academic performance in Indian adolescents' eating disorders: A cross-sectional study (ABSTRACT) • Olney Rodrigues de Oliveira: Assessing influential factors of school performance in children and adolescents (ABSTRACT) • Gabriella Simonyi: The lone wolf: A coping strategy in a preschool psychodrama group (ABSTRACT) 	Díszterem
T-18	<p>Pedagógusok és pszichológusok képzése (elnök: Fejes József Balázs)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Huszár Zsuzsanna: A részvételi rendszertérképezés metódusa és alkalmazásának értékelési konzekvenciái egy pedagógusképzési kutatás tapasztalatai alapján (ÖSSZEFOGLALÓ) • Révész László: Egy módszertani innováció eredményeinek vizsgálata (ÖSSZEFOGLALÓ) • Székely Mózses: Programértékelés és hatáselemzés a felsőoktatási képzésben (ÖSSZEFOGLALÓ) • Mezei Tímea, Fejes József Balázs, Vígh Tibor, Szenczi Beáta, Rausch Attila: A Tanári Felelősségérzet és az Énhatékonyság Kérdőív működése pedagógusok és pedagógusjelöltek körében (ÖSSZEFOGLALÓ) 	110. terem

10.30–10.45 Kávészünet / Coffee break

10.45–12.15 T-19 thematic session, T-20 tematikus szekció		
T-19	<p>Challenging fields of assessment in education (chair: Attila Rausch)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De Van Vo, Benő Csapó: Evaluating online test administration during the COVID-19 outbreak: A Rasch model analysis with a Bayesian approach (ABSTRACT) • Fitria Arifiyanti, Attila Pásztor: Representational competence: Definition of the construct and its assessment in the context of science (ABSTRACT) • Tamás Altorjay: Assessment of the effects of four special warm-up sessions on the singing voice using acoustical parameters (ABSTRACT) • Merih Welay Welesilassie: Challenges in the implementation of formative assessment: A systematic review (ABSTRACT) 	Díszterem
T-20	<p>Pedagóguskutatások (elnök: Gál Zita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mezei Tímea, Fejes József Balázs: A tanulási motivációról alkotott tanári nézetek feltárásának megközelítései – Szisztematikus áttekintés (ÖSSZEFOGLALÓ) • Fleisz-Gyurcsik Anita: Az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők egymással szemben támasztott elvárásai az óvoda–iskola átmenet megsegítésében (ÖSSZEFOGLALÓ) • Ablonczy-Bugris Annamária, Kinyó László: Pedagógusok véleménye a diákok tényellenőrző képességéről és annak fejlesztési lehetőségeiről: Egy interjúorozat eredményei (ÖSSZEFOGLALÓ) 	110. terem

12.15-13.00 Ebédszünet / Lunch break

13.00–14.30 T-21 tematikus szekció, T-22 tematikus szekció		
T-21	<p>Egészségnevelés, iskolai jóllét (elnök: B. Németh Mária)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kimmel Zsófia: „Ciki a cigi” iskolai megelőzési program és hatásvizsgálata (ÖSSZEFOGLALÓ) • Horváth Cintia, Csányi Tamás, Révész László: Az iskolai egészségnevelés értékelésének lehetősége (ÖSSZEFOGLALÓ) • Dudok Réka, Pikó Bettina: Középpontban a védőfaktorok: Kockázati magatartás és a mentális jóllét összefüggéseinek vizsgálata felső tagozatos iskolások körében (ÖSSZEFOGLALÓ) • Ladányi Éva: Az iskolai énhatékonyság, az iskolai jóllét és a szociális kommunikáció kapcsolata (ÖSSZEFOGLALÓ) 	Díszterem
T-22	<p>Természettudományos nevelés (elnök: Korom Erzsébet)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kapusi János: Az érettségi vizsgák szerepe a célnyelvű középiskolai földrajzoktatás gyakorlatában (ÖSSZEFOGLALÓ) • Bánfi Gréta, Korom Erzsébet: Egy társas tanulásra alapozott természettudományos iskolai program vizsgálata a tutor diákok szemszögéből (ÖSSZEFOGLALÓ) • Nagy Márió Tibor, Korom Erzsébet: A természettudománnyal kapcsolatos episztemológiai nézetek: Személyközpontú megközelítés a 6. évfolyamos tanulók profiljainak vizsgálatára (ÖSSZEFOGLALÓ) • Purák Szandra, Korom Erzsébet: Kémia tanárok meggyőződése és tanítási gyakorlata a kontextus alapú tanítással kapcsolatban (ÖSSZEFOGLALÓ) 	110. terem

14.30-14.45 A konferencia zárása / Closing ceremony (Díszterem)

ÖSSZEFOGLALÓK
ABSTRACTS

ASSESSING LEARNING PROGRESSION IN AN INTERNATIONAL LARGE-SCALE CONTEXT

T-1

Eckhard Klieme

Leibniz Institute for Research and Information in Education

Keywords: learning progression; international student assessment; mathematical knowledge

One of the major goals of educational assessment is to diagnose knowledge states and learning progression on a very detailed grain size, like across a teaching unit, e.g., on the Pythagorean Theorem or the concept of floating and sinking. This kind of work typically uses open-ended tasks, student answers to teacher questions, or documents of student work which can be coded for different kinds or stages of understanding, and scaled using partial-credit IRT.

Large-scale assessment, on the other hand, mostly uses multiple choice items, because they are easier to develop, administer, and scale in a multi-site or even cross-cultural context.

This paper reports on the assessment of student understanding in pre-, post-, and follow-up tests on quadratic equations, administered in a large international study of mathematics teaching and learning in 652 classrooms.

Tests were developed based on a framework specifying knowledge, skills, and understanding with respect to (a) prerequisites and (b) competent mathematical practice in the area of quadratic equations. Pre- and post-tests had no overlap. International pre-/post-tests were scaled using two-parameter IRT, item parameters were allowed to vary in case of large country DIF, and proficiency levels were established according to the standards of international studies (PISA), using item demand features identified by math experts.

Items were piloted, and 55 (30 pre-, 25 post-) were kept for the main study involving 15,323 students from 7 countries in Asia, Europe, and Latin America. For practical reasons, only multiple choice items were used. One country administered a follow-up test including some items from the pre- and post-test, so item-level change could be identified as well.

Four levels of proficiency were identified in the pre-test, five levels in the post-test. The level at the start very much determined the level at the end, echoing the strong pre-post-correlation. However, proficiency levels help understand what this means in terms of math knowledge: students who started on the pre-algebra level had a 2/3 chance of not even meeting the lowest proficiency level in the post-test. On the other hand, 94% of the students who reach at least a basic conceptual understanding of quadratic equations at the end of the unit started from the highest proficiency level in the pre-test.

From an assessment point of view, this paper offers a discussion on whether and how large-scale data can be used for diagnosing qualitative patterns in growth of student knowledge. From a subject-matter perspective, the paper provides detailed analysis of student knowledge in algebra, and explains why it is so hard to foster mathematical understanding for low-performing students. From a cross-cultural perspective, establishing measures of growth is a step forward in international assessment.

MAKING THINKING VISIBLE: PROCESS DATA ANALYSIS TO UNDERSTAND THE REASONS FOR BEING SUCCESSFUL IN PROBLEM-SOLVING

T-1

Gyöngyvér Molnár

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

Keywords: problem-solving; process data; test-taking behavior

Technology offers new opportunities in educational assessment and research. Research endeavors examining only the final score are not enough, because these cannot establish principles about how learners think, how they solve a problem (Angeli & Valanides, 2013). Process data can provide direct insights into how the results were produced (Greiff et al., 2015). The aim of the present paper was to analyze process data (e.g., time on task, number of clicking) to understand the reasons for being successful in problem-solving. Participants of the sample (N=1844, age mean=19.8; SD=1.74) were students starting their studies at one of the largest and highest ranked Hungarian universities. Data collection was carried out using the eDia platform in a large computer room at the university's learning and information center in the first four weeks of the semester. For the purpose of assessing students' problem-solving performance and their ability to acquire and subsequently apply knowledge in uncertain situations, we used the widely applied and validated computer-based MicroDYN approach (20 items; $\alpha=.88$). Beyond the traditional scoring of the answers and logdata referring to the manipulation strategy of students, logdata indicating time on task and number of clicks were also analyzed. Participants were grouped according to their exploration behavior (see Molnár & Csapó, 2018) and performance in both respective phases, resulting in eight groups of students. Participants who succeeded in the exploration phase could either complete the model building phase (knowledge acquisition) successfully, or fail in the model building phase. Participants who succeeded in the model building phase could either complete the application phase successfully, or fail in the application phase. In contrast, someone who failed in the exploration phase could either succeed or fail in the model building phase, or someone who failed in the model building phase could either succeed or fail in the knowledge application phase. Results showed that many participants were unable to transition their knowledge from the exploration to the model building phase (knowledge acquisition) and from the acquisition to the application phase, respectively, which might be due to an inefficient mental model transfer. There were almost no students who managed to solve both the model building and the application phase without proper exploration. The likelihood of students being "lost in one or both of the transitions" was higher in more complex items. There were large mean differences detectable in time on task and number of clicking of the groups being more successful or being lost in transition. Different time on task and number of clicking profiles indicated the reasons for being successful in problem-solving. Implications are discussed in light of process data analysis with regard to the factors to be taken into account by problem-solving training programs.

The research was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences (KOZOKT2021-16) and by the research project of OTKA K135727.

MEASURING COMPLEX PROBLEM-SOLVING IN JORDANIAN HIGHER EDUCATION: THE EFFECTS OF DEMOGRAPHIC, COGNITIVE AND AFFECTIVE FACTORS ON STUDENTS' ACHIEVEMENT

T-1

Saleh Ahmad Hussein Alrababah *, **Gyöngyvér Molnár ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

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

Keywords: complex problem-solving; higher education; computer-based assessment

Nowadays, institutes need to prepare students for jobs and technologies that do not yet exist, and to solve problems that they have never tackled before (OECD, 2018) to succeed in this new world. Those prospects have created new needs in higher education, and led to a growing interest in assessment instruments that cover a wider area of competencies than traditional domain-specific skills and disciplinary knowledge (Molnár & Csapó, 2018). These assessments can be used to measure students' 21st century skills. Complex problem-solving (CPS) is such a construct, and enables us to study problem-solving skills in uncertain situations (Funke, 2001). The aim of this study was to ascertain the effects of demographic, cognitive, and affective factors on students' CPS achievement in Jordanian higher education. More particularly, we examined the effects of gender, working memory (WM), and test-taking motivation (TTM) on students' CPS achievement. The participants were Jordanian university students (age: 18–22, male 41.6%, N=457). CPS was measured with the MicroDYN approach (Greiff & Funke, 2017) through 10 independent problems with different complexity levels ($\alpha=.87$). The WM test contained 16 items with varying levels of difficulty ($\alpha=.88$). The test-taking motivation questionnaire contained 10 Likert-scale items ($\alpha=.92$). The tests and the questionnaire were administered via the eDia platform (Molnár & Csapó, 2019). We ran path analyses in MPlus to analyze the predictive power of the demographic, cognitive, and affective factors being assessed on students' CPS achievement. All four path models fitted the data well (CFI: 1.000 TLI: 1.000; RMSEA: .000). In the first model, we regressed WM on CPS, which explained one fifth of the variance in CPS ($R^2=.205$). WM significantly predicted CPS performance ($\beta=.347$). In the second model, students' test-taking motivation was regressed on CPS. The explained variance was $R^2=.128$ and $\beta=.358$, indicating a significant prediction effect. In the third model, gender was regressed on CPS. Both the explained variance and the path coefficients dropped immensely ($R^2=.033$, $\beta=-.182$). Finally, in the fourth path model, we integrated all the factors under investigation. Gender, working memory, and test-taking motivation explained 27% of the variance of CPS, and, consistent with earlier results, students' level of working memory proved to be the most influential factor ($\beta=.341$), which was followed by their level of test-taking motivation ($\beta=.242$); with the weakest but still significant influential factor being gender ($\beta=.147$). That is, all the factors under investigation had predictive power on students' problem-solving skills. Male students with better working memory and higher test-taking motivation tended to achieve the highest on the CPS test. The results of the current study contribute to an understanding of how demographic, cognitive, and affective factors predict students CPS achievement.

This research was supported by the National Research, Development and Innovation Fund of Hungary (under the OTKA K135727 funding scheme) and by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences (KOZOKT2021-16).

IMPACTS OF DEMOGRAPHIC FACTORS ON CRITICAL THINKING DISPOSITION AMONG UNDERGRADUATES

T-1

Yong Liu *, **Attila Pásztor ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** University of Szeged, Institute of Education; MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies; MTA-SZTE Digital Learning Technologies Research Group*

Keywords: critical thinking disposition; demographic factors; higher education

Demographic factors, as certain covariates, can be controlled for the betterment of assessments, showing the significance of analyzing their effects. As for critical thinking disposition (CTD), most studies seem to have neglected these influences, except for a few large-scale assessments, which is because studies on CTD assessment mostly use an intervention approach with small sample size. This study, through t-test and ANOVA, aimed to identify the impacts of CTD for the accurate planning of future studies. The sample of the study consisted of 661 Chinese undergraduates in various years of study attending different degree programs (vocational and bachelor) at public and private universities (Age: $M=19.57$, $SD=1.27$; seven missing values); 328 of the participants were males (49.6%; Age: $M=19.22$, $SD=1.21$; three missing values) and 333 of them were females (50.4%; Age: $M=19.91$, $SD=1.24$; four missing values). The data were collected with the help of the Employer-Employee-Supported Critical Thinking Disposition Inventory (2ES-CTDI). We found that (a) there was no difference between males and females ($t=-.174$, $p>.05$); (b) students of private universities ($M=120.34$, $SD=15.06$) showed higher CTD than those of public ones ($M=116.63$, $SD=14.72$; $t=-2.85$, $p<.01$); (c) no difference was found between majors in Arts ($M=118.75$, $SD=14.03$) and Sciences ($M=119.71$, $SD=15.74$; $t=-.812$, $p>.05$), and between students' residence in cities ($M=118.25$, $SD=15.38$) and rural areas ($M=119.85$, $SD=14.87$; $t=1.29$, $p>.05$); (d) the degree program had a significant effect on disposition scores ($t=-2.604$, $df=659$, $MV=116.62$, $MB=120.17$, $p<.01$). In addition, an evident difference was found with regard to years of study ($F(6, 654)=2.726$, $p<.05$); the post hoc of Tukey's b test demonstrated that the disposition scores of students in year two and three of their vocational training differed significantly from (they were lower) the disposition scores of those who were in the first year of their bachelor program; (e) no significant effects were found for disposition scores concerning parents' educational level and family income. To conclude, the influential demographic factors of CTD were found to be the type of the university (public or private), the degree program (vocational or bachelor) and years of study. However, the reasons why the differences appear are necessary to be discussed in future studies.

This research was supported by Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences (KOZOKT2021-16).

AZ ISKOLAI KUDARC VIZSGÁLATÁNAK ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI HÁTTERE

T-2

Kasik László, Tóth Edit, Gál Zita

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet;
MTA-SZTE Iskolai Kudarcok Megelőzése Kutatócsoport*

Kulcsszavak: iskolai kudarc; longitudinális kutatás; személyközpontú megközelítés

Az iskolai kudarcnak igen sok értelmezése vált ismertté az elmúlt évtizedekben, melyek nemcsak bővítették a kudarcélmény okainak eredetileg szűk körét, hanem lehetővé tették kognitív, nem kognitív és környezeti dimenziók szerinti értelmezését, illetve ezen dimenziók egymásra gyakorolt hatásának vizsgálatát is. A kutatások (pl. Ibabe, 2016) eredményei rámutatnak arra, hogy egy igen komplex jelenségről van szó, melynek egyéni és rendszerszintű kezelése kizárólag a komplexitás figyelembevételével lehet hatékony és eredményes. Az előadásban egy négyéves (2021–2024), 7–14 éves diákok és pedagógusok körében végzett longitudinális kutatás elméleti és módszertani hátterét mutatjuk be. Az előadás első felében ismertetjük azokat az elméleti modelleket, amelyek mentén eddig vizsgálták az iskolai kudarc okait, következményeit, illetve kitérünk – az iskolai kudarc integratív modelljét kiemelve – a kudarcélménnyel kapcsolatos személyes (kognitív és nem kognitív) és környezeti erőforrásokra is, melyekre korábban kevésbé fókuszáltak mind a vizsgálatok, mind a fejlesztések esetében. E modellek alapján részletesen bemutatjuk az általunk végzett kutatási és fejlesztési program elméleti keretét, a vizsgált területeket, kiemelve az iskolai kudarc motivációs-szociális-érzelmi hátterét (pl. tanulási motiváció, énkép, mindset), illetve környezeti meghatározóit (pl. szülői nevelési stílus, szülői és pedagógusi viszonyulás), melyekre az eddigi kutatások kisebb mértékben koncentráltak, mint a kognitív meghatározókra (pl. kognitív képességek, tanulmányi teljesítmény). Az előadás második felében a longitudinális vizsgálat módszertani hátterét foglaljuk össze, kiemelve az iskolai kudarc kutatásában egyre gyakrabban alkalmazott személyközpontú megközelítést, melynek alkalmazása során lehetőség nyílik profilok meghatározására. A változók különböző kombinációi alapján létrehozott profilok sokrétűbben megmutatják az iskolai kudarc okait, előzményeit és ezek rendszerét, mely alapján az eddiginél pontosabb egyéni és csoportszintű fejlesztési programok dolgozhatók ki, ami a kutatási program végső célja. Az iskolai fejlesztőprogram hosszú távú segítséget nyújthat majd a pedagógusoknak, lehetőségük lesz pontos adatok alapján, tudatosan és célzottan segíteni – az iskolapszichológus bevonásával – azokat a diákokat, akik kudarcélménnyel bírnak, hozzájárulni ahhoz, hogy az általános iskolai évek alatt ezen gyerekek esetében megfelelően kezeljék a diákok negatív élményeit, tudjanak támaszkodni erősségeikre, és a középiskolai évek alatt ne következzen be az iskolai kudarc egyik legtipikusabb következménye, az idő előtti iskolaelhagyás.

A kutatás az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat (MTA-SZTE Iskolai Kudarcok Megelőzése Kutatócsoport) keretében valósul meg. Kasik László Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban és ÚNKP (Bolyai+) Ösztöndíjban részesül.

A LEMORZSOLÓDÁST ÉS A SIKERESSÉGET MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA A FELSŐOKTATÁSBAN

T-2

Kocsis Ádám *, Molnár Gyöngyvér **

** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

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

Kulcsszavak: lemorzsolódás; sikeresség; faktorok

Az egyetemi sikerességet meghatározó tényezők vizsgálata, akár a lemorzsolódás, akár a beválás oldaláról közelítjük is meg, közel ötvenéves múltra tekint vissza (Li et al., 2019; Tinto, 1975; York et al., 2015). A téma a felsőoktatás expanziója és a felsőoktatásban részt vevő diákok tulajdonságainak folyamatos változása miatt a mai napig aktuális és releváns (Faruggia et al., 2018; Molnár et al., 2021). Nemzetközi szinten az átlagos egyetemi lemorzsolódási arány 30% körüli (OECD, 2019), és folyamatosan növekszik (van Rooij et al., 2018). A jelen szakirodalmi kutatás célja az elmúlt közel tíz évben publikált, felsőoktatási lemorzsolódással vagy egyetemi sikerességgel kapcsolatos empirikus munkák szisztematikus elemzése annak érdekében, hogy (1) meghatározzuk a lemorzsolódás és az egyetemi sikeresség fogalmi kereteit, (2) feltérképezzük és értékeljük az elemzések során alkalmazott (prediktív) kutatási módszereket, valamint (3) azonosítani tudjuk a felsőoktatási sikerességet meghatározó és befolyásoló tényezőket. A kutatás mintáját a Research Gate, az ERIC és a Scopus adatbázisokban, valamint a Google Scholar és a Semantic Scholar keresőmotorok alkalmazásával a „dropout” (lemorzsolódás), illetve az „academic success” (egyetemi sikeresség) kulcsszavak alkalmazásával jelöltük ki. Elsődleges szűrőként a publikálás évét (az elmúlt 10 évben megjelent tanulmányok), nyelvét (angol vagy magyar), illetve kutatási kérdéseit (tartalmazzon empirikus kutatást, vagy a lemorzsolódás és az egyetemi sikeresség fogalmi kereteit vegye górcső alá) monitoroztuk. A szűrés eredményeként a kutatás mintáját 78 tanulmány képezte, amelyek közé 19 metaanalízis is bekerült. A tanulmányok szisztematikus elemzése alapján megállapítható, hogy a vonatkozó empirikus vizsgálatok leggyakrabban használt módszerei közé tartoznak az oktatási adatbányászat (EDM) algoritmusai (döntési fa, logisztikus regresszió és neurális hálózatok), valamint a strukturális egyenletekkel kapcsolatos elemzések (SEM). A kutatásunk alapjául szolgáló tanulmányok több mint 600 000 egyetemi hallgató viselkedésmintázatát vették górcső alá, bár ezek kétharmada négy tanulmányból származik (Berens et al., 2019; Pellegatti et al., 2021; Rodríguez-Hernandez et al., 2021; Westrick et al., 2021). Az eredményeket összegezve megállapítható, hogy az egyetemi sikerességet leginkább előrejelző tényezőket két nagyobb csoportra lehet osztani: hallgatói („bemeneti”), illetve eredménytényezők („kimeneti”). A hallgatói tényezők magukban foglalják az egyéni jellemzőket (énhatékonyság, önszabályozott tanulási módszerek, belső motiváció, tudatosság, előzetes tanulmányi teljesítmény, életkor, nem, családi háttér, szocioökonómiai státusz). Az eredménytényezők közé az egyetemi tanulmányi átlag és a megszerzett kreditek tartoznak. Az egyetemi teljesítményt befolyásoló kulcsfontosságú tényezők azonosításán alapuló beavatkozási mechanizmusok lényeges építőkövei lehetnek a felsőoktatási lemorzsolódási arány csökkentésének.

A kutatást az OTKA K135727, illetve az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata támogatta (KOZOKT2021-16).

VÉGZŐS RENDÉSZETI EGYETEMI HALLGATÓK ÉS OKTATÓK TAPASZTALATA A KÉPZÉSRŐL ÉS AZ ÉRTÉKELÉSI RENDSZERRŐL: SZOROS KAPCSOLÓDÁS A LEMORZSOLÓDÁSSAL

T-2

Mácsár Gábor *, Bognár József *, Szakály Zsolt **

** Eszterházy Károly Katolikus Egyetem*

*** Széchenyi István Egyetem*

Kulcsszavak: lemorzsolódás; rendészeti felsőoktatás; értékelés

A felsőoktatási expanzió egyik következménye a lemorzsolódás arányának növekedése (Pusztai, 2011). A negatív folyamat nem kizárólag a hallgató sikertelenségének mutatója, hanem az oktatási rendszer rugalmatlanságára is utalhat, amely nem tud kellőképpen alkalmazkodni a hallgatók szükségleteihez és igényeihez (OECD, 2008). A tapasztalat azt mutatja, hogy a rendészeti megkapaszkodás szempontjából leginkább veszélyeztetett időszak az alapkiképzés első öthetes időtartama (Christián & Erdős, 2020). A Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kara keresi a megoldást a lemorzsolódás csökkentésére.

Célunk az elsődleges lemorzsolódási okok bemutatása, a hallgatók és az oktatók értékelési folyamatán, kommunikációján, továbbá a képzés megítélésén keresztül.

Empirikus kutatásunkban strukturált interjúk segítségével vizsgáltuk az oktatók (n=6), a végzős rendészeti hallgatók (n=21) lemorzsolódással, értékelésükkel és a képzéssel kapcsolatos tapasztalatait. A minta kiválasztása szakértői mintavétellel történt. A hallgatók vonatkozásában három szakirányból érkeztek válaszok: rendőri, katasztrófavédelmi és büntetés-végrehajtási. Az oktatói mintát rendészeti vezetők, oktatók és civil tanárok alkották.

A végzős hallgatók jellemzően közepesnek ítélték a képzés minőségét és a munkahelyi feladatokra történő egyetemi felkészítést. Az oktatást jóra értékelte, azonban a gyakorlatiasságát és hasznosságát középestről gyengébbnek tartotta a többség. Az értékelésben még többnyire az objektív értékelés és osztályzat dominál, a civil oktatóknál az egyéb szempontrendszer és értékelési pedagógiai módszertan árnyaltabb. Az oktatási tevékenység és az értékelés eltérő megítélést mutat, de a szakmai elvárásoknak általában megfelel. Az egyetem vezetése nyitottnak tűnik az oktatást érintő innováció és a belső kommunikáció fejlesztésében, ugyanakkor egyes kiképzőoktatók esetében ez nem mindig mondható el. A lemorzsolódási okok közt megjelenik az elvártnál nagyobb kötöttség, a mentális és fizikai terhelés, amely a kiképzés alatti szocializációval és a tantárgyi értékeléssel is szoros összefüggést mutat. A hallgatói mentorprogram egyelőre nem általános gyakorlat, az osztályfőnöki rendszer pedig nem tudja betölteni a képzés- és individuális fejlődést támogató szerepét.

A lemorzsolódás megítélése a kiképzési szakaszban szükségszerű folyamatnak tekinthető. A kiképzés öt hetét adekvát értékelési és támogatómódszerekkel, valamint hivatásos kiképzőkkel lehetne javítani. A képzés gyakorlatiasságának, a tananyag elosztásának, szervezésének javítása, a kommunikáció erősítése, valamint az értékelés átstrukturálása sokat javítana a hallgatói perzisztencián. A rendészeti megkapaszkodás attribútumait több irányból szükséges megvizsgálni, hogy a folyamat kockázati tényezőit feltérképezzük, amely hozzájárul a rendészeti oktatási professzió hatékonyságához.

A TANULMÁNYI REZILIENCIA ÉS A LEMORZSOLÓDÁS KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA A FIGYELEMHIÁNYOS HIPERAKTIVITÁS-ZAVARRAL ÉLŐ HALLGATÓK KÖRÉBEN

T-2

Müller Vanessa *, Pikó Bettina **

* Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

** Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet

Kulcsszavak: felsőoktatási lemorzsolódás; figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar; ADHD; tanulmányi reziliencia

A felsőoktatási tanulmányok alatt a hallgatóknak számos kihívással és nehézséggel kell szembenézniük szakemberré válásuk útján – ehhez elengedhetetlen a folyamatos és sikeres alkalmazkodási képesség, vagyis a reziliencia. A hazai környezetben kevés figyelmet kapó, ugyanakkor leggyakrabban diagnosztizált neuropszichiátriai kórképpel, a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) élő hallgatók kiugróan veszélyeztetett csoportként jelennek meg a felsőoktatási lemorzsolódás szempontjából – a magas intelligencia, a tehetség és a divergens gondolkodás ellenére is. A jelenség kutatásának prioritását a felsőoktatási intézményekben érintett hallgatók számának drasztikus emelkedése indokolja. A nemzetközi szakirodalmak a kockázati tényezők (pl. depresszió, társuló szerhasználat) felderítésére helyezik a hangsúlyt, a hallgatók bennmaradását segítő tényezők vizsgálata egyelőre alulreprezentált a témakörben. Az ún. tanulmányi reziliencia (academic resilience) specifikusan az oktatási környezetben vizsgált jelenség, az egyéni sikeresség elérésének módját állítja középpontba, amely hozzájárulhat az érintett hallgatók felsőoktatási eredményességéhez.

Kutatásunk célja a magyarországi felsőoktatásban tanulók, kiemelten az ADHD-val érintett hallgatók bennmaradását elősegítő tényezők azonosítása, a kockázatot jelentő faktorok figyelembevételével. Kvantitatív, kérdőíves kutatásunk a hazai egyetemista populációt vizsgálja (N=420), kiemelt figyelmet fordítva az ADHD-tüneteket mutató hallgatókra (n=164). A vizsgálatban helyet kaptak a bennmaradást elősegítő tényezők: (1) az élettellel való elégedettség, (2) az oktatók által nyújtott támogatás megélése, (3) a követelmények átláthatósága, (4) a saját teljesítménnyel kapcsolatos elvárások, (5) a társas és (6) egyetemi bevonódás – amelyek szorosan kötődnek a tanulmányi rezilienciához. Kockázati tényezőként a lemorzsolódási intencióhoz köthető (7) depresszió és az (8) ADHD-tüneteket mérő kérdőív is helyet kapott a tesztbatteriaiban. A lineáris regresszió eredménye alapján az általunk előzetesen bennmaradást elősegítő és kockázati tényezőkként azonosított jelenségekből felállított modell szignifikáns előrejelző erővel bír a tanulmányi reziliencia varianciájának magyarázatában ($R^2=0,44$, $p<0,001$). A modellben az ADHD-val való veszélyeztetettség a variancia 17%-át magyarázza ($\beta=-0,32$, $p<0,001$). A lemorzsolódási intenció esetében a regressziós modellben a bennmaradást elősegítő és kockázati tényezők a függő változók 35%-át magyarázták ($R^2=0,35$, $p<0,001$).

Eredményeink – egyedülállóan a jelenlegi hazai szakirodalomban – hangsúlyozzák az ADHD-val élő hallgatók jelenlétét, a lemorzsolódásukhoz köthető jelenségeket és a bennmaradásukat elősegítő tényezőket. Ezzel hozzájárulhatnak az egyenlő esélyekre épülő felsőoktatási rendszer támogatásához, és a rezilienciaalapú fejlesztések kidolgozásához.

FACTORS DETERMINING L2 READING COMPREHENSION DEVELOPMENT IN FOUR COHORTS OF EIGHTH-GRADERS BETWEEN 2007 AND 2018

T-3

Benó Csapó *, Edit Tóth, Marianne Nikolov *****

** University of Szeged, Institute of Education*

*** University of Szeged, Institute of Education; MTA-SZTE Research Group on the
Development of Competencies*

**** University of Pécs*

Keywords: language learning; cohort analysis; large-scale assessments

Proficiency in additional languages (L2) is particularly important in countries where the first language limits access to a broad range of relevant information. This is the case in Hungary, where learning languages has been a priority. Despite investments into language programs, results have been below expectations (Nikolov, 2011). Several studies have inquired into the reasons for this by exploring the conditions and processes of language teaching (Nikolov & Szabó, 2014; Óveges & Csizér 2018), whereas research has also used a theoretical framework for identifying the factors impacting language achievements over time (Nikolov & Csapó, 2010, 2018). The present study analyzed the correlates of L2 proficiency results using longitudinal data of four cohorts ($N_{\text{sum}}=10,089$) in the Hungarian Educational Longitudinal Program (Csapó, 2007). Participants (equal ratio of girls and boys) were in grade eight when their L2 reading comprehension was tested in 2007, 2010, 2015 and 2018. Students solved English (Cronbach's alpha: .941–.953) and German (Cronbach's alpha: .914–.939) reading comprehension tests. The instruments (paper-and-pencil for the first two cohorts and online for the others) were based on the same construct, and used the same text and test types (Csapó & Nikolov, 2009). Over the eleven years, students achieved somewhat better results in English (between 49.25 and 54.02%) than in German (between 38.37 and 48.86%), respectively. There was no clear tendency of change in the given period in English, but a slight decrease was found in German. We found minimal or insignificant differences between results of girls and boys on the English tests, whereas small but significant differences on the German tests, always in favor of girls. The attitudes towards learning L2, measured on a five-point scale, increased from 3.63 to 4.03 for English and from 3.43 to 3.63 for German. Strong correlations were found between attitudes and achievements (English: .32, .39, .38, .45; German: .34; .36, .36, .55). The strongest relationships were observed in the latest assessment. These findings may indicate that the role of attitudes has grown in L2 learning. More sophisticated analysis (e.g., multiple regression) utilizing the large number of variables available in the longitudinal program indicate that scores in L1 reading, mathematics, science and problem-solving, as well as in self-concepts (general academic, verbal and mathematics self-concept), interest in reading and competition orientation are among the variables that explain the largest proportion of the variance of L2 achievements. These results related to the larger picture of students' achievements may contribute to a better understanding of the reasons why L2 learning still poses a challenge, and help identify ways of improvement.

THE READING ACTIVITY OF YOUNG LEARNERS IN THE MIDDLE SCHOOL IN KAZAKHSTAN

T-3

Aigul Akhmetova *, **Gaysha Imambayeva ****, **Benő Csapó *****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** Innovative University of Eurasia*

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

Keywords: reading activity; motivation; assessment

This paper examines the reading activity of young learners in the middle school in Kazakhstan. Reading activity facilitates and encourages students' engagement towards the learning process, and it is crucial in the use of "real-world interaction" (Alvermann & Hagood, 2000; Zahorik, 1996). Reading activity has a great impact on the learner's general knowledge such as vocabulary, speaking, and communicative skills (Hayes, 2000; Schatz & Krashen, 2006). Researchers have confirmed that children in the middle school stop reading for pleasure, and start to learn for grades, test scores, or teachers' requirements, which may indicate the decrease of intrinsic motivation and the increase of the extrinsic one (Gottfried, 1985; Guthrie & Davis, 2003). This may become significantly noticeable when children move to secondary school, and start to learn for certain people or peers who may motivate them to learn and/or read (Ryan & Deci, 2000).

The participants were sixth (N=810) and eighth (N=695) graders in the middle school, they completed an online questionnaire on reading activity via the eDia online platform. The instruments were adapted from the original questionnaire of the National Literacy Trust (NLT), with some modifications in the items (cf. Clark & Foster, 2005). The questionnaire was in students' native language (i.e., Kazakh or Russian); the translation from English was made twice back and forth by five language experts who were proficient in both English and Kazakh, or English and Russian, respectively. Students in both grades responded to the same questions (23 items) about reading activity.

The items' reliability in the sixth grade was $\alpha=.77$, while in the eighth grade it was $\alpha=.76$. The results showed that reading activity outside of school dropped significantly from 70% to 60% in grade 8. Gender differences, in both grades, showed that girls spent more time with reading activities than boys did.

Factor analysis revealed that factors for reading activity were statistically significant. In the eighth grade, factor loading showed good fit to the data ($\chi^2=354.03$, CFI=.95, TLI=.93, df=149, RMSEA=.05, & SRMR=.04), whereas in the sixth grade the model was decent ($\chi^2=429.89$, CFI=.91, TLI=.89, df=155, RMSEA=.05, & SRMR=.05).

Path analysis indicated that habits and attitude for reading in both grades could be a significant predictor of such variables as reading discussion and self-concept as a reader. The model fitted well to the data in the eighth grade ($\chi^2=98.67$, CFI=.94, TLI=.91, df=41, RMSEA=.05, & SRMR=.03), and was decent in the sixth grade ($\chi^2=118.95$, CFI=.91, TLI=.87, df=36, RMSEA=.06, & SRMR=.04). The results indicated that as children became older, the attitude and habit started to play a crucial role in reading activity. To sum up, the study found that less time was dedicated to reading activity in and out of school, which may cause a serious problem for young learners' literacy development and their future career goals.

TEACHER TRAINEES' READING STRATEGY USE AND READING HABITS IN L1 AND L2

T-3

Blanka Tary

*University of Szeged, Doctoral School of Education; MTA-SZTE Reading and Motivation
Research Group*

Keywords: reading strategies; reading habits; teacher trainees

Teacher trainees are the next generation of educators. It has been established that teachers' own knowledge is vital in their students' learning achievements. Thus, it is important to see how future teachers use reading strategies (RS), and how often they read – especially because Hungarian students are in need of improvement in reading, as results of international studies have demonstrated. They need teachers who are good readers themselves. Two important characteristics of a good reader are having a wide repertoire of RS and spending time with reading. For this reason, the aim of the study was to identify teacher trainees' RS use and reading habits. In order to examine this issue, the following questions were posed: 1) Which RS groups do teacher trainees use in mother tongue (L1) and foreign language (L2)? 2) What are their reading habits in L1 and L2? Data were collected by an anonymous, online questionnaire containing MARSİ-R items to inquire about L1 and L2 RS use. The MARSİ-R questionnaire groups RSs as global (general, set reading), problem-solving (navigate the reader when text becomes difficult) and support (functional, external means, e.g., dictionary). In addition to the MARSİ-R items, participants were asked how much they read professional literature, educational materials, description of academic tasks and fiction for learning purposes in L1 and L2. Responses were indicated on a four-point intensity scale. Those were asked to participate via university educators who are presently taking part in a teacher training program at a major Hungarian university (N=95). Results of the statistical analysis concerning RS use showed that, in L1 and L2 alike, global RS use was significantly lower than the other 2 strategy groups, while there was no significant difference between problem-solving and support RS. Thus, not surprisingly, when the strategy groups were compared in L1 and L2, there was no significant difference. When analyzing reading habits in L1, significant differences were found between description of academic tasks and all other options. In L2, there was no significant difference. When L1 and L2 reading habits were compared, there was a significant difference in reading description of academic tasks and in reading fiction. That was likely due to different majors. All in all, teacher trainees used RSs similarly in L1 and L2. Global RS were the least preferred group, which is problematic since these involve higher-order thinking skills. Teacher trainees' reading habits concerning reading to learn mostly involve short texts. The results suggest that there is still room for teacher trainees to develop in reading. Thus, it might be a good step forward to place more importance on this issue in teacher training programs.

This research was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences.

READING STRATEGIES AND READING PERFORMANCES OF YOUNG ADOLESCENTS IN KAZAKHSTAN

T-3

Aigul Akhmetova *, **Gaysha Imambayeva ****, **Benő Csapó *****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** Innovative University of Eurasia*

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

Keywords: reading comprehension; reading strategies; assessment

The aim of this study was to examine 14-year-old students' reading strategies while performing reading comprehension tests in English, Kazakh, and Russian. The low performance of Kazakhstani 15-year-old students in the Programme for International Students Assessment (PISA) (M=390 in 2009 and M=387 in 2018) in reading literacy may be worrisome (OECD, 2019). It may indicate that young learners are not equipped with "key knowledge and skills essential for full participation in society" (PISA, 2018). Poor readers or students who have difficulties in reading may not properly use reading strategies, and fail to understand the meaning of texts. An early assessment in reading comprehension and reading strategies may be considered as one of the ways to identify the causes behind the unfavorable results in reading literacy. Reading strategies are essential while reading a text; they contribute to gaining meaning, and facilitate comprehension (Garner, 1987, 1994; Mahdavi & Tensfeldt, 2013).

The study included young learners from seven secondary schools which were randomly chosen. Students performed the tests in English, Kazakh and Russian, and they also responded to questions about reading strategies. Participants were grade 8 students (N=675). The research questions were as follows: (1) How well do the students perform in each language test? (2) How often do the adolescents apply reading strategies while reading? (3) What is the role of reading strategies in reading tests in one's native language (Kazakh and/or Russian) and in tests in English as a foreign language? The reading tests in English, Kazakh and Russian were self-developed, the reading strategies questionnaire was adopted from the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS), Version 1.0 by Kouider Mokhtari and Carla Reichard (cf. Mokhtari & Reichard, 2002). Five experts translated twice back and forth the reading strategies questionnaire into students' native language (Kazakh and Russian). All instruments were administered via the eDia online platform for diagnostic assessment. Cronbach's alpha showed good reliability in all instruments: for the reading tests in the three languages, α was .93, and for the questionnaire, it was .90.

Although students had moderate results in all languages (English: M=41%, SD=24.54; Kazakh: M=50%, SD=27.91%; Russian: M=56%, SD=30.52%), the reading strategies questionnaire indicated a medium score (M=2.69, SD=.487) of the strategies when reading academic materials. Interestingly, regression analysis showed that R-squared did not equal zero, albeit the correlation between the model and the dependent variables were statistically significant. Findings indicate that reading strategies in grade 8 affect reading outcomes, and the probability that students may use several other strategies while performing reading tests may be evident.

VAJDASÁGI ÓVODÁSOK (4–6 ÉVESEK) SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSA

T-4

Szitás Teodóra *, Kasik László **

* Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

Kulcsszavak: óvodások; szociálisprobléma-megoldás; kismintás mérés vizuális eszközökkel

A szociálisprobléma-megoldás a személyközi problémák megoldására irányuló motivációs-kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat (Chang et al., 2004), mely elkülöníthető a problémák és a megoldás iránti viszonyulási (pozitív és negatív) és a megoldási részfolyamatra, utóbbi esetében három fő stílus (racionális, impulzív, elkerülő) azonosítható. A szociálisprobléma-megoldással kapcsolatos kutatások alátámasztják, hogy az óvodások életkori-kognitív-nyelvi sajátosságai miatt óvodások körében nehezebben tárható fel, hogy miként viszonyulnak társas problémáikhoz, és azokat milyen módon oldják meg. Újabb kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy e korosztály problémamegoldásának jobb megismerése érdekében a kérdőíves módszerek mellett célszerű vizuális elemeket tartalmazó eszközöket is alkalmazni. A 2021 tavaszán végzett kismintás mérés célja vajdasági 4–6 évesek (N=38) szociálisprobléma-megoldásának feltárása volt egyrészt a szülők és a pedagógusok véleményének, másrészt az óvodások közvetlen mérésével. A családháttér-kérdőív kitöltése mellett a szülők és a pedagógusok a Képességek és Nehézségek Kérdőív (Gervai & Székely, 2005) és a Szociálisprobléma-megoldás kérdőívvel (Kasik & Gál, 2014) jellemezték gyermekeiket; míg az óvodásokat a Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás (Kasik & Gál, 2014) és az általunk kidolgozott Történetek és rajzok az óvodáskori problémamegoldás eszközzel mértük. Ez utóbbi lefedi Chang és munkatársai (2004) modelljét, így lehetővé teszi a gyermekek közvetlen mérését verbális és vizuális eszközökkel egyaránt. A szülők és pedagógusok eredményei alapján igen jelentős az eltérés az anyák, az apák és a pedagógusok ítéletei között, akárcsak egy korábbi (2014) mérés során. A pedagógusok szerint az öt évesekre jellemző leginkább a negatív érzelmek kimutatása, emellett a problémamegoldás terén legkevésbé jellemző a hatévesekre a felnőttek iránti pozitív viszonyulás. Az anyák és apák véleményei ellentmondanak a pedagógusok véleményével, miszerint a gyermekre kevésbé jellemző a negatív érzelmek kimutatása, és jellemzőbb a problémák iránti pozitív viszonyulás. A gyermekek közvetlen mérése során kapott eredmények alátámasztják a korábbi kutatások adatait, miszerint a gyermekek viszonyulása mindhárom életkorban pozitív, valamint a problémamegoldás az életkor előrehaladtával egyre tudatosabb, és különböző helyzetekben már körvonalazódnak a domináns megoldási stílusok. A négy éves gyermekekre leginkább az elkerülés és az impulzív problémamegoldási stílus, míg helyzetenként az öt- és hatévesekre a pedagógusoktól való segítségkérés volt jellemző. A vizsgálat eredményei számos új információt nyújtanak a vajdasági gyerekek szociálisprobléma-megoldásáról, melyekről eddig nem álltak rendelkezésünkre adatok. A tervezett nagymintás mérés megvalósítása Magyarországon és a Vajdaságban hozzásegít ahhoz, hogy az adatok alapján fejlesztő-program készüljön.

A PERFEKCIONIZMUS KAPCSOLATA A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSSAL ÉS A SZORONGÁSSAL SERDÜLŐKORBAN – EGY LONGITUDINÁLIS FELMÉRÉS EREDMÉNYEI

T-4

Kasik László, Gál Zita

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

Kulcsszavak: perfekcionizmus; szociálisprobléma-megoldás; longitudinális mérés

A maladaptív perfekcionizmussal jellemzett serdülők szociálisprobléma-megoldásának egyik igen fontos jellemzője a problémához való negatív viszonyulás, illetve a problémahelyzetből való minél gyorsabb kilépés, amennyiben úgy érzékelik, hogy megoldásuk nem felel meg maximálisan az általuk vagy a környezetük által megfogalmazott elvárásoknak. A kétéves (2020–2022) követéses vizsgálatot 11-12 éves és 16-17 éves diákokkal kezdtük meg (N=432), és azt elemeztük, milyen arányban fordul elő körükben adaptív és maladaptív perfekcionista, milyen különbség azonosítható kortársakkal kapcsolatos problémáik megoldásában, bevonva az elemzésbe a szorongást is, mivel ennek szerepe az elkerülő viselkedésben és főként a maladaptív perfekcionizmusban jelentős. A szociálisprobléma-megoldás mérésére az SPSI-R-t (D’Zurilla et al., 2002), az állapot- és a vonásszorongás mérésére a STAI-C-t (Sipos et al., 1978) használtuk. A perfekcionizmus jellemzőinek feltárására az APSR-t (Slaney et al., 2001) és az FMPS-t (Frost et al., 1990) alkalmaztuk, melyekkel a személyes, a környezettől származó és külön a szülői elvárások, a kételkedés, a hibázástól való félelem, a megfelelés hiányának érzése és a rendezettség, rendszeret jellemzői azonosíthatók. Mindegyik mérőeszköz mindegyik életkorban és mindegyik mérés alkalmával megbízhatóan mért. Az APSR-en elért eredmények alapján mindkét évben közel hasonló a nem perfekcionista, az adaptív és a maladaptív perfekcionista aránya, mindkét életkorban a perfekcionista harmada a maladaptív perfekcionizmus jeleit mutatja. Rájuk jellemző legnagyobb mértékben a negatív problémaorientáció és az elkerülő viselkedés, valamint erős a kapcsolat a megfelelés érzésének hiánya és a vonásszorongás között. Ez az összefüggés a 11-12 éveseknél is azonosítható, ami azért kiemelt eredmény, mert a nem perfekcionista 11-12 évesek körében a pozitív orientáció értéke jóval magasabb és az elkerülés értéke sokkal alacsonyabb. Ezek az eredmények alátámasztják a külföldi kutatási adatokat, és arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolai nevelés során mindenképpen szükséges a jelenleginél mélyrehatóbban foglalkozni a perfekcionizmus serdülőkori okaival, alakulásával és következményeivel, megfelelő pedagógiai eszközökkel segíteni kell az adaptivitás erősödését, illetve kezelése során figyelembe kell venni más területekkel való kapcsolatát. E felmérésből is úgy látszik, a maladaptív perfekcionizmusnak a társas problémák nem hatékony megoldásával és a szorongással is egyre szorosabb a kapcsolata serdülőkorban, és e kapcsolatrendszer kevésbé hatékony életvezetést eredményezhet.

A kutatás alatt Kasik László Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban és ÚNKP (Bolyai+) ösztöndíjban részesült.

AZ IMPULZÍV PROBLÉMAMEGOLDÓ VISELKEDÉS MÉRÉSI NEHÉZSÉGEI ÉS LEHETŐSÉGEI

T-4

F. Takács István *, Kasik László **

** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

*** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

Kulcsszavak: szociálisprobléma-megoldás; impulzivitás; mérőeszköz

A szociálisprobléma-megoldás mérésére világszerte ez egyik leginkább alkalmazott mérőeszköz az SPSI–R (Social Problem-Solving Inventory–Revised, D’Zurilla et al., 2002) kiváló pszichometriai mutatói miatt. E kérdőív faktorai közül kettővel a problémához való viszonyulás, a megoldási hajlandóság és az énhatékonyság (pozitív és negatív orientáció), hárommal a megoldási stílusok (racionális, impulzív, elkerülő) erőssége mérhető. Számos iskolai fejlesztőprogram alapját képezik az ezzel kapott eredmények. Mindezek ellenére több olyan mérőeszközt készítettek már, amely a problémamegoldás ezen öt – vagy több – területét méri, ám a faktorok tartalma bővebb, a kijelentések több aspektus mentén meghatározottak.

Az impulzivitás olyan állandó, személyiségvonás jellegű tulajdonság, amely hirtelen és átgondolatlan cselekvésre utal. Ezek a cselekvések rendszerint kockázatosak, és gyakran negatív következményekkel járnak. Az impulzivitás számos, egymástól markánsan eltérő pszichopatológiai szindróma tüneteként is jelentkezik, pl. antiszociális személyiségzavar, függőségek, ADHD, ennek következtében több olyan mérőeszközt is kidolgoztak, amely a személyiség ezen összetevőjét méri. Ezek közül az egyik leggyakrabban használt teszt a Barratt Impulzivitás Skála, illetve az Impulzív Viselkedés Skála (Lynam, 2013), és szintén ezekhez hasonló személyiség-összetevőt vizsgál a Szenzoros Élménykeresés Skála V. (Horváth et al., 2021). Az előadás során az impulzivitással kapcsolatos elméleti és mérési problémákat és lehetőségeket ismertetjük, illetve ezek alapján egy új, az impulzív problémamegoldó viselkedés mérését lehetővé tevő kérdőív koncepcióját. Az SPSI–R impulzivitás faktora az idegesség, a döntésképtelenség, vagy ellenkezőleg, a hirtelen, a következményekkel nem számoló viselkedést tekinti impulzívnak, ami alapján diszfunkcionális megoldói stílusnak tekinthető. Azonban előfordulhatnak olyan esetek is, amikor az impulzív problémamegoldás funkcionálisnak bizonyul, és e jellegét az eddigi mérőeszközök kevésbé hangsúlyozzák, mivel legtöbbjük nem kontextusfüggő, ami alapvető szerepet játszik az érzelmi folyamatok értelmezésében.

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA NÉHÁNY ÖSSZETEVŐJÉNEK FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI SERDÜLŐKORBAN – MÓDSZEREK ÉS PROGRAM

T-4

Balogh-Pécsi Anett

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: fejlesztőprogram; drámapedagógia; társas problémák megoldása

Magyarországon a szociális kompetencia különböző összetevőit fejlesztő programok száma igen csekély, azonban a hatékony és sikeres társas működéshez elengedhetetlen az összetevők (szociális képességek, készségek, motívumok) tudatos, megbízható adatokon nyugvó intézményes fejlesztése (Zsolnai, 2013). Az általunk kidolgozott program során együttesen történik a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák fejlesztése az asszertív kommunikációra fókuszáló gyakorlatokkal, valamint drámapedagógiai eszközökkel. A szociálisprobléma-megoldás, vagyis a társas probléma megoldására irányuló kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat (D’Zurilla et al., 2004) orientációs részfolyamata (pozitív vagy negatív) nagymértékben meghatározza a megoldói stílust (racionális, impulzív, elkerülő), befolyásolja az egyén helyzettel való kognitív-érzelmi-viselkedéses megküzdését, és mindebben kiemelt szerepet játszik az egyén kommunikációs stílusa (pl. asszertív, szubmisszív, agresszív). A kommunikációs stílus azonosításával, tudatosításával a társas szituációban előforduló problémahelyzetek és lehetséges megoldások nagyobb mértékben azonosíthatók, illetve a frusztrációt okozó helyzet meg is előzhető. A programfejlesztés alapjául szolgáló, 10-11 évesekkel (N=145) végzett pilotmérés célja a három pszichés összetevő (asszertív kommunikáció, szociálisprobléma-megoldás, megküzdési stratégiák) együttes vizsgálata, kapcsolatuk feltárása volt. A mérési adatok alapján szoros kapcsolat áll fenn a problémamegoldás és a megküzdési stratégiák között; a pozitív orientáció-racionális stílus kapcsolatát mutató diákokra jellemző leginkább az asszertív kommunikáció, és leginkább az elkerülő stílusú diákok alkalmaznak passzív vagy szubmisszív kommunikációs formákat. A fejlesztőprogram egységeit elsősorban a résztvevők szociális problémáinak, életkori kognitív-érzelmi sajátosságainak, a felhasznált kérdőívek faktorainak figyelembevételével dolgoztuk ki. Mindezt kiegészítettük azokkal a drámapedagógiai eszközökkel (pl. történetmesélés, dramatizálás), amelyek egy nemzetközi kutatás (DICE, 2010) eredményei alapján igen jól támogatják a hasonló célú programok hatékonyságát. A program 3 egységet tartalmaz, időtartama 40 hét (heti 1,5 óra). Az előadás első felében a kutatás módszerét és főbb eredményeit, a második részében a fejlesztőprogram főbb elemeit és a már futó program néhány tapasztalatát ismertetjük.

A STUDY ON THE CORRELATION BETWEEN THE SUBJECT SPECIFIC MASTERY MOTIVATION QUESTIONNAIRE AND THE SCALES OF THE DIMENSIONS OF MASTERY MOTIVATION

T-5

Marcela Calchei *, **Krisztián Józsa ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** University of Szeged, Institute of Education*

Keywords: Subject Specific Mastery Motivation Questionnaire; concurrent validity

While there is an ever growing body of empirical studies on mastery motivation and its role in child development and the learning environment, there is a lack of data on subject specific mastery motivation. The aim of this paper is to present the validation of the Romanian and Russian versions of the Subject Specific Mastery Motivation Questionnaire (SSMMQ) with a focus on concurrent validity.

Mastery motivation stimulates a child to attempt to master a skill or task that is at least moderately challenging for him or her (Barrett & Morgan, 2018). SSMMQ assesses students' motivation to persist and express mastery pleasure in specific academic contexts such as reading, mathematics, science, English as a foreign language, arts and sports (Józsa, 2014; Józsa et al., 2017). The instrument was developed based on the Cognitive/Object Persistence (COP) and the Mastery Pleasure (MP) scales of the Dimensions of Mastery Motivation (DMQ18), and it was validated in Hungary and Taiwan, but its concurrent validity has not been explored yet. We assumed that the subject specific scales of SSMMQ correlated with the COP of DMQ18 and that the School Mastery Pleasure (SMP) of SSMMQ correlated with the MP of DMQ18.

SSMMQ (including Reading, Science, Math and English as a Foreign Language Mastery Motivation and School Mastery Pleasure scales) and DMQ18 were administered to a non-random sample of 11-year-old students attending Moldovan schools with Romanian (112) and Russian (162) languages of instruction. Concurrent validity was ascertained based on the magnitude of the observed correlation coefficient after establishing the construct validity of the Romanian and Russian versions of SSMMQ using structural analysis.

The empirical analysis has revealed sound psychometric properties of both SSMMQ versions determined by Cronbach's alpha, McDonald's omega, AVE, and HTMT. The five-factor structure of SSMMQ was confirmed by confirmatory factor analysis that yielded an acceptable model fit. The four subject specific scales (reading, science, mathematics and English mastery motivation) of SSMMQ had the highest correlation with COP in the Romanian and Russian versions compared to the rest of the DMQ18 scales. The SMP scale had the highest correlation with the MP scale in the Russian version, whereas in the Romanian version of SSMMQ, SMP did not have such a prominent correlation with MP in comparison with the rest of the subject specific scales, though its value was strong enough to establish the concurrent validity. Thus, the present paper provides preliminary empirical demonstration of the concurrent validity of SSMMQ and the COP and MP scales of DMQ18.

COMPARISON OF THE MASTERY MOTIVATION OF HUNGARIAN SCHOOL CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY WITH THAT OF THOSE DEVELOPING TYPICALLY

T-5

Stephen Amukune *, **Krisztián Józsa ****, **Beáta Szenczi *****, **Gabriella Józsa ******

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** University of Szeged, Institute of Education*

**** Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education*

***** University of Debrecen, Doctoral School of Humanities*

Keywords: mastery motivation; mild intellectual deficit; developing typically

Researchers have reported that students with mild intellectual deficits (MID) may have lower motivation than students without disabilities (e.g., Deci, 2003). More recent research, however, fails to provide robust evidence for a motivational deficit in individuals with intellectual disabilities. Empirical data suggest that the motivation of students with intellectual disabilities are of a similar or even higher level than that of their typically developing peers (e.g., Józsa & Fazekasné, 2007). Few studies have investigated mastery motivation (MM) in children with MID. This study aimed to compare the MM of Hungarian school children with MID with the MM of those developing typically. The study adopted a cross-sectional design involving 1550 participants aged between 9 and 14 years, who were randomly selected across grades 3, 5, and 7 in Hungary. All the MID students attended special education schools (n=556), while typically developing children were from general education (n=644). We used identical measures for typically developing and MID students. Mastery motivation was assessed from two perspectives: (1) teachers' ratings and (2) self-ratings of students. Teachers rated the children on MM using the Hungarian version of Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 17; Morgan, 1998; Busch-Rossnagel & Morgan 2013) while students' self-report questionnaires were adapted versions of DMQ17 for students with MID (Józsa, 2007; Józsa & Fazekasné, 2007; Józsa & Molnár, 2013). DMQ 17 for teachers and students' self-report questionnaire both had good reliabilities (.924 and .797, respectively). Although nationally there are no differences in parents' education, for this sample, there was a significant difference in parents' education between the two subsamples, that is, between children developing typically and children with MID (Mann-Whitney test: mothers' education: $z=17.01$ $p<.001$; fathers' education: $z=16.10$ $p<.001$). Findings revealed that correlations between students' self-ratings and teachers' ratings were moderate. In addition, MID children's self-reports and teachers' rating of mastery motivation were related. We also IQ matched typically normal (n=192) and MID students (n=229), and compared their MM. There was no significant difference in the cognitive persistence scale ($t=0.35$, $p=.73$), however, there were significant differences in all the other MM subscales ($t=-1.85-3.12$, $p<.01$). Similarly, there was no significant difference in cognitive persistence ($t=-0.01$, $p=.99$), mastery pleasure ($t=-0.28$, $p=.78$), and social persistence with children ($t=1.52$, $p=.13$) in students' self-reports, but there were significant differences in gross motor and social persistence with children. Typically developing and MID students had comparable cognitive persistence, either self-reported or rated by teachers.

This research was supported by the National Research, Development and Innovation Office, Hungary, under Grant NKFIK124839.

THE MOTIVATIONAL ASPECTS OF ENGLISH READING IN STUDENTS' EXTENSIVE READING INVOLVEMENT

T-5

Helta Anggia *, Anita Habók **

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

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

Keywords: motivation; extensive reading; involvement

The affective filter hypothesis concerns the important role of motivation in English as a foreign language (EFL) reading (Krashen, 2011). Based on this, in 2013, Komiyama assessed adult L2 students' reading motivation (RM) involving dimensions of the Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) by Wigfield and Guthrie (1997). In our study, we also adapted the MRQ. Participants were 204 Indonesian undergraduate students. Using explanatory and confirmatory factor analysis, we found that eight sub-dimensions out of eleven could be confirmed with acceptable fit indices. The sub-dimensions were categorized into three dimensions – self-efficacy, intrinsic-extrinsic motivation, and social aspects of motivation. We also assessed undergraduate students' reading motivation after exploring their extensive reading (ER) involvement. We used a questionnaire which was developed based on the principles of ER by Day in 2015 to explore students' ER involvement. The aims of this research were to assess students' differences in extensive reading involvement (ERI) and reading motivation based on their attitudes towards English and English proficiency levels (Lee & Lo, 2017). This research applied two questionnaires to reveal ERI and RM of 800 undergraduate students in Indonesia. The item reliabilities of the ERI and the RM questionnaires were high. The statistical analysis showed that ERI and RM had a quite high correlation ($r=.707$, $p<.001$). We found significant differences in students' ERI based on their attitudes towards English ($p<.001$) and English proficiency ($p<.001$). We also discovered differences in their RM based on their attitudes towards English ($p<.001$) and English proficiency ($p<.001$). Across students' attitudes towards English, it was explored that the more they liked to learn English, the more they got involved in ER. Across English proficiency levels, pre-advanced ($M=78\%$) and upper-advanced students ($M=78\%$) dominated ERI. Regarding reading motivation, we found that there were significant differences in students' self-efficacy, intrinsic-extrinsic motivations and social aspects based on their attitudes towards English ($p<.001$) and based on their English proficiency levels ($p<.001$). However, while pre-advanced students were more dominant in self-efficacy ($M=72\%$) and intrinsic-extrinsic dimensions ($M=77\%$) than those with other proficiency levels, upper-advanced students were dominant in the social aspects of motivation ($M=81\%$). The findings confirmed that EFL teachers can assess students' ERI by applying the ERI questionnaire. The ERI questionnaire gives an alternative for ER researchers to explore students' extensive reading involvement outside the classroom, which confirms Day's theory. Furthermore, self-efficacy and social aspects are motivational goals in English reading that teachers can target when conducting an ER program for Indonesian undergraduate students, especially for pre-advanced and upper-advanced students.

The research was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences.

CREATIVITY PHENOMENON AND MOTIVATION FACTOR AS DRIVING FORCES OF DESIGN ACTIVITY

T-5

Timur Kadyirov *, **Krisztián Józsa ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** University of Szeged, Institute of Education*

Keywords: creativity phenomenon; motivational factor; art and design education

This study presents the results of a research with the Questionnaire about Students' Motivation for Creativity (QSMC). The aim of this study was to check the validity and reliability of the questionnaire. More specifically, (1) to verify the reliability of the dimensions and scales formulated based on the theoretical background; (2) to test the empirical fit of the theoretical model; and (3) to check the correlation coefficient of the scales to explain relations between them.

The creative potential of a person cannot be fully realized if the person is not motivated to do it. In turn, creative solutions cannot be found if a person is not motivated to apply skills (Runco, 2005). The theoretical review revealed a number of researchers who examined the relationship between creativity and motivation (Amabile et al., 2005; Eisenberger & Aselage, 2009; Eisenberger & Shanock, 2003). Despite the strong influence motivation has on the field of creative design, scholars and teachers quite often evaluate creativity without realizing the underlying motivational factors that affect design activities.

The QSMC is a self-designed questionnaire which consists of 39 items. Participants are asked to express how much they agree or disagree with a particular statement of the questionnaire (5-point Likert scale). The study involved Russian art and design students from Kazan Federal (Volga Region) University (N=193; M=21.63; SD=3.052). Students' responses were analyzed with IBM SPSS V25.

Reliability for both the creativity and the motivation dimension was high (Cronbach's $\alpha=.822$, and Cronbach's $\alpha=.712$, respectively). Exploratory factor analysis (EFA) showed that KMO was .914 for the creativity dimension. In line with the theoretical model, the 19 items of creativity were divided into four subscales (divergent thinking, originality of ideas, persistent attitude, and intellectual risk-taking). As for the motivation dimension, EFA showed that KMO was .752. The 20 items of the motivation dimension were divided into four subscales (intrinsic motivation, achievement motivation, failure avoidance motivation, and extrinsic motivation), which matched the theoretical model. Divergent thinking, originality of ideas, persistent attitude, intellectual risk-taking, intrinsic motivation, and failure avoidance motivation correlated significantly with each other. Thus, we may conclude that QSMC is a valid instrument.

A HELYESÍRÁSI KÉSZSÉG BESZÉDHANGHALLÁS-ALAPÚ MÉRÉSE

T-6

Fazekasné Fenyvesi Margit *, Kiss Renáta **, Mokri Dóra ***

** Károli Gáspár Református Egyetem*

*** Szegedi Tudományegyetem, MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport; MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport*

**** Szegedi Tudományegyetem, Oktatásméleti Kutatócsoport*

Kulcsszavak: helyesírás készsége és képessége; expresszív tesztváltozat; oppozíciós szópárok

A kisgyermekkorai nyelvi fejlődés, és ezen belül a beszédhanghallás és/vagy fonológiai tudatosság mérése, fejlesztése kiemelt szerepet kap. Az említett feladattípusokat tartalmazó iskolakészültségi tesztek, korai szűrővizsgálatok széles körben elterjedtek, viszont ezen tesztek közös jellemzője, hogy a gyermekektől az implicit, azaz a beszédhangok tulajdonságait mások ejtésében felismerő, készségszintjét vizsgálja. A gyermekek képességeinek vizsgálatára, valamint a későbbi helyesírási készség pontosabb előrejelzése céljából viszont megbízhatóbb képet mutat az implicit felismerési módot meghaladó, explicit módon történő vizsgálat, amely során a gyermek már nemcsak passzív felismerő, hanem aktív, önön ejtését megfigyelő résztvevő. Az implicit technikát követi a DIFER programcsomag (Nagy et al., 2004) beszédhanghallást mérő résztesztje is. Jelen kutatásunkban ezen résztesztet alapul véve olyan tesztfejlesztő eljárást próbáltunk ki, amely a beszédhanghallás explicit szintjére koncentrál. A munka célul tűzi ki az explicit változat megbízhatóságának, valamint a gyermekek teszten elért teljesítményének és készségszintjének vizsgálatát.

A minta egyéni mintaszervezés által, önkéntes csatlakozás alapján, budapesti óvodák és általános iskolák részvételével valósult meg 2019 novemberében (N=523). A tesztváltozatban a beszédhanghallás részteszt 60 iteméből 22 oppozíciós szópárt emeltünk ki. A gyermekek önálló ejtésük alapján döntötték el a zöngesség, az időtartam, a képzéshely és -mód és a hangkihallás készségösszetevőit. A mérés szemtől szembeni adatfelvételi móddal, mérőbiztosok segítségével valósult meg. A teszt megbízhatónak bizonyult (Cronbach- $\alpha=0,90$). A teszt megbízhatósága itemkihagyással nem növelhető. A gyermekek a teszten összességében 48,86%-ot értek el (SD=46,95%). Az itemek vizsgálata során szembetűnő a kiemelkedő szórásérték, amely három item esetében is elérte az 50%-ot. A legalacsonyabb szórásérték is magas, 34,6%-os értéket mutat. A feladatok nehézségének és a gyermekek képességszintjének feltárására a Rasch-modellt alkalmaztuk (EAP/PV=,84). Az itemek a képességskála széles spektrumát lefedik (-2,07; 2,42).

A kapott adatok alapul szolgálnak a tesztfejlesztés következő lépéséhez, a nagy szórásértéket mutató oppozíciós szópárok kicseréléséhez és a tesztváltozat újbóli kipróbálásához. A kutatás jelentős, hiszen a magyar helyesírási rendszer latin betűs, hangjelölő (homomorf) és értelemtükröző írásrendszer. A beszédhanghallás korai, implicit és explicit módon történő monitorozása által a továbbiakban feltételezhető, hogy a helyesírás készség-/képesség alapú fejlesztésével a nem szabály alapú helyesírási hibák száma csökkenthető.

EGY SZÜLŐI ISKOLAVÁLASZTÁSI KÉRDŐÍV MÉRÉSMÓDSZERTANI JELLEMZŐI

T-6

Csíkos Csaba *, **Nagy Zita Éva ****, **Katona Miklós *****, **Török Réka *****,
Lázár László ****

** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

*** Piarista Kilátó Központ; Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar*

**** Piarista Kilátó Központ*

***** Piarista Rend Magyar Tartománya*

Kulcsszavak: szülői nézetek; beiskolázás; egyházi nevelés; oktatás

Kutatásunkban piarista iskolák tanulóinak szüleit kérdeztük meg az iskolaválasztás motívumairól, az iskolai célokkal és a sikerességgel kapcsolatos nézeteikről és elvárásairól. Korábbi hazai kutatások (pl. Kopp, 2005; Pusztai, 2004, 2009, 2020) mellett külföldi vizsgálatok is hangsúlyt fektettek az egyházi iskolák nevelési elveinek és arculatának leírására és ezek szülői percepciójára. A szülők szubjektív megérzéseinek fontossága (ter Avest et al., 2015), az egyházi iskolák arculatkialakító törekvéseinek elemzése (Trivitt & Wolf, 2011) mellett objektív, tantervi jellegű különbségekről is rendelkezésre állnak empirikus adatok (Applebee, 1992). Kutatásunkban feltárjuk, a kezdő (5., 7., 9., illetve orientációs) évfolyamokra jelentkezők szülei milyen elvárásokat és nézeteket fogalmazznak meg.

A vizsgálatba hét piarista iskola diákjainak szüleit vontuk be egy online kérdőív segítségével 2021 decemberében és 2022 januárjában. A 270 fős mintát eredményező vizsgálat kérdéscsoportjai: (1) dichotóm változó egyes objektív tényezőkről (pl. járt-e már családtag az intézménybe); (2) ötfokú Likert-skálás kérdéscsoportok a pedagógiai célokról az elvárások és a megvalósulás tekintetében, a vallásos nevelés iskolai feladatairól, a gyermek egyéni jellemzőiről; (3) constant sum típusú kérdés az iskolai sikerességről; (4) háttérváltozók a tanulóról és a családról.

A feldolgozás folyamatban van, de már tapasztalható a várható következtetések ereje. Pedagógiai értékelési szempontból kiemelhetők egyes pszichometriai jellemzők, így a Likert-skálás kérdőív egységek Cronbach-alpha értékei: oktatási célok (20 item) 0,87, nevelési célok (20 item) 0,93, vallásos nevelés (10 item) 0,79, a gyermek jellemzői (9 item) 0,86. A leíró statisztikai jellemzők közül az egyes tanulási területek fontosságát illetően a szülők az idegennyelv-oktatás és a matematika mellett hangsúlyozzák a tehetséggondozás és az életpálya-tervezés fontosságát (4,60 vagy magasabb átlaggal), ugyanakkor kevésbé fontosnak ítélik a zenei és képzőművészeti képzést (3,41). A vallásos nevelésben leginkább az erkölcsi nevelés jelentőségét (4,76), legkevésbé a bibliai szövegek megismerését (3,87) ítélik fontosnak.

Az összefüggés-vizsgálatok gazdag üzeneteiből kiemeljük az oktatási-nevelési célok rendszerére kapott klaszteranalízis eredményét, mely egyrészt tantárgycsoportokat helyez fókuszba, másrészt utal rá: szoros együttjárást éreznek a szülők a „piarista szellemiség”, az egyházhoz tartozás élménye, a család partnernek tekintése, a gyermek-központúság és a lelkipásztori munka között.

Eredményeink az intézmények beiskolázási stratégiáinak és pedagógiai programjainak elemzése mellett általános tanulságokkal szolgálnak az iskolaválasztás tényezőiről, tágabban pedig az iskola céljairól, kapcsolatrendszeréről, a társadalomban betöltött helyéről, hozzájárulva a téma időszerű diskurzusához.

A kutatás a Kilátó Piarista Pályaorientációs és Munkaerőpiaci Fejlesztő, Módszertani Központ támogatásával készült.

A ROMÁN TANNYELVŰ ISKOLÁKBAN MAGYAR ANYANYELVET TANULÓ KISISKOLÁSOK SZÁMÁRA KÉSZÜLT TANTERV ELEMZÉSE

T-6

Majzik Tamás

*Moldvai Csángómagyarok Szövetsége;
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudomány MA szak*

Kulcsszavak: tantervelemzés; kisebbségi oktatás

Előadásomban a román tannyelvű iskolákban magyar anyanyelvet tanuló kisiskolások számára készült tanterv elemzését mutatom be a Moldvai Csángómagyar Oktatási Program szempontjából. Kutatásomban a dokumentum belső és külső összefüggéseit vizsgálom.

A határon túli magyarság, köztük a moldvai csángómagyarok magyar nyelvi fejlesztése kiemelt ügy, de a kritikai vizsgálatok száma csekély a témában. Kádár tanulmányában (2016) bemutatja a magyaroktatás magyar tannyelvű osztályokon kívüli lehetőségeit. Véleménye szerint az ehhez kapcsolódó tantervek alkalmatlanok a tanórai vagy tanórán kívüli alkalmazásra. Egyik legnagyobb hiányosságuk, hogy nem teremtenek lehetőséget a nyelvi rehabilitáció kisiskolás kortól később történő megkezdésére. Gál (2010) a nyelvi revitalizáció nemzetközi példáit foglalja össze. Kiemeli, hogy a revitalizációs célú oktatás tantervei nem kizárólag a nyelv elsajátítását biztosítják, hanem a kultúra fontos elemeinek továbbadását is. Fóris-Ferenczi és Péntek (2010) kiemelik, hogy a romániai magyar kisebbségi tantervfejlesztési folyamatok nem építenek az empirikus kutatásokra, a fejlesztési tervek és programok hatásvizsgálatára.

Dokumentumelemzésem során a tanterv koherenciáját, konzisztenciáját és kongruenciáját vizsgálom Szabenyi (1997, 2004) tantervelemzési modellje szerint. A vizsgálat alapján megállapítható, hogy a dokumentum a magyar nyelvi alapkompétenciák fejlesztését határozza meg elsődleges célként, de nem reflektál kellőképpen a helyi társadalom viszonyaira, illetve nem veszi figyelembe az erőteljes nyelvi és kulturális asszimiláció oktatásra gyakorolt hatásait. A nyelvcsere folyamatában lévők nyelvi rehabilitációjának módszertani specifikumait (pl. magyar mint idegen nyelv oktatása) nem tartalmazza a tanterv. A dokumentum célként tűzi ki a tanulás eredményességét befolyásoló gondolkodási műveletek és értelmi képességek fejlesztését, de ennek tényleges megnyilvánulásai hiányoznak a tantervből.

Elméleti kutatásom eredményei a tanterv továbbfejlesztésének lehetőségeit mutatják meg a tanítási-tanulási folyamat optimalizációjának támogatásában, emellett megalapozzák a témában folytatott további gyakorlati kutatásokat is.

SCIENCE TEACHERS' BELIEFS: A BIBLIOGRAPHIC SURVEY

T-7

Sara Souza Pimenta *, **Edit Katalin Molnár ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** University of Szeged, Institute of Education*

Keywords: science teachers; teachers' beliefs; science education

Beliefs have been defined as “embodied conscious and unconscious ideas and thoughts about oneself, the world, and one’s position in it, developed through membership in various social groups, and considered by the individual to be true” (Cross, 2009, p. 326). Beliefs can be explained as the cause of choices that individuals make throughout their lives, facilitating how people perceive, judge, and act in different situations (Pajares, 1992). In teachers’ case, beliefs can influence how they teach subjects, how they act in the classroom, or how they relate to students. Although understanding teachers’ beliefs can lead to changes in education, this research area is still relatively neglected by some of the non-Anglo-Saxon countries, for example Brazil (Lyra, 2019) or Hungary. This bibliographic survey aims to identify Brazilian research focusing on the beliefs of in-service teachers who teach chemistry, physics, biology, or natural sciences at the upper secondary level; they are grouped under the term science teachers. The search was carried out using the Proceedings of the National Meeting on Research in Science Education (ENPEC), the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute for Information in Science and Technology (IBCT), and indexed articles on Scielo and Web of Science databases in the fields of education and psychology. These resources were chosen because they have a high impact on Brazilian publications. The descriptors used were “beliefs”, “teacher’ beliefs”, “educational beliefs”, “science teacher’s beliefs”, “chemistry teacher beliefs”, “physics teacher beliefs”, “biology teacher beliefs”; all consulted in Portuguese, Spanish and English. No temporal restriction was applied. As a result, 40 texts were identified. 23 focused on learners, teacher trainees, and trainers in initial teacher training. 17 texts discussed specifically the beliefs of science teachers who teach at the upper secondary level: five papers, five articles, six dissertations, and one thesis. The research questions vary by subject taught. For physics teachers, they are self-efficacy beliefs related to teaching, epistemological and didactic-pedagogical beliefs. For teachers of biology, it is how their religious beliefs can influence the teaching of topics such as the origins of life or evolution. For chemistry teachers, it is beliefs related to working in collaboration with peers. In sum, although the importance of understanding teachers’ beliefs has been emphasized internationally, such research is scarce in Brazil. In general, knowing teachers’ beliefs may help policymakers and researchers to propose effective curricular changes, and it may also help teachers to act more efficiently in the classroom. For science education, learning about in-service teachers’ beliefs has become even more relevant, since these are important to overcome a traditionalist view of science in order to make this discipline more attractive for students.

TECHNOLOGY-SUPPORTED HYBRID INQUIRY-BASED LEARNING IN SCIENCE EDUCATION

T-7

Lilla Bónus *, Lászlóné Nagy **

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** University of Szeged, Biology Methodology Group*

Keywords: technology-supported learning approaches; inquiry-based learning; science education

In the 21st century, learners need to acquire comprehensive skills that will enable them to be successful and effective members of the knowledge-based society. Such 21st century skills include problem-solving, critical thinking, creativity, collaboration, information and communication technology (ICT) literacy, and inquiry skills. To date, emphasis has been placed on the development of inquiry skills in science teaching, of which inquiry-based learning (IBL) may be a suitable learning approach. However, open IBL has been widely criticized. Most critics agree that they are too abstract for students, so they need support to carry out their research. Some other challenges are the tremendous development of technology and the problem of maintaining the interest of students. New hybrid approaches to IBL can address these challenges. We selected different learning approaches based on the following criteria: (1) technology supports the learning/teaching process; (2) they respond to the challenges and expectations of science education in the 21st century; and (3) IBL is combined with some other learning approaches to increase the efficiency of the learning/teaching process. Consistently with this, we identified four inquiry-based learning approaches in the international peer-reviewed literature: project-based inquiry learning, game-transformed inquiry-based learning, web-based collaborative inquiry learning, and simulation-based inquiry learning. In this study, we define what these terms mean, what empirical evidence supports their effectiveness, which levels of education they appear at, what learning outcomes are achieved, and what similarities and differences exist between them. It is important to mention that it is not enough to come up with more and more attractive learning approaches, teachers are also need to be educated to recognize these approaches, and introduce them into their teaching practice. Moreover, the biggest constraint on the use of technology may be the pre-existing beliefs about technology itself. This study draws attention to the huge pedagogical potential of these technology-supported hybrid IBL approaches and the value of researching them. It also points out that the application of these approaches depends to a large extent on teachers' beliefs about technology and science teaching and learning.

The research was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCIENCE MOTIVATION, ATTITUDE TOWARD SCIENCE, AND INDUCTIVE REASONING AMONG SCIENCE MAJOR STUDENTS IN INDONESIA

T-7

Azizul Ghofar Candra Wicaksono *, **Erzsébet Korom ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** University of Szeged, Institute of Education*

Keywords: science motivation; attitude; inductive reasoning

Inductive reasoning is one of the factors that drive students' intellectual development, and have a positive influence on their learning performance (Klauer & Phye, 2008). Inductive reasoning is important in science education, and can be influenced by affective factors (Spinath et al., 2006). This study examined the role of affective factors (motivation and attitude) in inductive reasoning skills.

146 science major students (87% female; $M_{age}=20.12$; $SD=1.04$) in Indonesia were involved in this study. They completed an inductive reasoning test, a science motivation, and an attitude toward science questionnaire in an online form. The science motivation questionnaire consisted of 25 items in five categories (intrinsic motivation, career motivation, self-determination, self-efficacy, and grade motivation) (Glynn et al., 2011), while the attitude toward science questionnaire consisted of 27 items in four categories (anxiety, enjoyment, participation in science activity, and value of science) (Wendt & Rockinson-Szapkiw, 2018; Summer & Abd-el-Khalik, 2018). The questionnaire used Likert-type items that ranged from 5 (strongly agree) to 1 (strongly disagree). The inductive reasoning test consisted of 32 items in four categories (figure analysis, figure series, number analogy, and number series) (Adey & Csapó, 2012; Pásztor, 2016). A correct answer scored 1 point, and a wrong answer scored 0.

The Cronbach's alpha reliability and exploratory factor analysis showed good results for science motivation ($r=.975$; $KMO=.959$, $p<.05$), attitude toward science ($r=.937$; $KMO=.941$, $p<.05$), and inductive reasoning ($r=.900$; $KMO=.826$, $p<.05$). The mean average of students' science motivation was 3.609 ($SD=0.618$) and attitude toward science was 3.209 ($SD=0.676$), while for inductive reasoning skills it was 0.658 ($SD=0.277$). Inductive reasoning had a positive correlation with science motivation ($r=.308$, $p<.05$) and attitude toward science ($r=.142$, $p<.05$). Regression analysis also revealed that the contribution of science motivation was 10.11% ($r=.308$, $\beta=.318$; $p<.001$) and attitude toward science was 2.03% ($r=.142$, $\beta=.143$; $p=.071$). These variables explained 12.14% of the variance of inductive reasoning skills, and they significantly predicted the dependent variable, ($F(145)=9.884$, $p<.001$). The contribution of science motivation and attitude toward science was not high in explaining inductive reasoning skills. This result is supported by Van Vo & Csapó (2021) who also found that the relationship between motivation and inductive reasoning was not strong. However, there are a lot of other variables in the affective or cognitive area which may explain inductive reasoning skills. Thus, involving other variables is essential for a future study on inductive reasoning skills.

MATHEMATICS-RELATED BELIEFS AND TECHNOLOGY: A STUDY AMONG SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN AN INDONESIAN CONTEXT

T-7

Achmad Hidayatullah *, Csaba Csíkos **

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** University of Szeged, Institute of Education*

Keywords: beliefs; mathematics; technology

Although much has been written about beliefs in mathematics, little attention has been paid to specific student beliefs about mathematics in the 21st century including students' use of technology as well as their beliefs concerning the role of technology in mathematics learning. The purpose of this study is to describe the findings of empirical studies among senior high school students (N=350) that aimed to explore students' daily activities dealing with technology, their beliefs about mathematics, and their beliefs about the role of technology in mathematics in an Indonesian context. Several questions dealing with daily life activity were asked. The Mathematics-related beliefs questionnaire (MRBQ) developed by Op't Eynde and De Corte (2003) and a questionnaire exploring students' beliefs about the role of technology were administered. Results showed that 42% of the students used digital technology for 6-10 hours per day, 17% of the students spent 1-5 hours per day on the internet. 80% of them used social media on a daily basis, and only 8% of them accessed learning resources every day. When asked about the most helpful resource to establish understanding in mathematics, 5% of the students chose books, 70% said it was the teacher, 5% selected peers, 2% the parents as resources, and 18% of the students opted for digital technology. 44% of the students believed that digital technology had the potential to change the role of teachers. As regards a mathematics-related belief system, exploratory factor analysis identified the following five factors: beliefs about the role and function of the teacher, beliefs about mathematics learning, beliefs about the self as a mathematics learner, beliefs about mathematics as a domain, and beliefs about technology in mathematics learning. The results provide valuable information for teachers to improve the quality of education in Indonesia. Teachers were found to play the most important role in helping students understand mathematics. Therefore, they should encourage students to actively use technology for learning purposes.

AZ IRÁNYÍTÁS ÉS AZ ÉRTÉKELÉS JELENTŐSÉGE A HOSSZÚ TÁVÚ SPORTOLÓFEJLESZTÉSI PROGRAM (LTAD) MŰKÖDÉSI RENDSZERÉBEN: A GYORSKORCSOLYA SPORTÁG TAPASZTALATAI

T-8

Telegdi Attila, Bognár József

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Kulcsszavak: hosszú távú sportolófejlesztés (LTAD); kommunikáció; képzés; továbbképzés

A versenysportban tevékenykedő edzők pedagógiai szerepe egyre inkább felértékelődik azáltal, hogy egy válogatott szintű sportoló több időt tölt az edzőjével, mint otthon a szülőikkel, illetve az iskolában a tanáraival. A szakmának szüksége van arra, hogy a szakemberek, iskolák, szakosztályok és klubok pedagógiai munkáját feltárjuk, megfelelő kommunikációval mérjük, értékeljük, ezáltal is elősegítve nemcsak a sportolók optimális fejlődését, hanem a klubnak és természetesen magának a sportágnak is a sikerét (Bíróné, 2011). Kutatásunk során a Magyar Országos Korcsolyázó Szövetség gyorskorcsolya-sportág szereplőinek kommunikációs és értékelési jellemzőit vizsgáltuk. Az előadás célja a sportszövetség és az edzők közötti irányítás, értékelés és visszajelzés aspektusainak, a szövetség edzőkkel szemben támasztott elvárásainak, értékelésének, ezzel összefüggésben az edzők reakcióinak és önértékelésének bemutatása. A kutatás során félig strukturált interjúkat alkalmaztunk, mely során szövetségi vezetőket (n=3), klub-, illetve válogatott edzőket (n=5), illetve versenysportolókat (n=5) vizsgáltunk. Az interjúkat összegeztük, az összegzéseket kérdésenként, az azonosított témákat kvalitatív módon összehasonlítottuk. A sportszövetség által kidolgozott Hosszú távú Sportolófejlesztési Program (LTAD) célja az edzők számára szakmai és pedagógiai iránymutatást adni, amely alapján kialakított sportszövetségi elvárás és értékelés, az edzőkre gyakorolt hatáson túl, közvetve hatással van a sportolók személyiségfejlődésére, énképének, önértékelésének alakulására és ezáltal a sportteljesítményére is. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy az edzők nincsenek tisztában azzal, mit vár el a sportszövetség tőlük és a sportolóktól az LTAD területén, hasonlóan gondok vannak az egyértelmű és következetes kommunikációval, a sport mellett a tanulás fontosságának kiemelésével, valamint a hosszú távú felkészülés szemléletének és gyakorlatának kialakításával. Az edzők úgy érzik, nem kapnak rendszeresen visszajelzést, értékelést a munkájukkal kapcsolatban a sportszövetségtől, mert hiányos a sportszövetség és az edzők közötti kommunikáció és egyúttal az együttműködés is. Ennek következtében a sportolók felé sem egyértelműek a szövetségi LTAD-irányelvek és elvárások, illetve ezek sokszor nem azonosak az edzői elvárásokkal. Az edző-sportoló együttműködés és a sportteljesítmény sikerességének egyik feltétele a sportszövetség elvárásainak megfogalmazása és érvényre juttatása az edzők felé a folyamatos interakción, visszajelzésen és értékelésen keresztül. Kutatásunk rámutat a versenysport egyes szereplőinek felelősségére és hiányosságaira az elemzés és értékelés területén, a kommunikáció hiányára, amely jelentősen gátolja a pedagógiai folyamatokat és a rendszer hatékonyságát. A kutatás rámutatott, hogy a sportszövetség szerepe kiemelésre érdemes a folyamatok fejlesztésében. Erre kiváló lehetőséget ad a képzés és a továbbképzés rendszere, a szerepek és felelősségi területek kidolgozása és az együttműködés erősítése.

REFORMÁTUS TANULÓK „COVIDOS” TANÉVEKBEN KELETKEZETT NETFIT-EREDMÉNYEINEK ELEMZÉSE A REFORMÁTUS PEDAGÓGIAI INTÉZETBEN

T-8

Bánné Mészáros Anikó

Református Pedagógiai Intézet

Kulcsszavak: NETFIT; református; Covid

A magyar köznevelési rendszer egyik kötelező mérése a tanulók fizikai állapotának és edzettségének mérését szolgáló NETFIT-mérés. Ez az 5–13. évfolyamon tanulók teljes körét érinti.

Kutatásunkban a Magyarországi Református Egyház fenntartásában működő iskolák diákjaink a 2019/2020-as és a 2020/2021-es tanévekben keletkezett eredményeit vizsgáltuk, a következőkre keresve a választ:

A tárgyalt két tanévben a református iskoláknak milyen arányban sikerült a NETFIT-adatfeltöltést megvalósítani? Melyek voltak a legteljesebb körűen és melyek a hiányosabban feltöltött mérési területek? A 2018/2019-es tanévhez viszonyítva a tanulók teljesítménye milyen irányú és arányú elmozdulást mutat? Az elemzéseket korosztályonkénti bontásban, külön a fiúk, illetve a lányok körében végeztük el.

9866 fő (2019/2020-as tanév) és 6198 fő (2020/2021-es tanév) mérési adataival dolgoztunk (nagy mintás adatfelvétel). Az adatokat kutatási célra a Magyar Diáksport Szövetség bocsátotta a rendelkezésünkre. Adattisztítást követően leíró statisztikai módszerekkel dolgoztunk (átlag, szórás). A mérés kritériumorientált, így meghatároztuk az egyes zónákba tartozók relatív gyakoriságát és a megoszlást. A megoszlásokat nemenkénti, korosztályonkénti bontásban készítettük el mind a 9 mérési területen. Az eredményeket sávdigramokon ábráztuk. Megnéztük az egyes mérési területek korrelációját, illetve, hogy egy-egy tanuló teljesítménye milyen faktorelemekkel írható le.

A kutatás során kérdéseinkre azt a választ kaptuk, hogy az előző évek 90% feletti adatfeltöltöttsége 2019/2020-ban 28,9%-ra, 2020/2021-ben 18,1%-ra esett vissza, vagyis a református iskolák az országosnál kisebb mértékben tudták teljesíteni a NETFIT-adatszolgáltatást.

Az intézményenkénti feltöltöttségre 2019/2020-ban a 30-40% vagy a 70-80% közötti arányok, míg a 2020/2021-es tanévben inkább a szélsőséges értékek voltak jellemzők, és a 16-18+ korcsoportban elenyésző volt a feltöltött adatmennyiség.

A 9 mérési terület egyenkénti feltöltöttségi aránya a református iskolák körében a 2019/2020-as tanévben az országos arány közelében, a 2020/2021-es tanévben pedig minden területen néhány százalékkal alatta volt.

A 2019/2020-as tanévben az állóképességi ingafutás volt a legkisebb arányban felmért terület (20,7%), míg a kézi szorítóerő (33,8%) a legnagyobb arányban felmért terület.

A 9 mérési terület zónaeloszlásában a 2018/2019-es tanévhez képest 2019/2020-ban még nem volt lényeges eltérés, de a 2020/2021-es tanévben minden területen jelentős teljesítményromlás következett be.

A testtömegindex és a testzsírszázalék – főként a fiúknál – gyenge vagy közepes negatív korrelációban állt a másik 7 mérési terület eredményeivel.

A hét mérési terület között találtunk egymással pozitív, közepes korrelációban lévőket.

Faktoranalízissel meghatároztuk, hogy a 9 mérési adat közül melyek azok, amelyekkel egy adott tanuló eredménye „tömörebben” leírható.

A kutatási eredményeket – további felhasználás céljából – a református iskolák és a fenntartók rendelkezésére bocsátottuk.

TANTÁRGYI TELJESÍTMÉNY A FITTSÉGI MUTATÓK ÖSSZEFÜGGÉSÉBEN

T-8

Thür Antal

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: fittségi mutatók; tantárgyi teljesítmény; matematika; szövegértés

A NETFIT országos mérései alapján a vizsgált korosztály magas százaléka túlsúlyos, közel egyharmaduk elhízott (Csányi et al., 2018, 2019). A mindennapos testnevelés sem jelentett megoldást az inaktív életmódot folytató tinédzserek esetében (Bognár, 2019), akik a kompetenciamérésen is alulteljesítenek, és nehezen motiválhatóak. Már Piaget hangsúlyozta a mozgás szerepét a kognitív funkciók tekintetében, és ez a nemzetközi szakirodalomban a jelenkorban is kirajzolódik (Sibley & Etnier, 2003; Van der Niet et al., 2015; Yangüez et al., 2021), ugyanakkor nem kap fontosságának megfelelő kiemelt szerepet, és nincs egységes kialakult szemlélet sem. Hazánkban újdonság egy sportlétrarendszer és a hozzá kapcsolódó módszerek, amelyek a fizikai mutatók és a matematika műveltségterületen történt intervenció kapcsán is összefüggést mutatnak (Kertész et al., 2020). A mozgás – feltételezésünk alapján – direkt és indirekt módon is összefüggésben van nemcsak a fittségi mérések, hanem a kognitív funkciók kapcsán is.

Egy megyeszékhely két köznevelési sportiskolájának tanulóit vizsgáltuk. A MOB és EMMI köznevelési sportiskolai programjának célja a sokszínű képzés formáján keresztül a tanulók fizikai mutatójának javítása, a sportágspecifikusság kialakítása (Lehmann, 2011), de a magasfokú mozgásműveltség kapcsolatban van a kognitív készségekkel és a tantárgyi teljesítménnyel is. Ötéves időintervallumban monitoroztuk a fizikai mutatók összefüggéseit a kompetenciamérés matematikai és szövegértési pontszámaival és érdemjegyeivel, és eredményeink alapján a fizikailag aktívabb csoportok a tantárgyi teljesítményben is előrébb tartanak.

A sportosztályok statisztikai próbákkal igazoltan jobban teljesítettek, és ez a mozgás komplex szerepét igazolja a kognitív funkciók aspektusából is. Az aktív mozgás, a versenyszerű sport pozitívan befolyásolta az általunk vizsgált műveltségterületeken az eredményeket, ezért fontos, hogy kiemelt figyelmet kapjon az oktatásban. Az ingerszegény, székhez kötött oktatást fel kell hogy váltsa a mozgással egybekötött tanítás, amely nemcsak motiváló, hanem a tanulói kompetenciák, illetve a fittségi állapot kapcsán is fejlődést hozhat.

MATEMATIKAI TELJESÍTMÉNY ÉS TANTÁRGYI PREFERENCIA TÁMOGATÁSA FIZIKAI AKTIVITÁSRA ÉPÜLŐ INNOVÁCIÓVAL: ALSÓ TAGOZATOS TANULÓK FEJLŐDÉSE

T-8

Kertész Tamás *, **Bognár József ****, **Szakály Zsolt *****, **Liszkai Zsuzsanna ******

* *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

** *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet*

*** *Széchenyi István Egyetem, Egészség- és Sporttudományi Kar*

**** *Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar*

Kulcsszavak: matematikai teljesítmény; tantárgyi preferencia; alsó tagozat

A fizikai aktivitás pozitív hatásait a sportteljesítményem kívül számos mutató mentén igazolták (Vazou et al., 2019), többek között az osztályteremben végrehajtott tanulási folyamatba integrált, rövid ideig tartó mozgásos tevékenységeknél a kognitív funkcióra is (Beck et al., 2016). Az előadás célja egy olyan koordinációs képességek fejlesztésére épülő 3 dimenziós innovatív módszer bemutatása, amely célja a matematikai teljesítmény fejlesztése és a tantárgyi preferencia erősítése.

A vizsgált személyek általános iskola 3. osztályos tanulók (N=98, életkor: 9,15+-0,43) voltak. A kétcsoportos intervencióban a kísérleti csoport tagjai (n=47) az osztályteremben végrehajtott létrás gyakorlásra épülő módszert heti 3x használták 6 héten át, míg a kontrollcsoport tagjai (n=51) nem. A program hatékonyságát a korosztály számára összeállított tantárgyi írásbeli kikérdezéssel valósítottuk meg, melyben 10-10 feladtból álló, 100 pontos matematikai feladatlap szerepelt elő- és utóméréssel. A kérdőíves vizsgálatba ezenkívül bevontuk a korosztály tantárgykedvelési és matematika-preferencia-változásának bemutatását is. Statisztikai módszerként leíró statisztikát, páros t-próbát és Repeated measures eljárást használtunk ($p < 0,05$).

Eredményeink alapján elmondható, hogy a program hatására a kísérleti csoport tagjai szignifikánsan fejlődtek 4 feladat esetében, melyek a tengelyes tükrözés ($p=0,01$), a természetes számok csökkenő sorrendje ($p=0,01$), a 100-as számkörben végzett összeadás és kivonás ($p=0,00$) és a zárófeladat ($p=0,03$). A kontrollcsoportnál ezen feladatok esetében tükrözésnél és 100-as számkörben végzett műveleteknél volt szignifikáns javulás, míg a zárófeladatnál szignifikáns romlást ($p=0,01$) tapasztaltunk. A többváltozós statisztikai elemzések alapján a kísérleti csoport tagjai összességében jobban fejlődtek, mint a kontrollcsoport tagjai ($p < 0,05$). A tantárgyi kedveltség szintjén a matematika relációjában a kontrollcsoport esetében csökkenő tendenciát ($-0,06$), míg a kezelt csoportnál ($+0,04$) növekedést mértünk. A preferencialistán a kezelt csoport esetén majdnem tendenciaszerűen javult a tantárgy megítélése, míg a kontrollcsoport esetében ez jelentősen romlott.

Elmondható, hogy a koordinációs képességfejlesztésre irányuló innováció alkalmazása előmozdította a tanulói teljesítmény javulását, továbbá támogatta a tanulók matematika-tantárgy-preferenciájának megerősítését. További vizsgálati területként jelenik meg az interdiszciplináris oktatás támogatása és a tanulói értékelés új lehetőségeinek feltárása, a hosszabb időtartamú és más életkori csoportot magában foglaló intervenció.

THE EFFECTS OF THE REFLECTION-BASED INTERACTIVE TEACHING APPROACH ON THE ACHIEVEMENT OF STUDENTS' READING COMPREHENSION IN ENGLISH

T-9

Tun Zaw Oo *, **Andrea Magyar ****, **Anita Habók *****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** University of Szeged, MTA-SZTE Digital Learning Technologies Research Group*

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

Keywords: reflective teaching; interactive teaching method; reading comprehension

The main objective of this paper was to investigate the effects of the reflection-based interactive teaching (RBIT) approach on students' reading comprehension achievement in English language teaching. Interactive teaching is the combination of a top-down strategy (a process of connecting information in the text with the knowledge the reader brings to the act of reading) (Debat, 2006) and a bottom-up strategy (a process of reading first the various linguistic signs, such as letters, morphemes, syllables, words phrases, grammar structures, and discourse mark, then using a processing mechanism that makes these reasonable, coherent, and meaningful) (Ardhani, 2016). In this study, the interactive teaching method was applied in the framework of Oo and Habók's (2020) reflective teaching model for reading comprehension (RTMRC) involving four stages such as planning, acting, reflecting, and evaluating. In the planning stage, teachers designed the interactive learning steps. In the acting stage, teachers taught students by using the interactive teaching method; and (1) encouraged students to think about the organizational pattern of the text; (2) supported students in the recall of the text with educational tools and aids, such as text-related pictures, or questions; furthermore, (3) encouraged students to select and identify information in the text and to make personal connections between their everyday life and the message of the text (Lo et al., 2013). In the reflecting stage, teachers used a student questionnaire and an observation scheme to reflect the instructional context (Brookfield, 2017). Finally, during the evaluation stage, teachers explored students' achievement, reviewed the strengths and weaknesses of the teaching process, and drew conclusions. We conducted a quasi-experimental research using the RBIT approach. 458 Grade 9 students were involved in the research. We used the cluster sampling technique, and randomly assigned the students to the groups (experimental and control). The experimental group participated in the reflection-based interactive teaching approach. The control group did not receive any extra developmental sessions. As for the instruments, pretest and post-test were used for measuring the participating students' reading achievement. Moreover, the student questionnaire and the observation scheme were administered to reflect on the teaching-learning process of reading comprehension. During the analysis, we applied descriptive and inferential statistics. We found a statistically significant difference ($p < .001$, and Cohen's $d = 1.07$) between the results of the two groups; the experimental group performed significantly higher by the end of the program. Results indicated that the reflection-based interactive teaching (RBIT) approach was very effective in teaching reading comprehension in English learning.

This research was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences.

EXPLORING THE ROLE OF TEACHERS IN FOSTERING LEARNER AUTONOMY IN LANGUAGE EDUCATION

T-9

Son Van Nguyen

University of Szeged, Doctoral School of Education

Keywords: teachers' roles; learner autonomy; language education

Learner autonomy (LA) contributes a lot to the success of the foreign language learning process (Teng, 2019). First defined as “an ability to take charge of one’s own learning” by Holec (1981, p. 3), it has been investigated for nearly four decades. It has been misunderstood by quite a few people that LA refers to self-instruction, which means students learn without teachers, and that any intervention from teachers may negatively influence the attainment of LA (Little, 1991). However, research highlights that teachers play new roles to promote LA in classes. This paper aims to explore the roles that teachers may play in autonomous language learning classrooms. In the context of many Asian countries in general and Vietnam in particular where English is yet to be a second language, teachers/instructors of English play an important role in language classrooms as well as in enhancing LA among students, especially with non-English majors. For example, Little (2009) outlines three pedagogical principles that shape teachers’ roles in autonomous learning. The first one is called learner involvement in which learners need to be fully involved in the regulation of cognition or planning, monitoring, and evaluating their learning process. The second is the principle of learner reflection. That is, teachers have to encourage students’ continuous reflection on the learning process and their engagement in self-assessment. The third principle is about target language use. The target language must be used as the medium of communication and the learning goal. Little (2009) draws researchers’ attention to the fact that a framework is established so that each teacher must choose and apply an approach that works with learners in terms of age, proficiency, focus, and goals. Voller (2013) classifies teacher roles into three categories, namely facilitator, counselor, and resource. As a facilitator, teachers provide learners with technical support such as analyzing needs, setting goals, choosing materials, and the like, so that they can plan and carry out their independent learning. Teachers also psycho-socially support learners by being supportive, guiding them to overcome difficulties, raising their awareness of autonomous learning, and so forth. As a counselor, teachers act as supervisors interacting one-to-one to help learners with self-directedness. As a resource, teachers make their knowledge and expertise available. They orient their students towards a variety of other knowledge resources. This role is especially for those who are endeavoring to learn independently but still need help (Alonazi, 2017). To sum up, to effectively foster LA, teachers should become facilitators or learning resources.

AN EXPLORATORY STUDY ON DOCTORAL STUDENTS' ACADEMIC ENGLISH NEEDS

T-9

Wai Mar Phyoo

University of Szeged, Doctoral School of Education

Keywords: academic writing; academic speaking; doctoral students

This study aimed to assess doctoral students' needs in their English academic speaking and writing abilities as they try to fulfil their doctoral program requirements. English for academic purposes is defined as “an approach to language education based on identifying the specific language features, discourse practices, and communicative skills of target academic groups, and which recognizes the subject-matter needs and expertise of learners” (Hyland, 2018, pp. 383–384). A good command of academic English is a requirement for scholars to be able to understand their respective disciplines and to successfully establish academic careers (Hyland, 2018). Students from non-English speaking backgrounds often struggle to meet academic standards (Bronson, 2004; Brown, 2008; Odena & Burgess, 2017).

An exploratory sequential mixed methods design was adopted for the current study (Creswell, 2012; Mackey & Gass, 2016). As a first phase, thirteen doctoral students from seven different countries (Hungary, China, Indonesia, Laos, Yemen, Ethiopia, and Myanmar) participated in the study. The participants were attending the English program of the Doctoral School of Education of the University of Szeged in the fall of 2021. Five were first-, seven were second-, and one was a third-year PhD student.

Participants completed a written task in a doctoral seminar on research design in English language pedagogy in November 2021. They listed five areas in their English academic speaking and five in their English academic writing abilities they needed to improve. For privacy and ethical reasons, to keep respondents anonymous, all responses were coded.

The database of 129 responses was analyzed qualitatively. Two researchers coded the dataset, and identified emerging themes in two rounds (inter-rater reliabilities were .929 and .836, respectively). Most (69%) participants intended to improve “cohesion and coherence” in their texts; 61.5 % identified enriching “vocabulary” and improving “accuracy” as the areas that they wanted to develop in. 38% mentioned, respectively, that (a) they wished they could “make it easier for the audience to follow” them, or that (b) they needed to “better prepare”, or that (c) they wanted to know how to present ideas well depending on the genre such as “a paper, a review or a study”. Some answers concerned needs external to the construct of academic English. For example, anxiety control, use of software, body language, visualization, and time management related to speaking, and knowledge of research methodology in writing.

Overall, the participants identified areas of English academic speaking and writing abilities they should improve in line with what previous studies had found (Ankawi, 2020; Cennetkuşu, 2017; Ma, 2021). The study bridges a gap in the literature, and will lead to a mixed method study including a survey and interviews with stakeholders.

WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK AND ITS IMPACT ON SYNTACTIC COMPLEXITY IN EFL STUDENTS' WRITING

T-9

Nang Kham Thi

University of Szeged, Doctoral School of Education

Keywords: written corrective feedback; syntactic complexity; second language writing

In second language writing, providing written corrective feedback has been recognized as an effective means of helping students improve writing. Accordingly, previous studies have explored the extent to which written corrective feedback facilitates writing development. Inquiry in this field of research primarily investigated how feedback facilitates students' writing accuracy, and confirmed that the provision of written corrective feedback leads to improved accuracy. It is, however, equally important to understand how feedback influences other constructs of writing improvement including complexity and fluency. Specifically, the development of syntactic complexity is an integral part of a learner's overall development in the target language, which is determined by the range and sophistication of syntactic structures in one's writing. To this end, this study explored the impact of written corrective feedback on the syntactic complexity of 27 EFL undergraduate students' writing over a 13-week semester. The analysis was based on a corpus of 216 student essays including their initial drafts and revised texts. The essays were analyzed by means of the L2 Syntactic Complexity Analyzer (L2SCA; Lu, 2010). Five dimensions of writing complexity were measured: length of production units, sentence complexity, subordination, coordination, and phrasal sophistication.

The results revealed steady growth in three dimensions: sentence complexity ratio, subordination indices, and one coordination index (sentence coordination ratio), but limited variation in other aspects of writing complexity. In particular, significant differences were found in the sentence complexity index: clauses per sentence significantly increased from essay 1 ($M=1.77$) to essay 4 ($M=1.95$, $p=.002$), indicating that students produced more clauses per sentence in essay 4 compared to essay 1. Moreover, clauses per T-unit, dependent clauses per clause, dependent clauses per T-unit, and complex T-units per T-unit showed a significant increase in essay 4. However, the opposite was the case in the indices of length of production units and phrasal sophistication. Mean length of clauses significantly decreased from essay 1 ($M=9.26$), to essay 4 ($M=7.53$, $p<.001$), indicating that they produced shorter clauses in essay 4 compared to essay 1. These outcomes suggest that the provision of feedback had a positive influence on some aspects of EFL students' writing complexity, whereas other subcomponents declined over time. These findings further inform teachers about which aspects of writing complexity can or cannot be developed by feedback, and such awareness might help them manage resources in writing instruction. It is recommended to apply automated analysis of syntactic complexity in classroom research to evaluate the effectiveness of any pedagogical intervention aimed at promoting syntactic development.

FOREIGN LANGUAGE LEARNING ANXIETY: CONCEPT, CAUSE, EFFECT AND MANAGING STRATEGIES: A SYSTEMATIC REVIEW

T-9

Merih Welay Welesilassie

University of Szeged, Doctoral School of Education

Keywords: foreign language learning; anxiety; cause and effect

According to Horwitz et al. (1986), language anxiety is defined as “a specific complex of self-perception, attitudes, feelings, and behaviors associated with classroom language learning emerging from the distinctiveness of the language learning process” (p. 128). This broad conceptualization of the construct leads to the narrow definition of language anxiety as a form of stress, nervousness, emotional response, and worry associated with learning a foreign language. If not identified and well-managed, anxiety can cause problems for a foreign language student by interfering with their ability to learn, retain, and produce new language. Even though anxiety is a known determinant of foreign language learning, there has been little research into its causes, effects, and coping strategies. The goal of this study was to provide a systematic review of the literature on foreign language classroom anxiety by (1) clarifying the concept of foreign language anxiety, and how it differs from other related types of anxiety; (2) highlighting the key causes of foreign language anxiety; (3) discussing its effects; and (4) recommending strategies for managing it. The review was conducted using Petticrew and Roberts’ (2006) method of systematic review in the social sciences. This approach included developing research objectives, selecting a search strategy, conducting a literature search, establishing the inclusion criteria, analyzing the quality of the studies, and extracting data from included articles. With English keywords, 45 possibly relevant studies were found on Eric, Scopus, Sage, and Elsevier, and 20 of them met the inclusion criteria. All the reviewed studies were published between 1985 and 2020. This review may be helpful for teachers, students, school principals, researchers, and policymakers to understand the potential effects of foreign language anxiety, identify its causes, and develop effective management strategies to minimize its negative effects.

A KÖRNYEZETI NEVELÉSI TÖREKVÉSEK HATÁSÁNAK ÉRTÉKELÉSE HAZAI KÖZÉPISKOLÁKBAN

T-10

Mónus Ferenc

Debreceni Egyetem

Kulcsszavak: környezeti attitűdök; környezetbarát viselkedés; környezeti és fenntarthatóságra nevelés; társadalmi-gazdasági háttér

A környezeti attitűdök és a környezetbarát viselkedés mérése az iskolákban kulcsfontosságú annak felméréséhez, hogy az iskolákban folyó pedagógiai munka során mennyire valósulnak meg a tanulók fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeinek és viselkedésének környezetbarát irányba való fejlesztésének elvárásai. A tanulók attitűdjének és viselkedésének ezen változásai azon fő lehetőségek közé tartoznak, amelyek a fenntarthatósági átmenet felé mozdíthatják a társadalmakat. Vizsgálatunkban magyar középiskolák tanulóinak fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeit és viselkedését, valamint iskoláik és tanáraik környezeti és fenntarthatósági neveléssel kapcsolatos erőfeszítéseit elemeztük.

A kutatás diákkérdőívét 14 középiskola 41 osztályának 897 9.-es és 12.-es diákja töltötte ki a 2015/2016-os tanévben. Ezt hasonló korú diákokon végzett korábbi hazai vizsgálatok alapján állítottuk össze, saját fejlesztésű kérdéssel kiegészítve, hogy a kérdőív lehetőséget nyújtson a környezetbarát viselkedés 5 különböző részterületének (energia-takarékosság, fogyasztói mértékletesség, zöld fogyasztói szokások, hulladékgazdálkodás, környezetbarát/egészségbarát táplálkozás), továbbá a környezeti attitűdök elemzésére. A kérdőívet előzőleg nemzetközileg széles körben használt környezetiattitűd-skálákkal összehasonlítva validáltuk. 2018/2019-ben a válaszadó diákok iskoláinak tanárai közül 13 iskolából 41 tanár töltötte ki a számukra eljuttatott tanári kérdőívet. Ezt a Magyar Ökoiskolai Hálózat értékelésére használt monitoring kérdőív alapján adaptáltam úgy, hogy alkalmas legyen a környezetbarát viselkedés fent említett részterületeinek fejlesztését célzó iskolai törekvések megítélésére.

A tanulók attitűdjét és viselkedését legnagyobb mértékben befolyásoló tényezők a tanulók társadalmi-gazdasági háttérével függtek össze. Azaz iskoláik társadalmi-gazdasági helyzetével, lakóhelyükkel (településtípus és országrész), valamint a szülők iskolai végzettségével. A tanulók évfolyamának és nemének csak kisebb hatása volt. Az iskolák fenntarthatósági törekvéseinek egyes mérőszámaival összefüggésben változott a tanulók környezettudatossága, jelezve a fókuszált környezeti nevelési törekvések eredményességét. A kezdő évfolyamok (9.) diákjaival összehasonlítva a végzős évfolyamok (12.) diákjai környezetbarátabb fogyasztóknak vallották magukat azokban az iskolákban, ahol a fenntarthatóságra neveléshez és a környezeti neveléshez (EE/ESD) köthetően az iskola jobb infrastruktúrával és létesítményekkel rendelkezett. Bár nem szignifikánsan, de a diákok attitűdjeit is pozitívan befolyásolta az iskolában megvalósított különféle EE/ESD-programok mennyisége. Az eredményekkel összefüggésben értékelem a hazai középiskolák EE/ESD-hez kapcsolódó sajátosságait, beleértve a diákok magukkal hozott, társadalmi-gazdasági helyzettel összefüggő viselkedését és attitűdjeit, illetve az EE/ESD-ről alkotott tanári vélemények iskolák közötti és iskolán belüli különbségeit.

A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS KÉRDÉSEI KÖZÉPISKOLAI ETIKAÓRÁN – MIT ÉS HOGYAN LEHETSÉGES ÉRTÉKELNI? EGY AKCIÓKUTATÁS TAPASZTALATAI

T-10

Csató Anita

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Kulcsszavak: etikaoktatás; kvantitatív kutatás; kvalitatív kutatás

Az iskolai etikaoktatással foglalkozó pedagógusok, kutatók számára visszatérő problémát jelent a kérdés: Mit és hogyan lehetséges, érdemes értékelni etikaórán? Amikor a tantárgy keretei között használható pedagógiai mérési-értékelési eljárásokról értekezünk, az etika multidiszciplináris, ugyanakkor a diákok hétköznapi életéhez szubjektívan kötődő jellegéből, valamint fejlesztési céljaiból adódóan sajátos helyzetben vagyunk. Ebben nagy szerepet játszik az, hogy a tantárgy elsődlegesen olyan komplex készségek, kompetenciák fejlesztésére vállalkozik (többek között például az erkölcsi érzék vagy az érzelmi intelligencia), amelyek iskolai körülmények között történő objektív mérése és értékelése nehézségek elé állíthatja a pedagógusokat.

A probléma megoldásában segítséget jelenthet a tanárok számára a tudatosan megválasztott, az alkalmazott tanítási-tanulási stratégiákhoz és módszerekhez illesztett mérési-értékelési eljárások alkalmazása. Ennek bizonyítására előadásomban középiskolás diákok körében folytatott akciókutatásom tapasztalatait kívánom prezentálni.

A kutatás fókuszában a következő kiemelt fejlesztési célok álltak: a diákok tantárgy iránti attitűdjének javítása, valamint az érzelmi készségek fejlesztése az etikaórák foglalkozásai által. A kutatás fő hipotézise szerint a tanulói aktivitásra épülő módszerek hozzájárulhatnak a diákok tantárgy iránti attitűdjének, valamint érzelmi készségeiknek javulásához. A várható változások megfigyelése érdekében fontos volt, hogy az akciókutatásban részt vevő diákok kimeneti és bemeneti méréseken vegyenek részt, továbbá a tantárgy korábban említett sajátosságai miatt indokolt volt a kvalitatív és kvantitatív mérési eljárások egyidejű alkalmazása.

A tantárgy iránti attitűd vizsgálata kvalitatív mérési eljárás során asszociációs, nyitott kérdéseket tartalmazó írásbeli interjú segítségével zajlott, lehetőséget adva ezzel a diákok számára szubjektív értékítéletek megfogalmazására, kifejtésére.

Az érzelmi készségek változásának mérése kvantitatív kutatási eljárás során, Wong és Law érzelmiintelligencia-skálájának (WLEIS-HU) használatával történt. A mérőeszköz kiválasztásakor továbbá fontos szempont volt, hogy pedagógusok által, tantermi körülmények között rögzíthető interjú és teszt kerüljön alkalmazásra.

A kvalitatív és kvantitatív mérőeszközök alkalmazása által pontosabb képet kaphatunk a tanulók képességeinek, készségeinek változásairól: mind a szubjektív, mind az objektív tényezők vizsgálata lehetővé válik ezáltal, a kapott eredmények pedig a pedagógiai tervezési folyamat több elemét is hatékonyan támogatják a munkafolyamat során.

AZ ÖNSZABÁLYOZÓ TANULÁS A 11. ÉS 12. ÉVFOLYAMON A 2020/2021-ES TANÉV VEGYES OKTATÁSI RENDJÉBEN

T-10

Debreczeni Réka *, B. Németh Mária **

** Szegedi Tudományegyetem, Angol nyelv és kultúra tanára - média-, mozgókép és kommunikációtanár szak*

*** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

Kulcsszavak: Covid; online oktatás; önszabályozás

A Covid–19-pandémia alatti vészhelyzeti, sürgősségi oktatást (a magyar szakirodalomban távoktatás) vizsgáló kutatások többnyire annak technikai kérdéseivel, hatásaival és hatékonyságával foglalkoznak, összehasonlítják a jelenléti és az online formát, alkalmazott módszereket elemezik (l. Adnan & Anwar, 2020; Hodges et al., 2020; Józsa & Pasztendorf, 2021; Molnár et al., 2021; Murgatroid, 2020; N. Kollár, 2021). A tanárok és diákok attitűdjén túl a jelen kutatás az önszabályozó tanulás és a két oktatási formához való viszony kapcsolatát vizsgálja középiskolai tanulók körében a 2020/2021-es tanév vegyes oktatási formája alatt.

A mintát egy nagyváros népszerű középiskolájának 11. (n=167; fiúk: 39,50%) és 12. (n=177; fiúk: 36,20) évfolyamos tanulói adták. A vizsgálat saját, 38 zárt tételből álló papíralapú kérdőívvel történt. Az önszabályozást (tanulásszervezés (6), elsajátítási (5) és teljesítmény motiváció (4), öndetermináció (5)) 20, ötfokú Likert-típusú skálán mérő item méri. A KMO index 0,74 és 0,77, a megmagyarázott variancia 65,05% és 63,73%. az alsókálák Cronbach-alpha értékei 0,69 és 0,85 közöttiek. Az alsókálák változó itemszáma miatt az elemzés a megjelölt skálafokok összegének százalékban kifejezett összevont mutatói, valamint az azok alapján képzett motivációs szintek (nagyon alacsony, alacsony, mérsékelt, magas, nagyon magas) mentén történt.

Az eredmények alapján a tanulók önszabályozása a 11. évfolyamon 65,86% (szórás=11,61%), a 12. évfolyamon pedig 67,68% (szórás=11,06%), és a különbség nem szignifikáns (F=0,002; p=0,967; t=-1,303; p=0,193). A megkérdezettek 71,43, illetve 74,52%-ának önszabályozása magas vagy nagyon magas szintű, és nincsenek nagyon alacsony szintű tanulók. A legerősebb faktor mindkét részmintában a teljesítmény-motiváció (79,61% és 78,22%), a leggyengébb az öndetermináció (52,89% és 53,33%). Hasonló erősségű a tanulásszervezés (68,48% és 71,72%) és az elsajátítási motiváció (64,71% és 68,36%). A két évfolyam az elsajátítási motivációban különbözik lényegesen (F=0,559; p=0,455; t=-1,967; p=0,050). Az öndetermináció nem különbözik szignifikánsan egyik részmintában sem az elsajátítási motivációtól (t=-0,896; p=0,372; ill. t=0,993; p=0,322), a 11. évfolyamon pedig a tanulásszervezéstől (t=0,741; p=0,460). Gyenge a korreláció a két oktatási forma kedveltsége és az öndetermináció között (r_{oszt.}=0,129, r_{online}=0,131; p=0,050), szorosabb az osztálytermi oktatás kedveltsége és a tanulásszervezés (r=0,211; p=0,001), valamint az elsajátítási motiváció (r=0,341; p=0,001) között.

Az eredmények alapján a mintában magas szintű az önszabályozás, azon belül az elsajátítási és teljesítménymotiváció. Relatíve alacsony az öndetermináció, főleg azoknál a tanulóknál, akik egyik oktatási formában sem szeretnek tanulni. Az eredmények egy felsőfokú tanulmányokra való felkészítést preferáló elit gimnázium tanulóiról adnak képet. Tanulságos lehet megismételni vizsgálatot a populációt reprezentáló mintán is.

KAMASZKORI HAZUGSÁGOK A MOTIVÁCIÓ TÜKRÉBEN

T-10

Simonyi Gabriella

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: hazugság; kamaszkor; motiváció

Általános társadalmi elvárás, hogy az egyének igazmondók legyenek (Grice, 1980; Lee, 2013; Levine et al., 1999), mivel a hazugságok ronthatják a bizalmat, feszültté tehetik a kapcsolatokat, és alááshatják az ember életminőségét (Ford et al., 1988). Gyermeknél a hazugság 2-3 éves korban jelenik meg, és gyorsan fejlődik az életkorral, különösen 3 és 7 éves kor között (Lee, 2013). Lewis (2015) 4 különböző okot vázol fel, miért is hazudunk gyerekként: mások érzéseinek védelme, a büntetés elkerülése, magunk becsapása a pozitív önértékelés érdekében, valamint az egyetlen negatív jellegű ok, a másik ember célzott megbántása. A kamaszkor eléréstével, szoros összefüggésben a naiv tudatelméleti képesség fejlődésével, birtokába jutunk minden olyan készségnek, amely szükséges a sikeres megtévesztéshez. A serdülők kisebb valószínűséggel hazudnak a vétkek miatt, mint a fiatalabb gyermekek (Evans & Lee, 2011), mert ebben a korban a serdülőknek már fokozott önállóságuk van (Zimmer-Gembeck & Collins, 2008). A serdülők internalizálják a bűncselekményekkel kapcsolatos hazugság elleni szociális szabályokat és sok más társadalmi szabályt, ez lehetővé teszi számukra, hogy következetesebben alkalmazzák társadalmi tudásukat viselkedésük szabályozására, továbbá csökkenti a hazugság mennyiségét. Pszichológiai szempontból fontos meghatározni a hazugság típusát, valamint a mögötte rejlő motivációt is. Cantarero (2018) modellje a hazugságra való motiváltság fókuszát helyezi a középpontba, valamint a hazugsággal járó hosszú távú és rövidtávú hasznot, esetleges veszteséget. Kutatásunk célja megvizsgálni a kamaszok hazugságtípusait Cantarero (2018) hazugságmodellje mentén, rávilágítani milyen motivációs tényezők befolyásolják hazugságaikat. A vizsgálatban 35 14-15 éves gyermek vett részt Szerbia egyik kistelepüléséről. Kutatási módszerként saját fejlesztésű hazugságnaplót készítettünk, ugyanarra a kérdéssora kellett válaszolniuk a gyerekeknek öt napon keresztül. Kérdőív segítségével kaptunk információt a szociális háttértényezőkről, a tanulmányi eredményekről és az iskolai magaviseletről. Pilotkutatásról van szó, amely 4 kutatási kérdés köré szerveződött: Melyek azok a hazugságtípusok, amelyek jellemzőek a kamasz gyermekekre? A szociális háttér összefüggést mutat-e valamelyik hazugságtípussal, illetve a hazugság gyakoriságával? Milyen magaviseleti jellemzőket mutatnak azok a gyermekek, akik gyakrabban hazudnak? Van-e különbség az eredményes tanulmányokkal rendelkező és a gyengébben tanulók között a hazugság mértékében és annak típusában? A kismintás mérés eredményei a hazugságnapló megbízhatóságáról és érvényességéről közölnek információkat. A hazugságnapló és a kérdőívek által végzett kutatás komplexebb eredményeket közöl a gyermekek hazugságáról és azok pedagógiai összefüggéseiről. A szülők és pedagógusok részére új információkat adhat. Mindemellett képet ad a vajdasági gyermekekre jellemző hazugságtípusokról, amelyekről eddig nem álltak rendelkezésre információk.

ONLINE ASSESSMENT OF COMBINATORIAL REASONING AMONG SECOND GRADE STUDENTS

T-11

Attila Pásztor *, **Gyöngyvér Molnár ****, **Benő Csapó *****

** University of Szeged, Institute of Education; MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies; MTA-SZTE Digital Learning Technologies Research Group*

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

**** University of Szeged, Institute of Education; MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies*

Keywords: combinatorial reasoning; online assessment

Combinatorial reasoning is a fundamental thinking process, and plays a central role in scientific reasoning, problem-solving, and creativity (English, 1993; Lockwood, 2013; Wu & Molnár, 2018). To monitor the development of students' combinatorial reasoning, and to carry out evidence-based interventions, easy-to-use assessment instruments are necessary. However, due to their constraints, traditional paper-and-pencil or face-to-face testing cannot be used for regular assessments in everyday school practice in early ages. Computerized testing may offer solutions to these problems (Csapó et al., 2014), especially when scoring constructs is extremely time consuming, as in the case of combinatorial reasoning. The purpose of the present study was to develop an easy-to-use online instrument to assess combinatorial reasoning in the first phase of elementary school, and to analyze its usability in a classroom context. Participants were 3315 second grade students (mean age=8.8 years, SD=0.5 years); altogether 173 classes from 107 primary schools were involved. An online instrument based on the digitized version of a former curriculum independent paper-and-pencil test was developed (Csapó, 1988). It contained 9 items covering different operations of combinatorial reasoning processes. Students solved the test delivered via the eDia platform in their schools' ICT rooms. Students listened to pre-recorded voice instructions via headsets, and completed the tasks by moving objects on the screen using the drag-and-drop function. Scoring was automated by applying a formula which took into account the number of correct, redundant, and wrong constructs; immediate feedback was provided at the end of testing. The reliability of the test was good, Cronbach's $\alpha=.83$. The corrected item-total correlations were also sufficient, the values ranged between .35 and .63. The mean of student achievement was 51.8%, thus the difficulty of the test was ideal for the targeted age cohort. Standard deviation was 21.2%, which implied that the tasks had sufficient differentiating power to reveal individual differences. The tendency for bimodal distribution may indicate that students used different strategies according to their level of cognitive development. Most of the students were able to complete the test within one 45-minute school lesson (M=21.8 min, SD=8.0 min). Only 28 students (0.84%) failed to complete the test within the allocated time frame. In sum, the online instrument proved to be reliable, the psychometric properties of the test were good. Due to the advantages of online delivery, that is, automated scoring and immediate feedback, this test may be used for diagnostic purposes in an everyday school context in the first grades of elementary school. Further studies should explore the applicability of the instrument in younger age cohorts, while log file data analysis would help to gain a deeper understanding of the nature of combinatorial reasoning processes.

The research was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences (KOZOKT2021-16) and by the research project of OTKA K135727.

EXAMINING CONTENT VALIDITY OF THE INDUCTIVE REASONING TEST BASED ON RATER ASSESSMENT USING MANY-FACET RASCH MEASUREMENT

T-11

Soeharto Soeharto

University of Szeged, Doctoral School of Education

Keywords: inductive reasoning; rater assessment; content validity

This study aimed to confirm the validity of the inductive reasoning test based on rater assessment; to investigate raters' severity/leniency in assessing the inductive reasoning test; and to identify bias interaction. Many studies have revealed that inductive reasoning is of importance in various contexts. However, previous studies have validated the inductive reasoning test using external factors only, that is, by assessing student answers. Therefore, this study attempts to offer another perspective in assessing the instrument's validity based on rater assessment with many-facet Rasch measurement (MFRM). This study used quantitative analysis with a cross-sectional method. The data were collected using an online form. The inductive reasoning test consisted of 10 figural series (FS) tasks, 10 figural analogies (FA) tasks, 10 number series (NS) tasks, and 10 number analogies (NS) tasks. Seven raters were chosen to rate 40 tasks in the inductive reasoning test using seven-item criteria with three scale categories from 1 (need improvement) to 3 (excellent). Background information of raters like gender, university major, and work experience were collected to check bias interaction. A training session was conducted to converge raters' perceptions in evaluating the inductive reasoning test. The MFRM with FACETS Version 3.83.5 was used to analyze reliability, fit validity, rater measurement, and bias interaction.

For reliability, the results were .97 and .76, respectively, where the inter-rater agreement achieved 57.1% for the exact score and 63.4% for the expected score. For fit validity, all raters achieved with the infit and outfit MNSQ for all items ranging from 0.63 logits to 1.50 logits (Infit and Outfit MNSQ acceptable criteria around 0.5-1.5). Raters had different severity levels ranging from -0.75 logits (rater 7) to 2.74 logits (rater 4) with a 5.68 separation value. Almost all tasks achieved the fit validity criteria with the infit and outfit MNSQ ranging from 0.53 logits to 1.48 logits, except task number 37, indicating that this task was difficult to understand for raters. The item criteria also indicated that the evaluation form with 7 criteria had a well-functioning scale category where the Andrich threshold improved monotonically. The pairs of bias interactions were identified based on rater gender, rater teaching experiences, and rater major. However, no significant bias interaction was detected toward tasks in the inductive reasoning test indicating fair and reliable assessment by raters. In summary, this study has confirmed that the content validity of the inductive reasoning test can be assessed from the raters' perspective, where we can identify the bias interaction that may contaminate the evaluation results. We hope this study can inspire other researchers to perform content validity using MFRM.

CHECKING THE VALIDITY AND RELIABILITY OF A QUESTIONNAIRE FOR INVESTIGATING MOROCCAN EFL STUDENTS' PERCEPTIONS AND SELF-REPORTED PRACTICES OF WRITING

T-11

Abderrahim Mamad

University of Szeged, Doctoral School of Education

Keywords: product writing; process writing; students' perceptions and practices

English as a foreign language (EFL) writing is considered one of the most important language skills in higher education. The two main approaches to it are product and process writing. The first one considers the outcome of students' writing and its accuracy. The second one deals with the cognitive processes such as pre-writing, planning, drafting, revising, editing, and publishing. Despite a shift toward process writing, Moroccan university students still face many problems in EFL writing, especially in terms of grammar, vocabulary, and organization. This paper describes the results of a pilot study which aimed to check the validity and reliability of a questionnaire developed to explore the issue of EFL writing from the perspective of students' perceptions and self-reported practices. The research questions were as follows: 1) Is the questionnaire valid and reliable? 2) What is the difference between the empirical structure of the system of variables and the theoretical structure? 3) Does any of the items of the questionnaire need to be modified? The pilot study used a self-developed questionnaire because existing questionnaires failed to explore the perceptions and practices of students regarding both product and process writing. The questionnaire consisted of two scales (product and process writing) and the following five subscales: stages of product writing (2 items); writing as a final product (3 items); cognitive processes of expert writing (4 items); engagement with the writing process (4 items); and the developmental macro aspects of the content of writing (5 items). The pilot study, which involved 52 EFL university students, collected data with the help of an online survey. According to the results, the questionnaire items about students' perceptions ($KMO=.78$; Cronbach's $\alpha=.73$) and practices ($KMO=.64$; Cronbach's $\alpha=.71$) of product writing were valid and reliable. The data were acceptable for factor analysis ($\chi^2(21)=65.97$, $p<.001$). Similarly, the items about students' perceptions ($KMO=.77$; Cronbach's $\alpha=.88$) and practices ($KMO=.80$; Cronbach's $\alpha=.89$) of process writing were valid and reliable, too. These data were also acceptable for factor analysis ($\chi^2(78)=297.04$, $p<.001$). Results concerning product writing showed that the reliability of the subscales ($.51 \leq \text{Cronbach's } \alpha \leq .62$) needed to be improved. This required modifying several items; however, the factor analysis did not call for renaming any of the subscales. As for process writing, the reliability of the subscales was acceptable ($.59 \leq \text{Cronbach's } \alpha \leq .83$) compared to the theoretical background, but the results of the factor analysis showed the need to rename the subscales. The relevance of this pilot study lies in its potential to show the extent to which the empirical structure matches the theoretical structure. Moreover, it helps the researcher to reconsider the sample size and modify the required questionnaire items for future studies.

A LACK OF AN INSTRUMENT THAT ASSESSES ACADEMICS' INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT: A LITERATURE REVIEW

T-11

Duong Thi Ngoc Ngan *, **Mária Hercz ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education*

Keywords: teaching conceptions; higher education; teacher-centered orientation

With the rapid expansion in higher education in the past decade coupled with a rising emphasis on accountability, teaching and learning quality has moved to center stage worldwide. An increasing number of researchers suggest that the most effective way to approach teaching development for academics is to focus on developing their conceptual understanding of the nature of teaching and learning (Akerlind, 2003, 2004, 2007; Gibbs, 1995; Kember, 1997; Martin & Ramsden, 1992; Prosser & Trigwell, 1997; Trigwell & Prosser, 1996; Wood, 2000). The literature has described several different quantitative instruments that explored academics' teaching conceptions in higher education between 1993 and 2020. Merely investigating their discernment of aspects of subcategories within two teaching orientations, namely teacher-centered and student-centered, however, is a conspicuous shortcoming of these instruments. In other words, teachers' awareness of subcategory dimensions outside the scope of these two orientations has not been focused on. One of the reasons for the shortage of instruments that address this research gap may be the ambiguity or non-clarification of these subconceptions functioning as intermediaries rather than distinct subconceptions. Martin and Ramsden (1992) suggest that a shift from teaching-centered to learning-centered orientation is possible, and that such shifts occur at varying rates, but it remains to be determined whether different methods are needed to make changes across the boundaries. Unless a new instrument is developed, academics' awareness of teaching aspects that are outside the scope of the existing categories cannot be explored, and the boundaries remain undetectable. This may mean that measures aimed at enhancing the quality of teaching fail to have any impact. As Kember (1997) says, if teaching approaches are strongly influenced by the underlying beliefs of the teacher, quality assurance measures should consider these conceptions rather than concentrate exclusively on approaches.

MOBIL ESZKÖZÖK AZ ÓVODÁBAN? A DIGITÁLIS TECHNOLOGIÁVAL TÁMOGATOTT ÉRTÉKELÉS ÉS FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI A SZÜLŐK SZEMÜVEGÉN KERESZTÜL

T-12

Tóth Edit *, **Hódi Ágnes ****, **B. Németh Mária ***

** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

*** Szegedi Tudományegyetem, Óvodapedagógus-képző Tanszék*

Kulcsszavak: IKT-eszközök használata; óvodai nevelés; szülők véleménye

A digitális eszközök alkalmazása kisgyermekkorban, óvodai környezetben az elmúlt évek kiemelt kutatási területei közé tartozik. Ez magyarázható egyrészt a digitális eszközök térnyerésével az óvodáskorúak körében, másrészt a háztartások és köznevelési intézmények IKT-felszereltségének bővülésével, továbbá a szülők 24 órás online jelenlétével. Akár az empirikus vizsgálatokra, akár a tudományos igényt nélkülöző fórumok eszmecsereire tekintünk, a kurrens témák köréből hiányzik a szülők óvodai IKT-eszközhasználattal kapcsolatos gondolkodása. Alig van tudásunk arról, hogy az intézmények IKT-eszközhasználatának gyakorlata mennyiben befolyásolja az óvodaválasztást, hogyan vélekednek a szülők gyermekük, illetve az óvodapedagógusok csoportszobai médiatevékenységéről. Török (2004, 2007) munkái a témában úttörőek, de aktualizálásuk és a kutatási kérdések bővítése elengedhetetlen. Továbbá – bár kutatások folynak új, digitális alapú iskolakészültség-mérőeszközök kidolgozására (l. Csapó et al., 2014, Tóth & Hódi, 2021) – ez idáig nem volt vizsgálat tárgya, mit gondolnak a szülők gyermekeik óvodában történő technológiaalapú fejlesztéséről és a fejlődés nyomon követéséről. Munkánkban ezeket a témaköröket elemezzük egy saját fejlesztésű, nyílt és zárt tételket egyaránt tartalmazó kérdőív (l. Hódi et al., 2019) segítségével. A kérdőívet egy nagyváros önkormányzati fenntartású óvodáiba járó gyermekek szülei töltötték ki (N=1881, a populáció 47,39%-a) 2019 tavaszán. Eredményeink szerint az IKT-használat óvodaválasztásban betöltött szerepe marginális. A szülők eldöntendő kérdésekre válaszolva jelezték, hogy szerepet játszott-e az óvodaválasztásukban az IKT-eszközök jelenléte és használata a foglalkozásokon. 90% fölötti a „nem” válaszok gyakorisága. Döntési szempontként legtöbben (6,18%) a pedagógus csoportszobai IKT-használatát vették figyelembe. Tehát bár az elmúlt években az óvodák jelentős IKT-infrastruktúra-fejlesztésen mentek keresztül, ennek közvetlenül nincs hatása az óvodaválasztás mögött meghúzódó döntési mechanizmusra. A nyílt kérdésekre válaszoló szülők (N=1133) 54,5%-ának negatív a viszonyulása a pedagógusok, 75,5%-ának a gyermekek csoportszobai IKT-eszközhasználatával kapcsolatban. Eredményeink továbbá rámutatnak arra, hogy a szülők markáns része (44,7%) elfogadja az IKT-t a gyermekek fejlődésének nyomon követésére alkalmas eszközként, hasonló arányuk (43,7%) támogatja a gyermekek technológiával támogatott képességfejlesztését az óvodában. Az IKT a fejlődés nyomon követésben és fejlesztésben történő elfogadása hozzájárulhat a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendeletben foglaltak hatékonyabb megvalósításához.

KITERJESZTETT VALÓSÁG ALKALMAZÁSA A SZAKKÉPZÉSBEN – EGY PEDAGÓGIAI KÍSÉRLET EREDMÉNYEI

T-12

Fehér Péter

IKT MasterMinds Kutatócsoport

Kulcsszavak: kiterjesztett valóság; szakképzés; IKT

A kiterjesztett valóság (augmented reality – AR) oktatásbeli alkalmazása az elmúlt években egyre inkább elterjedtebbé vált – a mobil eszközök széleskörű elterjedésének köszönhetően. Az ezzel kapcsolatos kutatások fő iránya elsősorban a tanulók motivációjának vizsgálatára irányult (Aknai et al., 2021; Gandolini et al., 2018; Herpich et al., 2019), kevés olyan kutatást dokumentáltak (a szakképzésben például Bacca et al., 2015, 2016), amelyek a tanulók eredményeinek, teljesítményének változását vizsgálta az AR alkalmazása által.

Kutatásunk célja az volt, hogy egy pedagógiai kísérlet során (Csíkos, 2020) megvizsgáljuk, hogyan változik a tanulók tudásszintje a hagyományos oktatási módszer mellett az AR-alapú eszközök alkalmazása során. (Az AR alkalmazásával a tanulók aktív, tartalom-előállító tevékenységére helyeztük a hangsúlyt.)

A kutatásban 28 diák vett részt (11. osztály, életkoruk 16-17 év), a kísérleti és a kontrollcsoportot egyaránt 14-14 fő alkotta, 2, illetve 1 lány volt a csoportokban. A kísérlet témaköre egy szakmai tárgy, a Linux alapismeretek egyik témakörét tartalmazta, amely a diákok számára problémásnak ígérkezett a korábbi tapasztalatok alapján.

A kísérleti csoportban a hagyományos elméleti és gyakorlati órákat az AR-alkalmazások készítésével egészítettük ki. Ennek célja a tanulók mélyebb ismeretszerzése volt azáltal, hogy a tananyag elsajátítása a tanulók aktív bevonódását igényelte az egyes alkalmazások elkészítése révén. A kontrollcsoport ugyanazokat a tananyagokat és feladatokat végezte, az említett AR-es kiegészítés nélkül. A beavatkozás értékeléséhez saját készítésű pre-teszt és posztteszt felvételére került sor, a kísérlet időtartama 4 hét (3 elméleti és 8 gyakorlati óra felhasználásával) volt.

A kísérleti csoport mindkét teszten magasabb eredményt ért el (véltetően a tanulók magasabb motiváltságából eredeztethető), de a változás mértéke nem volt szignifikáns (ANOVA df: 27 F: 0,043 sig: 0,838).

A pre-teszt átlaga: 5,07; szórás: 3,27; Cronbach-alpha: 0,76. A posztteszt átlaga: 10,07; szórás: 3,65; Cronbach-alpha: 0,87.

A kontrollcsoport megfelelő eredményei: a pre-teszt átlaga: 3,64; szórás: 3,97; Cronbach-alpha: 0,90. A posztteszt átlaga: 8,43; szórás: 2,98 Cronbach-alpha: 0,72. A mérések megbízhatósága a kapott Cronbach-alpha-értékek szerint megfelelő volt.

A kutatásunk eredményét összegezve azt kaptuk, hogy a hagyományos módszerrel dolgozó tanulók és az AR alkalmazásával „gazdagított” csoport teljesítménye egyaránt javult, de nem sikerült szignifikáns különbséget kimutatnunk az utóbbi javára. A kis elemszámú minta és a tanulónak a kísérlet során mutatott motivációja további kutatásokat tesz szükségessé a témában. Szükségesnek látszik továbbá a tanulók motivációját mérő ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) modellen (Keller, 2010) alapuló IMMS teszt (Instructionals Materials Motivation Survey) felvétele, amely tovább árnyalhatja az alkalmazott mérési módszer által nyújtott képet.

HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ ÉS MATEMATIKAI FOGALOMÉPÍTÉS AZ ALSÓ TAGOZATON: DIGITÁLIS FEJLESZTŐPROGRAM MATEMATIKÁBÓL

T-12

Ökördi Réka *, Molnár Gyöngyvér **

** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

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

Kulcsszavak: technológiaalapú fejlesztőprogram; hátránykompenzáció; matematikai készségek

Az elmúlt két tanévben az iskoláskorú diákok 91%-át érintette világszerte a digitális oktatásra való hosszabb-rövidebb ideig tartó, vagy akár többször ismétlődő átállás (UNESCO, 2020). A távolléti oktatás hatására az alsó évfolyamokon tanulók közül a szociális, mentális vagy képességbeli hátrányokkal rendelkező gyerekek matematikai teljesítményében visszaesés következett be (Engzell et al., 2021; Gore et al., 2021). Amennyiben a lemaradók az őszi tanévkezdést követően nem részesültek célirányos megsegítésben és felzárkóztatásban, még decemberre sem csökkent a lemaradásuk mértéke (Weidmann et al., 2021). A 2–8. évfolyamos magyar diákok átlagos tudás- és teljesítményszintje is alacsonyabbnak bizonyult a 2020/21-es tanév elején, mint az azt megelőző két tanév azonos időszakában (Molnár et al., 2021). A jelen kutatás célja egyrészt a lemaradók gondolkodási képességeinek és műveltségügyi készségeinek fejlesztése, másrészt az online térben megvalósuló hátránykompenzáció sajátosságainak, előnyeinek és korlátainak feltérképezése volt. A kontrollcsoportos kísérlet célcsoportját 3. és 4. évfolyamos diákok alkották (N=234). Az egyéni tanulási utak bejárását lehetővé tevő fejlesztő feladatsorok a szorzás és bennfoglalás koncepciójának megértését és elmélyítését célozták, igazodva az iskolai követelményekhez. Az innovatív digitális fejlesztőprogram az eLea, az elő- és utóteszt az eDia online platformon keresztül valósult meg (Molnár & Csapó, 2019). A digitális platformon megvalósuló fejlesztőprogram a feladatok kiközvetítésén túl a pedagógus motivációs és visszacsatolással összefüggő feladatait is tartalmazta. Az elő- és utóteszt (37 item; Cronbach- α =0,96 a harmadik osztályban és Cronbach- α =0,95 a negyedik osztályban) eredményeinek elemzése azt mutatta, hogy azok a tanulók, akik a fejlesztő feladatsorok több mint felét elvégezték, jelentős fejlődést mutattak a szorzás és osztás terén a kontrollcsoportéhoz képest. A fejlesztőprogram hatásmérete mind harmadik (d=0,17), mind negyedik osztályban szignifikánsnak (d=0,18) bizonyult. Az egyes altesztek eredményeit itemszinten vizsgálva megállapítható, hogy a kísérleti csoport tagjai a szorzás értelmezését tekintve a különböző mennyiségek megfeleltetésének (Nunes & Csapó, 2011) megértésében fejlődtek, míg a kontrollcsoport tagjai mindössze a szorzás lehetséges számolási eljárásának, az egyenlő tagú összeadásnak az elvégzésében mutattak szignifikáns fejlődést. Ezek az eredmények a szorzás tanítására irányuló jelenlegi gyakorlat átgondolására is készíthetnek. Az eredmények összességben megerősítik, hogy a digitális fejlesztőprogram képes a legnehezebb helyzetben lévő 9-11 éves tanulók matematikai kompetenciáinak javítására a tanórákon vagy más iskolai tevékenységek során, a tantervi követelményekkel összhangban, tanári többletmunka nélkül. Mindez fontos szempont lehet az oktatásban való sikeres megvalósításhoz (Gaffney, 2010).

A kutatást az OTKA K135727, illetve az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata támogatta (KOZOKT2021-16).

A CSALÁDI MINTA SZEREPE A MÉDIAHASZNÁLATI SZOKÁSOK ALAKULÁSÁBAN – SZISZTEMATIKUS ÁTTEKINTÉS

T-12

Prievara Dóra Katalin

*Szegedi Tudományegyetem, Egészségpszichológia és Mentálhigiéné Tanszék;
MTA-SZTE Egészségfejlesztés Kutatócsoport*

Kulcsszavak: médiahasználat; internet; szülő-gyermek

Ma már nem lehet azt mondani, hogy kizárólag csak a gyermekek és a fiatalok használják nagy mértékben az internetet. Az időközben felnőtt szülői generáció is aktív médiafogyasztó, ami nem ritkán a gyermek-szülő interakció közben is megnyilvánulhat. Bár a szülők rendszerint szabályozzák a gyermekek médiahasználati szokásait, ez a korlátozás általában a használat idejére és tartalmára vonatkozik. Ugyanakkor pedig nap mint nap indirekt mintát is nyújtanak a saját médiafogyasztási szokásaikkal, akár a szabályaikkal ellentétes módon.

Az elméleti kutatás célkitűzése annak feltárása volt, hogy a szülői médiahasználat milyen hatással van a gyermek médiahasználati szokásainak kialakulására, a szülő-gyermek kapcsolat minőségére.

A szisztematikus irodalmi áttekintés négy nemzetközi elektronikus adatbázis, az ERIC, a PubMed, a Scopus és a ScienceDirect bevonásával történt, a Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) irányelv követésével. Az elemzésbe angol nyelvű, empirikus kutatást leíró, 2017–2021 között publikált cikkek kerültek be. A kulcsszavak (szülő+gyermek+média+internet+képernyő+okostelefon+példakép) alapján összesen 14574 közlemény került áttekintésre, melyekből végül 53 az elemzésbe bevont munkák száma.

Az elmúlt öt évben megjelent tudományos kutatások alapján megállapítható, hogy erőteljes összefüggés mutatkozik a szülők és a gyermekek médiahasználatának mennyisége között, legyen szó akár televízióról, okostelefonról vagy internetről. Különösen veszélyes, hogy az együttjárás a szülő-gyermek szokásai között a problémás mértékű használat esetén is fennáll. Amikor a szülő a saját okostelefonjába belefeledkezett (angolul ez az ún. phubbing jelensége), a gyermekére kevesebb figyelmet fordít, és a szülő-gyermek kommunikáció is csökken.

Az eredmények alapján rendkívül fontos felhívni a szülők figyelmét arra, hogy csak úgy tudják a gyermeküket megtanítani az egészséges és tudatos használatra, ha azt először ők maguk is elsajátítják, és közös, családi szabályokat hoznak a médiahasználatra vonatkozóan.

Az előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

HOW TO ENHANCE TESTING & LEARNING: TECHNOLOGY-BASED ASSESSMENT IN THE 21ST CENTURY

Keynote

Samuel Greiff

University of Luxembourg, Department of Behavioural and Cognitive Sciences

Over the last two decades, educational assessments have undergone dramatic changes moving away from simple paper-pencil based assessments to integrated learning-assessment environments that might offer genuine learning experiences to students. This change in landscape has had strong implications for students, teachers, institutions, and educational systems. On the basis of simulated assessment environments, news about student rankings, under- and overperforming countries, and novel ideas on how to improve educational systems are prominently featured in the media. While the scientific quality of these headlines varies considerably, there are interesting scientific, political, and practical developments and challenges currently taking place in the field of educational assessment, mostly the integration of technology into standard assessment procedures. In this keynote, I will identify vibrant areas of development in educational assessment, discuss opportunities and challenges arising from the digital revolution, and talk about implications for educational policy and educational practice.

INVESTIGATING THE ROLE OF PROBLEM-SOLVING SKILLS AMONG UNIVERSITY STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

T-13

Hao Wu *, Gyöngyvér Molnár **

** University of Szeged, Center for Research on Learning and Instruction; MTA-SZTE Digital Learning Technologies Research Group*

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

Keywords: problem-solving; COVID-19 pandemic; higher education

Problem-solving, especially complex problem-solving, is considered one of the most important cognitive skills for successful learning. The COVID-19 pandemic changed teaching and learning remarkably, and brought many challenges to students' daily learning activities. In this study, we aimed to analyze how students' problem-solving skills and other school-related factors (such as teacher support and learning strategy) influenced their learning success during remote learning due to the pandemic. Participants were students admitted to a large Hungarian university and starting their studies in two different periods: in 2020 after three months of remote learning ($n=1516$), and in 2021 after nine months of remote learning ($n=1718$). In addition to ascertaining students' problem-solving skills (20 items) in uncertain situations through a self-report questionnaire, we mapped their learning strategies (distinguishing elaboration, memorization, and control strategies), learning activities, and teacher support during remote learning due to COVID-19. The test and the questionnaire were administered online via the eDia assessment platform (Molnár & Csapó, 2019). The reliability of the problem-solving tests proved to be good ($\alpha=.88$) in both years. We built two structural equation models based on the 2020 and 2021 data. Both of the structural models showed good model fits (2020: CFI: .931; TLI: .952; RMSEA: .045; 2021: CFI: .934; TLI: .953; RMSEA: .046), and indicated that better problem-solvers felt that it had been less difficult to prepare for the school-leaving exam (2020: $\beta=.126$, $p<.01$; 2021: $\beta=.082$, $p<.05$), and they experienced fewer problems in using ICT tools during their studies (2020: $\beta=.130$, $p<.01$; 2021: $\beta=.162$, $p<.01$). Moreover, the 2020 model showed that good problem-solvers were better in understanding the curriculum online as thoroughly as in traditional face-to-face classes ($\beta=.147$, $p<.01$). This effect was not confirmed in the 2021 model after nine months of remote learning. Teacher support and the use of effective learning strategies showed various positive effects on students' learning during the pandemic in both models. To sum up, students' problem-solving skills played a key role during the process of adapting to new ways of learning. Establishing explicit training in problem-solving is thus recommended to help students overcome current challenges.

This research was supported by the National Research, Development and Innovation Fund of Hungary (under the OTKA K135727 funding scheme) and by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences (KOZOKT2021-16).

MEDIATING EFFECTS AMONG THE COMPONENTS OF CRITICAL THINKING DISPOSITION IN UNDERGRADUATES: A PLS-SEM ANALYSIS

T-13

Yong Liu *, Attila Pásztor **

* University of Szeged, Doctoral School of Education

** University of Szeged, Institute of Education; MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies; MTA-SZTE Digital Learning Technologies Research Group

Keywords: critical thinking disposition; mediating effect; higher education

Critical thinking (CT), the core competence for undergraduates of the 21st century, is the most frequently assessed thinking aspect. However, with the inconsistency of its components, the relationships of the dimensions have rarely been investigated before. Based on the three CT disposition components (instant judgment, self-efficacy, and habitual truth-digging) we set up in a previous study, this study aimed to explore the structural relationships among the components of CT disposition in college students with the help of the partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) approach. The data was collected from 661 Chinese undergraduates (Age: M=19.57; SD=1.27; seven missing values); 328 of them were males (49.6%; Age: M=19.22; SD=1.21; three missing values) and 333 of them were females (50.4%; Age: M=19.91; SD=1.24; four missing values). The model fit was good with $\chi^2/df < 5$, RMSEA and SRMR < .08, CFI and TLI > .90. We found that (a) a strong tendency towards a correct instant judgment increased self-efficacy. Additionally, strong self-efficacy reinforced the habitual truth-digging inclination. However, with self-efficacy as the competitive partial mediation (path coefficient $-.197$, $p < .01$; indirect effect $p < .001$, $z > 1.96$), accurate instant judgment took its toll on inclination; (b) in contrast, habitual truth-digging positively affected self-efficacy, and self-efficacy accelerated instant judgment. However, habitual truth-digging had no significant effect on instant judgement (path coefficient $p > .05$) with self-efficacy as the complete mediation (indirect effect $p < .01$, $z > 1.96$). To conclude, with the mediating effects from self-efficacy, instant judgment, as a quick reflection, weakened the habitual truth-digging inclination. Thus, the nature of this judgment needs to be further specified. Besides, this procedure also proved that CT is neither an instant nor a lasting thinking process, but rather a competence which helps to find a balance to solve problems.

The research was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences (KOZOKT2021-16).

LITERATURE REVIEW: IMPLEMENTING THE LIFELONG LEARNING COMPETENCIES FOR TEACHER TRAINERS IN THE NEW LEARNING COMMUNITY

T-13

Win Phyu Thwe *, **Anikó Kálmán ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** Budapest University of Technology and Economics, Department of Technical Education*

Keywords: lifelong learning; professional development; teacher trainer

The European Lifelong Learning Initiative defines lifelong learning as “a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills and understanding they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment, in all roles, circumstances, and environments” (Watson, 2003). This literature review was conducted qualitatively. Randolph (2009) argues that when a body of literature is primarily qualitative, or contains a mixture of quantitative and qualitative results, it may be necessary to conduct a qualitative review, either alone or as an addition to a quantitative review. This paper aims to summarize the publications of various previous studies of lifelong learning, analyze the outcomes of these studies, and explore what the similarities and/or differences between these studies and gaps were. By analyzing the variables of previous studies, it may be concluded that there is no research in lifelong learning with a new learning community variable. Most of the participants who answered the research questions in past studies were students and teachers. Only one study examined the perceptions of teacher educators. There are more quantitative studies that used only questionnaires than studies in which the qualitative method or mixed methods were applied. Most of the literature examined the relationships between lifelong learning competencies and teachers’ competencies (Buza et al., 2010; Selvi, 2007, 2010, Theodosopoulous, 2010). A scale was developed for the assessment of lifelong learning competencies for teachers (Uzunboylu & Hürsen, 2011). One of the studies confirmed a positive relationship between respondents’ perceptions about organizational culture and their lifelong learning (Khan & Ahmed, 2019). It was found that the Parent-Teacher Association may influence teenagers to uphold the idea of lifelong learning (Swanto et al., 2020). No contrary findings and rival interpretations were found. No research has addressed the lifelong learning of teacher trainers in a new learning community, and only a limited number of studies have used mixed methods. These research gaps pave the road to conduct future research into the lifelong learning competencies of teacher trainers in a new learning community. Based on the results of this literature review, a conceptual framework for lifelong learning competencies of teacher trainers may be constructed, and the central issues may be identified for future research.

APPROACHES AND STRATEGIES OF EDUCATIONAL ASSESSMENT IN THE PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION PROGRAM

T-13

Peter Okiri *, **Mária Hercz ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education*

Keywords: educational assessment; teacher education; evaluation

According to Boaduo et al. (2011), teacher education requires proper assessment approaches and strategies to provide quality education. In Kenya, the introduction of the competency-based pre-service teacher education curriculum came with blended formative and summative evaluation and assessment strategies. The assessment framework of teacher education is currently being actualized with student teachers undertaking the envisioned assessment steps of the curriculum process in both the primary and the early childhood teacher education programs. However, the reality in practice is that teacher trainees as well as teacher educators face challenges in implementing the assessment programs as designed. The assessment framework, which was designed by the Kenya Institute of Curriculum Development (KICD) and the Kenya National Examination Council (KNEC), is seen as a systematic process of generating information about what learners know, understand, and perform in relation to the expected learning outcomes (KICD, 2017).

The goal of this paper is to show that 21st century teacher training requires new initiatives to tackle new challenges in educational assessment and evaluation (Boaduo et al., 2011). Teachers should be equipped with relevant knowledge and competencies to understand 21st century learners, and find ways to help them reach their full potential through proper assessment processes. It also highlights the educational assessment processes, changes, as well as the underlying challenges as the new curriculum is being implemented. Subsequently, we intend to enumerate the features of the assessment framework as well as the feelings of teachers, teacher trainees, and stakeholders in teacher education. The paper makes recommendations and describes future directions to make the assessment tool more relevant and suitable for the country's teacher education program.

PEDAGÓGUSSZAKMAI KÖZÖSSÉGEK A FACEBOOKON – AZ ONLINE OKTATÁS ELŐTT ÉS UTÁN

T-14

Aknai Dóra Orsolya

IKT MasterMinds Kutatócsoport

Kulcsszavak: pedagógusszakmai csoportok; online oktatás; Facebook

Az online oktatás során ugrásszerűen megnőtt a közösségi oldalak szerepe a pedagógusok szempontjából (Monostori, 2021; Nelimarkka et al., 2021), köszönhetően a pandémia által előidézett veszélyhelyzet alatt az iskolák világát is érintő intézkedéseknek. Ennek következtében az oktatás gyors „digitalizálódása” valamelyest enyhítette a szakadékot a „hálózatosodott” és a többi pedagógus között. Az elmúlt pár évben több olyan tanulmány is megjelent, amely az online közösségekkel, a pedagógusok közösségi oldalakon történő szakmai tevékenységével foglalkozik (Aknai & Fehér, 2018, 2019; Al-Jarf, 2021; Michniuk, 2021).

Jelen kutatásunk a Facebookon működő online pedagógusszakmai csoportok működésének egyes jellemzőit vizsgálta. Kutatásunk célja annak feltárása, milyen szerepet töltenek be ezek a csoportok a pedagógusok szakmai együttműködésében (hogyan jönnek létre, kik a résztvevői, mi jellemzi a csoportok interakcióit, aktivitását stb.). Az összefüggések vizsgálata a közös tudásmegosztással, tudásépítéssel kapcsolatos attitűd mellett az online térben zajló közösséghez tartozást jellemző attitűdökre is kiterjedt. Hipotézisünk szerint a pedagógusok online aktivitása növekvő tendenciát mutat – elsősorban az online oktatás bevezetésének következményeként.

A kutatás első szakaszában online kérdőíves felmérést végeztünk. A kutatási kérdőív a Google Forms segítségével készült, amelyre a válaszadás önkéntes, anonim módon történt. Kérdőívünk az 5 demográfiai kérdés mellett, 11 szakmai csoportokkal kapcsolatos kérdést, továbbá 11 attitűddel kapcsolatos, Likert-skálás kérdést, és 6 egyéb kérdést tartalmazott. Az adatfelvétel 2022 januárjában zajlott, a kérdőívet 332 fő töltötte ki, (92,5% nő), a kitöltők átlagéletkora 49,7 év volt.

A kutatás eddigi eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy az online oktatás során a pedagógusok jelenléte a Facebookon mind személyes, mind szakmai célból jelentősen megnőtt. Ugyanakkor a pedagógusok szakmai csoportjainak részletesebb elemzése azt igazolja, hogy az igazán aktív tevékenységet folytatók száma még mindig alacsony (a naponta vagy hetente posztolók száma alig 12%).

Kutatásunk legfontosabb megállapításai szerint a válaszadók 43%-a úgy gondolja, ismeretei, tudása gyarapításához hozzájárulnak a szakmai csoportok. A csoportok működése szempontjából az inaktív tagok száma továbbra is nagyon magas (posztolás szempontjából 85% fölötti, legalább heti hozzászólás szempontjából mintegy 80%). Az ő szerepük a csoport és a közösség számára elhanyagolhatónak tekinthető, a közös tudásépítésben egyáltalán nem (vagy nagyon kevésbé) vesznek részt. A csoportokban legaktívabb tevékenységet folytatók 40 év fölöttiek (89%), fiatalabbakat csak kis létszámban, alacsony aktivitással találunk.

Friss kutatásunk részletes eredményeit és azok elemzését előadásunkban kívánjuk bemutatni, a 2022-es és a 2017-es kutatás eredményeinek részletes összehasonlítása alapján.

PEDAGÓGUSOK KIÉGÉSSZINTJÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA A COVID–19-PANDÉMIÁT MEGELŐZŐ IDŐSZAKBAN ÉS A PANDÉMIA ALATT

T-14

Szigeti Mónika Veronika

Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: burnout szindróma; Covid–19-pandémia; pedagógusok kiégés-prevenciója és -intervenciója

Előadásunkban egy pedagógiai szakszolgálati intézmény munkatárstámogató programjának háttérében zajló mérési eredményt mutatunk be. Célunk a munkatársak rezilienciaképességének erősítése, és egy pszichológia mérési eredményeken nyugvó stratégia kidolgozása.

A kutatási eredmények bizonyítékai szerint a Covid–19-pandémia mentálhigiénés, valamint pszichés-pszichopatológiai következményei között – a teljes népességre vonatkozóan – megtalálhatjuk a szorongásos és depressziós tüneteket, az addiktív viselkedésformák és a pszichológiai distressz növekedését, és a jelenlegi krízishelyzet hatással van az öngyilkossági arányszámok változására is (Galea et al., 2020; Osváth, 2021; Sher, 2020; Winkler et al., 2020). A negatív hatások megelőzése és enyhítése általános és speciális, mentálhigiénét támogató módszerek kidolgozását és alkalmazását igényli. A járvány miatti pszichológiai distressz befolyásolja a segítő szakemberek kiégéssel való veszélyeztetettségét, hiszen jelentősen megnöveli az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció szintjét, valamint csökkenti a személyes hatékonyság érzését (Mion et al., 2021).

Egy korábbi, 2019 októberében, a Covid–19-pandémia indulása előtt végzett vizsgálatunkban mértük egy pedagógiai szakszolgálati intézmény pedagógus munkakörben dolgozó munkatársainak kiégésszintjét a Maslach-féle Kiégés Kérdőív tanári változatával 116 fős mintán. Előadásunkban egy – a korábbival nagymértékben megegyező vizsgálati populációval – 2021 decemberében, 126 fős mintán végzett kutatás eredményeit mutatjuk be. A szakirodalmi adatok alapján azt vártuk, hogy a vizsgálati populáció kiégésszintje – az intézmény mentálhigiénés, kiégésprevenációs stratégiája ellenére – a pandémia következtében növekedni fog. Hipotézisünk azonban nem igazolódott, a kiégés szintje nem változott. A vizsgálati személyek a kérdőív három alskálája közül az érzelmi kimerültség alskálában érték el a legmagasabb, a deperszonalizáció alskálában a legalacsonyabb pontértéket a második vizsgálat során is. A Maslach-kérdőívet kiegészítő kérdéseinkre válaszolva – melyben a Covid–19-pandémia mentálhigiénés állapotot befolyásoló hatására kérdeztünk rá – a kitöltők 82%-a úgy ítélte meg, hogy a pandémia negatív irányban befolyásolta mentálhigiénés állapotát. Előadásunkban elemezzük, hogy a kapott eredmények háttérében milyen okokat feltételeztünk.

A jövőben a kiégés preveniójához és intervenciójához kapcsolódó intézményi mentálhigiénés stratégiának nem csupán a kiégéssel kapcsolatos pszichoedukációra kell fókuszálnia. Foglalkozni kell a Covid–19-pandémia rövid- és hosszú távú pszichés hatásának kérdéseivel is, többek között a szociális izoláció, az életkörülmények szokatlan és hirtelen megváltozásának, a létbizonytalanság fokozódásának következményeivel (Oláh, 2021).

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium Kooperatív Doktori Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

PEDAGÓGUSOK KIÉGÉSÉNEK VIZSGÁLATA A POZITÍV PSZICHOLÓGIA SZEMLÉLETÉBEN

T-14

Molnár Adrienn *, Fodor Szilvia **

** Debreceni Egyetem*

*** Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar*

Kulcsszavak: tanári kiégés; jóllét; karaktererőségek

A pozitív pszichológia egyik központi fogalma a jóllét, aminek definiálására számos megközelítés létezik. Az egyik kurrens koncepció a Martin Seligman (2011) által kidolgozott PERMA-modell, amelyben a jóllét öt összetevőjét határozza meg: pozitív érzelmek, elmélyülés, értelem, pozitív kapcsolatok és teljesítmény. Önmagában egyik elem sem határozza meg a jóllétet, hanem a jóllét alkotórészeinek tekinthetők, illetve egymástól függetlenül definiálhatóak, mérhetőek. A jóllét növelésében pedig nagy szerepet játszanak a személyes erősségek, számos vizsgálat támasztja alá a karaktererőségek kapcsolatát a jólléttel (pl. Wagner et al., 2020).

A pedagógusok gyakran ki vannak téve a kiégés veszélyének, ami befolyásolja testi és lelki egészségüket, munkateljesítményüket és az élettel való elégedettségüket (Hakanen et al., 2006). Sajnos a hazai pedagógusokat is érinti a kiégés szindróma, amit számos kutatás alátámasztott (pl. Salavecz et al., 2006; Szabó & Jagodics, 2016). A kiégéssel szemben protektív faktorként szolgálhat a szubjektív jóllét, amelynek más, munkával kapcsolatos pozitív hozadéka lehet, mint a munkahelyi elégedettség és elköteleződés növekedése (Kun & Szabó, 2017).

Kutatásunk feltáró jellegű vizsgálat, melynek célja, hogy feltérképezzük a kiégés, a munkahelyi jóllét és a karaktererőségek kapcsolatát, valamint meghatározzuk a jóllét és az erősségek azon elemeit, amelyek protektív faktorként szolgálhatnak a kiégés ellen. A vizsgálatban 264 általános és középiskolában tanító pedagógus vett részt (átlagéletkor=47,7 év), akiket online felületeken értünk el. A kutatásban a kiégést a Maslach-féle Kiégés Kérdőív (Maslach & Jackson, 1981) tanárok számára interpretált változatával mértük, emellett a PERMA-modellre épülő Munkahelyi Jóllét Kérdőívet (Kun et al., 2017), és a karaktererőségek mérésére szolgáló VIA Inventory of Strengths–Mixed Kérdőívet (VIA-IS-M, McGrath, 2019) alkalmaztuk.

Az eredmények alapján az érzelmi kimerültség érinti a leginkább a pedagógusokat, a minta 33%-a (87 fő) mutatott magas érzelmi kimerültséget. A kiégés, a jóllét és az erősségek kapcsolatának a feltárására először korrelációs elemzéseket, majd a kiégés dimenzióira lineáris regresszióanalízist végeztünk. A munkahelyi jóllét minden komponense szoros negatív kapcsolatban állt az érzelmi kimerüléssel ($r=0,17-0,55$) és a deperszonalizációval ($r=-0,26-0,66$), és pozitív kapcsolatban állt a személyes teljesítménnyel. A regressziós elemzések alapján az érzelmi kimerülés esetében a jóllét elemei közül a pozitív érzelmeknek és az elmélyülésnek, a karaktererőségek közül a vitalitásnak és a reménynek volt a legnagyobb protektív hatása.

Az elemzések rávilágítanak arra, hogy a jóllét elemei és bizonyos karaktererőségek szoros kapcsolatban állnak a pedagógusok kiégésével, ami alapján érdemes a téma további vizsgálata, hosszú távon pedig preventív céllal a munkahelyi jóllétet elősegítő programok kidolgozása.

TANÁRI ATTITÚDOK AZ INKLUZÍV TESTNEVELÉS-OKTATÁSBAN: SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI NÉZŐPONT

T-14

Anti Zsuzsanna

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Kulcsszavak: tanári attitűdök; testnevelés-oktatás; szociálpszichológia

Jelen kutatás célja, hogy feltérképezzük az integrált és inkluzív testnevelés-oktatás során felmerülő tanári attitűdök szociálpszichológiai hátterét.

Az integrált köznevelésben részt vevő fogyatékos gyermekek számára az inkluzív testnevelésre élettani, pszichológiai és szociális szempontból egyaránt fontos, sokszor az egyetlen lehetőség a rendszeres testmozgás és a korai sportszocializáció megvalósulására. Az integrált oktatás sokszereplős folyamat, azonban a tanárok kiemelt szerepe megkérdőjelezhetetlen. A szakirodalom szerint a tanári szerepkörben az ismeretek, a tapasztalatok és az attitűdök határozzák meg az inkluzív testnevelés-oktatás sikerességét.

Az attitűdök esetében mind a fogyatékos személyekkel, mind pedig az inkluzív testneveléssel kapcsolatos viszonyulás alapos vizsgálatot igényel annak érdekében, hogy megismerjük a múltbeli és tervezett tanáriattitűd-vizsgálatok hátterét és az eredmények okait. Szociálpszichológiai alapmodellek segítségével feltérképeztük, melyek azok a jelenségek, amelyek meghatározhatják a többségi társadalom, és ezen belül is az inkluzív oktatási helyzetbe kerülő testnevelőtanár attitűdjeit az integráltan tanuló fogyatékos diákokkal szemben.

Fiske és munkatársai (2002) sztereotípiatartalom-modellje alapján a fogyatékos embereket gyakran melegszívű, de nem kompetens személyekként észlelik, ami paternalista sztereotípiák érvényesüléséhez vezet. A strukturálatlan szociális találkozássok hiánya (Dunn, 2015) vagy az intézményesült társadalmi normák (Kovács, 2010) miatt gyakran szorongással reagálunk a fogyatékos személyekkel való interakciók folyamán. A Rosenthal és Jakobson (1968) által azonosított Pygmalion-effektus szintén gyakori eredménye lehet az integrált oktatási helyzeteknek. Megjelenhet a pedagógus esetében, aki szorong attól, hogy a fogyatékos gyermeket akaratán kívül diszkriminálja, vagy a diák részéről, aki a pedagógus által az ismerethiány miatt feltételezett gyengébb képességeket internalizálja. Ezek és számos másik – itt nem részletezett – szociálpszichológiai modell képes megmutatni, milyen szociális viselkedések merülhetnek fel egy integrált oktatási helyzetben.

Ezen szociálpszichológiai modellek integrált testnevelés-oktatásra való alkalmazása tudásunk szerint példátlan hazánkban. Ugyanakkor szükséges, hiszen ezek ismeretében megvizsgálhatjuk az említett viselkedések előfordulását a hazai testnevelés-órákon, valamint az attitűdökkel kapcsolatos képzés tartalmát a nemrég megújult testnevelőtanár-képzésben.

FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION AND ASSESSMENT: AN OVERVIEW OF THEORETICAL AND EMPIRICAL RESULTS

Keynote

Katalin Csizér

Eötvös Loránd University, Department of English Applied Linguistics

It is a well-known fact that the Hungarian foreign language learning context is highly exam centered, and thus success is often measured by students passing various language exams as opposed to actual language use or long-term engagement (Öveges & Csizér, 2018). Still, there is very little research on the interrelationships of L2 motivation and assessment. For example, the most recent handbook on L2 motivation (Lamb et al., 2020) failed to cover the motivational impact of language testing and assessment. In order to understand the current state-of-art, I will discuss three aspects of the field of L2 motivation in my talk. First, I would like to summarize the most recent theories and their potential relevance to language testing and assessment. Next, possible motivational and demotivational aspects of language testing/assessment will be outlined by presenting both Hungarian and international research results. Third, I will very briefly touch upon some Hungarian data assessing the relationships among motivational and exam-related scales for secondary school learners. At the end, I will propose some future research directions to examine the potential motivational impact of language testing and assessment in the Hungarian context as well as outline some instructional implications and conclusions.

LANGUAGE ASSESSMENT LITERACY AND DIGITAL ASSESSMENT: REFORMING THE FRAMEWORK

T-15

Al-Akbari Sabah

University of Szeged, Doctoral School of Education

Keywords: assessment; assessment literacy; language assessment literacy; digital assessment; teacher training; teachers' professional development

The field of language assessment literacy has recently undergone extensive theoretical development, but the sudden shift to online learning during the pandemic has revealed the need to improve teachers' digital assessment skills and knowledge. Therefore, this article aims at updating the language assessment literacy (LAL) concept. In this paper, I focus on expanding the constructs of LAL, in particular Taylors' model of LAL, to include digital assessment literacy by adopting the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), and reconceptualizing the concept and framework of LAL. I used narrative review to explore and analyze up-to-date and relevant literature about LAL and digital assessment literacy. Then, I resynthesized the concept of LAL to develop a reformed LAL framework. Nineteen articles were reviewed thoroughly: twelve of them described major theories and empirical studies, seven of them dealt with digital assessment frameworks for teachers. The main result of this review is a new LAL framework which aims to promote both online and offline language assessment practices. The framework consists of nine components: 1) knowledge of theory; 2) technical skills; 3) principles and concepts; 4) language pedagogy; 5) sociocultural values; 6) local practices; 7) personal beliefs/attitudes; 8) scores and decision making; and 9) digital assessment literacy. Each component has progressing levels from A1 (newbie) to C1 (pioneer), imitating the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to make it user-friendly and practical for both self-assessment as well as for professional development programs. In conclusion, this descriptive review adds new theoretical insights, and proposes a LAL concept, which is missing from the existing literature by providing a comprehensive and practical framework for self-assessment and for teachers' professional development of language assessment literacy. This reformed framework will undoubtedly contribute to the steadily growing body of literature on LAL.

GENDER DIFFERENCES IN EFL UNDERGRADUATES' DIGITAL LITERACY AND TECHNOLOGY USE

T-15

Lan Anh Thuy Nguyen *, **Anita Habók ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

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

Keywords: digital literacy; gender differences; undergraduates; technology usage; EFL

The evolution of digital technology has revolutionized teaching and learning on all levels of the education system across almost every country in the world. School stakeholders have recognized the importance of equality among students in their ability to use technology for learning purposes as well as their usage to explore, create, collaborate, and communicate with teachers and other learners at schools, at home, or in a broader context outside schools (Fraillon et al., 2014). Although the topic has been investigated by a host of researchers and scholars in different educational contexts, the results of those studies remain controversial (ACARA, 2015; Kaarakainen et al., 2018). In the current study, the researchers aimed to explore the level of digital literacy and technology utilization among 655 fourth-year English as a foreign language undergraduates who were joining English courses at Vietnamese universities. An adapted questionnaire was used to assess students' technological knowledge and their digital skills as well as their usage of technologies for language learning purposes. The questionnaire was randomly administered to students via an online platform, then the data was analyzed with software like SPSS, Amos and Conquest. Multiple data analysis methods were used to check the reliability and validity of the instrument, such as content validity, confirmatory factor analysis, and item validity. T-test was used to investigate the differences between two genders in terms of their level of using technology and their frequency of usage in language classrooms. The results of the study confirmed that the instrument is reliable and valid to assess students' technology level and usage. It was also revealed that female learners had a better knowledge about technologies than their male counterparts while males' skills surpassed females, and there was a significant disparity between the two genders in their usage of online learning and task-based tools. The findings of the study may contribute to the research of technology competence and usage in teaching and learning languages under the light of technology integration. It could also be a reference for school stakeholders to ensure that both males and females are given opportunities to enhance their digital knowledge and skills as well as to receive fair opportunities to use technology in language classrooms at schools.

The research was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences.

AUDIO FEEDBACK IN L2 WRITING: A SHIFT TO MODERN TECHNOLOGY?

T-15

Listiani Listiani

University of Szeged, Doctoral School of Education

Keywords: audio feedback; writing; EFL

Feedback provision is obviously connected to formative assessment which relates to assessment for learning, and providing feedback to students' L2 written assignments has been considered important practice. Feedback enables students to learn and improve their ability, as it provides essential information about their current performance, and how they can achieve their desired goals. Audio feedback (AF) encapsulates a set of technology-enhanced pedagogies, proving attractive in addressing teaching challenges and responding to educational technology development. This paper overviews the literature on uses of AF to students' written assignments in their second language (L2). AF is recorded feedback delivered through less advanced and more modern technology. I aim to demonstrate in what perspectives audio feedback has been examined, in what ways audio feedback has been found to effectively improve the teaching and learning process, and to identify possible gaps in studies where more research is needed. I conducted searches in five online scientific databases (ERIC, Science Direct, ProQuest, DOAJ, and Taylor and Francis online [tandfonline]) on studies published between 2000 and 2020 about AF in courses of English as a foreign language (EFL). Potentially relevant studies were screened against the inclusion/exclusion criteria. A total of 264 studies were identified through the search strategy. Nine studies matched the inclusion criteria. The results were organized into five categories: the effectiveness of feedback on students' learning, the clarity of explanation, the use of feedback language, student and instructor partnership, and the impacts of feedback technology. The findings indicate that audio feedback plays a central role in improving the quality of written assignments, and it can be an alternative method in the educational process of learning L2 writing. The following areas seem to have been given little attention so far: the investigation of teachers' processes in providing AF, the ways students respond to AF, and teacher's attitudes toward AF.

A TESZTMEGOLDÁSI MOTIVÁCIÓ MÉRÉSI LEHETŐSÉGEINEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE ALACSONY TÉTEL RENDELKEZŐ TESZTEK ESETÉN

T-16

Csányi Róbert *, Molnár Gyöngyvér **

** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

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

Kulcsszavak: tesztmegoldási motiváció; alacsony tétellel bíró tesztek; oktatási adatbányászat

A tanulók teszten nyújtott teljesítményét nemcsak tudás és képességszintjük határozza meg, hanem erőteljesen befolyásolhatják különböző affektív tényezők, többek között a tesztmegoldási motiváció részleges vagy teljes hiánya (Wise et al., 2014). A tesztek tétje szintén jelentősen befolyásolhatja a tesztelt személyek tesztmegoldási motivációját: a teszt tétjének, szerepének csökkenésével arányosan csökkenhet a tesztmegoldási motiváció, ami hatással lehet a tesztmegoldók teljesítményére (Lindner et al., 2019). A tesztmegoldási motiváció teljesítménybefolyásoló erejét, illetve főbb ismérveit, mérési lehetőségeit hasonlítottuk össze egy 6–8. évfolyamos tanulók (N=554) bevonásával történt empirikus kutatás keretein belül. Az eDia platform segítségével történő adatfelvétel során a tanulóknak előzetes tudást nem igénylő helyzetekben interaktív problémákat kellett feltérképezniük, majd megoldaniuk. A tanulók tesztmegoldási motivációját, illetve annak esetleges változását kétféle módon mértük: (1) önértékelő kérdőívvel, valamint (2) a különböző problémák megoldása során rögzített logadatok (feladatokkal eltöltött idő, kattintások száma) elemzésével. Az eredmények szerint a fiúk, illetve a magasabb évfolyamba tartozó tanulók átlagos tesztmegoldási motivációja szignifikánsan alacsonyabbnak bizonyult. A diákok tesztmegoldási motivációja és teszten elért teljesítménye között szignifikáns összefüggés volt. Az önértékelő kérdőív alapján meghatározott tesztmegoldási motiváció szignifikánsan alacsonyabb korrelációt mutatott a teljesítménnyel ($r=0,108$), mint a logadatalapú ($r=0,491$). A teszt megoldása során rögzített tanulói viselkedések közül a kattintások száma erősebb korrelációt mutatott a teljesítménnyel ($r=0,405$), mint a feladatokkal eltöltött idő ($r=0,112$). A tesztmegoldási motiváció szignifikáns csökkenését észleltük a teszten történő előrehaladás közben, azaz a tesztmegoldási motiváció nem egyénre jellemző, konstans érték, hanem egyéb tényezőktől is függ. A klaszterelemzések során több esetben ellentmondást tapasztaltunk az önértékelő kérdőívre adott válaszok és a logadatok között, azaz a tanulók valós viselkedése nem tükrözte válaszaikat. Ennek oka lehet a tanulók nem teljesen reális önismerete, önértékelése. Az eredmények rámutattak mindkét módszer, mind az önértékelő kérdőívek, mind a válaszdő-alapú módszerek korlátaira is.

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).

A CTAS TESZTSZORONGÁS-KÉRDŐÍV „FELADATTÓL FÜGGETLEN VISELKEDÉS” ALSKÁLÁJÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSE A TESZTHELYZETTEL ÉS EGYES KOMPETENCIATESZTEK EREDMÉNYEIVEL

T-16

Lakatos Kristóf

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: tesztszorongás; tesztmotiváció; CTAS; egyetemi tudásszintmérés; alacsony tétű tesztelés

A teljesítménytesztek megoldásának eredményességét különböző affektív tényezők befolyásolhatják, például a motiváció pozitív, a tesztszorongás pedig negatív irányba. Számos tanulmány foglalkozott e tényezők mérésével, illetve optimalizálásával. Az öndeterminációs elmélet szerint a tesztmotiváció növelhető (Deci & Ryan, 2012), és amennyiben a motiváció növelésére flow-alapú beavatkozásokkal kerül sor, a szorongás csökkenthető (Huntley et al., 2016; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Zeidner & Matthews, 2003). Jelen vizsgálat célja az affektív tényezők szerepének tanulmányozása egy egyetemi, alacsony tétűvel járó felméréssel összefüggésben. A minta a Szegedi Tudományegyetem bemeneti méréséből került ki (N=1356). A hallgatók a tanulmányi kompetenciatesztek (pl. szövegértés, matematikai gondolkodás, természettudomány) megoldása mellett a Children Test Anxiety Scale (CTAS, Wren & Benson, 2004) tesztszorongás-kérdőívet is kitöltötték. Kiinduló hipotézisünk szerint a teszthelyzet optimalizálása alapján a három alskálán nyújtott teljesítmény szignifikánsan különbözni fog egymástól a teszthelyzettől függően (Dusek, 1980; Sarason, 1984; Spielberger et al., 1978; Wine, 1982). Eszerint az alacsony tétű (low stakes) tesztek esetén a feladattól független viselkedés rendelkezik a legmagasabb pontszámmal, a gondolkodás alskála rendelkezik a második legmagasabb pontszámmal, valamint az autonóm reakciók alskála rendelkezik a legalacsonyabb átlagos pontszámmal. Wilcoxon-próbát alkalmazva a hipotézis beigazolódott mindhárom esetben ($Z=-9,11$; $Z=-18,77$; $Z=21,11$), $p<0,01$ szignifikanciaszinten. Az elemzés eredménye alapján arra következtethetünk, hogy szükség van egy olyan tesztszorongás-kérdőív kifejlesztésére, amely nem függ a teszthelyzet körülményeitől. Az új mérőeszköz diszkriminatív validálása a CTAS-sel lehetővé teszi, hogy a CTAS elméleti alapjai mellett motivációs feladat alkalmazásával lehessen a tesztszorongást csökkenteni. További eredmény, hogy feltáró faktoranalízis alapján 3 helyett 5 faktor különböztethető meg. Egy lineáris regressziós modell alapján a tesztszorongás 3,4%-ban határozza meg a matematikateszten elért eredményt. A bemeneti mérés tesztjeire fordított idő szintén mérésre került. E szerint a bizonyos kompetenciateszteken (idegen nyelv, történelem, választott tantárgy és magyar nyelv) elért százalékos eredmény fordítottan enyhén ($r>-0,2$) korrelál az affektív tényezőt mérő tesztszorongás-kérdőív kitöltésére fordított idővel ($p<0,01$).

ÍRÁSPRODUKTUMOK LISTAALAPÚ ÉRTÉKELÉSE – SZINT- ÉS MŰFAJSPECIFIKUS PIPALISTÁK FEJLESZTÉSE AZ IDEGEN NYELVI MÉRÉS GYAKORLATÁBAN

T-16

Lukácsi Zoltán, Fűkőh Borbála

Euroexam Vizsgaközpont

Kulcsszavak: idegen nyelvi mérés; listaalapú értékelés; értékelői következetesség

A magas színvonalú nyelvi mérés feltétele, hogy a használt mérőeszközök biztosítani tudják a vizsgázók eredményének érvényes értelmezését, különösen a szubjektív értékelésű íráskészség esetében. Bár ismert probléma, hogy az értékelési skálák szövegezése sokszor problematikus (Alderson, 2007; Weigle, 2002), a szakirodalom szinte kizárólag holisztikus vagy analitikus értékelési skálákkal foglalkozik, melyek több nyelvi szint leírására használatosak. A magyarországi akkreditált nyelvvizsgáztatásban ezzel szemben – a helyi elvárás szerint – egy adott szint mérésére alkalmas skálákat kell a vizsgarendszereknek fejleszteni, annak ellenére, hogy a Közös Európai Referenciakeret (KER, Council of Europe, 2001, p. 233) javaslata értelmében egy vizsgázó teljesítményének megítélése egy adott szint esetében „megfelelőnek ítélt szempontokból álló lista alapján” kell hogy történjen. Kutatásunk célja az volt, hogy egy olyan innovatív mérőeszközt fejlesszünk, amely növeli az értékelés megbízhatóságát, és alkalmas arra, hogy kiváltsa az akkreditált vizsgaközpont által használt íráskészség-értékelési skálákat. Ennek alapján az alábbi kutatási kérdésre kerestük a választ:

Alkalmas lehet-e KER-szintenként egy műfajspecifikus, dichotóm itemekből álló pipalista arra, hogy olyan eredményekhez vezessen, amelyek kellő pontossággal tükrözik a vizsgázók eltérő nyelvtudásszintjét B1, B2 és C1 szinten?

Kevert módszerű kutatásunk három szakaszra osztható: a) a pipalisták itemeinek fejlesztése; b) az itemek kismintás próbája és javítása; valamint c) nagymintás próbák a gyakorlati alkalmazhatóság egyéb feltételeinek felmérése céljából. A kutatás elméleti megalapozottsága dokumentumvizsgálatra épült, melynek keretében sor került a szakirodalom áttekintésére, a KER elemzésére, valamint a nemzetközi nyelvvizsgáztatásban elérhető értékelési skálák vizsgálatára. A kutatás feltáró szakaszában 10 többéves nyelvtanári tapasztalattal ($M=28,7$ ($SD=8,433$)) rendelkező vizsgáztató hangoosan gondolkodtatásos értékeléssel és azonnali felidézéssel feladatmegoldással gyűjtötte össze a sikeres írásművek értékelésben megragadható elemeit. Az itemek pontosítására irányuló kismintás próba során a kutatás résztvevői szintenként két adatfelvételi hullámban 30-30 random mintavétellel kiválasztott éles vizsgán megírt produktumot értékelték. Ennek eredményeképpen véglegesítettük a szintenként eltérő pipalistákat. Ezt követte egy 600 fős mintán végzett számszaki elemzés, melynek célja a pipalisták megbízhatóságának, valamint az itemek nehézségének és minőségének értékelése volt. Kérdőívek és interjúk segítségével feltártuk az értékelők terhelhetőségét, illetve viszonyulásukat az új értékelési módszerhez. Vizsgálataink eredményeként azt találtuk, hogy a pipalistás értékelés javítja a vizsgarész értékelésének átláthatóságát, a vizsgáztatói elszámoltathatóságon keresztül növeli a megbízhatóságot, emellett a pontértékek spektrumát bővíti anélkül, hogy befolyásolná a vizsga sikerességi arányát.

A MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS LEHETŐSÉGEI A HEUTAGÓGIÁBAN

T-16

Antesberger Klára, Dorner Helga

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Kulcsszavak: élethosszig tartó tanulás; heutagógia; mérés és értékelés

A hagyományos tanítás tanárközpontú, és erőssége az információközlésben rejlik, nem pedig a releváns készségek fejlődésének támogatásában (Hamburg, 2021). Knowles (1980) szerint azonban a felnőtteknek képesnek kell lenniük arra, hogy elsajátítsák azokat a készségeket, amelyekre életük során szükségük van. Knowles felnőttek tanulására vonatkozó felismerései (Knowles, 1980; Knowles et al., 2015) új megközelítést jelentettek a tanításban.

A heutagógia az andragógia kiterjesztése, és holisztikus megközelítést alkalmaz, ahol a tanuló a saját tanulásának főszereplője (Hase & Kenyon, 2007). Blaschke (2021) bemutatja a heutagógia számos előnyét, amelyek egyike, hogy segíti a tanulókat abban, hogy autonómmá, önirányítottá, önszabályozóvá és önmeghatározóvá váljanak. A tanár lehetővé teszi a tanuló számára, hogy a lehető legtöbb feladatot segítség nélkül végezze el (Benson, 1997). A hibázás megengedett, de a tanár figyelemmel kíséri a tanuló munkáját, és visszajelzést ad. Eközben a tanuló autonóm tanulási stratégiákat alakít ki, a tanár segítségével önállóan dolgozik, és végül önállóan éri el a célját.

A mérés és értékelés fontosságát az autonóm tanulásban már Holec (Henner-Stanchina & Holec, 1977), Oscarson (1978) és Dickinson (1987) korai kutatásai is hangsúlyozták. Oscarson (1997) szerint a tanítás-tanulás folyamatának célja, hogy a tanuló elérje a függő és a kooperatív szint után a független szintet, amikor is saját maga el tudja bírálni tanulása eredményét. Az autonóm tanulás értékelését Benson 2015-ös tanulmányában mégis az elefánthoz hasonlítja, amelyet mindenki lát, de amelyről senki nem akar beszélni.

Luft és Ingham (1961) Johari-ablakként ismert önismereti modellje az egyéni hatékonyság mérésének alkalmas eszköze, így segítheti az önálló tanulás fejlesztését is. Az előadás bemutatja az andragógia és a heutagógia kapcsolatának elméleti hátterét, továbbá arra a kérdésre fókuszál, hogy a hagyományos (pl. tesztek, feladatsorok, a tanulók megfigyelése stb.) és az újszerű (pl. learning journal, portfólió, peer-értékelés stb.) értékelési módszerek miként helyezhetők el a Johari-ablakban úgy, hogy az autonóm tanulást támogassák, és fontos információt szolgáltatassanak a tanulónak a tanulási folyamatával kapcsolatban. Oscarson (1997) állításával részben ellentétben, az előadás hangsúlyozza, hogy az önértékelés, a feedback, valamint a „személyes” véleményről független értékelésre (pl. a teszteredmények háromszögelésére) szükség van.

A feldolgozott szakirodalom alapján elmondható, hogy a Johari-ablak segítségével kiegyensúlyozott információforrást tud használni a felnőtt tanuló a saját tanulási folyamatának irányítása során. Mindez támogatólag hat az élethosszig tartó tanulás ösztönzésére és megvalósítására az egyén szintjén hosszabb távon is.

THE ROLE OF ONLINE ACTIVITIES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN INDIAN ADOLESCENTS' EATING DISORDERS: A CROSS-SECTIONAL STUDY

T-17

Hedvig Kiss, Kosha Patel, Bettina Pikó

University of Szeged, Department of Behavioral Sciences

Keywords: eating disorders; smartphone addiction; academic performance

Eating disorders (EDs) and their contributors are well-studied by now. Among the many of them, smartphone use and social media platforms may play a significant role in body expectations for those susceptible to EDs. Unrealistic expectations of appearance can worsen existing eating disorders, or trigger the start of new ones. Moreover, among those with better academic performance (AP), the risk of EDs can be higher due to elevated self-control and a drive to perfectionism. On the other hand, higher AP can act as a protective factor against excessive online activities. However, these connections are not always clear and unidirectional, and need further exploration.

This study aimed to understand the role of online activities and AP in EDs, hypothesizing that smartphone addiction and higher level of AP may contribute to having disordered eating habits.

The study was based on convenience sampling, involving 112 students from Navrachana International School, Vadodara, India (47.3% females, 52.7% males; mean age=16.0 years). Data were collected using a self-report online questionnaire. It included questions about online time and AP; and consisted of the following scales: Smartphone Addiction Scale (SAS), Eating Attitude Test (EAT-26), and the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS).

Based on correlation analyses, EDs were positively related to body mass index (BMI) ($p<.01$), while social support from the family and friends seemed to be protective: it negatively correlated with EDs ($p<.001$). Both smartphone addiction ($p<.01$) and being online during weekdays ($p<.001$) were positively correlated with EDs. Social support and being online during weekdays were found to have a significant correlation with bulimia, oral control, and dieting. AP was negatively correlated with online activities and smartphone addiction. Multiple linear regression estimates for EDs showed that social support ($p<.001$), smartphone addiction ($p<.01$) and being online on weekdays ($p<.001$), AP ($p<.01$), and BMI ($p<.01$) had the greatest role in predicting EDs.

While being online on weekdays played a critical role in developing EDs, smartphone addiction and AP also had significant but relatively smaller associations. In other words, smartphones and online platforms can be detrimental, but they may also provide a tool and a place to educate and advocate. AP can be controversial: partly, it may contribute to the risk of EDs, but it can also act as a protection against excessively being online. Prevention programs are necessary to explain to adolescents to wisely use smartphones and social media, and find alternatives to online activities to avoid excessive usage. In addition, we also need to raise awareness about the hidden symptoms and causes of EDs.

ASSESSING INFLUENTIAL FACTORS OF SCHOOL PERFORMANCE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

T-17

Olney Rodrigues de Oliveira

University of Szeged, Doctoral School of Education

Keywords: youth; school performance; quality of life

The profound developmental changes that occur during childhood and adolescence and their effects on quality of life (QoL) of youth and school performance have been scarcely examined. QoL, self-esteem and sense of coherence (SOC) are factors that may influence school performance affecting learning abilities or causing problematic adjustment to the school environment. The aim of this study was to investigate predictors of school performance from a Salutogenic perspective. Salutogenesis is a model proposed by Antonovsky that focuses on the assets of health, and contributes positively through SOC, the resilience of students to cope with educational contexts by improving youngsters' ability to cope with school work stress. We assume that sense of coherence, quality of life, self-esteem and gender are significant predictors of school performance. We used a cross-sectional design for this quantitative research. Sense of coherence was assessed by the Sense of Coherence Scale (SOC, Antonovsky, 1987); higher scores represent higher levels of SOC. Quality of life was assessed by the Inventory for Measuring Quality of Life (ILK, Matthejat & Remschmidt, 2006) which measures satisfaction related to school, family, social contact, time spent alone, physical and mental health. Self-esteem was measured by the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE, Rosenberg, 1989) to assess positive and negative evaluations of self. School performance was assessed by the grade point average of the previous school year. The sample was composed of 322 subjects aged from 10 to 19 years; the mean age was 14.3 (SD 2.1) years. Part of the sample was recruited from elementary, vocational and high schools in Szeged, Hungary and another part from the Child and Adolescent Psychiatric Unit of Szeged University. There were 171 children and 151 adolescents. Males had significantly higher QoL than females (mean ILK: 21.1/SD: 3.9; 18.7/SD: 5.4, $p=0.006$ respectively). Females had higher grades than males (mean: 4.5/SD:2.7; 4.2/SD:0.7, $p=0.170$, respectively). Males had significantly higher SOC than females (mean SOC:59.8/SD:13.0; 53.6/SD:16.2; $p=.001$ respectively). The overall proposed model was significant. With the exception of SOC, the variables of quality of life, self-esteem and gender were significant predictors of school performance. Together they predicted 10.1% of the grade. School performance is influenced by many factors like quality of life, self-esteem and gender, among others. The study highlights the importance of assessing quality of life and self-esteem in regard to school performance to detect students who lack the ability to handle stress and are at risk of developing learning difficulties. By understanding the subjective perceptions of their health status, students may avoid school failure.

THE LONE WOLF: A COPING STRATEGY IN A PRESCHOOL PSYCHODRAMA GROUP

T-17

Gabriella Simonyi

University of Szeged, Doctoral School of Education

Keywords: psychodrama; coping strategy; child

The method of psychodrama, and the group situation itself, creates an atmosphere of mutual understanding and acceptance. In this space, children can try out different social roles, which helps them to better understand the impact of interpersonal connections (Kende, 2003). Psychodrama develops altruistic and empathic skills, as it encourages us to consider the needs and feelings of others. It also develops sociability and supports modeling — that is, adopting and embracing healthier behaviors of others (Blatner, 2004). Child psychodrama sessions may help children to integrate into a community, to learn the adequate behavior in different social situations, and to enhance their social competence. Thus, it also makes them more courageous and sensitive, and contributes to the growth of their self-power, self-confidence and assertiveness. They learn the rules of struggle, so that they do not try to enforce their will with physical force in everyday life (Majsai-Hideg, 2020). There may even be several defining psychic experiences during the game, such as catharsis and a corrective emotional experience. Catharsis is a powerful emotional release, a healing phenomenon in the therapeutic process (Blatner, 2004). In our work, we present a series of psychodrama sessions with Hungarian preschoolers in Vojvodina, which consisted of ten occasions with five children participating in the group work in the second half of 2020. In this presentation, we present a case study. The focus of the work is on one of the group members, with the pseudonym Virág. Virág is five years old, and speaks two languages. It is difficult for her to express herself verbally, and there are two main sources of this problem. One is that Virág's father has been suffering from post-traumatic stress for 3 years, and the untreated nature of this condition has led to a dysfunctional family structure. The other source of the problem is a lack of continuity in Virág's life: the family has changed their home which, in this case, entailed a change of residence from another country. We found that Virág experienced a lack of reciprocity. She had a hard time identifying with others, she could not see herself as part of the community. We examined the extent to which the child's role choices and the roles themselves changed the child's behavior. Virág chose the role of wolf in most sessions. During her play, a cathartic key scene developed, a form of symbolization that set in motion, and cathartically disturbed the child's entire self-esteem. The child experienced a complex attachment and acceptance that brought about a change in her behavior, and her social competence showed improvement based on the post-work parenting report.

A RÉSZVÉTELI RENDSZERTÉRKÉPEZÉS METÓDUSA ÉS ALKALMAZÁSÁNAK ÉRTÉKELÉSI KONZEKVENCIAI EGY PEDAGÓGUSKÉPZÉSI KUTATÁS TAPASZTALATAI ALAPJÁN

T-18

Huszár Zsuzsanna

Pécsi Tudományegyetem, Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszék

Kulcsszavak: részvételi rendszertérképezés; hálózatelemzés; pedagógusképzés

A részvételi rendszertérképezés (participative system mapping) metódusával (Király, 2017) kivitelezett kutatás témáját tekintve a fenntartható fejlődési célokról (UNESCO, 2017) és a globális felelősségvállalásról (Evans et al., 2009; UNESCO, 2015) szóló, nemzetközi szinten zajló diskurzushoz kapcsolódik, eredményeinek gyakorlati felhasználási területét illetően pedig az ezekkel összefüggésben kialakítható pedagógusképzési stratégiák formálásához járul hozzá. A részvételi rendszertérképezés olyan többlépcsős véleményfeltáró, gondolkodási, vizualizációs és elemzési folyamat, amely egy adott problématerületen egy kis létszámú, a téma iránt fogékony és érintett, alkalmi csoport keretei között, strukturált és moderált módon, a konszenzus igényével valósul meg. Az eljárás a résztvevők egyéni gondolattérképeiből kiinduló közös gondolattérkép elkészítését követően a téma egyik aspektusát középpontba helyező oksági diagram elkészítésével, majd ennek résztvevői elemzésével folytatódik, ami a bevont érintettek javaslatainak megfogalmazásával egészül ki, végül sor kerülhet az azonos témakörben elkészített oksági diagramok külső, szakértői elemzésére is. Az eljárás során egy pedagógiai tanulmányokat folytató nappali tagozatos diákcsoport (n=4) és egy szakértői csoport (n=6) rendszertérképező műhelymunkáját az erre kiképzett kutató diákcsoport tagjai moderálták, az utólagos elemzési munkába is bekapcsolódva. A részvételi rendszertérképezés alkalmazása elfogadott, hiszen egy szabályozott, szisztematikus véleményfeltáró eljárásról van szó, amely a legkülönbözőbb problématerületeken alkalmazható annak érdekében, hogy az érintettek bevonásával a vizsgált területre vonatkozó fejlesztési stratégiák egyik kiindulópontja lehessen. Előadásunk értékelési szempontból a tényeken alapuló és a véleményeken alapuló döntéshozatal dilemmáját, az alkalmazott metódus kvalitatív jellegét és a diagramok számszerűsíthető mutatóinak kérdését, valamint a részvételi rendszertérképezés hálózateleméleti (Barabási, 2018) vonatkozásait emeli ki. A hálózatelemzés egyik előnye, hogy felszínre tud hozni olyan előfeltevés-struktúrákat, amelyek, bár az értelmezési folyamatokban meghatározóak, más megközelítésekben mégis rendre az értelmezés „vakfoltjai” maradnak (Rákai, 2020).

A kutatás a HAND Szövetség (Hungarian Association of NGOs for Development and Humanitarian Aid) Európa Tanács Észak-Dél Központja által támogatott „Teachers as change agents - continued” című kutatási projektjének keretében, a civil szervezet és a kutatást végző intézmények együttműködésével valósult 2021-ben kollaboratív formában, diákok és oktatók intenzív együttműködésével.

EGY MÓDSZERTANI INNOVÁCIÓ EREDMÉNYEINEK VIZSGÁLATA

T-18

Révész László

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Kulcsszavak: módszertani innováció; differenciált fejlesztés

2017–2021 között valósult meg az EFOP 312 Kiemelt projekt keretében a Komplex Alapprogram, mely elsődleges célja a szervezeti kultúra fejlesztése, illetve a módszertani innováció megvalósítása volt. Az előző évtizedben az oktatási reformokat jellemzően az emberierőforrás-elméletek alapján alakították, amelynek kontraproduktív hatásait a pedagógusképző egyetemek, a pedagógiai szakértők és az iskolák együttműködésére alapozott oktatásfejlesztés ellensúlyozott. A fejlesztéspolitika együttműködő partnerei-ként kerültek fókuszba az iskolák és a tanárok, akik pedagógiai módszereiket megújítva a tanulás élményszerűvé tétele által gazdagíthatják az iskolai életet. Az „Élménysuli” program széles módszertani spektrumban erősíti az iskolák tanulóvonzó és tanuló-megtartó képességét. Közülük kiemelkedik a differenciált fejlesztést támogató pedagógiai módszer, amely a jó gyakorlatokat ismertető OECD-publikációkban is helyet kapott. A módszertan lényege, hogy a csoportmunkában minden egyes tanuló egyéni képességének megfelelően válik a feladatmegoldások aktív résztvevőjévé. A képességek és kihívások egyensúlyba kerülnek, így a tanuló számára a feladat optimálisan fejlesztő hatású. Mindemellett a csoportmunka-feladatok nyílt végűek, a résztvevők egyéni válaszokat adhatnak.

A kutatás célja a program hatékonyságának vizsgálata a pedagógusok, intézményvezetők és a tanulók körében.

Az ország 15 megyéjére kiterjedő program 535 intézményben valósult meg, ami az ország általános iskoláinak 15,4 százalékát teszi ki. A programba bevont intézményi kör jellegzetessége, hogy a tanulók körében az átlagosnál magasabb arányban vannak az iskolaelhagyás tekintetében veszélyeztetett tanulók. A felmérésben 10 975-en vettek részt, a nők aránya 89%, míg a férfiaké 11% volt.

A program 2021-ben megvalósuló értékelése azt jelzi, hogy ha az iskolák intelligens, adaptív fejlesztői környezetben keresztül kapnak szakmai támogatást, akkor aktívan válaszolnak a kihívásokra. Az egyes intézmények a maguk sajátos helyzetének és pedagógiai filozófiájának megfelelően értelmezik a fejlesztési javaslatokat, szakmai érvekkel reagálnak arra, és kialakítják a maguk eljárásrendjét. Fejlesztően hatottak a szakmai tanácsadók tanóralátogatásai is, így a tanárok egymás tanítási gyakorlatát megismerve átgondolhatták az új pedagógiai módszerek helyi alkalmazhatóságát. A pedagógusok 70%-a szerint nagymértékű szakmai fejlődést adott a programban való részvétel. A tanulók véleménye szerint érdekesebbek, hasznosabbak voltak az órák; javult a kommunikációjuk, a tanulmányi eredményük, és csökkent a hiányzások száma.

A program iskolai bevezetéséről általánosan elmondható, hogy fejlesztően hatott az iskolákra mint szervezetekre, valamint a tanár-diák kapcsolatra és az iskolai eredményességre.

PROGRAMÉRTÉKELÉS ÉS HATÁSELEMZÉS A FELSŐOKTATÁSI KÉPZÉSBEN

T-18

Székely Mózés

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Kulcsszavak: programértékelés; hatáselemzés; felsőoktatás

Az értékelés pedagógiájának egy különös terepe a legfelsőbb, egyetemi szinten oktatott értékelés. Egyes pszichológusképzéseken a 90-es évek közepétől kötelező része a tananyagnak az oktatási, egészségügyi és más országos méretű beavatkozások, társadalmi programok értékelése. A 2018-ban indult államtudományi szakon pedig a legkülönbözőbb állami intézkedésekért (pl. közoktatási, környezetvédelmi, szociális) felelős leendő vezetők kötelezően tanulnak hatáselemzés címen értékelésről, szintén önálló tárgy keretében.

A vizsgálat célja, hogy a nagyléptékű intervenciók tudományos igényű értékelésének és gyakorlatban megvalósuló hatáselemzésének összefüggéseit feltárja, elméleti kereteit kidolgozza és összehangolja. Azaz, hogy világossá tegye például egy közoktatási reform vagy egy felsőoktatási modellváltás előírt kormányzati vagy EU-s hatásvizsgálatának, illetve a szakmai evidenciákon nyugvó értékelésének azonosságait és különbségeit.

A szakterületen 25 éve dolgozó szerző és munkatársai – gyakorlati szakemberekkel kiegészülve – a Tématerületi Kiválósági Program NKFIH-830-9/2019. sz. projektje keretében végezték kutatásukat. A téma feldolgozásához kiindulópontul a szakmai kézikönyvekben lerakott döntéseméleti alapok szolgáltak, majd egyaránt felhasználták az itthoni és nemzetközi (EU, OECD) jogi rezsimek és pályázatok működési feltételrendszerét, továbbá specifikus területeket bemutató hazai esettanulmányokat. A tisztán elméleti háttér mellett kiemelt szerepet kaptak a közigazgatás fejlesztéséhez kapcsolódó értékelési kompetenciák.

A munka két legfontosabb eredménye, hogy egyrészt letisztázta a programszintű értékelések fogalmi kereteit, másrészt integrált megközelítést hozott létre a magas absztrakciós szinten értelmezett „értékelés” és az implementálás szintjén hasznosítható „hatáselemzés” között. További konklúzió, hogy a fejlesztőbeavatkozások értékeléséhez használt elméleti keretek összhangba hozhatók a legkülönbözőbb ágazati tervezési és stratégiaalkotási módszertanokkal.

A gyakorlati hasznosítás első lépéseként a vizsgálat megállapításai, elméleti alapvetései, a gyakorlati példák elemzése, és legfőképpen szemléletformáló új megközelítése már most része a hallgatók képzésének, és a bennük kialakított kompetenciákon keresztül, remélhetően, az érintett társadalmi alrendszerek fejlesztésének és fejlődésének.

A TANÁRI FELELŐSSÉGÉRZET ÉS AZ ÉNHATÉKONYSÁG KÉRDŐÍV MŰKÖDÉSE PEDAGÓGUSOK ÉS PEDAGÓGUSJELÖLTEK KÖRÉBEN

T-18

Mezei Tímea *, **Fejes József Balázs ****, **Vígh Tibor ****,
Szenczi Beáta ***, **Rausch Attila ******

* *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

** *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

*** *Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*

**** *Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar*

Kulcsszavak: tanári felelősségérzet; tanári énhatékonyság; pedagógusok; pedagógusjelöltek

Neveléstudományi kontextusban a személyes felelősségérzetre vonatkozó kutatások leginkább a pedagógusokra fókuszálnak, és azt vizsgálják, mennyiben érzik a tanárok magukat felelősnek a munkájuk során várt kimenetek előidézésében, a nem vártak megakadályozásában (pl. Lauerman & Karabenick, 2011). Pedagógusok és pedagógusjelöltek körében végzett vizsgálatok szerint a személyes felelősségérzet megbízhatóan mérhető a következő négy területen: felelősségérzet (1) a diákok motivációjáért, (2) a diákok teljesítményéért, (3) a diákokkal kialakított pozitív kapcsolatért, (4) a lehető legjobb oktatás nyújtásáért (Lauermann & Karabenick, 2013; Matteucci et al., 2017). A Lauermann és Karabenick (2013) által fejlesztett mérőeszközt széles körben alkalmazzák, többek között beavatkozások hatásvizsgálatához (pl. Lauermann & Berger, 2021; Matteucci & Guglielmi, 2014; Matteucci et al., 2017). A mérőeszköz fejlesztése során Lauermann és Karabenick (2013) a tanári felelősségérzetet a tanári énhatékonyságtól igyekezett elkülöníteni, ezért a felelősségérzet-skálának megfelelően azonos területeken megalkották az énhatékonyság-skálát is. Az énhatékonyságra vonatkozó állítások a pedagógusok képességeikkel kapcsolatos meggyőződéseire vonatkoznak. A kérdőíveknek magyar változata még nem létezik. Munkánk célja a Lauermann és Karabenick (2013) által megalkotott Tanári Felelősségérzet Kérdőív (TFK) és Énhatékonyság Kérdőív (ÉHK) magyar adaptációja, működésének vizsgálata pedagógusok (n=166) és pedagógusjelöltek (n=121) körében. Mind a TFK, mind az ÉHK 13 állítást tartalmaz az említett négy skálába rendezve. A pedagógusok online, míg a pedagógusjelöltek papíralapon töltötték ki a kérdőívet. A mérőeszköz validitását feltáró faktoranalízissel ellenőriztük, az eredeti mérőeszközök struktúrája a TFK (pedagógusok: KMO=0,88, pedagógusjelöltek: KMO=0,81) és az ÉHK (pedagógusok: KMO=0,81, pedagógusjelöltek: KMO=0,83) esetében is kirajzolódott. A kérdőívek reliabilitása a pedagógusok (TFK: Cronbach- α =0,88; ÉHK: Cronbach- α =0,84) és a pedagógusjelöltek mintáján (TFK: Cronbach- α =0,88; ÉHK: Cronbach- α =0,87), valamint az egyes skálák szintjén is megfelelő ($0,67 \leq \text{Cronbach-}\alpha \leq 0,94$). A kétmintás t-próba alapján szignifikáns a különbség ($p < 0,001$) a pedagógusok és a pedagógusjelöltek válaszai között a TFK-n az oktatás skála, az ÉHK-n a tanulók teljesítménye és az oktatás skálák vonatkozásában. Minden esetben a pedagógusjelöltek átlagai magasabbak. Mindkét részmintán a TFK és ÉHK esetében a diákok motivációjára és teljesítményére vonatkozó skálák átlagai a legalacsonyabbak, ami egybevág a nemzetközi tapasztalatokkal. Eredményeink alapján a pedagógusok és a pedagógusjelöltek személyes felelősségérzete és énhatékonysága vizsgálható a TFK és ÉHK magyar verziójának négy skálájával, így a mérőeszköz alkalmazható a témával összefüggő jövőbeli kutatásokhoz, valamint a pedagógusok képzésében, továbbképzésben.

A 138400 számú projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, az FK_21 „OTKA” Fiatalkutatói kiválósági pályázati program finanszírozásában valósult meg.

EVALUATING ONLINE TEST ADMINISTRATION DURING THE COVID-19 OUTBREAK: A RASCH MODEL ANALYSIS WITH A BAYESIAN APPROACH

T-19

De Van Vo *, **Benő Csapó ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** University of Szeged, Institute of Education*

Keywords: online testing; Rasch model; Bayesian approach; math

The COVID-19 pandemic forced schools around the world to switch to online education with all learning activities taking place in the virtual space. In line with social distancing rules, remote administration of testing has become more favorable during this period, however, the fairness of these online examinations has become a question of debate. This study explores the psychometric characteristics of the online mid-term test in Vietnam as well as students' performance. The research questions were as follows: What are the psychometric properties of the test? Which students are least confident about their true abilities? Were there any students with unusual results? Participants were 470 tenth-grade students in a high school in Vietnam. Due to the COVID-19 restriction measures, students took their mid-term exams online at home. All administrative issues of the assessment were managed via the online assessment platform, and students were observed with the help of the Zoom application. The mid-term test is a kind of summative assessment to assess students' knowledge and skills related the math curriculum. The test included 25 multiple-choice items. All students took the same test items in 45 min, however, items were presented in a random order for individuals accessing the test. We applied the Rasch model measurement and the Bayesian Item Response Theory to examine the test results. Our analyses revealed that the test fitted quite well to the data in the unidimensional model of Rasch measurement (coefficient $\alpha=0.80$, weighted fit=0.80–1.26). 19 students were flagged as being the least confident in their true abilities. We also computed the outfit for every individual across all items. The list of students who had the highest outfit score was flagged by using Rasch measurement. This study is important in the field as it provides a comprehensive analysis of online assessment administration. The approach we applied could also be extended to future research on online administration procedures, as test fairness is still a significant issue in school contexts in the post-pandemic situation.

REPRESENTATIONAL COMPETENCE: DEFINITION OF THE CONSTRUCT AND ITS ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF SCIENCE

T-19

Fitria Arifiyanti *, **Attila Pásztor ****

** University of Szeged, Doctoral School of Education*

*** University of Szeged, Institute of Education; MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies; MTA-SZTE Digital Learning Technologies Research Group*

Keywords: representational competence; definition; assessment

Representational competence (RC) has a critical role in student success in learning complex and abstract concepts in science. In contrast, the definition of the construct remains unclear, and its assessment in science needs to be investigated.

This paper aims to provide an overview of the history of RC, analyze the changes of its definition, and examine the different methods of its assessment in the context of science. The term RC was first introduced by Sigel and his colleagues in 1967. They investigated cognitive competence and the level of representation among preschool children (Sigel & McBane, 1967; Sigel & Olmsted, 1967). The concept soon began to expand into other fields, for instance, into the science domain. Kozma & Russell (1997, 2005) described RC as a construct which requires a wide variety of skills: interpreting, selecting, generating, and transforming between representations, communicating, and problem-solving in a chemistry context. The term RC continued to evolve in the science and mathematics context. diSessa & Sherin (2000) coined the term metarepresentational competence, which requires higher levels of RC such as critiquing, comparing, and explaining existing representations as well as inventing and designing new representations (diSessa, 2004). However, the concept of metarepresentational competence differs from RC, because it explains what students know about the act of representation and its products (metarepresentation) (diSessa & Sherin, 2000). Regarding the assessment of RC in the science context, it has been found that several RC dimensions have been employed. However, there is no consensus on the categorization of a variety of representations used for RC dimensions. The appropriate RC dimension used across the domain of science proposed by Lemke (1998) and Tsui (2003) involve four major types of representations: verbal – textual, visual – graphical, actional – operational, and symbolic – mathematical. We found quantitative (e.g., mental rotation test, questionnaire, RC test, drawing test) and qualitative (e.g., interview, field notes, observation) ways to assess students' RC in science. There are numerous instruments to assess RC, and their number increases each year. The integration of the eye-tracking technology to assess RC in science has emerged recently. Our review may contribute to providing a clear framework for RC, and develop an appropriate strategy for improving students' RC in science.

The research was supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences (KOZOKT2021-16).

ASSESSMENT OF THE EFFECTS OF FOUR SPECIAL WARM-UP SESSIONS ON SINGING VOICE USING ACOUSTICAL PARAMETERS

T-19

Tamás Altorjay

University of Szeged, Department of Music Education

Keywords: vocalization; tube; nose-pipe

The assessment of singing voice with exact acoustical parameters is a crucial topic in the literature. The general practice is to ask expert listeners for valuation of the singing voice. To make this process more objective, we used acoustical parameters for assessment. The parameters were: voice volume and signal-to-noise ration (SNR) on different parts of the Fast Fourier Transform (FFT) figure, number of the overtones – from the noise content intensified, voice range, voice range profile (VRP). By organizing four independent sessions, we had the opportunity to examine the effects of the warming-up sessions.

The theoretical background of the paper discusses the linear and the non-linear model of the function of singing voice, and describes a new tool called nose-pipe.

We recruited 35 singing students for our investigation. All of them have been participating in personal singing voice training for years. We organized four, independent warming-up sessions. The participants attended the four, independent sessions without preliminary warming-up on the singing voice. We applied the same three pre-prepared melodies on every occasion. The principle of the melodies was gradually expanding the range and the intervals.

The first session included vocalization on [y, u, α] vowel. The second session included intonation into tube on [hy, hu, hα] syllables. The third session was humming with closed mouth. The fourth session was humming into a nose-pipe. We began the tasks for everybody on their personal middle voice, and then visited the whole voice range starting downwards, continuing upwards. Before and after the sessions, we recorded three sustained vowels [y, u, α] on G4 for females and on G3 for males. After every session, we also reviewed the VRP of every participant on [hα] syllable. We used TASCAM DR-07 MKII equipment suited with distance console for recording and SIEGVIEW2.4 program for acoustic analysis of FFT figures. The results were statistically analyzed with SPSS 20.

As we expected, every session had favorable effects on the singing voice but with different outcomes. The first session improved voice volume and volume of fundamental frequency (f₀). The second session improved the volume of deep harmonics. The third session improved the volume of the higher overtones, while the fourth helped to lengthen the voice range and expand the VRP.

The combined application of the sessions is recommended. The applied parameters are appropriate for the assessment of singing voice quality.

CHALLENGES IN THE IMPLEMENTATION OF FORMATIVE ASSESSMENT: A SYSTEMATIC REVIEW

T-19

Merih Welay Welesilassie

University of Szeged, Doctoral School of Education

Keywords: formative assessment; implementation; challenges

A formative assessment is continuous monitoring and gathering of evidence about how students are progressing in their learning. According to Black and Wiliam (1998), formative assessment includes all the activities that teachers and students undertake to gather information to be used as feedback to modify their teaching and learning practices. The current study followed this concept, emphasizing that formative assessment entails gathering evidence about students' learning through a variety of activities, and using that evidence to tailor future teaching and learning. Despite the key role teachers play in implementing formative assessments, there seems to be a limited number of systematic studies on factors that help or hinder their efforts. Therefore, this review, relying on Petticrew and Roberts' (2006) guide to a systematic review in the social sciences, focused on factors that might influence teachers' formative assessment practices. Generating research objectives, selecting a search strategy, undertaking a literature search, setting the inclusion criteria, analyzing the quality of the studies, and extracting data from included articles have all been steps in the procedure. 21 eligible studies were found through Eric, Scopus, Sage, and Elsevier using English keywords, and 10 of them were eventually included in the review. All the studies that were included were published between 2000 and 2020. The following influencing factors were revealed: lack of support, lack of clear manuals or guidelines, lack of continuous and adequate professional training, large class size, unpleasant working conditions, teachers' and students' beliefs about teaching and learning. Findings highlight the need for continuous and adequate professional training as well as school-based support to promote formative assessment. Moreover, researchers, school principals, teachers, parents, and policymakers may find this review useful in facilitating the implementation of formative assessment practices.

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓRÓL ALKOTOTT TANÁRI NÉZETEK FELTÁRÁSÁNAK MEGKÖZELÍTÉSEI – SZISZTEMATIKUS ÁTTEKINTÉS

T-20

Mezei Tímea *, Fejes József Balázs **

* *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

** *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

Kulcsszavak: tanulási motiváció; tanári nézetek; szakirodalmi áttekintés

A tanulási motivációt vizsgáló kutatások az elmúlt évtizedekben számos, az osztálytermi gyakorlatban is hasznosítható eredményt hoztak (l. Linnenbrink-Garcia et al., 2016; Solomon & Anderman, 2017). Ugyanakkor e kutatások eredményei a tanári gyakorlatot tekintve alig realizálódtak, a tanulási motivációval foglalkozó kutatók egy része explicit módon ki is fejezi elégedetlenségét e téren (pl. Lazowski & Hulleman, 2015; Kaplan et al., 2012; Turner, 2010; Urdan & Kaplan, 2020). A jelenség magyarázata vélhetően részben a pedagógusok tanulási motivációval kapcsolatos nézeteihez köthető, amely meggátolhatja a kutatási eredmények befogadását (pl. Kaplan et al., 2012; Turner, 2010). A tanulási motivációval összefüggő tanári nézetek feltárása így kiemelten fontosnak tűnik a kutatási eredmények gyakorlatba történő átültetése felé vezető úton. A pedagógusok tanulási motivációról alkotott nézetei számos különböző aspektusból vizsgálhatók, ugyanakkor e megközelítések számbavétele és értékelése eddig nem történt meg. Jelen tanulmány áttekintést nyújt a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos meggyőződéseit vizsgáló empirikus tanulmányokról, hogy rendszerezze a rendelkezésre álló eszközöket és módszereket, valamint, hogy feltárja a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos meggyőződéseinek értelmezéseit. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés azokra az empirikus tanulmányokra összpontosít, amelyek pedagógusok és pedagógusjelöltek tanulási motivációval összefüggő meggyőződéseit vizsgálták 2020-ig, és angol nyelvű, lektorált folyóiratokban jelentek meg. A fenti kritériumoknak 27 publikáció felelt meg. A bevont tanulmányok az alkalmazott módszertan alapján három csoportba sorolhatók: írásbeli kikérdezésen, szóbeli közlésen és kevert módszertanon alapuló kutatások. Munkánk e struktúrát használja a vonatkozó tanulmányok főbb jellemzőinek bemutatásához.

Kutatásunk legfőbb újdonsága a mérőeszközökön szereplő kérdések, állítások tartalmuk szerinti kategorizálása, amely a nézetek operacionalizálásának egy lehetősége. Az áttekintett tanulmányok a konstruktum számos különböző aspektusát vizsgálták, munkánk tizenháromat azonosított: jövőbeni tanulók feltételezett motivációs jellemzői, motiváció befolyásolásának lehetőségei, motiváció definiálása, motivációelméletek alapvetései, motivációs stratégiák alkalmazásának gyakorisága kollégák körében, motivációs stratégiák hatékonysága, motivációs stratégiák kivitelezhetősége, motivációs stratégiák választásának okai, motivált/demotivált tanulói viselkedés leírása, motivált/demotivált tanulói viselkedés okai, nézetek változása a motiváció kapcsán, saját motivációs alapelvek, tanári felelősségérzet. E megközelítéseknek, valamint az alkalmazott módszereknek a kutatási célokkal való szinkronizálása a jövőben kulcsfontosságúnak tűnik a tanárok tanulási motivációval kapcsolatos meggyőződéseinek feltárásában, így munkánk jelentősen hozzájárulhat a kutatási eredményeknek az osztálytermi gyakorlatba való átültetéséhez.

A 138400 számú projekt az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, az FK_21 „OTKA” Fiatal kutatói kiválósági pályázati program finanszírozásában valósult meg.

AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK, A TANÍTÓK ÉS A SZÜLŐK EGYMÁSSAL SZEMBEN TÁMASZTOTT ELVÁRÁSAI AZ ÓVODA–ISKOLA ÁTMENET MEGSEGÍTÉSÉBEN

T-20

Fleisz-Gyurcsik Anita

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: óvoda–iskola átmenet; iskolakezdés; stakeholderek nézetei

Nagy József a kutatási eredményeivel már az 1980-as években felhívta a figyelmet arra, hogy az intézményváltás kritikus fejlődési folyamatok közepette zajlik. Már hosszú ideje foglalkoztatja a kutatókat, a gyakorló pedagógusokat és a szülőket is a sikeres iskolakezdés elősegítése (Fleisz-Gyurcsik, 2021). A nemzetközi szakirodalom (Hair et al., 2006) rámutatott arra, hogy az átmenet során érintett egyes szereplők iskolakezdéssel kapcsolatos nézeteinek megismerése kulcsfontosságú, mivel a megszerzett információk gyakorlatba ültetésével segíthető az intézményváltás. A téma jelentősége ellenére hazánkban szerényebb kutatói figyelem irányul erre a kérdésre. A téma Szabó (2005), Kende és Illés (2007) pedagógusokkal, illetve Kálmán és Tóth (2021) pedagógusokkal és szülőkkel végzett kutatásaiban jelenik meg. Ugyanakkor ezek a kutatások nem gyűjtöttek információkat arról, hogy az egyes szereplők között van-e különbség az egymástól elvárt feladatok megítélésében. Ennek feltárása céljából egy saját fejlesztésű, online kérdőív segítségével óvodapedagógusok (n=359), tanítók (n=380) és első osztályos gyermeket nevelő szülők (n=226) körében gyűjtöttem adatokat.

A varianciaanalízis eredményei arra mutattak rá, hogy a vizsgált szereplők eltérő feladatokat várnak el az óvodapedagógusoktól. Több olyan feladatot azonosítottam, amelyet a tanítók és az óvodapedagógusok nagyobb mértékben várnak el az óvodapedagógusoktól, mint a szülők (pl. rendszeres beszélgetés a gyermekekkel az iskolakezdésről). Vannak olyan feladatok is, amelyeket a szülők és a tanítók nagyobb mértékben várnak el az óvodapedagógusoktól, mint ők önmaguktól (pl. a leendő tanító tájékoztatása írásban a gyermekek fejlettségi állapotáról).

Az összehasonlított szereplők más-más feladatokat tulajdonítanak a tanítóknak is. A szülők az összes felsorolt feladatot kisebb mértékben várják el a tanítóktól, mint ahogy az óvodapedagógusok és a tanítók maguk. Továbbá több olyan feladatot is találtam, amelyeket a tanítók jobban a magukénak érznek, mint amennyire az óvodapedagógusok azt nekik tulajdonítják (pl. óvodai foglalkozások látogatása).

A szülőkkel szemben támasztott elvárások tekintetében is eltérnek egymástól a vizsgált szereplők. A legtöbb feladatot a tanítók nagyobb mértékben tartják a szülők feladatának, mint a szülők maguk és az óvodapedagógusok (pl. érdeklődés az óvodapedagógustól a gyermek fejlettségi állapotáról). Csak egy olyan szülői feladatot találtam, amit a szülők nagyobb mértékben a saját feladatuknak tulajdonítanak, mint az óvodapedagógusok és a tanítók: az óvoda és az iskola közötti különbségek játékos átbeszélése a gyerekekkel.

Az eredményeim rámutatnak arra, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők eltérő feladatokat várnak el egymástól és önmaguktól az átmenet megsegítése során. A kutatásom segítséget ad az egyes szereplőkkel szemben támasztott elvárások azonosításához, illetve lehetőséget nyújt ezek pedagógusi és kutatói reflexiójához.

PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYE A DIÁKOK TÉNYELLENŐRZŐ KÉPESSÉGÉRŐL ÉS ANNAK FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEIRŐL: EGY INTERJÚSOROZAT EREDMÉNYEI

T-20

Ablonczy-Bugris Annamária *, Kinyó László **

* *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

** *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

Kulcsszavak: reflektív gondolkodás; információelemzés; médiatudatosság

Az okostelefonok elterjedésével napjainkban mindenféle valós vagy hamis információhoz hozzáférhetünk, a kommunikáció sebessége és hatékonysága egyre gyorsabb ütemben változik. Az új eszközök azonban nem feltétlenül csak előnyökkel rendelkeznek; veszélyeztethetik a felhasználók testi, lelki és szociális jóllétét (Duke & Montag, 2017). Egyre több tanulmány fektet hangsúlyt az internettel és digitális eszközökkel kapcsolatos problémás viselkedésformák visszaszorítására, megelőzésére (pl. Throuvala et al., 2019).

Az információhoz való korlátlan hozzáféréssel az oktatásban olyan új lehetőségek és kihívások jelentek meg, mint az információ elemzésének elsajátítása, valamint a tényellenőrzés (fact-checking) megértése és tudatos használata. Korábbi kutatások az álhírek problémáját jelentősnek, modern társadalmunkra veszélyesnek ítélték, miközben az oktatási rendszer egyelőre kevésbé képes kezelni a jelenséget (Bálint et al., 2019). A probléma megoldása bonyolult, mert a pedagógusoknak nem csupán a technológiai kihívásokkal kell megküzdeniük, hanem eközben a diákok reflektív és kritikus gondolkodásának fejlesztésére is hangsúlyt kell fektetniük. Az álhírekkel és a dezinformációval szembeni hatékony fellépéshez egy fejlett pszichikus rendszer szükséges, amelyben az önálló, független, kritikus és reflektív gondolkodás döntő szerepet játszik.

Előadásunk célja egy gyakorló pedagógusokkal végzett interjúsorozat eredményeinek bemutatása. Vizsgálatunk első fázisában, 2021. július és november között interjúkat végeztünk különböző köznevelési intézményekben dolgozó gyakorló pedagógusok körében (N=25). A 17 kérdést tartalmazó, félig strukturált online interjúk során arra kerestük a választ, hogy (1) a pedagógusok milyen szerepet tulajdonítanak a kritikai információelemző-készség kialakításának és fejlesztésének, (2) hogyan látják a különböző forrásból származó információk megítélésének szerepét és jelentőségét, valamint (3) a kapcsolódó tanórai és tanórán kívüli fejlesztési lehetőségeket. A szöveghűen rögzített és átírt interjúkat a tartalomelemzés módszerével vizsgáltuk.

Eredményeink szerint a témát érintő pedagógusi vélemények függetlenek az intézmények típusától. A pedagógusok a tényellenőrzés igényének megjelenését 6–11. évfolyam közé teszik, amelyre a pedagóguson kívül a társak, illetve a családi környezet gyakorolnak legnagyobb hatást. A pedagógusok a téma iránti érzékenyítésben a családi nevelést, az óvónők, a tanítók hatását, valamint a tanuló kognitív képességeinek szerepét hangsúlyozzák. A véleményekben hangsúlyos a gyermekek kutatási készségeinek és kérdezőskultúrájának fejlesztése, a pedagógusok részéről viszont a figyelem és odafigyelés, a differenciálás és a hitelesség jelenik meg. Az interjúkból kirajzolódott, hogy az oktatásban az információátadás új módszereire lenne szükség, ami arra ösztönözné a tanárokat, hogy ne kész ismereteket közvetítsenek, hanem bátorítsák a diákjaikat, vállaljanak aktívabb szerepet és felelősséget saját tanulási folyamataikért.

„CIKI A CIGI” ISKOLAI MEGELŐZÉSI PROGRAM ÉS HATÁSVIZSGÁLATA

T-21

Kimmel Zsófia

Dohányzás vagy Egészség Magyar Alapítvány

Kulcsszavak: egészségfejlesztés; dohányzásprevenció; iskolai prevenció program

Azzal, hogy az egészséges életmód megalapozását már gyermekkorban el kell kezdeni, a szakemberek többsége egyetért, azonban azzal kapcsolatban, hogy ki legyen az egészségfejlesztésért felelős elsődleges szakember, a vélemények már nagyban eltérnek. Kétségtelenül az iskola az egyik kulcsfontosságú terepe az egészségfejlesztési programok megvalósításának, ezért számtalan program célozza az iskola színterét, illetve a pedagógusokat. Ilyen a „Ciki a cigi” iskolai megelőzési program is, melynek elsődleges célja, hogy megragadja a gyermekek figyelmét, könnyedén és játékos formában építse fel a gyermekek dohányzást elutasító attitűdjét, és bővítse tudásukat a káros hatásokról.

A program több lépésben került kidolgozásra, és a mai napig folyamatosan frissül a tartalma annak megfelelően, hogy milyen új dohányipari és nikotinbeviteli eszközök jelennek meg a piacon. A programok megvalósítását pedagógusok végzik, időtartama 8–12 tanóra. A 3–5., illetve 6–8. osztályosoknak szóló előadás az információkat izgalmas videókon, animációkon keresztül adja át, míg a gyermekek készség- és képességfejlesztése interaktív játékokon keresztül valósul meg. Az előadások mellé a tematikát tartalmazó tanári kézikönyv, illetve szöveges segédletek is kidolgozásra kerültek, amelyek segítik a pedagógusokat a program megvalósításában. Kiegészítő eszközök, hordozható érintőképernyős számítógép, valamint demonstrációs bábu is rendelkezésre áll, amelyek színesebbé teszik a programot.

A program hatásvizsgálatára 2009-ben, majd 2020-ban került sor. Az előbbi kutatás két általános iskolában, fókuszcsoportos interjúk formájában történt meg, két-két kísérleti csoport vett részt a 3–5. és a 6–8. osztályból. A programban részt vevő csoportok mellett mindkét korcsoportban volt egy-egy kontrollcsoport is. 2020-ban a hatásvizsgálat arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen a program megítélése a pedagógusok között, és melyek a kiemelt fejlesztési területek.

A 2009-es hatásvizsgálat eredményei alapján a program igazoltan hatásos. A gyerekek szívesen részt vettek a foglalkozásokon, és egyes feladatok valódi bevonódást értek el náluk, valamint hosszabb távon is fennmaradt ez az érdeklődés. A cigarettázással kapcsolatos ismeretek több helyen pontosabbak lettek, illetve élményszerűvé váltak, az attitűdök kevésbé változtak. A 2020-as hatásvizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a program elemeinek ismertsége a megkérdezett pedagógusok körében megfelelő, azonban azoknak az aránya, akik használják is a programot, jóval kevesebb. A programmal való elégedettség jónak mondható, a program bizonyos elemeit szívesen ajánlanák másoknak is.

A program nagyon hasznos lehet azoknak a pedagóguskollégáknak, akik elhivatottnak érzik magukat az egészségfejlesztés területe iránt, és szívesen valósítanának meg dohányzásmegelőzési programot.

AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK LEHETŐSÉGE

T-21

Horváth Cintia *, Csányi Tamás **, Révész László *

** Eszterházy Károly Katolikus Egyetem*

*** Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar*

Kulcsszavak: egészségnevelés; iskolai egészségnevelés; iskolai egészség index

Hazánkban az iskolai egészségnevelés területén kevésbé megoldott feladat a pedagógiai hatásrendszer mérés-értékelése, hiányterületként jelenik meg az az intézményértékelési modell, amely intézményi szintű, a tanulói szükségletek és igények irányából értékeli az iskolai egészségnevelést. Az iskolákra és tanulókra szabott egészségnevelési program hatékony megtervezésének és eredményességének érdekében fontos felismerni és beazonosítani az iskolára jellemző erősségeket és fejlesztendő területeket. Kutatásunk célja egy olyan intézményértékelési keretrendszer kialakítása, amely objektív mutatók mentén képes az egészségnevelés pedagógiai hatásrendszerének értékelésére. Az Iskolai Egészség Index (iEGI) indikátorrendszere 5 modulon (fizikai- és személyi környezet, egészségmagatartás és -műveltség, szubjektív egészségi állapot) keresztül méri az iskolai egészségnevelést. Az iEGI kérdőív 128, jellemzően zárt kérdést tartalmaz. A mutatóképzés folyamatában az egyes modulok kiszámítása során a pozitív válaszok relatív gyakoriság összegének átlagát számítjuk, így minél magasabb a modul százalékos értéke, annál kedvezőbb képet mutat az iskoláról. A mintavétel során a populációt egy észak-magyarországi megyeszékhely gimnáziumaiban (G1, G2, G3, G4, G5) határoztuk meg, amelyből szakértői mintavételi eljárással kerültek a mintába a diákok (N=747), ahol n=248 fiú és n=499 lány. Az iEGI kérdőívet a tanulók online töltötték ki, az adatvesztés 34,88%-os. A fizikai és személyi környezet mutatói a legalacsonyabbak, a fizikai átlagosan 59,41% ($\pm 7,45$), amely a G4 iskolánál a legalacsonyabb (50,09%), míg a G3 iskolánál a legmagasabb (70,72%). A személyi környezet mutató átlagértéke 59,41% ($\pm 5,52$), amely szintén a G4 iskolánál a legalacsonyabb (50,09%), és szintén a G3 iskolánál a legmagasabb (66,30%). Az egészségmagatartás mutató 70,62% ($\pm 1,36$) az öt iskola esetében, amely a G4 iskolánál a legalacsonyabb (68,11%), és a G3 iskolánál a legmagasabb (72,22%). Az egészségműveltség mutató a legmagasabb átlagérték a modulok közül, 74,45% ($\pm 5,34$), amely a G4 iskolánál a legalacsonyabb (66%), a G3 iskolánál a legmagasabb (82,51%). A szubjektív egészségi állapot mutató átlagértéke a legkedvezőtlenebb, 46,14% ($\pm 3,91$), amely a G4 iskolánál a legalacsonyabb (40,76%), a G2-nél a legmagasabb (51,94%). A modulokból számított iEGI átlagosan 61,68% ($\pm 3,79$), amely a G4-nél a legalacsonyabb (55,60%), a G3-nál a legmagasabb (66,94%). Az eredmények alapján az átlagos indexértékhez képest három iskola jobban teljesített. Mindegyik iskola esetében fokozottan fejlesztendő terület a személyi és fizikai környezet, amely a pedagógusok, a nem pedagógus dolgozók, a szülők és a külső szervezetek, egyesületek szerepét mutatja, illetve a tanulókat körülvevő infrastruktúra állapotát és a lehetőségeket, egészségügyi szempontból vizsgálva. Az iEGI alkalmazásával az iskola diákjaira szabott egészségnevelési program tervezhető, továbbá nyomon követhetővé válik a fejlődés.

KÖZÉPPONTBAN A VÉDŐFAKTOROK: KOCKÁZATI MAGATARTÁS ÉS A MENTÁLIS JÓLLÉT ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA FELSŐ TAGOZATOS ISKOLÁSOK KÖRÉBEN

T-21

Dudok Réka *, Pikó Bettina **

* Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

** Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet

Kulcsszavak: kockázati magatartás; mentális jóllét; serdülők

A serdülő korosztály optimális egészségi állapota szorosan összefügg a fiatalok mentális egészségi állapotával, ez indokolja a mentális egészség előmozdításának relevanciáját. Azonban a szegényes mentális és lelki egészség nemcsak az egyén fizikai egészségére van negatív hatással, hanem kihat a pszichoszociális működésekre is, mint az egyén pszichológiai jólléte, csökkenti az elégedettség érzését, indikálhatja a társas kapcsolatok minőségi és mennyiségi romlását, kritikus az iskolai működést illetően, valamint növelheti a rizikómagatartás esélyét, a szerrel való visszaélést. A HBSC-kutatások alapján hazánkban a 11-17 éves korosztályban a szerhasználat (dohányzás, alkohol) szignifikánsan magasabb a nemzetközi átlaghoz képest a gyakoriság tekintetében (Németh et al., 2019). A tinédzserek kockázati magatartását többszintű hatások alakítják, amelyek alapján a szerhasználat protektív és rizikófaktorainak megismeréséhez elengedhetetlen az egyéni pszichológiai tényezők és az intrapszichés tényezők vizsgálata is.

Ezért a kutatás célja volt, hogy megvizsgáljuk, az egyén pszichés működését meghatározó konstruktumok bevonásával, hogy a különböző kockázati tényezőknek való kitettség hogyan kapcsolódik a mai serdülők mentális jóllétéhez. Hipotéziseink szerint a szerhasználatot illetően a társas támogatás, az étellel való elégedettség és a jóllét protektív faktornak bizonyulnak. Valamint feltételezzük, hogy a nemek közötti különbségek a szerhasználat és a jóllét vetületében is fellelhetők.

Kutatásunkban 174 felső tagozatos diák vett részt (M=13,34 év, SD=1,14), a fiúk létszáma 96 fő. Kérdőíves vizsgálatot alkalmaztunk, amelyben a rizikómagatartásra vonatkozó kérdések mellett az általános és a pszichológiai jóllét, az étellel való elégedettség, a társas támogatás, az önbecsülés, az önkontroll és a reziliencia mint a pszichés működés tényezői is szerepeltek.

Eredményeink alapján a felső tagozatos diákok 19,5%-a dohányzott már, 12,6%-uk az elmúlt 3 hónapban is. Alkoholt a diákok 56,3%-a fogyasztott már, 48,9%-uk az elmúlt 3 hónapban is. A nemek tekintetében nem találtunk különbséget a használatban ($\chi^2=0,78$). Logisztikus regressziós elemzés alapján a dohányzás és az alkoholfogyasztás esetében protektív tényezőként azonosítottuk az általános jóllétet, az étellel való elégedettséget, a pszichológiai jóllét összetevőit, valamint az önkontroll szintjét. A dohányzás esetében további védőfaktoroként azonosítható a társas támogatás családi szintje, valamint az önbecsülés.

Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a serdülők mentális jólléte és a kockázati magatartás között lehetséges összefüggés tapasztalható. Azonban különös figyelmet kell fordítani további rizikófaktorokra is, mint a társas kapcsolatok hiánya, valamint az egyén pszichés erőforrásainak kihasználtsága. Kutatásunk a pedagógusok és a korosztállyal foglalkozó szakemberek figyelmét hívja fel a mentális jóllét fontosságára a serdülők egészségmagatartása és lelki egészségének megőrzése érdekében.

A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-3. kódszámú Új Nemzeti Kiválóság programjának szakmai támogatásával készült.

AZ ISKOLAI ÉNHATÉKONYSÁG, AZ ISKOLAI JÓLLÉT ÉS A SZOCIÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ KAPCSOLATA

T-21

Ladányi Éva

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: énhatékonyság; iskolai jóllét; szociális kommunikáció

Előadásomban az iskolai énhatékonyság, az iskolai jóllét és a kommunikációs képesség jellemzőit, valamint ezek kapcsolatát feltételező elméleti keretet mutatok be serdülők körében. Előadásom célja, hogy bemutassam a fogalmak lehetséges kapcsolódási pontját, igazoljam, hogy az összefüggés-vizsgálat a szakirodalmi áttekintés alapján megalapozott. Kutatásom fókuszában az iskolai énhatékonyság, az iskolai jóllét mellett ezek szociális vetülete áll. Ennek vizsgálatára a szociális kommunikációs képesség mérése lehet alkalmas, amely a szociális kompetencia egyik összetevője. Nagy (1997) a nevelés céljának határozza meg a szociális kommunikatív képességek fejlődésének segítését. Az iskolai és a társas énhatékonyság egyik kapcsolóeleme a kommunikáció, hiszen ez utóbbi meghatározza az iskolai személyes kapcsolatokat. Mindez az iskolai jóllétet befolyásoló tényező is lehet, hiszen az iskolai jóllét fogalma hétköznapi értelemben azt jelzi, hogy a tanuló általában hogyan érzi magát az iskolában.

Az énhatékonyság iskolai környezetben történő vizsgálatának fókuszában leginkább a tanulók teljesítménye, a tanulás hatékonysága áll, kevésbé elemzik azt, hogy az énhatékonyság érzése hogyan függ össze az iskolai jólléttel, s mind az énhatékonyság, mind a jóllét kifejezése milyen kommunikációs eszközökkel történik, milyen kommunikációban tükröződik. Az iskolai jóllét alakulásában a társas kapcsolatok, a támogató kortársi környezetek meghatározóak, és az énhatékonyság társas jellemzői is fontos szerepet játszanak az iskolai jóllét növekedésében. A magasabb társas énhatékonyság segíti a közösségbe való hatékonyabb beilleszkedést és a kölcsönös támogatás kialakítását, valamint a társakkal való sikeres kommunikációt. A kielégítő társas kapcsolatok fenntartása számos kommunikációs stratégiát követel az egyéntől, melyek a munkavégzéshez, a sikerek eléréséhez, a jóllét érzéséhez is elengedhetetlenek.

A kutatás során az iskolai énhatékonyság, az iskolai jóllét és a szociális kommunikációs képesség serdülőkori jellemzőit és kapcsolatát vizsgálom, amit – tudomásom szerint – ilyen komplexitásban még nem tettek meg. A komplexitásnak köszönhetően várható, hogy megismerjük ezek újabb jellemzőit is, illetve kapcsolatukat, valamint mind a három részterület esetében bővíthető az elméleti modell is. A kutatás révén olyan empirikus adatok születnek, amelyek felhasználásával a későbbiekben fejlesztőprogramok dolgozhatók ki serdülők számára.

A bemutatott szakirodalmakra alapozva a hipotézisem az, hogy a magasabb énhatékonyságú tanulók iskolai jólléte és a jobb kommunikációs képességű tanulók iskolai jólléte pozitívabb, valamint a magasabb énhatékonyságú tanulók jobb kommunikációs képességgel is rendelkeznek. Az életkori és a nem szerinti sajátosságok és összefüggések feltárásával és értelmezésével bővíthet az iskolai énhatékonyság tényezőinek köre, és az iskolai jóllétet meghatározó kategóriák száma nőhet a kommunikációs képesség vizsgálatának bevonásával.

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGÁK SZEREPE A CÉLNYELVŰ KÖZÉPISKOLAI FÖLDRAJZOKTATÁS GYAKORLATÁBAN

T-22

Kapusi János

Debreceni Egyetem, Földtudományok Doktori Iskola

Kulcsszavak: célnyelvűség; kétszintű érettségi vizsga; két tannyelvű oktatás; középiskolai földrajzoktatás

Magyarországon a két tanítási nyelvű és nemzetiségi képzésekben tanuló középiskolai diákoknak a magyar nyelven kívül tíz másik nyelven is lehetősége van földrajzérettségi-vizsgát tenni. Ezzel a földrajz – célnyelvűség tekintetében – a választható érettségivizsgatárgyak éllovasai közé tartozik. Az idegen nyelven tett közép- és emelt szintű érettségi vizsgák jelentős feladat elé állítják a tanulókat, de a szaktanárok számára sem kisebb a kihívás, hiszen eredményességükhöz a nyelvi fejlesztés és a szaktárgyi oktatás célrendszerének és módszereinek összehangolására van szükség.

Jelenleg több mint 150 középiskolában folyik két tanítási nyelvű vagy nemzetiségi képzés, ezek több mint felében jelen volt vagy van a földrajz mint az idegen nyelven tanított tárgyak egyike a kétszintű érettségi vizsgarendszer bevezetése óta eltelt időszakban. Egyidejűleg több ezer tanuló vesz részt olyan órákon, ahol ezt a tárgyat idegen nyelven tanulja, és bár csak egy részük választja majd érettségi tárgyként a földrajzot, vizsgáik eredményességéből következtethetünk az iskolákban folyó munka sikerességére is. A célnyelven tett földrajzérettségik nemcsak a középiskolai nyelvi képzések színességéről tanúskodnak, hanem a tárgyválasztás népszerűségét is mutatják, hiszen az eddigi vizsgaidőszakok szinte mindegyikében került sor célnyelvű földrajzérettségire.

A 2021 őszi vizsgaidőszakkal bezárólag közel 7200 közép- és emelt szintű vizsgára került sor földrajzból idegen nyelven, a vizsgaszámok pedig nyelv, iskolatípus és földrajzi eloszlás terén is jelentős különbségeket, területi sajátosságokat mutatnak. Az elmúlt tizenhét év adattömege mellett a célnyelvű földrajzoktatás módszertanát és az érettségi vizsgának a tanítási folyamatra gyakorolt hatását is érdemes vizsgálni, legyen szó vizsgakövetelményekről, feladattípusokról vagy a vizsgán megjelenő nyelvi és szaknyelvi tartalmakról.

Az előadás az érettségihez kapcsolódó dokumentumok és statisztikai adatsorok elemzésére, interjúk tapasztalataira és szaktanári gyakorlatra építve mutatja be a célnyelven tett közép- és emelt szintű földrajzérettségi-vizsgák eloszlásának területi sajátosságait, a vizsga és a vizsgaszervezés célnyelvi dimenzióit, valamint az érettségik iskolai szakmai munkára gyakorolt hatásait. Ennek az oktatásföldrajzi vizsgálatnak a szükségességét nemcsak másfél évtized tapasztalatai, hanem az iskolarendszer és a kerettanterv változásai, valamint a földrajzérettségi-vizsga szerkezetét érintő, 2024-től bevezetésre kerülő átalakítások is indokolják.

A témaválasztás aktualitásához tartozik, hogy a természettudományos tárgyak idegen nyelven történő oktatásáról általában rendkívül kevés kutatás és publikáció áll a szakmai közösségek, döntéshozók, pedagógusok rendelkezésére, ez a terület az oktatás kevésbé vizsgált területei közé tartozik.

EGY TÁRSAS TANULÁSRA ALAPOZOTT TERMÉSZETTUDOMÁNYOS ISKOLAI PROGRAM VIZSGÁLATA A TUTOR DIÁKOK SZEMSZÖGÉBŐL

T-22

Bánfi Gréta *, Korom Erzsébet **

* *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

** *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

Kulcsszavak: társas tanulás; tutor tanulók; kérdőíves vizsgálat

A társas tanulás egyik formája, amikor a tanulási folyamatot egy tutor diák irányítja. A módszer előnyeit vizsgáló kutatások leginkább a tutorált diákokra/tanítványokra gyakorolt hatásokkal foglalkoznak (pl. Alegre et al., 2020; Tsuei et al., 2020). Elsősorban a felsőoktatásra irányuló kutatásokban koncentrálnak arra, hogy ez a fajta tanulás és a megváltozott tanulói szerep milyen tapasztalatot jelent a tutorok számára (pl. Jawhari et al., 2021; Sanchez-Aguilar, 2021). Az általunk vizsgált általános iskolai program különböző életkorú tanulók között zajlott. Hatodik évfolyamos diákok (12 fő) voltak tanári szerepben egy három hónapig tartó fejlesztőprogramban, amelynek során 6 alkalommal tartottak természettudományos kísérletekre épülő foglalkozást egy negyedik évfolyamos osztálynak. Foglalkozásonként 3 kísérletet végeztek el a negyedikesek forgószínpad-szerűen: 4 fős csoportjaik minden kísérlet után váltották egymást a kialakított helyszíneken. Minden standnál 2 hatodikos tanuló irányította a kísérleteket. A negyedikesek aktívan figyelték, majd a tutorok instrukciói alapján megismételték a vizsgálatokat. A hatodikos diákok ttorrá válását előzetes felkészítés előzte meg, a foglalkozásokon a pedagógusok a háttérből segítettek. Kutatásunkban a programot átfogóan vizsgáltuk. Előadásunkban a tutorokra vonatkozó kutatási kérdésekre fókuszálunk: 1) Miért jelentkeztek a programra? 2) Hogyan határozták meg a programsorozat célját? 3) Mi tetszett nekik leginkább, illetve legkevésbé a programban? 4) Hogyan sikerült megoldaniuk a tanári feladatokat? 5) Mi jelentett legnagyobb kihívást, illetve élményt számukra? 6) Miben fejlődtek bevallásuk alapján? A tutorok benyomásait saját fejlesztésű kérdőívvel vizsgáltuk. A tanári feladatokhoz kapcsolódó kérdéskör 27 zárt itemből áll (Cronbach-alpha=0,85). A diákok négyfokú skálán értékelték az állításokat (1=egyáltalán nem jellemző). A nyitott kérdésekre (8 item) adott válaszokat tartalmilag elemeztük, kategorizáltuk. Eredményeink szerint a diákok úgy vélik, hogy a kísérletekre való felkészülésük sikeresen zajlott (M=3,29; SD=0,85). A tanári szerephez kapcsolódó feladatokat hatékonyan oldották meg (M=3,29; SD=0,46). A kísérletek megfelelő kivitelezésével kapcsolatos állításokat (eszközök használata, váratlan helyzetek kezelése) találták leginkább jellemzőnek magukra nézve (M=3,42; SD=0,61). A nyitott kérdésekre adott válaszok szerint a tutorok azért jelentkeztek a programra, mert érdekesnek gondolták, illetve csábítóan találták a tanári szerep kipróbálását. A program fő céljaként a tanítást, a tanítványok fejlesztését tekintették, és a társas tanulás, valamint a kísérletek kivitelezése tetszett nekik leginkább. A fegyelmezés jelentette számukra a legnagyobb kihívást, a legnagyobb élményt pedig a tanítás. A tutorok benyomásairól való tájékozódás segít a kutatás további lépéseiben, illetve pozitív visszajelzést nyújt számunkra, miszerint a tutorok szempontjából a program működőképes a gyakorlatban.

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

A TERMÉSZETTUDOMÁNNYAL KAPCSOLATOS EPISZTEMOLOGIAI NÉZETEK: SZEMÉLYKÖZPONTÚ MEGKÖZELÍTÉS A 6. ÉVFOLYAMOS TANULÓK PROFILJAINAK VIZSGÁLATÁRA

T-22

Nagy Márió Tibor *, Korom Erzsébet **

** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

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

Kulcsszavak: episztemológia nézetek; tanulói profil; K-közép klaszteranalízis

A tanulók episztemológiai nézeteinek (epistemological beliefs) megismerése a neveléstudományi kutatások egyik kitüntetett témája az utóbbi években. Mason és Bromme (2010) az episztemológiai nézeteket így határozza meg: „a tudásról és a tudás megismeréséről alkotott egyéni reprezentációk”, melyek befolyásolják a tanulás folyamatát. Az episztemológiai nézetek többdimenziósak és terüleetspecifikusak. A dimenzióik számát illetően nincs teljes konszenzus, de a Hoffer és Pintrich (1997) által javasolt 4 dimenziót – bizonyosság (certainty), fejlődés (development), forrás (source), megalapozottság (justification) – meghatározó modell a legelterjedtebb (Conley, 2004). Az episztemológiai nézetek egyes dimenziói egymástól függetlenül fejlődhetnek. Előfordulhat, hogy azonos időben egy tanuló a tudás forrását illetően kifinomult nézetekkel rendelkezik, azonban a tudás fejlődésével kapcsolatban naiv nézeteket vall (Kampa et al., 2016). Így az episztemológiai nézetek fejlettségének személyközpontú megközelítése, szemben a változóközpontú megközelítéssel, részletesebb elemzési utakat nyit meg, ahol jobban érvényre jutnak az egyéni sajátosságok.

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk, milyen tanulói profilok rajzolódnak ki a mintánkon a természettudományos episztemológiai nézetek kapcsán, és ezen tanulói profilok milyen sajátosságokkal rendelkeznek. A vizsgálatunkba 6. évfolyamos tanulókat (153 fő) vontunk be a Dél-Alföld régió 5 iskolájából. Az adatfelvétel online zajlott Conley (2004) magyar nyelvre adaptált, 26 itemes, ötfokú Likert-skálás (1=egyáltalán nem értek egyet) kérdőívvel. Az eredmények szerint a mérőeszköz megfelelő reliabilitású (Cronbach-alpha=0,73). A tanulók a 4 dimenziónak megfelelő alskálák közül a megalapozottság alskála esetében érték el a legmagasabb átlagértéket (M=4,27, SD=0,71), tehát elmondható, hogy e dimenzióval kapcsolatban rendelkeznek a legkifinomultabb nézetekkel, míg a forrás dimenzió esetében (M=2,53, SD=0,71) vallják a legnaivabb nézeteket. A személyközpontú megközelítés finomíthatja az adatok értelmezését, ezért további elemzést végeztünk. A hierarchikus klaszteranalízis a mintánkon négy klasztert határozott meg, melyeken K-közép klaszteranalízist alkalmaztunk a tanulói profilok azonosítása céljából. Ez alapján az első tanulói profilba 41 tanuló (27%) került, akik a forrás és a bizonyosság dimenziók esetében naiv, míg a fejlődés és a megalapozottság dimenziók esetében szofisztikált nézeteket vallanak a tudásról és annak létrejöttéről. A második klaszterbe 51 tanuló (33%) került, ők mind a négy dimenzió esetében fejlett nézetekkel rendelkeznek. 14 tanulóhoz (9%) olyan profil tartozik, akik fejletlen episztemológiai nézetekkel rendelkeznek minden alskála esetében. A negyedik tanulói profilnál 47 tanuló (31%) található, ők a fejlődés és a megalapozottság dimenziók esetében mutatnak naivabb nézeteket. Az eredmények alapján hazai mintán is bizonyítható az episztemológiai nézetek dimenzióinak egymástól független fejlődése.

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

KÉMIATANÁROK MEGGYŐZŐDÉSE ÉS TANÍTÁSI GYAKORLATA A KONTEXTUSALAPÚ TANÍTÁSSAL KAPCSOLATBAN

T-22

Purák Szandra *, Korom Erzsébet **

* *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

** *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

Kulcsszavak: kontextus alapú tanulás; tanári meggyőződések; kémia tanítás

A 21. századi oktatás egyik jelentős problémája, hogy csökken az érdeklődés a természet-tudományok iránt, a diákok egyre kevésbé érzik hasznosnak az iskolában tanultakat (Csíkos, 2012; Espinoza et al., 2013; Smiley, 2020). Különösen igaz ez a kémiára (Holtzer et al., 2021). A jelenség összefügghet a túl absztrakt tananyaggal, a kevés óraszámval, valamint a tanítás módszereivel. Ez utóbbi szempontból hozhat változást a kontextus-alapú tanulás (context-based learning – CBL), ami arra helyezi a hangsúlyt, hogy a tanulók gyakorlati példákon keresztül tanuljanak, és a tananyagot összekapcsolják az előzetes ismereteikkel, saját tapasztalataikkal (Demircioğlu et al., 2009). A kutatások azt jelzik, hogy a CBL szerint tanulók motiváltabbak, és hasznosabbnak találják az egyes tantárgyakat (Bennett et al., 2007; Demircioğlu et al., 2009).

Kérdőíves vizsgálatunk célja, hogy feltárjuk, hogyan vélekednek a hazai kémia tanárok a kontextus alapú tanulásról, és alkalmaznak-e kontextus alapú feladatokat. A kérdőívet Wijaya és munkatársai (2015) kutatásából adaptáltuk, és további itemekkel egészítettük ki. Részei: (1) háttérváltozók, (2) a kémia tanításával és tanulásával kapcsolatos nézetek, (3) a kontextus alapú feladatokkal kapcsolatos nézetek, (4) a kontextus alapú feladatokkal kapcsolatos tanítási gyakorlat, (5) a kontextus alapú tanulással kapcsolatos vélemény, (6) példák megadása a kontextus alapú feladatok saját tanításban való alkalmazására, (7) a kontextus alapú tanulás előnyei és hátrányai. A zárt kérdések Osgood-skálán, illetve ötfokú Likert-skálán mérnek.

Az online adatfelvétel 7–12. évfolyamon kémiát tanító tanárok körében történt. A 338 kitöltő közül 249 fő általános iskolában, 125 fő gimnáziumban, 10 fő technikumban, 4 fő szakközépiskolában tanít. A kitöltések regionális megoszlása többnyire egyenletes. A tanárok 0–57 éves tanítási tapasztalattal rendelkeznek ($M=23,64$, $SD=12,13$), az életkoruk 22–73 év közötti ($M=49,55$; $SD=9,93$).

A megkérdezett tanárok 92%-a hasznosnak tartja a kontextus alapú kémiatanulást. A realiztikus (a tudás és a különböző kontextusok közötti kapcsolatok megteremtése) és a mechanisztikus (a tananyag átadása formális példák gyakorlásán keresztül) nézetek közül legtöbben a realiztikus nézet felé hajlanak, és nagyon kevesen tartják fontosabbnak a típusfeladatok begyakorlását. A tanárok 49%-a gondolja úgy, hogy a kontextus alapú feladatoknak nem csak a megoldás megtalálásához szükséges információkat kell tartalmazniuk; azzal viszont szinte mindenki (94%) egyetért, hogy a valós életből vett példákra kell épülniük. A tanárok kevésnek tartják a tankönyvi példákat, így sokan maguk készítenek ilyen feladatokat. A tanárok közel fele (44%) tartja megvalósíthatónak a kontextus alapú tanítást a jelenlegi tantervi szabályozás mellett; 47%-uk havonta használ ilyen feladatokat.

Az eredmények felhívják a figyelmet a téma hazai aktualitására, a tanterv és a taneszközök fejlesztésének fontosságára.

A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

SZERZŐK
AUTHORS

Ablonczy-Bugris, Annamária	ablonczy-bugris.annamaria@edu.u-szeged.hu
Akhmetova, Aigul	akhmetovaaigul@edu.u-szeged.hu
Aknai, Dóra Orsolya	doraorsolya@gmail.com
Al-Akbari, Sabah	sssab_2@hotmail.com
Alrababah, Saleh Ahmad Hussein	alrababah.saleh.ahmad@edu.u-szeged.hu
Altorjay, Tamás	tamas.altorjay@gmail.com
Amukune, Stephen	amukune.stephen@edu.u-szeged.hu
Anggia, Helta	helta.anggia@edu.u-szeged.hu
Antesberger, Klára	klara.antesberger@web.de
Anti, Zsuzsanna	anti.zsuzsanna@gmail.com
Arifiyanti, Fitria	fitria.arifiyanti@edu.u-szeged.hu
B. Németh, Mária	mary@edpsy.u-szeged.hu
Balogh-Pécsi, Anett	anett.pecsi@gmail.com
Bánfi, Gréta	banfgreta@gmail.com
Bánné, Mészáros Anikó	banne.aniko@reformatus.hu
Bognár, József	bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu
Bónus, Lilla	bonus.lilla@edu.u-szeged.hu
Calchei, Marcela	calchei.marcela@edu.u-szeged.hu
Csányi, Róbert	csanyi.hu@gmail.com
Csányi, Tamás	csanyi.tamas@tok.elte.hu
Csapó, Benő	csapo@edpsy.u-szeged.hu
Csató, Anita	csato91@gmail.com
Csíkos, Csaba	csikoscs@edpsy.u-szeged.hu
Csizér, Katalin	wein.kata@btk.elte.hu
Debreczeni, Réka	debreczeni.reka@gmail.com
Dorner, Helga	dorner.helga@ppk.elte.hu
Dudok, Réka	dudok.reka@gmail.com
Duong, Thi Ngoc Ngan	duongthingocngan0101@gmail.com
F. Takács, István	ftakacs.istvan@fzf.hu
Fehér, Péter	feherp1@t-online.hu
Fejes, József Balázs	fejesj@edpsy.u-szeged.hu
Fleisz-Gyurcsik, Anita	anitagyurcsik@gmail.com
Fodor, Szilvia	fodor.szilvia@ppk.elte.hu
Fűköh, Borbála	fukoh.borbala@euroexam.org

Gál, Zita	galzita@edu.u-szeged.hu
Greiff, Samuel	samuel.greiff@uni.lu
Habók, Anita	habok@edpsy.u-szeged.hu
Hercz, Mária	hercz.maria@tok.elte.hu
Hidayatullah, Achmad	achmadhidayatullah08@gmail.com
Hódi, Ágnes	hodi.agnes@szte.hu
Horváth, Cintia	horvath.cintia@uni-eszterhazy.hu
Huszár, Zsuzsanna	huszar.zsuzsanna@pte.hu
Imambayeva, Gaysha	lady.gaysha@mail.ru
Józsa, Gabriella	jszgabi@gmail.com
Józsa, Krisztián	jozsa@sol.cc.u-szeged.hu
Kadyirov, Timur	timurkadyirov@gmail.com
Kálmán, Anikó	drkalmananiko@gmail.com
Kapusi, János	geo.bethlen@gmail.com
Kasik, László	kasik@edpsy.u-szeged.hu
Katona, Miklós	katona.miklos@kilato.piarista.hu
Kertész, Tamás	emberseg.dse@gmail.com
Kimmel, Zsófia	zsofia.kimmel@gmail.com
Kinyó, László	kinyo@edpsy.u-szeged.hu
Kiss, Hedvig	kiss.hedvig@med.u-szeged.hu
Kiss, Renáta	kiss.renata@edu.u-szeged.hu
Klieme, Eckhard	klieme@dipf.de
Kocsis, Ádám	kocsis.adam@edu.u-szeged.hu
Korom, Erzsébet	korom@edpsy.u-szeged.hu
Ladányi, Éva	ladanyi.eva@gmail.com
Lakatos, Kristóf	lakat9@vipmail.hu
Lázár, László	lazar.laszlo@piarista.hu
Listiani, Listiani	listianiriyanto@gmail.com
Liszka, Zsuzsanna	liszka.zsuzsanna@sze.hu
Liu, Yong	yongl0513@gmail.com
Mácsár, Gábor	macsarekszer@gmail.com
Magyar, Andrea	mandrea@edu.u-szeged.hu
Majzik, Tamás	tasmajzik@gmail.com
Mamad, Abderrahim	abderrahim.mamad@edu.u-szeged.hu

Mezei, Tímea	mezei.time@gmail.com
Mokri, Dóra	mokri.dora@gmail.com
Molnár, Adrienn	madrienn99@gmail.com
Molnár, Edit Katalin	molnar@edpsy.u-szeged.hu
Molnár, Gyöngyvér	gymolnar@edpsy.u-szeged.hu
Mónus, Ferenc	monusf@science.unideb.hu
Müller, Vanessa	muller.vanessa@edu.u-szeged.hu
Nagy, Lászlóné	nagylne@bio.u-szeged.hu
Nagy, Márió Tibor	nagy.mario.tibor@edu.u-szeged.hu
Nagy, Zita Éva	nagy.zita.eva@kilato.piarista.hu
Nguyen, Lan Anh Thuy	lan.anh.nguyen@edu.u-szeged.hu
Nguyen, Son Van	nvson@tlu.edu.vn
Nikolov, Marianne	nikolov.marianne@pte.hu
Okiri, Peter	ochiengokwirih@gmail.com
Oo, Tun Zaw	ootuzaw111@gmail.com
Ökördi, Réka	okordi.reka@tok.elte.hu
Pásztor, Attila	attila.pasztor@edu.u-szeged.hu
Pásztor-Kovács, Anita	p.kovacs.anita@gmail.com
Patel, Kosha	kosha_25@yahoo.com
Phyo, Wai Mar	weimm622@gmail.com
Pikó, Bettina	fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu
Pimenta, Sara Souza	pimenta.sara@outlook.com
Prievara, Dóra Katalin	prievara.dora.katalin@szte.hu
Purák, Szandra	szandrapurak@gmail.com
Rausch, Attila	rausch.attila@ppk.elte.hu
Révész, László	laszlorevesz.mail@gmail.com
Rodrigues, de Oliveira Olney	olneyr3@gmail.com
Simonyi, Gabriella	fekete.gabriella@gmail.com
Soeharto, Soeharto	soeharto.soeharto@edu.u-szeged.hu
Szakály, Zsolt	szakaly.zsolt@sze.hu
Székely, Mózes	mozes@elte.hu
Szenczi, Beáta	szenczi.beata@barczy.elte.hu
Szigeti, Mónika Veronika	borka76@gmail.com
Szítás, Teodóra	teodora.szitas@gmail.com

Tary, Blanka	tary.blanka@edu.u-szeged.hu
Telegdi, Attila	a.telegdi@gmail.com
Thi, Nang Kham	nang.kham.thi@edu.u-szeged.hu
Thür, Antal	thurantal@gmail.com
Thwe, Win Phyu	winnphyuthwe@gmail.com
Tóth, Edit	tothedit@edpsy.u-szeged.hu
Török, Réka	torok.reka@kilato.piarista.hu
Vígh, Tibor	vigh.tibor@edpsy.u-szeged.hu
Vo, De Van	vo.de.van@edu.u-szeged.hu
Welesilassie, Merih Welay	welesilassiemer@gmail.com
Wicaksono, Azizul Ghofar Candra	azizul.wicaksono@edu.u-szeged.hu
Wu, Hao	haowu@edu.u-szeged.hu



SZTE
SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM