

# *PÉK 2011*

**IX. Pedagógiai Értékelési Konferencia**

**Program – Előadás-összefoglalók**



*PÉK 2011*

**IX. Pedagógiai Értékelési Konferencia**

2011. április 29–30.

Program

Előadás-összefoglalók

Szerkesztette:

Vidákovich Tibor

Habók Anita

Szegedi Tudományegyetem

2011

A kiadványt a „Diagnosztikus mérések fejlesztése” c. TÁMOP 3.1.9-08/1-2009-0001 pályázat keretében az Európai Unió támogatta.



ISBN 978-963-306-091-9

Kiadó:

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

Felelős kiadó:

Csapó Benő, a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője

Technikai szerkesztő: Börcsökne Soós Edit, Pap-Szigeti Róbert  
Olvasószerkesztő: Nagy Zsuzsanna  
Borítóterv: Halof Ferenc

Készült:

Fárosz Nyomda Kft.  
6728 Szeged, Alkotmány u. 68.  
Tel.: (62) 479-754, 542-180; Fax: (62) 479-754  
[farosz@farosz.t-online.hu](mailto:farosz@farosz.t-online.hu)  
Felelős vezető: Mazán Csaba ügyvezető

## PÉK 2011 – IX. PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉSI KONFERENCIA

---

### A KONFERENCIA HÁTTÉRINTÉZMÉNYE:

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet és Neveléstudományi Doktori Iskola  
6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30-34. Tel.: (62) 420-034

### A KONFERENCIA TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁGA:

Balázs Ildikó, OH  
Csapó Benő, SZTE  
Habók Anita (titkár), SZTE  
Molnár Éva, SZTE  
Vidákovich Tibor (elnök), SZTE

### A KONFERENCIA SZERVEZŐBIZOTTSÁGA:

Kléner Judit, SZTE  
Molnár Katalin, SZTE  
Pap-Szigeti Róbert (webmester), KF

### A KONFERENCIA HELYSZÍNE:

Szegedi Akadémiai Bizottság Székháza  
6720 Szeged, Somogyi u. 7. Tel.: (62) 553-911

### A KONFERENCIA HONLAPJA, E-MAIL CÍME:

<http://www.edu.u-szeged.hu/pek2011/>  
[pek2011@edu.u-szeged.hu](mailto:pek2011@edu.u-szeged.hu)  
Honlapkészítő: Pap-Szigeti Róbert



## PÉK 2011 – IX. PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉSI KONFERENCIA

---

### TARTALOM

PROGRAM .....	8
RÉSZLETES PROGRAM .....	13
ELŐADÁS-ÖSSZEFOGLALÓK	
Joachim Funke: Interactive problem solving – From a static to a dynamic perspective (plenáris előadás) .....	23
A tudás és a képességek értékelése (tematikus előadások) .....	24
Az affektív tényezők értékelése (tematikus előadások) .....	28
A tanulás eredményességét befolyásoló pszichikus és környezeti tényezők (szimpó- zium) .....	33
Speciális területek értékelése (tematikus előadások) .....	39
Kárpáti Andrea: Az Y-generáció vizuális nyelve: dialektusok, műfajok, fejlődés, értékelés (plenáris előadás) .....	44
Információs-kommunikációs technológiák (tematikus előadások) .....	45
A nyelvi fejlődés és a nyelvtudás értékelése (tematikus előadások) .....	52
Online diagnosztikus értékelő rendszer: realitások és perspektívák (meghívott szim- pózium) .....	59
A kognitív fejlődés értékelése (tematikus előadások) .....	66
A pedagógusok nézeteinek értékelése (tematikus előadások) .....	72
A továbbképzési programok és a munkafeltételek értékelése (tematikus előadások) ....	76
A KONFERENCIA ELŐADÓI .....	83
NÉVMUTATÓ .....	85

2011. április 29. (péntek)

- 9.30–10.30 REGISZTRÁCIÓ, KÁVÉ
- 10.30–10.50 **MEGNYITÓ** (*Díszterem*)  
Csernus Sándor, Csapó Benő, Vidákovich Tibor
- 10.50–11.40 **PLENÁRIS ELŐADÁS**  
– **Interactive problem solving – From a static to a dynamic perspective** (*Díszterem*)  
Előadó: *Joachim Funke*
- 11.40–11.50 SZÜNET
- 11.50–12.50 **TEMATIKUS ELŐADÁSOK**  
– **A tudás és a képességek értékelése** (*Díszterem*)  
– **Az affektív tényezők értékelése** (*Tárgyaló*)
- 12.50–13.50 SZENDVICSEBÉD
- 13.50–15.10 **SZIMPÓZIUM**  
– **A tanulás eredményességét befolyásoló pszichikus és környezeti tényezők** (*Díszterem*)  
**TEMATIKUS ELŐADÁSOK**  
– **Speciális területek értékelése** (*Tárgyaló*)
- 15.10–15.20 SZÜNET
- 15.20–16.10 **PLENÁRIS ELŐADÁS**  
– **Az Y-generáció vizuális nyelve: dialektusok, műfajok, fejlődés, értékelés** (*Díszterem*)  
Előadó: *Kárpáti Andrea*
- 16.10–16.30 KÁVÉSZÜNET
- 16.30–18.30 **TEMATIKUS ELŐADÁSOK**  
– **Információs-kommunikációs technológiák** (*Díszterem*)  
– **A nyelvi fejlődés és a nyelvtudás értékelése** (*Tárgyaló*)
- 18.40– SVÉDASZTALOS VACSORA



PÉK 2011 – IX. PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉSI KONFERENCIA

---

2011. április 30. (szombat)

9.30–10.00 KÁVÉ

10.00–11.40 MEGHÍVOTT SZIMPÓZIUM

– Online diagnosztikus értékelő rendszer: realitások és  
perspektívák (*Díszterem*)

TEMATIKUS ELŐADÁSOK

– A kognitív fejlődés értékelése (*Tárgyaló*)

11.40–11.50 SZÜNET

11.50–12.50 TEMATIKUS ELŐADÁSOK

– A pedagógusok nézeteinek értékelése (*Díszterem*)

– A továbbképzési programok és a munkafeltételek ér-  
tékelése (*Tárgyaló*)

13.00– A KONFERENCIA ZÁRÁSA (*Díszterem*)

Vidákovich Tibor, Csapó Benő



# *RÉSZLETES PROGRAM*



**10.30–10.50 MEGNYITÓ** (*Díszterem*)

A konferenciát megnyitja:

*Csernus Sándor,*  
a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának  
dékánja

A résztvevőket köszönti:

*Csapó Benő,*  
a Pedagógiai Értékelési Konferenciák alapító elnöke

*Vidákovich Tibor,*  
a PÉK 2011 konferencia elnöke

**10.50–11.40 PLENÁRIS ELŐADÁS** (*Díszterem*)

**Interactive problem solving - From a static to a dynamic perspective**

*Joachim Funke,*  
Department of Psychology, University of Heidelberg,  
Germany

Levezető elnök: *Csapó Benő*

2011. ÁPRILIS 29. – PÉNTEK

11.50–12.50

TEMATIKUS ELŐADÁSOK

<b>A tudás és a képességek értékelése</b>  ELNÖK: <i>Zsolnai Anikó</i>	Diszterem	A rendszerező képesség fejlődése az általános iskola első és harmadik osztálya között <i>Zentai Gabriella</i>
		Természettudományos alapismeretek fejlődése 4-6. évfolyamon <i>Korom Erzsébet, Nagy Lászlóné</i>
		„Nulladik” matematika zárthelyi a BME-n <i>Csákány Anikó</i>

TEMATIKUS ELŐADÁSOK

<b>Az affektív tényezők értékelése</b>  ELNÖK: <i>Kasik László</i>	Tárgyaló	A tanulási motiváció számítógépes vizsgálatának lehetőségei nemzetközi kitekintésben <i>Szenczi Beáta, Hricsovinyi Julianna, Józsa Krisztián</i>
		A célorientációk kérdőív működésének vizsgálata klasztrikus és modern tesztelméleti eszközök felhasználásával <i>Fejes József Balázs, Vigh Tibor</i>
		Tanulás tanulása affektív területének mérése 3. és 6. évfolyamon <i>Habók Anita</i>
		Implicit matematikai meggyőződések elemzése kvalitatív kutatási módszerrel <i>Csikos Csaba</i>

13.50–15.10

SZIMPÓZIUM

<p><b>A tanulás eredményességét befolyásoló pszichikus és környezeti tényezők</b></p> <p>ELNÖK: <i>Kasik László</i></p> <p>OPPONENS: <i>Zsolnai Anikó</i></p>	<p>Díszterem</p>	<p>Az önszabályozott tanulás összefüggései az attribúció és az önhatékonyság szintjével 5. évfolyamon <i>D. Molnár Éva</i></p>
		<p>Az ismeretelméleti meggyőződések és a tanulmányi eredmény összefüggései 7. évfolyamon <i>Barassevich Tamás</i></p>
		<p>Az anya iskolai végzettségének hatása a fogalmazásképesség fejlettségére különböző életkorokban <i>Nagy Zsuzsanna</i></p>
		<p>A tanulmányi teljesítmény, a szociálisérdek-érvényesítő képességek és a családi háttér kapcsolata 5., 8. és 12. évfolyamosok körében <i>Kasik László</i></p>

TEMATIKUS ELŐADÁSOK

<p><b>Speciális területek értékelése</b></p> <p>ELNÖK: <i>Korom Erzsébet</i></p>	<p>Tárgyaló</p>	<p>Az egészséges életvitelre vonatkozó ismeretek és az egészségmagatartás mérése 10-15 éves gyerekek körében <i>Benkő Brigitta, Szélesi Bettina</i></p>
		<p>7. és 11. évfolyamos tanulók demokrácia- és állampolgár-értelmezései <i>Kinyó László</i></p>
		<p>A hangszer tanulás lehetséges transzferhatásai <i>Buzás Zsuzsa</i></p>
		<p>Korrekt pedagógiai értékelés lehetőségei a magyar zeneművészeti felsőoktatásban <i>Gönczy László</i></p>

2011. ÁPRILIS 29. – PÉNTEK

---

15.20–16.10 PLENÁRIS ELŐADÁS (*Díszterem*)

**Az Y-generáció vizuális nyelve: dialektusok, műfajok,  
fejlődés, értékelés**

*Kárpáti Andrea,*

ELTE TTK, UNESCO Multimédia-pedagógiai Központ

Levezető elnök: *Vidákovich Tibor*



16.30–18.30

TEMATIKUS ELŐADÁSOK

<p><b>Információs- kommunikációs tech- nológiák</b></p> <p>ELNÖK: <i>Molnár Gyöngyvér</i></p>	Díszterem	A 2009. évi PISA-mérés eredményei az IKT-eszközök használatáról <i>Dancsó Tünde</i>
		Kapcsolathálózati adatbányászat, elemzés és vizualizáció a hálózatalapú tanulás szolgálatában <i>Molnár Pál</i>
		Közösségi hálózatok használata a projektmunka során <i>Hülber László</i>
		Webkonferencia-programcsomag használatának hatása az informatikadolgozatokban elért eredményekre <i>Kiss Gábor</i>
		Számítógépesjáték-alapú képességfejlesztés <i>Molnár Gyöngyvér</i>
		Multimédia-tananyagok nevelési szempontú értékelése <i>Boráros-Bakucz András</i>

TEMATIKUS ELŐADÁSOK

<p><b>A nyelvi fejlődés és a nyelvtudás értékelése</b></p> <p>ELNÖK: <i>Molnár Edit Katalin</i></p>	Tárgyaló	A verbálisfluencia-tesztek sztenderdizálásának újabb fejezete <i>Tánczos Tímea</i>
		A verbálisfluencia-tesztek mennyiségi és minőségi elemzésének legújabb mutatói <i>Tánczos Tímea</i>
		Az emberi kivonatolás statisztikája <i>Lengyelne Molnár Tünde</i>
		Az anyanyelvi és az idegen nyelvi tudásszintek összefüggései, egy együttes értelmezési-értékelési keret lehetősége <i>Sominé Hrebik Olga</i>
		Nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződések mérése - Egy kérdőív kifejlesztésének folyamata <i>Bacsa Éva</i>
		Német nyelvű készsétárgyak magyarul? <i>Sebestyenné Kereszthidi Agnes</i>

10.00–11.40

MEGHÍVOTT SZIMPÓZIUM

<p><b>Online diagnosztikus értékelő rendszer: realitások és perspektívák</b></p> <p>ELNÖK: <i>Csapó Benő</i></p> <p>OPPONENS: <i>Balácsi Ildikó</i></p>	<p>Díszterem</p>	<p>Az online diagnosztikus értékelés mint önfejlesztő rendszer <i>Csapó Benő</i></p>
		<p>A tartalmi keretektől az itemekig: a diagnosztikus feladatbank fejlesztése <i>Vidakovich Tibor</i></p>
		<p>Online tesztelés: lehetőségek és kihívások <i>Molnár Gyöngyvér, Thibaud Latour</i></p>
		<p>Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről <i>Tóth Edit, Csapó Benő</i></p>
		<p>Az online tesztelés széleskörű bevezetésének infrastrukturális feltételei <i>Tóth Edit, R. Tóth Krisztina</i></p>

TEMATIKUS ELŐADÁSOK

<p><b>A kognitív fejlődés értékelése</b></p> <p>ELNÖK: <i>D. Molnár Éva</i></p>	<p>Tárgyaló</p>	<p>A tudatelmélet mérésének lehetőségei a Faux Pas Teszttel óvodás- és iskoláskorú gyermekeknél <i>Gál Zita</i></p>
		<p>Az alvás hatása a rövidtávú emlékezeti funkciókra és implicit tanulásra <i>Csábi Eszter</i></p>
		<p>A kognitív fejleszthetőség mértékének felmérése és összehasonlítása ADHD-s és nem ADHD-s gyerekek esetében <i>Péter Eszter</i></p>
		<p>Végrehajtó funkciók vizsgálata autizmusban <i>Balogh Virág</i></p>
		<p>Implicit és explicit tanulási képesség autizmussal élők-nél <i>Balogh Virág, Németh Dezső</i></p>

11.50–12.50

TEMATIKUS ELŐADÁSOK

<p><b>A pedagógusok nézeteinek értékelése</b></p> <p>ELNÖK: <i>Vígh Tibor</i></p>	Diszterem	<p>Leendő és gyakorló tanítók meggyőződései az olvasási motivációról <i>Szenczi Beáta</i></p>
		<p>Szakközépiskolai tanárok meggyőződései a gyakorlott olvasók olvasási stratégiáiról <i>Molitorisz Anikó</i></p>
		<p>Pedagógusok interkulturális nézetei és elmondott tanulói értékelési gyakorlataik közötti összefüggések <i>Győri János, Németh Szilvia, Kende Judit</i></p>

TEMATIKUS ELŐADÁSOK

<p><b>A továbbképzési programok és a munkafeltételek értékelése</b></p> <p>ELNÖK: <i>Habók Anita</i></p>	Tárgyaló	<p>A felnőttképzési programok akkreditációs eljárásának szakértői tapasztalatai <i>Dancsó Tünde</i></p>
		<p>A minőségi oktatás feltételrendszerének vizsgálata a közoktatásvezető-képzésben egy empirikus vizsgálat alapján <i>Molnár György, Czimmer István László</i></p>
		<p>Munkahelyi jellemzők két rendvédelmi szerv összehasonlító vizsgálata alapján <i>Hidvégi Péter</i></p>



# *ELŐADÁS-ÖSSZEFOGLALÓK*



---

**INTERACTIVE PROBLEM SOLVING - FROM A STATIC TO A  
DYNAMIC PERSPECTIVE****Joachim Funke***Department of Psychology, University of Heidelberg, Germany*

Problem solving competency is a central objective within the educational programs of many countries. The acquisition of increased levels of problem solving competency provides a basis for future learning, for effective participation in society and for conducting personal activities. Students need to be able to apply what they have learned to new situations. Problem solving requires the transformation of a given state to a desired goal state. Traditionally, problem solving was measured via the solution activities in the context of static tasks, i.e. tasks that did not change over time. In the PISA 2012 Framework, a shift from these static tasks to more interactive problems has occurred. Authentic, relatively complex problems will be used within the PISA 2012 problem solving assessment. These tasks require direct interaction by the solver to uncover and discover relevant information. Examples are the problems commonly faced when using unfamiliar everyday devices such as remote controls, personal digital devices (e.g., mobile phones), home appliances, and vending machines. Other examples arise in situations such as physical conditioning, feeding animals, growing plants, and social interactions. Problem solving skills are necessary to achieve more than a basic level of skill in dealing with such situations. Interactive problem solving is a step towards the interplay between a person striving for a goal and an unknown environment that responds dynamically to the activities of the problem solver. At the same time, the focus on the interaction gives a more distinct weight to the process of problem solving. The talk presents the rationale for this paradigm change, explains the theoretical background for the development of interactive problems, and demonstrates some examples.

## A TUDÁS ÉS A KÉPESSÉGEK ÉRTÉKELÉSE

*Elnök:* Zsolnai Anikó  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

### *ELŐADÁSOK:*

#### **A rendszerező képesség fejlődése az általános iskola első és harmadik osztálya között**

Zentai Gabriella  
*Békés Megyei Tudásház és Könyvtár*

#### **Természettudományos alapismeretek fejlődése 4-6. évfolyamon**

Korom Erzsébet  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet*

Nagy Lászlóné  
*SZTE TTIK Biológiai Szakmódszertani Csoport*

#### **„Nulladik” matematika zárthelyi a BME-n**

Csákány Anikó  
*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Matematika Intézet*



## A RENDSZEREZŐ KÉPESSÉG FEJLŐDÉSE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ELSŐ ÉS HARMADIK OSZTÁLYA KÖZÖTT

Zentai Gabriella  
Békés Megyei Tudásbázis és Könyvtár

*Kulcsszavak:* rendszerező képesség, longitudinális vizsgálat

A képességek fejlődése során egyre magasabb absztrakciós szinten valósul meg a működés, a magasabb szint kialakulásának feltétele az alacsonyabb szint működtetése. A rendszerező képesség dolgok, információk közötti viszonyok felismerésével, rendszerezésével hoz létre új tudást. A kisgyermek manipulatív szinten kezdik el válogatni a tárgyakat, iskoláskorban a válogatást, halmazokba sorolást már fogalmakkal végzik a tanulók.

Elemzésünkben arra a kérdésre keresünk választ, hogy mennyire jelzi előre a rendszerező képesség manipulatív szintje a későbbiekben kialakuló fogalmi szint fejlettségét. Kutatásunkban egy longitudinális vizsgálat eredményeit ismertetjük, melynek első adatfelvétele 2008 őszén zajlott, a második mérésre 2010 őszén került sor. A vizsgálat mintáját 322 tanuló alkotja, akik az előméréskor első, a követő mérés idején harmadik osztályosak voltak. Az első osztályosok mérésére kritériumorientált, diagnosztikus tesztet alkalmaztunk, mely egyéni vizsgálattal vehető fel, és négy rendszerező készség – a felismerés, a besorolás, a szortírozás és a sorképzés – fejlettségét méri (50 item;  $\alpha=0,89$ ;  $\text{átlag}=77\%$  pont,  $\text{szórás}=19\%$  pont). A feladatok megoldása során a gyermekeknek a logikai játék elemeit kellett kiválogatni, halmazokba sorolni, sorba rendezni. Az első osztályosokkal tanítóik felvették a DIFER-teszteket és a RAVEN-intelligenciatesztet is.

A harmadik osztályos mérésnél a rendszerező képesség fogalmi szintjére készített öt feladatból álló, csoportosan felvehető tesztet használtunk (48 item;  $\alpha=0,800$ ;  $\text{átlag}=60\%$  pont,  $\text{szórás}=14\%$  pont). A tesztfeladatok lefedték a manipulatív tesztben szereplő készségeket, de a műveleteket fogalmi tartalommal kellett működtetni a tanulóknak.

Variációanalízissel igazoltuk, hogy azok a tanulók, akik első osztályban elemi rendszerező képességből előkészítő szinten voltak, szignifikánsan gyengébb eredményt értek el fogalmi rendszerezésből, mint a haladó vagy magasabb szinten lévő társaik ( $F=3,457$ ;  $p=0,01$ ). A manipulatív és a fogalmi rendszerezés közötti kapcsolatot a korrelációs együtthatók vizsgálatával elemeztük. A fogalmi és manipulatív rendszerezés között  $r=0,33$  erősségű kapcsolat mutatható ki, a RAVEN-teszttel is  $r=0,33$  a korreláció. Az eredmények azt mutatják, hogy a gyermekek manipulatív és fogalmi fejlettségének rangsora átrendeződött a kétéves periódusban, és a fogalmi rendszerezés az intelligenciával gyenge-közepes kapcsolatban áll. Regresszióanalízissel igazoltuk, hogy a harmadik fogalmi rendszerezés varianciájának magyarázatában az első osztályban felmért készségek közül a relációsóköncs 4%-os, a manipulatív rendszerezés 7%-os, a szocialitás és a RAVEN IQ 8-8%-os magyarázóerővel bír ( $R^2 = 27\%$ ).

Eredményeink megmutatták, hogy azoknál a tanulóknál, akiknek jelentős lemaradásuk volt manipulatív szinten, fogalmi szinten is kimutatható a leszakadás. Ezeknek a gyermekeknek a fejlesztése fontos pedagógiai feladat. További kutatás szükséges annak kimutatására, hogy milyen tényezők befolyásolják még a fejlettséget.

A kutatást az OTKA K68798 támogatta.

## TERMÉSZETTUDOMÁNYOS ALAPISMERETEK FEJLŐDÉSE 4-6. ÉVFOLYAMON

**Korom Erzsébet \*, Nagy Lászlóné \*\***

\* SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

\*\* SZTE TTK Biológiai Szakmódszertani Csoport

*Kulcsszavak:* természettudományos tudás, fogalomfejlődés, longitudinális vizsgálat

A természettudományos ismeretek hatékony közvetítésének fontos tényezője az ismeret-elsajátítás folyamatának megismerése. A fogalomfejlődésre vonatkozó eddigi kutatások számos eredménnyel szolgáltak a gyermekkori és az iskolás évek alatti fejlődésről. Többségük azonban keresztmetszeti volt, és egy-egy témára koncentrált. Longitudinális vizsgálatunk természettudományos alapfogalmak fejlődésének követését tűzte ki célul a 4. évfolyamtól a 12. évfolyamig. Az ismeretek bővülését, átrendeződését kétévente két, egymást kiegészítő mérőeszközzel – tudásszintmérő teszttel és fogalmi fejlettséget feltáró feladatsorral – vizsgáljuk. Az előadás a tudásszintmérő teszten az első két mérési pontban elért eredményeket mutatja be.

A minta országosan reprezentatívnak tekinthető, elemszáma az első mérési pontban  $N=4428$  fő, a második mérési pontban  $N=3676$  fő volt. Az adatelemzésbe csak a mindkét tesztet kitöltő tanulók kerültek be ( $N=2794$  fő). Az adatfelvétel a 4. évfolyam végén, 2007 májusában, illetve a 7. évfolyam elején, 2009 szeptemberében zajlott. Mindkét mérés a természettudományos tanulmányok egy-egy szakaszára (1-4. évfolyam környezetismeret, 5-6 évfolyam természetismeret) vonatkozott. A felmérésekben alkalmazott tudásszintmérő teszt a tantervi követelményeket figyelembe véve vizsgálja a tanulók természettudományos alapismereteinek fejlődését. Az alapeszt a tanulmányoknak megfelelően egészül ki itemekkel, feladatokkal. A mérési pontok közötti időszakban bekövetkező fejlődés kimutatására az egymást követő tesztekben közös itemek, feladatok adnak lehetőséget.

Hipotézisünk szerint a 6. évfolyam után a tanulók átlagosan magasabb teljesítményt érnek el a tudásszintmérő teszt láncfeladatain. Az egyes itemek esetében a fejlődés mértéke különböző, függ a mért tudás tartalmától.

Adataink jelzik, hogy a tudásszintmérő teszt mindkét esetben megfelelően mért (Cronbach- $\alpha=0,9362$ , ill.  $0,9068$ ). A láncfeladatokon (30 item) elért eredmények a tanulók természettudományos alapismereteinek fejlődését igazolják, a második teszten szignifikánsan jobb eredmények születtek (4. évfolyam: átlag= $36,86\%$ , szórás= $17,96\%$ ; 6. évfolyam: átlag= $49,01\%$ , szórás= $16,48\%$ ). A két teszt láncfeladatai közötti korreláció  $r=0,421$ , ami a kezdeti teljesítmények átrendeződésére utal. Az itemek és feladatok szintjén végzett elemzések azt mutatják, hogy bizonyos tartalmak esetében (pl. az élőlények rendszerezése, az anyagok halmazállapotának jellemzői, halmazállapot-változások megnevezése) a két év alatt bekövetkezett fejlődés jelentős mértékű, míg másoknál (pl. a tápláléklánc értelmezése, a növények életfeltételei, a fény szerepe a látásban) bár szignifikáns, de csekély. A tanulói válaszok kvalitatív elemzése során azonosítottuk a tipikus hibákat, és vizsgáltuk azok jellegét, előfordulási mintázatát.

Eredményeink gazdagítják a fogalmifejlődés-kutatásokat; részletes képet adnak a vizsgált ismeretek alakulásáról, a gyakori hibákról; felhasználhatók a természettudományos oktatás fejlesztésében.

---

A kutatást az MTA-SZTE Képességkutató Csoport és az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport támogatta.

## „NULLADIK” MATEMATIKA ZÁRTHELYI A BME-N

Csákány Anikó

*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Matematika Intézet*

*Kulcsszavak:* matematika-felmérés, műszaki szakok, felsőoktatási felvételi rendszer, felvételi pontszám

A műszaki és természettudományos felsőoktatásban matematikát oktató kollégák általános benyomása, hogy a felsőoktatásba belépő hallgatók felkészültsége, tudása évről évre romlik. Sokakban felmerült a gondolat, szükség lenne az artikulálatlan érzések, benyomások számszerűsítésére, a tanulmányaikat kezdő hallgatók tudásának objektív mérésére. A Magyar Rektori Konferencia Műszaki Tudományok Bizottsága 2008. júniusi ülésén határozatot hozott arról, hogy szükséges a műszaki felsőoktatásba beérkező hallgatók tudásának egységes, országos mérése. Ehhez a döntéshez csatlakozott a Természettudományi Karok Dékáni Kollégiumának 2008. októberi döntése, mely elhatározta a természettudományos szakokon tanulmányaikat kezdő hallgatók matematika-, fizika- és kémia tudásának mérését. Jelen előadás a 3000 hallgató részvételével 2009-ben készült országos matematika-felmérés, illetve a 2010-ben helyébe lépő műegyetemi „nulladik” matematika-zárthelyi módszerét, eredményeit, tapasztalatait mutatja be. A dolgozat formája mindkét esetben feleletválasztós teszt volt. A felmérés főbb céljai:

- számszerűsített, objektív adatokat nyerni a felsőfokú tanulmányaikat kezdők matematikatudásáról;
- információt nyerni arra vonatkozóan, milyen összefüggés van a felvételi pontszám és a tényleges teljesítés között;
- jelzést adni a felsőoktatásban dolgozó, matematikát oktató kollégák számára is: intézményenként jól látható, milyen tudással érkeznek a hallgatók, mire lehet támaszkodni a felsőoktatási tanulmányokban, és mik azok az ismeretrészek, amik hiányoznak;
- visszajelzést adni a középiskolákban matematikát tanító tanárok számára is: a felsőoktatás – meglehetősen saját elvárásai, szempontjai szerint súlyozott – felmérésén miként teljesítenek a középiskolából nemrég kikerült diákok.

Főbb következtetéseink:

- A felmérés eredményei alátámasztják, számszerűsítik a korábban is meglévő bizonytalan érzéseket: a felsőoktatásba belépő hallgatók nagy hányadának matematikai felkészültsége nem megfelelő.
- A felvételi pontszám és a felmérőn elért eredmény nem mutat kielégítő korrelációt. A felvételi pontszám nem jól mér.
- Egyértelmű összefüggés látszik a felmérőn mutatott teljesítmény és az érettségi szintje, eredménye között. Az emelt szinten érettségizők lényegesen jobban szerepeltek.

2010 szeptemberében országos felmérés nem volt, de a BME-n tanulmányaikat kezdő hallgatók közül 3300 fő írt matematikából „nulladik” zárthelyit. Az eredmények értékelése után levonható további, újabb következtetések:

- A BME-re felvett hallgatók eredménye szakonként nagy eltérést mutat.
- Jól megfigyelhető, hogy a középiskolai matematikaanyag mely területein látszik fokozott hiányosság: trigonometria, szöveges feladat (pl. százalékok), másodfokú polinom legkisebb értéke, geometria, egyenlőtlenység, koordinátageometria, algebrai készségek.
- Elkészítettük a hallgatók középiskolái szerinti eredménytáblázatot is. Meglepetés, hogy az élményben kevés budapesti iskola található.

## **AZ AFFEKTÍV TÉNYEZŐK ÉRTÉKELÉSE**

*Elnök:* Kasik László  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

### **ELŐADÁSOK:**

#### **A tanulási motiváció számítógépes vizsgálatának lehetőségei nemzetközi kitekintésben**

Szenczi Beáta  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

Hricsovinyi Julianna  
*Békés Megyei Tudásház és Könyvtár*

Józsa Krisztián  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet*

#### **A célorientációk kérdőív működésének vizsgálata klasszikus és modern tesztelméleti eszközök felhasználásával**

Fejes József Balázs, Vígh Tibor  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet*

#### **Tanulás tanulása affektív területének mérése 3. és 6. évfolyamon**

Habók Anita  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet*

#### **Implicit matematikai meggyőződések elemzése kvalitatív kutatási módszerrel**

Csíkos Csaba  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet*

## A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ SZÁMÍTÓGÉPES VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI NEMZETKÖZI KITEKINTÉSBEN

Szenczi Beáta \*, Hricsovinyi Julianna \*\*, Józsa Krisztián \*\*\*

\* SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

\*\* Békés Megyei Tudásbázis és Könyvtár

\*\*\* SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

*Kulcsszavak:* tanulási motiváció, mérés, számítógépes környezet

A számítógép-alapú vizsgálatok új utakat nyitnak a neveléstudományi kutatásokban. Segítségükkel számos olyan korlát megszüntethető, amely korábban a papíralapú méréseket jellemezte. Könnyebben elérhetővé válnak az alanyok, gyorsabbá, ugyanakkor kifinomultabbá válik az adatgyűjtési és -rögzítési folyamat, egyszerűbb az adatfeldolgozás. A kognitív szféra mérésében a számítógéppel támogatott adatfelvétel rohamos terjedése figyelhető meg, e területen már hazánkban is jelentős tapasztalatokkal rendelkezünk. Az affektív változókat célzó kutatások fáziskésésben vannak a kognitív teszteléshez képest; viszonylag kevés próbálkozás irányul az affektív szféra számítógépes vizsgálatára. A tanulási motiváció szűkebb területén pedig arányaiban még kevesebb ilyen kutatásról számolhatunk be. Az utóbbi évtizedben ugyanakkor egyre karakteresebben jelennek meg azok a mérési technikák, melyek kisebb-nagyobb mértékben számítógépes alkalmazásokat használnak a motiváltság értékelésében. Ezek egy része a hagyományos vizsgálati eljárásokat ülteti át számítógépes környezetbe. Emellett fokozatosan egyre nagyobb teret kapnak azok a vizsgálati módszerek is, melyeknek nincs korábbi megfelelője, melyek informatikai háttér nélkül nem valósulhatnának meg. A tanulmányi eredményességet befolyásoló affektív változók számítógépes mérésének alapvetően kétféle technikája különböztethető meg: egyrészt alkalmazzák az önbeszámolón alapuló módszereket, melyek leggyakrabban digitalizált kérdőíves adatfelvételt jelentenek; másrészt léteznek a viselkedésvizsgálaton alapuló módszerek, ide tartozik például az adatbányászat és a log fájlok elemzése.

Előadásunkban az affektív szférán belül a tanulási motiváció számítógép-alapú vizsgálatának új módszereiről adunk áttekintést a nemzetközi kutatási trendek fényében. Összegezzük és rendszerezük a témában jelenleg folyó főbb kutatásokat, fejlesztéseket. A tanulási motiváció számítógépes vizsgálatának – *Csapó, Molnár* és *R. Tóth* munkái alapján – négy szintjét különböztetjük meg a papíralapú mérőeszközök lényegi módosítás nélküli digitalizálásától a számítógép-alapú viselkedésvizsgálati módszerekig. Részletesen beszámolunk az egyes szintekhez tartozó mérési lehetőségekről, a felmerülő problémákról és megoldási lehetőségeikről. A vizsgálati módszereket egy-egy példával illusztráljuk, így bemutatjuk például az érdeklődés mérésére szolgáló MINE-projektet (*Ely, Ainley* és *Pearce*, 2010), a log fájlok elemzésének eredményét valós időben hasznosító MoGame (Motivation-based Game Level Adaptation Mechanism, *Ghergulescu* és *Muntean*, 2010) elnevezésű adaptív játékot, illetve a célorientáltságot vizsgáló tesztet (Objective Achievement Motivation Test, *Schmidt-Atzert*, 2004). E módszerek hazai adaptációi, valamint a hazai számítógép-alapú fejlesztések alapjaiban megújíthatják a magyar motivációkutatást. Valószínűsíthető, hogy öt-tíz éves távlatban a számítógép-alapú módszerek felváltják a jelenlegi adatfelvételi eszközök többségét. Áttekintésünkkel ezen az úton tesszük meg az első lépéseket.

A kutatás a TÁMOP 3.1.9/08/01-2009-0001 keretében valósult meg.

## A CÉLORIENTÁCIÓK KÉRDŐÍV MŰKÖDÉSÉNEK VIZSGÁLATA KLASSZIKUS ÉS MODERN TESZTELMÉLETI ESZKÖZÖK FELHASZNÁLÁSÁVAL

Fejes József Balázs, Vigh Tibor  
SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

*Kulcsszavak:* tanulási motiváció, mérőeszköz-fejlesztés, modern tesztelmélet

Az utóbbi két évtizedben a célorientációs elmélet a tanulási környezet és a tanulók motivációs jellemzői közötti összefüggések vizsgálatának domináns elméleti keretévé vált (Kaplan és Maehr, 2007). E kutatási területen felhalmozódott ismeretek hazai felhasználásának akadálya, hogy nem rendelkezünk olyan mérőeszközzel, amelynek segítségével tanulónk célorientációs megismerhetők. Bár a célok feltárására számos kérdőív létezik a nemzetközi szakirodalomban, nem találunk olyan eszközt, amely alkalmas lenne általános iskolások célorientációjának feltérképezésére az utóbbi évek kutatásai alapján támasztott követelményeknek is eleget téve (Elliot és Murayama, 2008).

Munkánk célja egy olyan mérőeszköz kifejlesztése, mely alkalmas a célok megismerésére általános iskolások körében. Próbamérésünk keretében 610 tanuló töltötte ki 4-7. évfolyamon az 57 Likert-skálás állítást tartalmazó kérdőívet, mely a következő alskálákból áll: (1) elsajátítási teljesítménykereső cél, (2) elsajátítási teljesítménykerülő cél, (3) viszonyító teljesítménykereső cél, (4) viszonyító teljesítménykerülő cél, (5) tanulást kerülő cél. Az állítások a matematika tantárgyra vonatkoztak, általános, illetve teljesítményszituációkra vonatkozó tételekkel.

A mérőeszköz struktúrájának ellenőrzése faktoranalízissel történt, mely szerint 17 kérdés illeszkedik a változórendszerhez ( $KMO=0,84$ ), az egyes dimenziókhöz 2-5 tétel tartozik. Az általános és teljesítményszituációra utaló tételmondatok működése alskálánként eltérő, ugyanakkor bonyos, elméleti megfontolásokkal értelmezhető szabályszerűséget mutat, és felveti annak lehetőségét, hogy a különböző motivációs jellemzőkre vonatkozóan eltérő teljesítményszituációkat szerepeltessünk a kérdőívben. A mérőeszköz megbízhatósága minden évfolyamon meghaladja a motívumok mérése kapcsán megkövetelt 0,6-os Cronbach- $\alpha$  értéket. A modern tesztelméleti eszközök közül Masters (1982) parciáliskredit-modelljével először közös skálára kalibráltuk az adatokat, és a kérdőív tételekkel való egyetértés mértékét vizsgáltuk, melyet a mintába került diákok motivációs szintjeihez kapcsolunk, majd az állításokhoz tartozó skálák működését elemeztük. A minta-ítemtérképeken a teljesítménykerülő célokhoz viszonyítva a teljesítménykereső céloknál nagyobb különbségek azonosíthatók a tanulók motivációjában, ezért szükséges ezek lefedése további állításokkal. A teljesítménykereső célnál mindkét esetben többnyire megfelelően működik az ötfokozatú skála, míg a teljesítménykerülő célokhoz tartozó állításoknál a 2 és a 4 választása több esetben alacsony valószínűségű. A tanulást kerülő cél dimenziójában további, az alacsony motivációs szintre jellemző kérdőív tételek fejlesztése szükséges.

E kutatás eredményeként kidolgozott mérőeszköz a nemzetközi motivációkutatás egyik kurrens területéhez való csatlakozás fontos lépése. Emellett munkánk a modern tesztelmélet kínálta lehetőségek felhasználásával a Likert-skálás állításokat tartalmazó mérőeszközök fejlesztésének hazánkban eddig kevésbé alkalmazott megoldásait mutatja be.

## TANULÁS TANULÁSA AFFEKTÍV TERÜLETÉNEK MÉRÉSE 3. ÉS 6. ÉVFOLYAMON

**Habók Anita**

*SZTE Neveléstudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* tanulás tanulása, mérőeszköz-fejlesztés

Az egyre változó világban nem lehet biztonsággal prognosztizálni azt, hogy milyen ismeretekre és képességekre lesz szükség ahhoz, hogy a változásokhoz alkalmazkodni tudjunk. A tanulás nem ér véget az iskolai bizonyítványok megszerzésével, egyre inkább szükség van a tudás megújítására. Ebben nagy szerepet játszik egyrészt az, hogy rendelkezünk-e azokkal az ismeretekkel, melyek a további ismeretsajátítás alapjait képezik. Másrészt fontos vizsgálni azt is, hogy a tanulás affektív területe hogyan alakul. A téma kutatásának elméleti alapjai kapcsolódnak a 2000-es PISA-vizsgálat tanulási szokások méréséhez. A tanulás tanulásának kutatásai 2000 után kerültek intenzíven a figyelem középpontjába. A Helsinki Egyetemen, az Amszterdami Egyetemen és a Bristoli Egyetemen folyó kutatások jelentették a kiinduló pontot. A kutatások alapjai kiterjednek az affektív, a kognitív és metakognitív területekre. A jelen kutatás az affektív területet állítja a középpontba.

Kutatásunkban arra kerestünk választ, hogyan, milyen részterületekkel lehet leírni a tanulás tanulásának affektív dimenzióját, és az egyes alterületek között milyen összefüggések találhatóak. Hipotézisünkben abból indultunk ki, hogy a kiválasztott területek vizsgálatának eredményei a 3. évfolyamon szignifikánsan magasabbak lesznek, mint 6. osztályban, a másik vizsgált évfolyamon.

A mérés kérdőív segítségével történt, melynek fejlesztése ezzel a vizsgálattal kezdődött. Az adatfelvételre 2010 őszén került sor. A mintába 3. (n=571) és 6. (n=554) évfolyamos tanulók kerültek. A kérdőív területeit az igyekezet és kitartás a tanulásban, az instrumentális motiváció, a tanulási stratégiák, az általános tanulmányi énkép és önértékelés, az önhatékony-ság, a tanulási környezet, a támogatás, a társas viselkedés témaköréből a kooperatív és versenyorientált viselkedés és a kritikai gondolkodás alkották.

A kérdőív reliabilitása mindkét évfolyamon magas. Az eredmények alapján megfigyelhető, hogy a 3. évfolyamos tanulók válaszai a legtöbb területen szignifikánsan magasabb eredményt mutatnak. A vizsgált faktorok közül erős kapcsolat áll fenn mindkét évfolyamon az igyekezet és kitartás, valamint a tanulási stratégiák, továbbá az igyekezet és kitartás, valamint az énkép között. A kritikai gondolkodás erős kapcsolatban áll a kooperatív és a versenyorientált viselkedéssel egyaránt. 6. évfolyamon vizsgáltuk a tantárgyi osztályzatok és a kiválasztott területek közötti összefüggéseket. A vizsgált területek közül az osztályzatok legerősebb korrelációt az általános tanulmányi énképpel mutattak.

---

A kutatás a TÁMOP 3.1.9.-08/01-2009-0001 pályázat támogatásával valósult meg.

## IMPLICIT MATEMATIKAI MEGGYŐZŐDÉSEK ELEMZÉSE KVALITATÍV KUTATÁSI MÓDSZERREL

Csíkos Csaba

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

*Kulcsszavak:* matematikai meggyőződés, kvalitatív kutatás

*A kutatás célja:* Kutatásunkban egy harmadik osztályos tanulók körében lebonyolított pedagógiai kísérlet egyik tesztjének utóelemzését végezzük el. A kísérlet egyik előtesztjének matematikai szöveges feladataira adott tanulói megoldásmintázatok elemzése a matematikai meggyőzések vizsgálatának új megközelítési lehetőségét nyújtja.

*Élméleti háttér:* Az utóbbi évtizedben a nemzetközi szakirodalomban élénk érdeklődés kíséri a tudás és a tanulás természetére vonatkozó kutatásokat (Hofer, 2001; Hofer és Pintrich, 2002). Az általános episztemológiai meggyőzések vizsgálata mellett teret nyert néhány tartalmi területen a területspecifikus meggyőzések vizsgálata: a matematika (De Corte, Op't Eynde és Verschaffel, 2002), az olvasás (Mokhtari és Reichard, 2002) kiemelt érdeklődési területnek számít. Muis (2007), majd Muis és Franco (2009) kutatásai alapján az episztemológiai meggyőzéseknek a teljesítménycélokon és a tanulási stratégiákon keresztül jelentős hatása van a tanulmányi eredményességre.

*Módszerek:* A Csíkos, Szitányi és Kelemen (2011) fejlesztő kísérletébe bevont tanulók matematikai szöveges feladatokból álló tesztet is megoldottak, amelynek során kérésünkre rajzokat is készítettek a feladathoz. Kutatásunkban a meggyőzések kutatásának azt az irányzatát követjük, amelyben – White és Bruning (2005) felfogásával összhangban – a megfigyelt viselkedés alapján azonosítható, az adott viselkedést meghatározó tényezőket keresünk. Ilyen esetben a kvalitatív kutatómódszertani alapelvek közül a dokumentáltságból levezethető megbízhatóság (trustworthiness), hihetőség (credibility) és a módszertani trianguláció kap meghatározó szerepet.

*Eredmények:* A megoldási folyamat és a hozzá tartozó tanulói rajzok alapján több, a szakirodalomban korábban más módszerrel – például interjúmódszerrel, hangosan gondolkodtatással – feltárt matematikai meggyőzést vezettünk le. Logikai szempontból plauzibilis következtetéshez jutunk, amikor a „ha  $p$ , akkor  $q$ ” következtetési séma és  $q$  alapján  $p$ -re következtetünk. A megfigyelt viselkedés alapján ilyen plauzibilis következtetések eredményeként a következő implicit meggyőzésekre találtunk empirikus megerősítést:

- A feladatban szereplő valamennyi számadatot föl kell használni a megoldáshoz.
- A megoldás előtt szükséges becslést adni a végeredményre.

Prezentációnkban képi formában megmutatjuk a tanulók által írt megoldásokat, és levezzük, hogy (1) adott implicit meggyőződés meglétét hogyan támasztja alá az adott válaszmintázat, valamint (2) a módszertani trianguláció elvét alkalmazva kapcsolatot keresünk az adott megoldás és más, kvantitatív tanulói jellemzők között.

*Következtetések:* Kutatásunk alapján a tanulói gondolkodás komponenseinek feltárását szolgáló vizsgálatokban a kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek összekapcsolásával olyan eredményekhez juthatunk, amelyek a kétféle megközelítésmód jóságmutatóit egyaránt kielégítik.

---

A kutatás az OTKA 81538 sz. projektje támogatásával valósult meg.



---

**A TANULÁS EREDMÉNYESSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ PSZICHIKUS ÉS  
KÖRNYEZETI TÉNYEZŐK**

*Elnök:* Kasik László  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

*Opponens:* Zsolnai Anikó  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

**ELŐADÁSOK:****Az önszabályozott tanulás összefüggései az attribúció és az önhatékonyság szintjével 5. évfolyamon**

D. Molnár Éva  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport, Oktatáselméleti Kutatócsoport*

**Az ismeretelméleti meggyőződések és a tanulmányi eredmény összefüggései 7. évfolyamon**

Barassevich Tamás  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

**Az anya iskolai végzettségének hatása a fogalmazásképesség fejlettségére különböző életkorokban**

Nagy Zsuzsanna  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

**A tanulmányi teljesítmény, a szociálisérdek-érvényesítő képességek és a családi háttér kapcsolata 5., 8. és 12. évfolyamosok körében**

Kasik László  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

## SZIMPÓZIUM-ÖSSZEFOGLALÓ

Napjainkban egyre több pedagógiai kutatás foglalkozik a tanulás eredményessége, a különböző személyiségbeli (pl. motivációs, affektív) és környezeti (pl. családi háttér, iskolai légkör) tényezők kapcsolatrendszerével, felismerve annak fontosságát, hogy a tanulás eredményességének elemzésekor nem elegendő kizárólag a kognitív területek összefüggéseit figyelembe venni. A vizsgálatok eredményei alapján a tanulók tudása, iskolai teljesítménye és számos pszichikus és környezeti változó kölcsönösen hat egymásra, e kapcsolatok az életkor előrehaladtával jelentősen változnak, s az ezen összefüggéseket is figyelembe vevő, egy-egy kognitív terület fejlesztését szolgáló programok hatékonysága számottevően nagyobb.

A szimpóziium előadásai e kapcsolatrendszer néhány jellemzőjét ismertetik különböző empirikus vizsgálatok és egy fejlesztés eredményei alapján. Az első előadásban bemutatott kutatás célja az önszabályozott tanulásban szerepet játszó motivációs tényezők feltérképezése, valamint 5. évfolyamos tanulók önhatékonyságának magyarórákon történő fejlesztése volt. Az ezt követő előadás egy 7. osztályos tanulókkal végzett, a személyes ismeretelméleti meggyőződések és a tanulmányi teljesítmény összefüggéseit elemző vizsgálat eredményeit mutatja be. A harmadik előadás a fogalmazásképesség és az anya iskolai végzettsége közötti kapcsolatokat vizsgáló, 4., 8., 11. évfolyamos diákokkal és egyetemistákkal folytatott kutatás legfontosabb eredményeit foglalja össze. Az utolsó előadásban ismertetett empirikus vizsgálat során a szociálisérdek-érvényesítő képességek, az induktív gondolkodás, az osztályzatok és néhány családi jellemző kapcsolatát tárták fel 5., 8. és 12. évfolyamosok körében

## AZ ÖNSZABÁLYOZOTT TANULÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI AZ ATTRIBÚCIÓ ÉS AZ ÖNHATEKONYSÁG SZINTJÉVEL 5. ÉVFOLYAMON

D. Molnár Éva

*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport,  
Okotáselméleti Kutatócsoport*

*Kulcsszavak:* önhatékonyság, attribúció, tanulás

A tanulás önszabályozásának kutatása már több mint két évtizede szerepel intenzíven a nemzetközi pedagógiai kutatásokban, ennek ellenére hazai vizsgálata még számos hiányszóval küszködik. Bár a fogalom értelmezése egyre inkább ismerősen cseng a hazai pedagógia elméletében, az önszabályozó tanulást meghatározó tényezők szerepéről még keveset tudunk. A nemzetközi szakirodalomban jól tetten érhető az a tendencia, hogy integráltan, komplex módon, kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes alkalmazásával vizsgálják az önszabályozott tanulást (Zimmerman, 2008), amely során a motivációs tényezők kiemelt szerepet kapnak (Jennings és mtsai, 2008; Grolnick, 2009).

Az előadásban bemutatott vizsgálat egy fejlesztő kísérlet része, amit a 2007/2008-as tanévben bonyolítottunk le 5. évfolyamosok körében (N=200). Legfontosabb kutatási célunk az volt, hogy feltérképezzük az önszabályozott tanulásban szerepet játszó motivációs tényezőket (pl. önhatékonyság, attribúciók). Az önszabályozott tanulás mérésére egy hazai kérdőívet alkalmaztunk (Cronbach- $\alpha$ =0,9; Molnár, 2004), ami a tanulási stratégiák használatát és a tanulási motívumok fejlettségét ötfokú Likert-skálával vizsgálja. Ezen kívül magyarórába ágyazott fejlesztés során a tanulók választhattak könnyű, közepes és nehéz feladatok közül, amelyekhez önhatékonyságukra vonatkozóan kijelentéseket, s a feladat sikeres kimeneteléhez attribúciókat fogalmaztak meg. A feldolgozás során ezeket a kijelentéseket elemeztük és vettük össze a kérdőív skáláival.

Az eredmények alapján látványos tendencia rajzolódott ki a különböző nehézségű feladatokhoz kapcsolódó önhatékonyság-értelmezésekről. Míg a könnyű feladatok esetében a negatív önhatékonyság egyértelműen kiszorult az indoklások közül, s helyette az aktuális hangulat határozta meg a feladatválasztást, a közepes nehézségű feladatok esetében az önhatékonyság közepes szintje végig az egyik legmeghatározóbb indoklás maradt, akárcsak a nehéz feladat esetében a pozitív önhatékonyság. A tanulók kudarcattribúcióit egyrészt a belső, kontrollálható, instabil ok (pillanatnyi figyelmetlenség), másrészt a külső, nem kontrollálható, instabil ok (szerencse) jellemzi számottevően. E két fő kategória fordított arányban mozog a fejlesztés folyamán; míg a szerencsének egyre kevesebb, a saját figyelemnek egyre nagyobb szerep jut a magyarázatok során. A pozitív önhatékonysággal rendelkező tanulók szignifikánsan jobb önszabályozó tanulók, továbbá szignifikánsan többször választottak nehezebb feladatot, mint társaik.

Kutatásunk eredményei szerint a pozitív önhatékonyság meghatározó szerepet játszik az eredményes tanulásban, vagyis azok a tanulók, akik bíznak saját képességeikben, bátrabbak a feladatvállalásban és magasabb szinten szabályozzák tanulásukat.

A kutatás az OTKA 81538 sz. projekt támogatásával valósult meg.

## AZ ISMERETELMÉLETI MEGGYŐZŐDÉSEK ÉS A TANULMÁNYI EREDMÉNY ÖSSZEFÜGGÉSEI 7. ÉVFOLYAMON

Barassevich Tamás

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

*Kulcsszavak:* ismeretelméleti meggyőződések, tanulás affektív alapjai, iskolai eredményesség

Az utóbbi évtizedekben a neveléstudomány érdeklődésének homlokterébe kerültek a személyes ismeretelméleti meggyőződések mint a megismerő folyamatok meghatározó tényezői (De Corte, 2001). A meggyőződések meghatározása nem problémamentes (Andrews és mtsai, 2008; Bromme, Kienhues és Stahl, 2007) és mérőeljárásaik is vitatottak (Moschner és mtsai, 2007). Ugyanakkor általánosan elfogadott, hogy több, egymással összekapcsolódó szinten rendeződnek, s fejlettségük alapvető hatást gyakorol a tanulási eredményesség számos aspektusára: a tudományos fogalmak elsajátítására (Vosniadou, 2001), a problémamegoldásra (Bromme, Pieschl és Stahl, 2010), a kritikai gondolkodásra (Kuhn, 1999, 2008) és az önszabályozás fejlődésére (Muis, 2007).

Hetedik osztályos tanulókkal (N=77) végzett kutatásunkban azt vizsgáltuk, milyen összefüggést mutatnak a tanulók ismeretelméleti meggyőződései tanulmányi eredményeikkel (osztályzataikkal), amelyre vonatkozóan a fenti nemzetközi kutatások implikációit tartottuk irányadónak. Elméleti előfeltévesként a meggyőződések egy szűk meghatározását fogadtuk el, ami azokat szubjektív propozicionális tudáselemeknek tekinti (vö. Andrews és mtsai, 2008; Csikos, 2007). Ennek megfelelően a mérésben egy nemzetközileg széles körben alkalmazott, ám gyakori kritikával illetett Likert-skálás kérdőív magyar adaptációját alkalmaztuk. A kérdőív jó megbízhatóságú (Cronbach- $\alpha=0,79$ ), azonban az elméleti alskálákat a faktoranalízis nem igazolta, valamint néhány item nem a teljes eszközzel összhangban működött, ezért ezeket az elemzésből kizártuk ( $\alpha=0,86$ ).

Az eredmények alapján az osztályzatok által leképezett tanulmányi teljesítmény (1) a könnyű tanulásra ( $r=0,25$ ;  $p<0,05$  –  $r=0,36$ ;  $p<0,01$ ), (2) a reflexió fontosságára ( $r=0,26$ ;  $p<0,05$  –  $r=0,54$ ;  $p<0,01$ ), (3) a képességek veleszületettségére ( $r=0,26$ ;  $p<0,05$ ) és (4) az autoritás (tanár, szöveg) tiszteletére ( $r=0,25$ ;  $p<0,05$  –  $r=0,42$ ;  $p<0,01$ ) vonatkozó meggyőződésekkel áll összefüggésben. Ez utóbbi meggyőződéstípus kapcsolata különösen a természetismeret tárgy esetében szembetűnő, hiszen az egyetlen más tartalmú meggyőződéssel sem korrelál. Az iskola iránti attitűd és a megszerezni kívánt legmagasabb iskolai végzettség az autoritás megkérdőjelezésére irányuló meggyőződésekkel áll szignifikáns kapcsolatban ( $r=0,27-0,33$ ,  $p<0,01$ ).

Az eredmények arra utalnak, hogy ebben az életkorban – különösen a természettudományok területén – az ismeretek forrásának megkérdőjelezését gátló meggyőződések segítik az ismeretsajátítást, valamint arra is, hogy az iskolai értékelés ismeretközpontú és nem ismeri el az adaptív tudás és az önszabályozást kialakító gondolkodási képességek és az azok affektív alapjául szolgáló meggyőződések fontosságát. E következtetések összhangban állnak a hazai és a nemzetközi szakirodalom eredményeivel.

A kutatás az OTKA 81538 sz. projekt támogatásával valósult meg.

## AZ ANYA ISKOLAI VÉGZETTSÉGÉNEK HATÁSA A FOGALMAZÁSKÉPESSÉG FEJLETTSÉGÉRE KÜLÖNBÖZŐ ÉLETKOROKBAN

Nagy Zsuzsanna

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* fogalmazásképesség, szociokulturális helyzet, pedagógiai értékelés

A diákok tanulmányi előmenetelét, készségeik, képességeik fejlettségét számos tényező, többek között családjuk szociokulturális helyzete befolyásolja. Korábbi vizsgálatok alapján elmondható, hogy a gyermekek anyanyelvi kompetenciájára gyakorolt hatásán keresztül az apa és az anya iskolai végzettségével jellemezhető szülői háttér hatással van a tanulók fogalmazásképességének fejlettségére is.

Negyedik (N1=112) és nyolcadik (N2=40) osztályos tanulókkal, valamint tizenegyedik évfolyamos szakközépiskolás diákokkal (N3=128) és tanári előkészítő képzésben részt vevő egyetemistákkal (N4=39) végzett vizsgálatunk célja annak feltárása volt, hogy a szocioökonómiai státusz milyen mértékben hat a vizsgálatban résztvevők szövegeinek minőségét jellemző változókra, illetve kimutatható-e különbség a részmintákba tartozók fogalmazásképességének fejlettsége és szüleik iskolai végzettsége közötti összefüggések erősségében.

A vizsgálat során egy fogalmazásfeladatot kellett megoldani, az általános iskolásoknak az elbeszélés, a szakközépiskolásoknak és az egyetemistáknak a hivatalos levél műfajában. A fogalmazásokat egy holisztikus értékkel minősítettük, illetve különböző, a szöveg külső megjelenítésére vonatkozó és konceptuális szempontok mentén analitikusan is értékeltük a szövegeket. Az értékelés valamennyi alkalmazott szempont esetében ötfokú skálán történt.

A különböző életkorú diákok fogalmazásképességének fejlettségében a negyedik évfolyamot követően nincs szignifikáns különbség. A tanulók írásbeli szövegalkotási képességét globálisan jellemző mutató az anya iskolai végzettségével az általános ( $r_1=0,24$ ;  $r_2=0,23$ ) és a középiskolás diákok ( $r_3=0,19$ ) mintáján az életkor előrehaladtával csökkenő mértékű, gyenge szignifikáns összefüggésben áll. A negyedik osztályosok esetén az analitikus szempontok többsége, elsősorban a szöveg külső megjelenítésére és a helyesírási, nyelvtani szabályok betartására vonatkozó változók szignifikánsan korrelálnak ezzel a tényezővel. A nyolcadik és a tizenegyedik évfolyamosok fogalmazásképessége és az anya iskolai végzettsége között szignifikáns összefüggés már csak néhány, a szöveg konceptuális jellemzőit minősítő szempont esetében található. Az egyetemisták körében mind a fogalmazások általános minőségét jellemző holisztikus szempont, mind az analitikus értékek függetlenek a családi háttértől.

Az eredmények alapján a közoktatásban tanulók fogalmazásképességének fejlettsége összefüggésben áll az anya iskolai végzettségével; azonban ennek jellege a magasabb évfolyamok felé haladva átrendeződik: a nyelvtani, megjelenítéssel kapcsolatos tényezőkről a szöveg megformáltságát, kidolgozottságát, stílusát jellemző szempontokra tevődik át. E kapcsolat erőssége az iskolában eltöltött évek számának növekedésével csökken, és az egyetemisták írásbeli szövegalkotására a családi háttér már nincs hatással.

## A TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNY, A SZOCIÁLISÉRDEK-ÉRVÉNYESÍTŐ KÉPESSÉGEK ÉS A CSALÁDI HÁTTÉR KAPCSOLATA 5., 8. ÉS 12. ÉVFOLYAMOSOK KÖRÉBEN

Kasik László

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

*Kulcsszavak:* tanulmányi teljesítmény, szociális képességek, családi háttér

A nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján a tanulásra, a tanulás eredményességére, a tanulmányi teljesítményre az életkor előrehaladtával egyre nagyobb hatást gyakorol több szociális képesség működése, valamint néhány családi jellemző. E kapcsolatrendszerrel igen kevés hazai pedagógiai kutatás foglalkozik, ugyanakkor a külföldi felmérések tapasztalatai alapján a különböző műveltségterületek fejlesztésekor ezen összefüggések figyelembe vétele elengedhetetlen.

A 2010 tavaszán, 5., 8. és 12. évfolyamos diákok körében (N=586) végzett vizsgálat célja a szociálisérdek-érvényesítő (együtműködési, segítő, versengési, vezetési) képességek, az induktív gondolkodás, az osztályzatok és néhány családi jellemző (pl. szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzet) kapcsolatának feltárása volt. A kutatásban a Szociálisérdek-érvényesítő képességek kérdőívet (Kasik, 2010), az Induktív gondolkodás tesztet (Csapó, 1993) és a Szülői erőforrások kérdőívet (Tóth és Kasik, 2009) alkalmaztuk. A tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatos adatok feltárására háttérkérdőívet használtunk. A mérőeszközök jó megbízhatóságúak, a Cronbach- $\alpha$  értékek 0,8 feletti.

A korrelációelemzés eredményei alapján – a hipotézisnek megfelelően – az életkor növekedésével egyre szorosabb a kapcsolat ( $r=0,35$  –  $r=0,68$ ;  $p<0,05$ ) a szociális képességek, főként a versengés-vezetés és az együtműködés-versengés dimenziói között – utóbbi alátámasztja a két képesség viszonyával kapcsolatos újabb nemzetközi eredményeket. Szintén igazolták az adatok azt a feltételezést, miszerint míg az 5. évfolyamosok esetében az induktív gondolkodás és a szociális képességek között kismértékű a kapcsolat ( $r=0,18$ ;  $p<0,05$ ), a két idősebb korosztálynál szignifikánsan erősebb ( $r=0,32$ ;  $r=0,43$ ;  $p<0,05$ ). Ehhez hasonlóan alakul az osztályzatok szociális és kognitív összetevőkkel való kapcsolata ( $r=0,21$  –  $r=0,58$ ;  $p<0,05$ ).

Az osztályzatok átlagára mint függő változóra végzett regresszióelemzés eredménye szerint a megmagyarázott varianciák mindegyik életkorban hasonló tendenciát mutatnak: legnagyobb a szociális képességek hatása, ennél kisebb magyarázó erővel bír az induktív gondolkodás és az anya iskolai végzettsége, s igen alacsony az anyagi háttér hatása. Amennyiben az elemzést a tantárgyak klasszikus hármásával (humán, reál, készség) végezzük el, a sorrend csak a reál tantárgyak esetében tér el: legnagyobb az induktív gondolkodás, kisebb a szociális képességek működésének hatása, ennél kisebb az anya iskolai végzettségének, s még kisebb az anyagi háttér magyarázó ereje.

Az eredmények egybehangzóak a hasonló összefüggéseket feltáró nemzetközi vizsgálatok adataival. A külföldi gyakorlatnak megfelelően figyelembe vételük mindenképpen segítheti nemcsak a különböző fejlesztési célok és lehetőségek, hanem a már meglévő, a vizsgált pszichikus összetevőkre irányuló programok újragondolását.

---

A kutatás a TÁMOP 3.1.9/08/01–2009-0001 számú projekt keretében valósult meg.

---

## SPECIÁLIS TERÜLETEK ÉRTÉKELÉSE

*Elnök:* Korom Erzsébet  
SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport

### ELŐADÁSOK:

**Az egészséges életvitelre vonatkozó ismeretek és az egészségmagatartás mérése 10-15 éves gyerekek körében**

Benkő Brigitta, Szélesi Bettina  
PTE ETK Szombathelyi Képzési Központ

**7. és 11. évfolyamos tanulók demokrácia- és állampolgár-értelmezései**

Kinyó László  
SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

**A hangszertanulás lehetséges transzferhatásai**

Buzás Zsuzsa  
SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

**Korrekt pedagógiai értékelés lehetőségei a magyar zeneművészeti felsőoktatásban**

Gönczy László  
SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

## **AZ EGÉSZSÉGES ÉLETVITELRE VONATKOZÓ ISMERETEK ÉS AZ EGÉSZSÉGMAGATARTÁS MÉRÉSE 10-15 ÉVES GYEREKEK KÖRÉBEN**

**Benkő Brigitta, Szélesi Bettina**  
*PTE ETK Szombathelyi Képzési Központ*

*Kulcsszavak:* egészségnevelés, egészségmagatartás

Vizsgálatunkban arra vállalkoztunk, hogy feltérképezzük a gyerekek egészséges életvitelre, egészség tudatos magatartásra vonatkozó alapvető ismereteit, támaszkodva a különböző tantárgyakban már elvileg elsajátított tudásanyagra. Két célzottan egészségnevelő szándékkal megtartott foglalkozás után az ismereteiket újra teszteltük. Az első felmérésben az egészségmagatartásukra vonatkozó kérdések is szerepeltek. A kapott eredményeket összevetettük különböző háttérváltozókkal (pl. nem, szülők iskolai végzettsége, önértékelés, településtípus).

A felmérés helyszíne egy városi és egy községi általános iskola volt 2010 őszén. A városi iskolában az osztályok kiválasztása a tanárok javaslatára történt. A felmérésben teljes osztályok vettek részt (N=129). A vizsgálathoz saját készítésű tesztek és kérdőívet, valamint PowerPointos bemutatót használtunk. A válaszadás önkéntes és anonim volt. Az adatokat SPSS 18. programcsomag segítségével dolgoztuk fel.

Az egészséges életvitelre vonatkozó ismeretek terén a nemek között nem tapasztaltunk jelentős különbséget. Szignifikánsan különböznek viszont a gyerekek ismeretei az apák iskolai végzettsége, településtípus, s az önértékelés szintje szerint. Hipotézisünknek megfelelően a tudásteszen nyújtott magasabb teljesítmény nem feltétlenül jár együtt kedvezőbb egészségmagatartással. Az egészségmagatartása azon gyerekeknek kedvezőbb, akiknek stabilan jó az önértékelésük. Az iskolázottabb szülők gyerekei több ismerettel rendelkeznek az egészséges életvitelről, az egészségmagatartás esetén viszont már nem a családi háttér, hanem az önértékelés a differenciáló tényező. Ezt tartjuk a felmérés legfontosabb eredményének is, mivel segíthet megérteni az egészségnevelő célzatú beavatkozások hatásmechanizmusát. Az ismeretközlés mellett a tanulók önbecsülését is erősíteni kell, ha azt akarjuk, hogy egészségük személyes alakításáért felelősséget vállaljanak.

Az egészségmagatartás különböző tartalmi összetevőinek befolyásolása komplex feladat, az ismeretek nyújtása csak az első szükséges lépcsőfok. Az egészséges életvitelre vonatkozó ismeretek iskolai környezetben történő célzott gyarapítása elsősorban az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekeinek volt hasznos. A második tesztben nyújtott teljesítményük látványosan javult.



## 7. ÉS 11. ÉVFOLYAMOS TANULÓK DEMOKRÁCIA- ÉS ÁLLAMPOLGÁR-ÉRTELMEZÉSEI

Kinyó László

*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* humán műveltség, társadalomismereti nevelés, politikai szocializáció

A politikai szocializációval foglalkozó hazai és nemzetközi kutatásokban kitüntetett szerepet kapnak a különböző életkorú tanulók demokrácia- és állampolgár-értelmezéseinek feltárására irányuló törekvések (l. pl. Csákos, 2009; Nyüsti, 2010; Flanagan és Faison, 2001; IEA CivEd, 1999). Mivel a demokrácia- és állampolgár-értelmezéseket nem tekinthetjük normatív jellegűnek – nincs (és nem is alakulhat ki) konszenzus arra vonatkozóan, hogy milyen állampolgárookra lenne szüksége a demokráciáknak –, így a különböző társadalmi-kulturális viszonyok között élő tanulók is eltérő értelmezéseket alakíthatnak ki. Az oktatás kutatásával foglalkozók számára a problémakör vizsgálata elsősorban a tanulók nézet- és ismeretrendszerének változását befolyásoló tényezők kutatása és feltárása szempontjából releváns.

Kutatásunkat 2010 májusában végeztük a dél-alföldi régió 35 általános és középiskolájának önkéntes részvételével. Vizsgálatunkhoz az általunk kidolgozott, és 2009-ben kipróbált állampolgári műveltség (ismeretek, készségek, attitűdök, értékek, szándékolt viselkedés) feltárását célzó komplex mérőeszköz továbbfejlesztett változatát használtuk (Cronbach- $\alpha=0,88$ ). Nagymintás kutatásunkban arra kerestünk választ: hogyan vélekednek a 7. (N1=482) és 11. (N2=642) évfolyamos tanulók (1) a demokrácia fogalmának tartalmi elemeiről (2) a „jó állampolgár” fogalmáról és tulajdonságairól, valamint (3) milyen összefüggések mutathatók ki az iskolai és iskolán kívüli aktivitásformák, a tanulói demokráciafogalom és az eszményített állampolgár-fogalom változócsoportjai, illetve a tanulói háttérkérdőív változói között.

Eredményeink többnyire összhangban vannak a 2009-es tavaszi próbamérés tapasztalataival. A kétmintás t-próbák eredményei szerint a 7. és 11. évfolyamos tanulók válaszai szignifikánsan különböznek mindkét vizsgált fogalmi területen, és a válaszok átrendeződése egyúttal a gondolkodás minőségi különbségeit is jelzi. Eredményeink rámutatnak arra a problémára, hogy az iskolai és iskolán kívüli tanulói aktivitásformák – a környezetvédelem kivételével – nem tekinthetők a felnőttkori állampolgári szerepek megfelelő előrejelzőinek. A jó állampolgárokkal szemben támasztott elvárások ugyanis nem mutatnak összefüggést a továbbtanulási ambícióval, az iskolához kötődő tanulói aktivitásformákkal (pl. cserediákprogram, délutáni szakkör, színjátszó kör) és az iskolán kívüli tevékenységformákkal (pl. adománygyűjtés, rászorulóknak megsegítése) sem.

További kutatásokat igényel annak feltárása, mivel magyarázhatók a felismert összefüggések. Eredményeink ugyanis egyrészt jelezhetik azt, hogy a jó állampolgári tulajdonságok kialakulását nem segítik elő a felkínált iskolai és iskolán kívüli tevékenységformák, másrészt utalhatnak arra is, hogy a diákok eltérő módon gondolkodnak állampolgári szerepeikről, és a mérőeszközben felkínált állampolgári tulajdonságok helyett a diákok más jellemzőket tulajdonítanak a jó polgárnak.

## A HANGSZERTANULÁS LEHETSÉGES TRANSZFERHATÁSAI

**Buzás Zsuzsa**

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* hangszerjáték, transzferhatás, agykutatás

Az utóbbi évtizedekben a pedagógia, a fejlődéslélektan és az agykutatás terén több vizsgálat foglalkozott a zenei tevékenységek lehetséges fejlesztő hatásaival. A kutatások alapján elmondható, hogy a hangszertanulás hozzájárul a kognitív és motoros készségek, illetve a kreativitás és az intelligencia fejlődéséhez. Az eredmények szerint a zenét tanuló gyerekek tanulmányi átlageredménye magasabb a hangszert nem tanuló társaikénál, mely különbség szignifikáns mértékű (*Rauscher, 2003*).

Az iskolai teljesítmény mellett a zenélő gyerekeknek javul a szociális viselkedésük. A zenei nevelés kimutathatóan hozzájárul az agresszió csökkentéséhez, tapintatosságra, mások elfogadására és odafigyelésére is tanít (*H. G. Bastian, 2001*).

Az agykutatás, kivált a neurobiológia és a neurofiziológia eredményei bizonyítják, hogy az aktív zenélés fejleszti a két agyfélteke közti aktivitást és kapcsolatot. A dallam feldolgozása inkább a jobb, a ritmus feldolgozása pedig inkább a bal agyféltekében történik. Zenélés közben tehát mindkét agyfélteke aktív, ami az agyféltekék optimálisan kiegyensúlyozott együttműködését biztosítja (*Schlaug, 2009*).

A gyerekek életkora, amikor elkezdik a zenei oktatásban való részvételt, láthatóan hatással van a minőségi kognitív változásra, de annak időtartama is döntő. Legalább kétéves részvétel kívánatos a zenei esztétikai fejlesztő oktatásban ahhoz, hogy tartós és észlelhető változás, javulás jöjjön létre (*Rauscher, 2003*).

Előadásomban összegezni szeretném a gyermekek hangszeres képzésének előnyeit bemutató, elsősorban nemzetközi kutatások eredményeit, valamint a kimagaslóan jó eredményeket elérő finn és magyar zeneoktatás néhány jellemzőjét.

## KORREKT PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS LEHETŐSÉGEI A MAGYAR ZENEMŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁSBAN

Gönczy László

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* zeneművészet, felsőoktatás, zeneelmélet, képességrendszer

A zeneművészeti felsőoktatás világszerte heterogén szervezeti keretek között (egyetemi rendszeren kívül, vagy abba különbözőképpen integrálva) működik, az oktatási program felépítését, szerkezetét, cél- és követelményrendszerét, vizsgarendjét illetően egyaránt. Az intézményi és művészi autonómia érvényesülésének tekintett ilyen heterogeneitás ténye magyarázza a pedagógiai értékelés e területen lehetséges fejlesztésére irányuló kutatások minimális jelenlétét. A zeneművészeti és zenepedagógus-képzés letéteményesei ma is a konzervatoriális modellre támaszkodnak, a felvilágosodás korában kialakított alapelvek különféle adaptációival, sok szempontból nehezen illeszkedve a tudományegyetemi kritériumrendszerbe.

Ugyanakkor hazánkban a felsőoktatás energikus szabályozási törekvései az elmúlt másfél évtizedben egyszerre jelentették a képzőhelyek túlnyomó többségének tudományegyetemi keretbe illesztését, valamint az egységes képzési és képesítési követelményekre (KKK) alapozott programok rögzítését. Az egységesítéssel párhuzamosan a beiskolázottak előzetes tudását, képességrendszereinek fejlettségét tekintve egy éppen ezzel ellentétes, a növekvő heterogeneitás irányába mutató folyamatot észleltünk (Keresztes, 2010; Madarász, 2010; Mohay, 2010; Olsvay, 2010; Györfy, 2010).

E különös helyzet arra késztet, hogy konszenzust keressünk a pályaalkalmasság minimális kimeneti követelményrendszerét, annak ellenőrzési lehetőségeit illetően, emellett megosszuk tapasztalatainkat az így megjelölt célok eléréséhez vezető hatékony módszerek tárgykörében. A zeneművészeti felsőoktatás tantárgystruktúráját elemezve be kívánom mutatni, hogy ezen igényeink realizálása szempontjából kulcspozíciót tölt be a zeneelmélet oktatása. Ezért kezdeményeztük valamennyi érintett hazai intézmény e területen tevékenykedő oktatóinak együttműködését (Zeneelmélet-tanítás a művészeti felsőoktatásban – konferencia, 2010). Az itt bemutatott téziseim a kurzusmunka céljait és módszereit illetően gyakorlatilag konszenzusos elfogadásra találtak.

A következő munkafázis a zeneelméleti kurzusok keretében fejlesztendő és ellenőrzendő részkapességek, képességrendszerek elemzése, valamint az ezekkel megfeleltethető feladattípusok, számonkérési módok rendszerbe foglalása. Ezen az úton most az első lépést kívánom megtenni azzal, hogy bemutatom a zeneművészi, zenepedagógusi pályaalkalmasság zeneelmélet tárgykörében vizsgálható részkapességei rendszerének, kapcsolódási módjainak egy elméleti modelljét.

Ha a terület művelői részéről további hajlandóság mutatkozik az együttműködésre, ezt a modellt módosítva, továbbfejlesztve konkretizálhatjuk azt a szakmai minimumot, amely a zeneművészeti diplomák kiadásának megkerülhetetlen feltétele, egyszersmind általánossá tehetjük a hallgatók elé világos és megkerülhetetlen követelményeket állító, professzionális pedagógiai értékelésen alapuló zeneelmélet-oktatást, ezzel a zeneművészeti felsőoktatás egészében utat mutatva a jelenlegi nehézségek leküzdésére.

---

## AZ Y-GENERÁCIÓ VIZUÁLIS NYELVE: DIALEKTUSOK, MŰFAJOK, FEJLŐDÉS, ÉRTÉKELES

Kárpáti Andrea

*ELTE TTK, UNESCO Multimédia-pedagógiai Központ*

A vizuális nyelv értékelésének alapvető problémája az értékelendő tartalom meghatározása. A rajz tantárgy megjelenésekor a közoktatásban, a 19. század nyolcvanas éveiben, általánosan elfogadott korstílusok: a romantika és a realizmus határozták meg a művészképzés és a rajzolás mesterségére való alapfokú felkészítés tartalmát egyaránt. A stílusok különböztek, de „alapanyaguk”, a lineáris perspektivikus térábrázolás, a szín-szimbolika és a vallásos, mitológiai vagy történelmi tematika közismert volt. A közönség (a megrendelőtől az egyszerű „fogyasztóig”) értette és értékelte az alkotásokat. Az iskolákban ponthálózatos mintalapokkal, beállított csendéletekkel és díszítő, illusztráló feladatokkal kielégítően mérni lehetett, mennyire sajátította el a fiatal a korszak minden művészeti ágát és műfajt átható vizuális nyelvét.

A helyzet gyökeresen megváltozott a „minden egész eltörött” korszakában, a 20. század első évtizedeiben, az „izmusokra” bomló, a művészeti ágakat egységbe fogni immár nem szándékozó irányzatok megjelenésével. A rajzoktatásból művészeti nevelés, értékelésből áhítatos rácsodálkozás lett. A „gyermekművészet” bejutott a múzeumokba és a pszichológusok eszköztárába, hiszen a firkákról, vázlatokról kiderült, hogy gondolkodási műveletek lenyomatai. Az értékelés a 20. században a gyermekek és fiatalok képi nyelvének pontos leírásán alapult, a teljesítményt rajzi feladatokkal, tesztekkel és projektmunkákat tartalmazó portfóliókkal vizsgálták. A diagnosztikus elemzés tárgyai mind hagyományos eszközökkel, ceruzával, ecsettel, agyaggal és más, a művészettörténetben évezredek óta jelen lévő anyagokkal készült alkotások voltak. Az értékelési problémát a szempontok precíz megfogalmazása és a zsürirok kiválasztása és kiképzése jelentette. A rajztanításból vizuális neveléssé előlépett diszciplína értékelési rendszere éppolyan pontos és részletes képet adott a képi alkotás és befogadás műveleteiről és ezek fejlődéséről, mint bármely más tantárgy tudásmérő eszközei. Mindez semmit sem változtatott a tantárgy társadalmi megítélésén, amely az általános műveltségéből kiválva, lassan lejutott a készségtárgy-státusig.

A 20. század végére azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a klasszikus képalkotás mellett egyre jelentősebb szerepet kap a fiatalok mindennapjaiban a digitális képi nyelv használata. A 21. század első évtizede a vizuális kifejezés térhódítását hozta meg, s ebben az „Új Képkorszakban” a hagyományos és géppel segített ábrázoló módszerek legalábbis egyenrangúak. Az információs és kommunikációs technológiák használatának szokásait már szüleinél megfigyelő Y generáció, a mai tizenévesek vizuális nyelvfejlődése a digitális fotókkal, filmekkel, a saját és „talált” képek feldolgozásával, a virtuális terek testre szabásával: a szinte naponta változó én-reprezentációk készítésével legalább olyan pontosan leírható, mint a hagyományos kifejező eszközök használatában. A vizuális képességek ismét felértékelődtek: akárcsak a 19. században, ismét „kötelező” érteni a jeleket és használni a kifejező eszközöket.

---

## INFORMÁCIÓS-KOMMUNIKÁCIÓS TECHNOLÓGIÁK

*Elnök:* Molnár Gyöngyvér  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

### ELŐADÁSOK:

#### **A 2009. évi PISA-mérés eredményei az IKT-eszközök használatáról**

Dancsó Tünde  
*Kodolányi János Főiskola*

#### **Kapcsolathálózati adatbányászat, elemzés és vizualizáció a hálózatalapú tanulás szolgálatában**

Molnár Pál  
*ELTE TTK Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédia-pedagógia Központ*

#### **Közösségi hálózatok használata a projektmunka során**

Hülber László  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

#### **Webkonferencia-programcsomag használatának hatása az informatikadolgozatokban elért eredményekre**

Kiss Gábor  
*Óbudai Egyetem*

#### **Számítógépesjáték-alapú képességfejlesztés**

Molnár Gyöngyvér  
*SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

#### **Multimédia-tananyagok nevelési szempontú értékelése**

Boráros-Bakucz András  
*Óbudai Egyetem, Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar*

## A 2009. ÉVI PISA-MÉRÉS EREDMÉNYEI AZ IKT-ESZKÖZÖK HASZNÁLATÁRÓL

Dancsó Tünde  
Kodolányi János Főiskola

*Kulcsszavak:* IKT, PISA, mérés, értékelés

Az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) által szervezett 2009. évi nemzetközi PISA-mérésben 65 ország 470 ezer 15 éves diákja, köztük 4 605 magyar tanuló vett részt. A mérés során a tanulók egy IKT-kérdőívet is kitöltöttek, az önbevalláson alapuló eredmények elemzésével az adott korosztály eszközhasználata jellemezhető.

Hipotézisünk szerint a magyar tanulók többsége (1) otthon és az iskolában is rendelkezik a szükséges informatikai háttérrel, (2) de a rendelkezésre álló eszközökkel több iskolai eredményt javító tevékenységet kellene végezniük, (3) egyes programok használatakor több segítséget igényelnek, (4) a számítógép használatával kapcsolatos attitűdjük és egyéb eredményeik között összefüggések tárhatók fel.

Az adatok feldolgozása során megtudtuk, hogy a tanulók többsége rendelkezik mobiltelefonnal (96,5%), mp3-lejátszóval (79,7%). Otthon és az iskolájukban is használnak számítógépet (87,9%; 68,9%), internetet (84,9%; 69,5%), nyomtatót (60,5%; 21,4%), de kevesen használnak mobil eszközöket (27,8%; 4,1%).

A 15 éves tanulók többsége majdnem minden nap használ csevegőprogramot (61,5%) és böngészőprogramot (60,2%), de csak 11,3%-uk készíti házi feladatát rendszeresen számítógéppel. A web 2.0 által nyújtott lehetőségek alacsony szintű iskolai elterjedtségét jellemzi, hogy a tanulók 62%-a soha nem szerkesztett még honlapot, blogot, 33,3%-uk soha nem vett még részt kollaboratív csoportmunkában.

A tanulók informatikai tevékenysége ma még nem támogatja hatékonyan a tanulást. A hiányosságokat jelzi, hogy a tanulók 63,5%-a soha nem írt még e-mailt tanárának, 57,5%-a soha nem nézi meg az iskolája weboldalát, 29,7%-uk soha nem kért még e-mailen segítséget a tanuláshoz az osztálytársaitól, 17,2%-uk soha nem keresett még tananyagot az interneten. Az oktatás során soha nem láttak számítógépes szimulációt (77,6%), nem fejlesztik készségeiket gyakorlóprogramokkal (71,9%), nem végeznek csoportmunkát (47,3%), nem használnak üzenetküldőt (63,0%), nem írnak elektronikus levelet (54,2%).

A tanulók többsége magabiztos a grafikai programok használatában (68,2%), prezentációk (66,9%), illetve diagramok készítésében (65,1%), de segítséget igényelnek multimédiás prezentáció (48,3%) vagy adatbázis (69,4%) készítésekor, mert egy részük (5,0%; 12,0%) nem is hallott ezek használatáról.

A PISA-mérésben jobb eredményeket értek el azok a tanulók, akik szórakoztatónak (89,3%), érdekesnek (77,0%) tartják a számítógép használatát, felismerték hasznosságát (71,6%), ezzel szemben gyengébben teljesítettek azok, akik elveszítik időérzéküket a számítógéppel való munka során (69,8%).

Az elvárásokat tükröző kérdések és az eredmények arra figyelmeztetnek, hogy a tanulók fejlesztése érdekében pontosabb és direktbb pedagógiai iránymutatásra, korszerűbb módszerek alkalmazására van szükség. Az OECD interaktív honlapján lekérdezhető adatok segítségével az oktatásfejlesztés szempontjából kulcsfontosságú elemzések készíthetők.

## KAPCSOLATHÁLÓZATI ADATBÁNYÁSZAT, ELEMZÉS ÉS VIZUALIZÁCIÓ A HÁLÓZAT ALAPÚ TANULÁS SZOLGÁLATÁBAN

Molnár Pál

*ELTE TTK Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédia-pedagógiai Központ*

*Kulcsszavak:* kapcsolatháló-elemzés, online kapcsolathálózatok, hálózatalapú tanulás, kapcsolathálózati adatbányászat, hálózatok vizualizációja

A kapcsolathálózatok, más néven ismeretségi hálózatok (social networks), a kapcsolathálózat-alapú megosztási hálózatok (microblog networks), a szinkron és aszinkron együttműködési és megosztási eszközök – blog, wiki, forrásgyűjtő (bookmarking) szolgáltatások – elterjedésével lehetővé vált az ilyen eszközök használata az osztálytermi munkában, és/vagy az osztálytermi tanulói csoportokon kívüli világ – vagyis a tanulók személyes tanulói hálózatának (*Digenti*, 1999; *Siemens*, 2003) becsatornázása a tanulási és tanítási folyamatba (*Attwell*, 2007). Az így létrehozott tanulói környezetek az oktatási céltól, helyzettől függően lehetnek zártak, vagy nyitottak, intézményi környezetben létrehozottak, vagy intézményen kívüli, kihelyezett szolgáltatások (*Harmelen*, 2006; *Wilson* és *mtsai*, 2007).

Az ilyen jellegű online szolgáltatások többsége valamilyen módon lehetővé teszi a felhasználói tevékenységek rögzítését és letöltését, illetve fejlesztői interfészen (API) keresztüli nyomkövetését. A hallgatók interakciói rögzítésre kerülnek, a hallgatók közötti kapcsolati és megosztási adatok kapcsolatháló-elemzési eszközökkel és módszerekkel (*Scott*, 1991; *Wasserman* és *Faust*, 1994) elemezhetővé válnak (*Hogan*, 2008), azonban ez a kapcsolati és interakciós adatok felelős kezelését kívánja az oktatótól és a kutatótól, mely az etikus internetkutatás (*Eynon* és *mtsai*, 2008; *Hina*, 2008) kérdéskörébe tartozik.

A kapcsolati és az interakciós adatok elemzése során számos mutató áll a kutatók rendelkezésére, mint pl. a személyekre vonatkozó központiség-mutatók: fokszám (ismertség vagy aktivitás), közöttség (összekötő szerep), közelség (függetlenség vagy izoláltság) központiség (*Freeman*, 1979); sajátvektor (*Bonacich*, 1987); vagy az egész hálóra vonatkozó sűrűség (*Granovetter*, 1976). A kapcsolati adatok segítségével a kohezív alcsoportok (*Everett* és *Borgatti*, 1998) is kimutathatók és elemezhetőek. Ezen adatok alapján strukturálisan elemezhetőek a tanulói csoportok, a tanulók tanulócsoporton belüli, különböző szempontok szerinti központi és perifériális elhelyezkedése, a közöttük formálódó interakciók iránya és intenzitása, a tanulói csoport összekapcsoltsága és klikkesedése, vagy az információáramlás a csoporton belül.

Az elemzésben ezen kívül további segítséget jelent a hálózat teljes vagy részleges vizualizációja (*Krebs*, 1996; *Freeman*, 2000) is.

Az előadás célja, hogy bemutassa a különböző kapcsolathálózat-alapú tanulókörnyezetekből kinyerhető adatok felhasználását, az elemzésben és a vizualizációban rejlő lehetőségeket.

A vizsgált egyetemista hallgatókból álló tanulócsoport (n=27) a 2010. évi őszi szemeszterben használt nyílt, blogalapú megosztási környezetet megadott témakörön belüli, szabad témaválasztáson alapuló fogalmazások megosztására. A tanulók feladata volt továbbá, hogy ebben a nyílt megosztási környezetben reflektáljanak egymás írásaira, és azok közül osszanak meg személyes kapcsolathálózatukban, illetve egy népszerű, nyílt, kapcsolatalapú megosztási környezetben.

## KÖZÖSSÉGI HÁLÓZATOK HASZNÁLATA A PROJEKTMUNKA SORÁN

Hülber László

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* projektpedagógia, számítógéppel támogatott együttműködő tanulás, közösségi hálózatok az oktatásban

A projektpedagógia egy olyan nevelési eszköz, amellyel csökkenthetők az oktatás jelenkori hiányosságainak fontos problémakörei. A projektmunka olyan képességeket fejleszt, amelyeket a munkaerőpiac, maga az élet igényel. Kreatív, együttműködő tanulást indítványoz, amelyben a tudást jelentő információ nem készen áll a tanulók rendelkezésére, hanem meg kell érte küzdeniük. A legjobb módszer a tanulás megtanulására: a projektmunka során a diákok egy, a feladat teljesítéséhez szükséges algoritmust sajátítanak el. A konkrét cél teljesítése másodlagos jelentőségű, a fontos az, hogy a diákok megtanulják, hogyan kell egy komplex problémát megoldani az első lépéstől az utolsóig, minden felmerülő nehézséggel megküzdve. Ez az a tudás, ami bármilyen feladat esetén jól alkalmazható, és leginkább a valóság problémamegoldó stratégiáit szimulálja.

A projektek alkalmazásának egyik legnagyobb gátja, hogy a pedagógusok nem tudnak, vagy nem akarnak elegendő időt biztosítani nagyobb volumenű munkák elkészítéséhez, pedig azok alkalmasak leginkább az előnyök elérésére. Ezen probléma jelentős megsegítése mellett még számtalan előnnyel jár, ha a munkák egy része online, az óra keretein túl történik. A projektpedagógia fejlesztő hatására számos képesség így az IKT-kompetenciák is fejlődhetnek. A projektek elkészítésének több fázisában természetes kapcsolódás alakulhat ki az egyes infokommunikációs eszközökhöz. Sok munkafolyamatot könnyíthet meg, teljesebb kommunikációt, erőforrás-megosztást biztosít, és akár a projekt végterméke is lehet IKT-kötődésű. Ezeket az igényeket kielégítheti egy arra alkalmas online platform.

A számtalan lehetőség közül nehéz kiválasztani az oktatási célra is valóban megfelelő megoldást. A két fő elindulási pontot a közösségi hálózatok és e-learning rendszerek adják. Bemutatom ezen fogalmakat, alcsoportjaikat, egymáshoz való viszonyukat, hogy mely kategóriák lehetnek megfelelőek. Az online megoldások rengeteg szolgáltatást (chat, fórum, kép-, videó-, fájlmegosztás stb.) biztosítanak, amelyek közül nem mindegyik telítődhet értelemmel. Elemzem melyik funkció, milyen kondíciók mellett, mire használható, melyek elengedhetetlenek, és melyek feleslegesek. A céloktól közelítve az eszközökhöz, ehhez lefektetem az elvárások rendszerét, a funkciókra, testreszabhatóságra, felületre stb. vonatkozóan. Ezek alapján elemzem a konkrét megoldásokat, és javaslatokat teszek, hogy a különböző paraméterekkel rendelkezőknek, mely megoldások adnak optimális, a lehető legkisebb kompromisszummal járó kimenetet. Végül a tanároknak fogalmazok meg ajánlásokat, hogyan vezessék be tanulóikat az online munkafolyamatra, hogyan tudják indukálni a kommunikációt, hogyan alakítsák ki a munkafelületet, milyen szabályokat fogalmazzanak meg diákjaiknak, és ők maguk milyen szerepet töltsenek be ezeken az online platformokon.



## WEBKONFERENCIA-PROGRAMCSOMAG HASZNÁLATÁNAK HATÁSA AZ INFORMATIKADOLGOZATOKBAN ELÉRT EREDMÉNYEKRE

**Kiss Gábor**  
*Óbudai Egyetem*

*Kulcsszavak:* webkonferencia, e-tananyag

Az informatikaoktatás során leadott tananyag 2008 óta letölthető formában rendelkezésre áll, csak a tárgyat adott félévben felvevő diákok férnek hozzá. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a zh előtti napon, illetve a zh napján tölti csak le a diákok nagy része a felkészüléshez szükséges anyagot. A dolgozatok eredményén a fenti tény sajnálatosan meg is látszik. A félév során fogadóóra biztosítja, hogy a diákok az anyag feldolgozása során felmerülő kérdéseket tisztázhassák, de összefüggésben a tananyag időbeli letöltésével rendszeresen csak 1-2 hallgató él ezzel a konzultálási lehetőséggel. Az open source BigBlueButton webes konferencia-csomag alkalmasnak tűnt arra, hogy a konzultációs lehetőséget az interneten keresztül tegyem elérhetővé. A programban van beépített chatfunkció, melynek használatával minden bejelentkezett által látható szöveges kommunikáció folytatható. Webkamera alkalmazásával a felek láthatják egymást. Mikrofon csatlakoztatása esetén élőbeszéd-alapú kommunikáció is lehetővé válik. Az oktató feltölthet egy prezentációt, illetve dokumentumot, melyet a résztvevők számára láthatóvá tehet, a rajzeszköztár segítségével módosításokkal, kiegészítésekkel tarkíthatja az előadást. Lehetőség van annak szűrésére, hogy az adott időpontban meghirdetett webes konzultációhoz kik csatlakozhatnak (pl. évfolyam, szak stb.). Egy általános szerveren 40-50 diák egyidejű bejelentkezése nem okoz gondot, a kommunikáció folyamatos lehet. A diákok valós időben kérdéseket tehetnek fel a prezentációt bemutató oktatónak, megjegyzéseket fűzhetnek az elhangzottakhoz akár mikrofonon, akár chaten keresztül. A félév során a hetente meghirdetett webes konzultáció lehetőségével a diákok egyre nagyobb számban éltek, és a két dolgozat eredményét feldolgozva elemeztem a program használatának esetleges pozitív hatását a megszerzett jegyekre. A dolgozatok eredményeinek összehasonlításánál két csoportra osztottam a diákokat minden szakon aszerint, részt vett-e rendszeresen a webes konzultáción, vagy nem. Szakonként a két-két csoport dolgozatának átlagát és szórását hasonlítottam össze az F-próba, illetve a kétmintás t-próba segítségével. Amennyiben az egyes csoportok által elért dolgozati eredmények átlaga szignifikáns különbséget mutatott, a szórásnégyzet-értékének kiszámításával állapítottam meg a program használatának és a megszerzett jegy közötti kapcsolatnak az erősségét. Az első dolgozatnál a mechatronika szakos diákoknál mutatható ki pozitív hatása a BigBlueButton-csomag használatának. Ezen szakos diákok használták a legnagyobb arányban a programot, és a dolgozatra kapott eredmények szignifikáns eltérés mutatnak: akik rendszeresen éltek a webes konzultáció lehetőségével, jobb jegyet értek el a dolgozatban. A második dolgozat előtt már a biztonságtechnikai, illetve gépészmérnök szakos hallgatók többsége is használta ezt a lehetőséget, és náluk is kimutathatóvá vált a program pozitív hatása a dolgozatban elért eredményekre.

## SZÁMÍTÓGÉPESJÁTÉK-ALAPÚ KÉPESSÉGFEJLESZTÉS

Molnár Gyöngyvér

SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport

*Kulcsszavak:* képességfejlesztés, IKT

A 21. század gyorsan változó világában egyre nagyobb az igény az ismeretelsajátítást és a tanultak más területen történő hatékony alkalmazását (*Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley és Rumble*, 2011) segítő gondolkodási képességek iskolai fejlesztésére. Mindemellett a Z-generáció (*Tari*, 2010) tagjait egyre nehezebb hagyományos módszerekkel motiválni, miután életük egyre természetesebb közegévé válik a technológia és azon keresztül a vizualitás, változatosság és interaktivitás biztosítása.

A kutatás célja a számítógép-alapú játékkal történő gondolkodásfejlesztés lehetőségeinek áttekintése, illetve egy számítógépes játékokra alapozó fejlesztés hatékonyságának vizsgálata. A kidolgozott fejlesztő program *Klauer* induktív gondolkodás-modelljére épül, és az abban szereplő alapstruktúrákat, műveleteket fejleszti (*Klauer*, 1989; *Klauer és Phye*, 2008). A fejlesztő program összesen 120 játékot tartalmaz, melyek megoldása az induktív gondolkodás valamely műveletének alkalmazását kívánja, ezzel fejlesztve azokat (*Molnár*, 2011). Az előzetes hipotézisek igazolása céljából egy 4 héten át tartó pilotkutatást folytattunk. A kísérleti csoportot első és második évfolyamos diákok alkották (N=42), míg a kontrollcsoport diákjai hasonló gazdasági-társadalmi háttérrel rendelkező tanulók voltak (N=64). A digitális játékok gondolkodási-képesség-fejlesztő hatását elő- és utóteszt alkalmazásával, webkamera-alapú, fejmozgást követő megfigyelésekkel és szülői kérdőívvel vizsgáltuk.

A fejlesztés során a diákok egyénileg dolgoztak, saját maguk határozták meg a játszás, fejlesztés menetét, ütemét. A fejlesztő program alkalmazása érintőképernyős számítógépek és fülhallgatók segítségével történt, amivel kizártuk a célpopuláció egerezési és olvasási képessége fejlettségében lévő különbségeket.

A fejlesztés hatására szignifikáns fejlődés volt tapasztalható a kísérleti csoport diákjainál ( $t=-9,4$ ,  $p<0,00$ ), míg a kontrollcsoport tagjai nem fejlődtek e gondolkodási képesség tekintetében a fejlesztés időszaka alatt ( $t=-0,81$ ,  $p=0,42$ ). A kísérleti csoportban nincs olyan diák, akinek utóteszten elért teljesítménye alacsonyabb lett volna, mint az előteszten nyújtott, sőt egy diák több mint 40%-os teljesítményjavulást mutatott. A fejlesztő program hatására több diák elérte a kontrollcsoport diákjainak képességszintjét. A kontrollcsoportban a diákok egy része ugyanolyan vagy jobb, más része rosszabb teljesítményt ért el az utóteszten, mint az előteszten. Nemek szerinti bontásban nincs szignifikáns különbség a teljesítmények alakulásában, azaz a fejlesztő program hatása nemfüggetlen volt, ugyanolyan erővel hatott a fiúkra, mint a lányokra. Mind a diákok ( $M=4,93$ ,  $sd=0,27$ ), mind a szülők ( $M=4,43$ ,  $sd=0,55$ ) attitűdje teljes mértékben pozitívnak bizonyult a számítógép-alapú fejlesztő programok alkalmazását illetően.

A kutatás alátámasztotta, hogy 6-8 éves korban nemfüggetlenül hatékonyan fejleszthető a diákok induktív gondolkodása digitális játékok segítségével.

---

A kutatást a TÁMOP 3.1.9/08/01 kutatási program, az Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességkutató Csoport támogatta. A kutatás idején a szerző János Kutatási Ösztöndíjban részesült. Köszönetet mondok Lőrincz Andrásnak és Csapó Benőnek, akik lehetővé tették a projekt megvalósulását.

## MULTIMÉDIA-TANANYAGOK NEVELÉSI SZEMPONTÚ ÉRTÉKELÉSE

**Boráros-Bakucz András**

*Óbudai Egyetem, Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar*

*Kulcsszavak:* nevelés, multimédia-tananyag, értékelés

Előadásunk egy olyan empirikus vizsgálati módszert mutat be, amely lehetővé teszi multimédia-tananyagok nevelési szempontú értékelését.

Mind a tankönyvelméleti elemző vizsgálatokból, mind a nevelésméleti összefoglaló munkákból hiányoznak a tankönyvek, taneszközök nevelési kérdéseire vonatkozó elemzések, ezek értékelésére irányuló kísérletek. A tankönyvelméleti megközelítések szinte kizárólag az oktatási vizsgálatokra koncentrálnak, a nevelésméleti értekezések pedig elsősorban a személyközi interakciók nevelési hatásait elemzik. Mindkét tudományág megközelítéséből kimarad azoknak a lehetőségeknek a vizsgálata, amelyek önállóan képesek hatni a tanulók személyiségfejlődésére.

Allításunk szerint a taneszközök nevelési kérdései vizsgálhatóak önállóan, függetlenül a tananyagok módszertani és szaktudományos megközelítésétől, illetve kialakítható egy olyan kritériumrendszer, amelynek segítségével azonosíthatók a nevelési eszközrendszer elemei a multimédia-tananyagokban, és így nevelési szempontú összehasonlító vizsgálatuk elvégezhető.

Kutatásunk elméleti háttérét a tankönyvkutatások módszertanának történeti áttekintése adta, kitekintéssel a taneszközök és a multimédia-eszközök elemzésének módszereire.

Az empirikus vizsgálatához választott eszközünk a kvalitatív tartalomelemzés módszerének továbbgondolt változata volt. Kiválasztottunk néhány jól körülhatárolható szempontot a tananyag elemzéséhez, amelyekből egy kategóriarendszert (kategóriaprofil) képeztünk. A profil alapján tartalomelemzést végeztünk, amelynek értékelését kvantitatív és kvalitatív módszerek együttes használatával adtuk meg. Vizsgálati módszerünk nevelési szempontok alapján választott, nem szövegtartalmi kategóriák létezését kísérli meg számszerűsíteni a taneszközökben.

Előadásunkban bemutatjuk az általunk kialakított kategóriarendszert, leírva az egyes alkategóriák szerepét és célját a mérés folyamatában, és bemutatjuk az egyes alkategóriák témára vonatkoztatott érvényességét is.

A mérést hat tananyagon végeztük el, ennek segítségével demonstráljuk, hogy a kategóriarendszer a gyakorlatban is használható multimédia-tananyagokon, és a vizsgálat eredményeként egymással összehasonlítható eredményeket kapunk. Eredményeinket vizuálisan, az adatvizualizáció módszerével összegeztük és szemléltettük.

Kutatásunk tudományos jelentősége elsősorban abban rejlik, hogy kialakítottunk egy eszközt, amely az eddigi kutatásokkal szemben nem szaktárgyi vagy módszertani elemek vizsgálatára alkalmas, hanem egy közvetettebben vizsgálható jellemzőről – a taneszköz nevelési folyamatban betöltött minőségéről – ad összehasonlítható értékelést, megalapozva ezzel a későbbi hatásvizsgálatok kidolgozását.

## A NYELVI FEJLŐDÉS ÉS A NYELVTUDÁS ÉRTÉKELÉSE

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

### ELŐADÁSOK:

#### **A verbálisfluencia-tesztek sztenderdizálásának újabb fejezete**

Tánczos Tímea  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

#### **A verbálisfluencia-tesztek mennyiségi és minőségi elemzésének legújabb mutatói**

Tánczos Tímea  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

#### **Az emberi kivonatolás statisztikája**

Lengyelne Molnár Tünde  
*Eszterházy Károly Főiskola*

#### **Az anyanyelvi és az idegen nyelvi tudásszintek összefüggései, egy együttes értelmezési-értékelési keret lehetősége**

Sominé Hrebik Olga  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

#### **Nyelvtanulásra vonatkozó meggyőződések mérése – Egy kérdőív kifejlesztésének folyamata**

Bacsa Éva  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

#### **Német nyelvű készségi tárgyak magyarul?**

Sebestyén Kereszthidi Ágnes  
*Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar*

## A VERBÁLISFLUENCIA-TESZTEK SZTENDERDIZÁLÁSÁNAK ÚJABB FEJEZETE

Tánczos Tímea

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

*Kulcsszavak:* verbálisfluencia-tesztek, végrehajtó funkciók

*Bevezető:* A verbálisfluencia (szógenerálási)-tesztek a végrehajtó funkciók mérőeljárásai, amelyek széles körben használtak a kognitív pszichológiában, a fejlődépszichológiában és a neuropszichológiai diagnosztikában is. A verbálisfluencia-tesztek a szóelőhívási stratégiákról és a lexiko-szemantikai hálózatok fejlődéséről adnak információkat gyermek- és felnőttkorban egyaránt. Több tanulmányban megállapították, hogy a temporális kéreg felelős a szemantikus szóelőhívásért, míg a frontális területeknek fontos szerepe van a stratégiai fonológiai szóelőhívásban.

*Eszközök:* (1) Betűfluencia: Megadott kezdőbetűkkel (K, T, A) kell egy percen belül minél több szót mondani a vizsgálati személynek. Az instrukcióban felhívjuk a figyelmet, hogy kerüljék a szavak ismétlését, ne használják ugyanazon szavak ragozott alakjait és ne mondjanak tulajdon-, illetve városneveket. (2) Szemantikus fluencia: Egy perc alatt kell különböző kategóriákból (állat, gyümölcs) mintapéldányokat felidézniük, és kimondaniuk a vizsgálati személyeknek. A teszt jól használható a kontrollfunkciók mérésére és a szemantikai rendszer változásainak diagnosztizálására is. Az ismétlések elkerülése itt is fontos. A feladatok olyan kognitív folyamatokat foglalnak le, mint például a munkamemória, az önmonitorozás és a kognitív flexibilitás. *A verbális fluencia mérése:* Új szavak száma: az ismétléseket és a hibákat kivéve az összesen felsorolt szavak száma.

*Klaszterelés (csoportosítás):* A szavak csoportosítása fonológiai (első két betűjük megegyezik, pl. kéz- kér; csak egy magánhangzóban különböznek, pl. kér – kar; rímelnék, pl. firka – birka; homonímák pl. só – show.) vagy szemantikus alkategóriákba sorolhatók (pl. kéz, kar; kakas, kakadu).

*Váltás:* A lelassulás elkerülése miatt átváltás egy másik fonológiai vagy szemantikai csoportra pl.: éles váltás: tonna, tinó, klaszter váltás: tompa, tok I téglá, téma.

*Módszer:* A betűfluencia-feladatban a klaszterek azon sikeresen generált szavak, amelyeknek az első két betűjük megegyezik, pl. kéz- kér; csak egy magánhangzóban különböznek, pl. kér – kar; rímelnék, pl. firka – birka; homonímák pl. só – show.

A szemantikus fluencia esetében pedig a sikeresen generált szavak egy szemantikus alkategóriához tartoznak pl. háziállatok, kedvencek, vízi állatok.

*Minta:* 1. életkori csoport: 10-14 év (68 fő), 2. életkori csoport: 30-49 év (66 fő), 3. életkori csoport: 50-90 év (67 fő). A mintát egészséges vizsgálati személyek alkották.

*Eredmények:* A fejlődési trendeket tekintve a két fluenciateszt között eltérések vannak. Az előadás bemutatja a klaszterelés több korcsoportban kapott eredményeit.

*Következtetés:* Mivel a magyar nyelvű sztenderdek alapfeltételei a pontosabb diagnosztikának és a további fejlesztésnek, elkezdődött a tesztek minőségi és mennyiségi elemzése több életkori övezetben is, amely a csoportosító stratégiák mérése lehetőséget ad a végrehajtó funkciók károsodásának felbecslésére, neurológiai károsodások és figyelmi deficittek esetében is.

## A VERBÁLISFLUENCIA-TESZTEK MENNYISÉGI ÉS MINŐSÉGI ELEMZÉSÉNEK LEGÚJABB MUTATÓI

Tánczos Tímea

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

*Kulcsszavak:* verbális fluencia, klaszterméret, szám, szétesett klaszterek

*Bevezető:* A végrehajtó funkciók mint terminus az utóbbi években széles körben használt kifejezéssé vált. A figyelem középpontja egyre inkább a frontális lebeny szinaptikus kapcsolataira helyeződik, ami kamaszkorig fejlődik, és nagy szerepe van az önmonitorozási és a kontrollfolyamatok fejlődésében.

*Eszközök:* (1) Betű (fonemikus)-fluencia: A vizsgálati személyeknek három kezdőbetűvel (K, T, A) kell egy percen belül minél több szót mondani. A teszt érzékeny mutatója a frontális sérülés következményeinek. Instrukció: „Mondjon annyi szót, amennyit csak tud K, T, A hanggal kezdődően! Kérem, ne mondjon tulajdonneveket és városneveket, továbbá ne mondja ugyanazt a szót más végződéssel!” (2) Szemantikus (kategorikus) fluencia: Egy perc alatt kell különböző kategóriákból (állat, gyümölcs) mintapéldányokat előhívni. Lehetőséget nyújt a szemantikai rendszer változásainak diagnosztizálására. Instrukció: „Kérem mondjon annyi állat/gyümölcsnevet egy percen belül, amennyi csak eszébe jut!”

*Változók:* (1) Klaszterméret: minden klaszterben a második szótól kezdődően számoljuk. A klaszterméretbe a hibázások is beleszámítanak, illetve azok az ismétlések, amelyek nem egy csoporton belül fordulnak elő. (2) Átlag klaszterméret: a betű- és szemantikusfluencia feladaton is számoljuk. Úgy kapjuk meg, ha az egyes klaszterek méretének összegét elosztjuk a klaszterek számával. (3) Váltások: átmenetek száma a szomszédos klaszterek között, beleértve az egyszavas csoportokat is, mind a betű, mind a szemantikus fluencián – stratégiai keresés és a mentális rugalmasság mutatója. (4) Szétesett klaszterek száma: a betű- és a szemantikus fluencián is vizsgáljuk, azok a szavak, illetve szótöredékek, amelyek fonémikusan vagy szemantikailag szétesettek, és minimum egy szó kihagyással visszatérnek az egy perc alatt felsorolt szavak között.

*Módszer:* A betűfluencia feladatban a klaszterek azon sikeresen generált szavak, amelyeknek az első két betűjük megegyezik, pl. kép- két; csak egy magánhangzóban különböznek, pl. kár – kör; rímelnék, pl. firka – birka; homonímák pl. só – show.

A szemantikus fluencia esetében pedig a sikeresen generált szavak egy szemantikus alkategóriához tartoznak pl. háziállatok, kedvencek, vízi állatok.

*Minta:* 1. életkori csoport: 10-14 év (68 fő), 2. életkori csoport: 30-49 év (66 fő), 3. életkori csoport: 50-90 év (67 fő). A mintát egészséges vizsgálati személyek alkották.

*Eredmények:* A fejlődési trendeket tekintve a két fluenciateszt között eltérések vannak. Az előadás bemutatja a klaszterelés és a fent említett változók több korcsoportban kapott eredményeit.

*Következtetés:* Mivel a magyar nyelvű sztenderdek alapfeltételei a pontosabb diagnosztikának és a további fejlesztésnek, fontos a tesztek minőségi és mennyiségi elemzése kisiskolás kortól egészen idős korig, amely a csoportosító stratégiák mérése révén lehetőséget ad a végrehajtó funkciók károsodásának felbecslésére, fejlődési vagy szerzett neurológiai károsodások és figyelmi deficitek esetében is.

## AZ EMBERI KIVONATOLÁS STATISZTIKÁJA

Lengyelne Molnár Tünde  
*Eszterházy Károly Főiskola*

*Kulcsszavak:* kivonatolás, szövegstatistika

Kutatási területem magyar nyelvű automatikusan kivonatoló program létrehozása, mely hiánytermék Magyarországon. Angol nyelvű szövegek esetén számos program létezik, melyek kvantitatív vagy kvalitatív elveket alkalmazva végzik el a lényeg kiemelését. Magyar nyelvű kivonatoló program létrehozásának alapjául *Krippendorff* tartalomelemző módszereit, *Luhn* elgondolásaira épülő szövegstatistikai iskola eredményeit, valamint több hazai nyelvészeti kutatás eredményeit is felhasználom. A program megírásához fontosnak tartom az emberi kivonatolás sajátosságainak vizsgálatát, úgy vélem, ez a terület eddig nem képezte kutatások alapjait.

Kutatásom célja feltárni az emberi kivonatolásban rejlő szabályszerűségeket, és az eredményeket felhasználni egy automatikusan kivonatoló program előállításához. Ehhez közel 350 fős mintán végeztem felmérést, melyben eltérő témájú cikkek leglényegesebb mondatainak kiválasztására kértem fel a résztvevőket, akik felsőoktatási intézmények hallgatóiból, illetve szakemberekből tevődtek össze.

Felmérésem során vizsgáltam, meghatározza-e a kivonatolást a készítő szakterülete, illetve a cikk témája, ezért a felmérés alapjául szakterületi és nem szakterületi cikkeket választottam. Elemeztem, mely mintacsoportok jelölik meg hasonlóan a lényeges mondatokat, összefügg-e a lényegkiválasztási technika a kivonatkészítő képzési szintjével.

Előadásomban szeretném bemutatni, milyen sajátosságok jellemzik az egyes mintacsoportok kivonatát, mely mintacsoportok kivonatánál mutatható ki összefüggés. Ezen túlmenően vizsgáltam, hasonlóan látják-e a szerzők a saját cikkük lényegét a cikket olvasó személyekkel. Előadásomban bemutatom, milyen viszonyban vannak a kapott kivonatok a szerzők saját maguk által megjelölt leglényegesebb mondataival.

A felmérés legfőbb eredménye, hogy megkísérel választ adni arra, hogy van-e kimutatható szabálykeresés a kivonatolás során.

A kutatás végső célja olyan program készítése, mely alkalmas lenne cikkek tartalmát tükröző mondatok kiválasztására. A program több területen használható, így például

- a nem referált szakterületi (pl. pedagógiai, könyvtartudományi, nyelvészeti) adatbázisok cikkei absztraktjainak automatikus elkészítésére;
- az egyetemi/főiskolai könyvtárak szakdolgozatainak referált nyilvántartására;
- továbbá a jelentős digitalizálási projekteknek köszönhetően egyre több dokumentum lesz elérhető elektronikus formában, mely mindenképp maga után vonja az igényt egy kivonatoló programra.

## AZ ANYANYELVI ÉS AZ IDEGEN NYELVI TUDÁSSZINTEK ÖSSZEFÜGGÉSEI, EGY EGYÜTTES ÉRTELMEZÉSI-ÉRTÉKELÉSI KERET LEHETŐSÉGE

Sominé Hrebik Olga

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* anyanyelvi (L1) tudás, idegennyelv(L2)-tanulás, elméleti modell

Általános nézet, hogy az anyanyelv elsajátítása és az idegen nyelv tanulása között szoros kapcsolat áll fenn, hiszen a tanulók az anyanyelvi tapasztalataikra alapozva tesznek szert az idegen nyelvi tudásukra. A nyelvtanárok szerint azok a tanulók, akiknek az anyanyelv-használata magabiztos, fogékonyabbak az idegen nyelv tanulásában, akik viszont az anyanyelvi tudásszintjükben hiányosságokat mutatnak, az idegennyelv-tanulásban is gondokkal küzdenek.

Az anyanyelvi (L1) tudásnak az idegen nyelv (L2) tanulására, az elérhető tudásszintre gyakorolt közvetlen hatását számos empirikus kutatás igazolta. Ezek a kutatási eredmények rámutatnak arra, hogy az L2-tanulás eredményessége nagyban függ a megelőző L1-tudás szintjétől: az alacsony anyanyelvi tudás- és képességszint gyakran jár együtt alacsony idegen nyelvi teljesítményekkel, illetve a magasabb szintű idegen nyelvi tudás háttérében fejlettebb anyanyelvi készségek-képességek állnak (*Sparks és mtsai, 2008, 2009*), jóllehet az összefüggések erőssége az életkor előrehaladtával, illetve az idegen nyelvi tudás fejlődésével valószínűsíthetően csökken (*Csapó és Nikolov, 2009*).

Az elméleti megközelítések az idegen nyelvi teljesítmények individuális különbségeinek okait kutatva egyrészt különálló hipotéziseket, elméleteket fogalmaznak meg (pl. *Birdsong, 2006; Clahsen és Felser, 2006; Larsen-Freeman, 2005*), másrészt pedig az anyanyelvi tudásnak az idegennyelv-tanulásra gyakorolt transzferhatásait pszichológiai, szociális, pedagógiai tényezők különféle kölcsönhatásaiban szemlélik (pl. *De Bot és mtsai, 2007; Krashen, 1985; MacWhinney, 2005*).

Az elméleti kutatásunk keretében a szakirodalmi feltárás alapján egy szintetizáló modell felállítására törekedtünk. Kiindulópontunk, hogy az anyanyelvi tudás, amelynek elsajátítási szintjei megfelelő pedagógiai értékelési eljárásokkal azonosíthatóak, közvetlenül befolyásolja az idegennyelv-tanulási folyamatokat és eredményességet. A kutatás célja, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi készségek-képességek fejlettségi szintjeinek párhuzamba állításával és a mindkét nyelvi fejlődésben egyaránt ható tényezők feltárásával kidolgozzuk egy empirikus vizsgálat modelljét.

A modell az összetevőket több dimenzióba rendezi: az elsajátítás-tanulás kognitív területin megfigyelhető transzferhatások köre az elsajátítási szinteket befolyásoló tényezők: a szociális háttér által meghatározott faktorok, továbbá más, életkorhoz kötött, illetve a tanulói személyiséggel összefüggő tényezők rajzolódnak ki. A változatos és változékony működésű rendszerből különféle nyelvi és nem nyelvi kimenetek eredeztethetőek.

Az elméleti modell a tényezők számbavételével, összefüggéseik feltárása révén alapul szolgál az összetevők mérését szolgáló eszközök és eljárások kidolgozásához, amelyekkel a tanulók anyanyelvi és idegen nyelvi készségeinek és képességeinek fejlettségi szintjei párhuzamosan vizsgálhatók.



## NYELVTANULÁSRA VONATKOZÓ MEGGYŐZŐDÉSEK MÉRÉSE – EGY KÉRDŐÍV KIFEJLESZTÉSÉNEK FOLYAMATA

Bacsa Éva

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések, mérőeszköz-fejlesztés

A tanulmány egy nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések mérő kérdőív három lépcsős fejlesztési folyamatát mutatja be. Kutatásunk elsődleges célja, hogy ráirányítsa a figyelmet a mérőeszköz-fejlesztés eddig nem hangsúlyozott validitási problémájára – az évre vonatkozó állítások és az általános episztemológiai állítások közötti különbségekre, amelyek az itemek nyelvi megformálásakor is jelentkezhetnek.

További célunk az általános és középiskolás tanulók nyelvtanuláshoz kapcsolódó meggyőződéseinek megismerése, a korosztályokra jellemző különbségek számbavétele, és a tanulói meggyőződések közötti összefüggések feltárása.

A meggyőződések feltárásának módja és eszközrendszere kezdetektől vitatott pontja a területnek (Kuntz, 1996; Nikitina és Furuoka, 2006). A nyelvtanulási meggyőződések feltárásához a kutatások többsége a Beliefs About Language Learning (Horwitz, 1987) mérőeszközt, vagy ennek továbbfejlesztett változatait használja (Rieger, 2009), holott a mérőeszköz reliabilitása és validitása megkérdőjelezhető. Továbbá, szükségessé válik az eredeti mérőeszköz tartalmi és formai elemzése is. Az itemek egy része tartalmilag fejlesztésre szorul, és megfontolást igényel a mérőeszköz nyelvezete is. Az itemek változatos nyelvi formát képviselnek, s ez nem tükröz következetes választást, ami kétségbe vonja az értékelés biztonságát, a validitást. A mérőeszköz-fejlesztés három lépcsős eljárásban történt.

Először egy 60 itemes mérőeszköz készült el kettős megfogalmazásban (egy-egy szám első és harmadik személyű állítások mozaikszerű elosztásban). A mérést 210 fős mintán végeztük. Megállapítottuk, hogy a két változat között jelentős átlagkülönbségek vannak. Az egyes szám első és harmadik személyű állítások empirikus különbségei a Demetriou (1997) által feltételezett kettős metakognitív rendszer alátámasztására alkalmasak.

Másodszor csökkentettük az itemek számát, s ugyanazon a mérőeszközön belül helyeztük el adott tartalmú állításoknak az egyes szám első és harmadik személyű nyelvi változatait (16 pár), és további 18 önálló, egyes szám első személyű alanyt tartalmazó itemet. A mérést 363 fős mintán végeztük. Eredményeink azt bizonyították, hogy jelentős különbségek vannak az évre vonatkozó meggyőződések és a nyelvtanulással kapcsolatos általános episztemológiai meggyőződések között, ezért a feltáráskor elengedhetetlen az itemek nyelvi megformálásának körültekintő alkalmazása.

Harmadik lépésként, egy 40 itemes mérőeszközt készítettünk, s mértünk be 475 fős mintán. Az új kérdőív megbízhatósági mutatói megfelelnek az adott korosztály meggyőződéseinek mérésére. Az alsókálák itemei többségében az előzetes várakozásnak megfelelően rendeződnek. Az is bizonyítást nyert, hogy a nyelvtanulói meggyőződések nem egységesek a korosztályok és a nemek tekintetében, s a meggyőződések között összefüggésrendszer látható.

A fejlesztő folyamat eredményeként egy új, az angol nyelv tanulására vonatkozó kérdőívhez jutottunk, amely önálló mérőeszközként alkalmazható a pedagógiai gyakorlatban.

## NÉMET NYELVŰ KÉSZSÉGTÁRGYAK MAGYARUL?

**Sebestyén Kereszthidi Ágnes**  
*Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar*

*Kulcsszavak:* nyelvelsajátítás; tartalomalapú, korai nyelvoktatás

Előadásomban a német nyelven oktató alsó tagozatos környezetismeret-, rajz-, technika- és testnevelésórákon tett megfigyelések tapasztalatairól szeretnék beszámolni. Először röviden ismertetem a kisiskoláskori nyelvtanítás jellemzőit, a két tanítási nyelvű iskolai oktatás fogalmát, majd rátérek a konkrét órai tapasztalatok elemzésére.

Az osztálytermi megfigyelések során az a kép bontakozik ki, hogy a vizsgált pedagógusok nincsenek tisztában a természetes nyelvelsajátítási folyamatokkal. Az osztálytermi eljárásokat a kontrasztív nyelvészlelet, a nyelvi tudatosságra való törekvés és a nyelvtani-fordító módszer jellemzi még idegen nyelvi szakórákon is, amelyek nem tekinthetők a legeredményesebb eljárásoknak az alsó tagozatos korosztály német nyelvi fejlesztésének céljára.

Az előadásban bemutatott vizsgálat egy nagyobb kutatás része, amelynek célja az alsó tagozatos német két tanítási nyelvű oktatás elemzése és értékelése, vagyis annak feltárása, hogyan jellemezhető ez a képzési forma, milyen pedagógiai és nyelvelsajátítási elvek húzódnak meg mögötte, és ez hogyan valósul meg az osztályteremben egy konkrét általános iskolában. Célom, hogy osztálytermi megfigyelésekre, tanárokkal készített strukturált interjúkra, tantervek és tanmenetek elemzésére támaszkodva reális képet kapjak az itt folyó pedagógiai folyamatokról.

A két tanítási nyelvű alsó tagozatos oktatás empirikus vizsgálata szükséges annak érdekében, hogy képet alkothassunk a képzés minőségéről, jelen helyzetéről. Az empirikus kutatás várhatóan hozzájárul a két tanítási nyelvű iskolákban az 1-4. évfolyamon folyó munka jobb megismeréséhez. Tanulásokkal szolgálhat az idegen nyelvet tanítók és a tananyagot készítők számára. A vizsgálat tapasztalatai hasznosíthatók lehetnek az alsó tagozatos nyelvoktatásban és a nyelvtanítóképzésben. Az előadás minden olyan szakember számára érdekes lehet, aki keresi a lehetőséget az iskolai nyelvoktatás eredményesebbé tételére.

---

## ONLINE DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELŐ RENDSZER: REALITÁSOK ÉS PERSPEKTÍVÁK

*Elnök:* Csapó Benő  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

*Opponens:* Balácsi Ildikó  
*Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztály*

### ELŐADÁSOK:

#### **Az online diagnosztikus értékelés mint önfelvezető rendszer**

Csapó Benő  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

#### **A tartalmi keretektől az itemekig: a diagnosztikus feladatbank fejlesztése**

Vidákovich Tibor  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

#### **Online tesztelés: lehetőségek és kihívások**

Molnár Gyöngyvér  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

Thibaud Latour  
*Centre de Recherche Public Henri Tudor*

#### **Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről**

Tóth Edit  
*MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

Csapó Benő  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

#### **Az online tesztelés széleskörű bevezetésének infrastrukturális feltételei**

Tóth Edit  
*MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

R. Tóth Krisztina  
*SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport*

## SZIMPÓZIUM-ÖSSZEFOGLALÓ

Az online diagnosztikus értékelő rendszer kifejlesztésére irányuló kutatási projekt 2009-ben indult el. A program első fázisának fő feladatai közé tartozik a diagnosztikus mérések elméleti hátterének kidolgozása, a tartalmi keretek elkészítése, és az azoknak megfelelő feladatok előállítás, kipróbálása, bemérése, feladatbank kiépítésének megkezdése, egy online számítógépes platform beüzemelése, és feladatokkal való feltöltésének elkezdése, tanárok felkészítése az értékelési feladatokra, továbbá a rendszer működéséhez szükséges iskolai feltételek folyamatos monitorozása.

A szimpóziium előadásai a kutatási program általános elméleti kereteit, valamint a fejlesztés és kipróbálás eredményeit mutatják be. Az első előadás áttekinti diagnosztikus értékelés elméleti hátterét, bemutatja a rendszer feladatait és lehetőségeit. Az elektronikus tesztelésben rejlő lehetőségek felvázolása után kifejti, miként lehet az online diagnosztikus értékelést önfejlesztő rendszerként működtetni, hogyan lehet a rendszer által gyűjtött információt a feladatok fejlesztésében felhasználni.

A következő két előadás a rendszer kidolgozásának menetét követi. A második előadás a feladatokat rendszerbe foglaló alapelveket, a kidolgozás, a kipróbálás és a további fejlesztés folyamatát tekinti át. Bemutatja, miképpen lehet az elméleti keretekben megjelenő mérési koncepciókat a feladatokban megjeleníteni, és felvázolja a feladatbank felépítése felé vezető lépéseket. A harmadik előadás bemutatja az online tesztelés gyakorlatát, részletesebben kitérve a papíralapú és az online felmérések alapvető különbségeire. Az online technológia lehetővé teszi sok olyan információ összegyűjtését is, amelyet fel lehet használni a tanulók gondolkodási folyamatainak elemzésére.

Az utolsó két előadás az online rendszer működtetéséhez szükséges feltételekkel foglalkozik. A pedagógusok körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményeit ismertető előadásból kiderül, hogyan vélekednek a tanítók és a tanárok osztályozásról és a szöveges értékelésről. A pedagógusok inkább szükségét érzik a tanulói teljesítmények számszerű kifejezésének, ami segítheti az online értékelő rendszer szolgáltatásainak elfogadását. A másik előadás az online értékeléshez szükséges iskolai infrastruktúra helyzetét mutatja be. A reprezentatív mintán végzett adatgyűjtés szerint igen nagy különbség van az iskolák felszereltsége között. Az adatfelvétel idején az iskoláknak csak fele lett volna képes egész osztályokat érintő online felmérésbe bekapcsolódni, azonban ha egyidejűleg csak az osztályok felét kell számítógéphez ültetni, már az iskolák 87%-a részt tudna venni a tesztelésben. Mivel az online rendszer kiépítése több évet vesz igénybe, a fejlesztési folyamat lezárulásának idejére az infrastruktúra fejlődése minden iskolában elérhetővé teheti használatát.

---

A kutatásokat a „Diagnosztikus mérések fejlesztése” c. TÁMOP 3.1.9-08/1-2009-0001 pályázat keretében az Európai Unió támogatta.

## AZ ONLINE DIAGNOSZTIKUS ÉRTÉKELÉS MINT ÖNFEJLESZTŐ RENDSZER

**Csapó Benő**

*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

*Kulcsszavak:* diagnosztikus értékelés, számítógép-alapú tesztelés

A pedagógiai értékelés különböző folyamatai sokféle módon fejleszthetik az iskolai tanítást és tanulást. A nemzetközi és nemzeti felmérések elsősorban rendszer-monitor feladatokat látnak el, illetve intézményi szintű visszajelzésekkel segítik az oktatómunka hatékonyságának javítását. E funkciójukból következően hosszabb távon állandó, stabil mérőeszközöket és a skálákat kell használniuk. A diagnosztikus értékelés rendszeres tanulói szintű visszajelzéseket szolgáltat, feladata az egyéni tanulási folyamatok közvetlen támogatása. Mivel a diagnosztikus értékelés beépül a tanulási folyamatba, intenzívebben hasznosíthatja a tanulók pszichológiai fejlődésével, a tanulással és a tudással kapcsolatos tudományos eredményeket. Ugyanakkor nem követelmény az értékelési skálák stabilitása, így nyitva áll a folyamatos fejlesztés lehetősége. Amennyiben a diagnosztikus értékelés technológiaalapú tesztelés révén valósul meg, nagy mennyiségű adatot lehet folyamatosan tárolni, és részben automatikusan elemezni, ami a rendszer fejlesztésének további lehetőségeit nyitja meg.

Ez az előadás egy kidolgozás alatt lévő online diagnosztikus értékelési rendszer távlati fejlesztési stratégiáját mutatja be, és azonosítja azokat a pontokat, ahol lehetőség nyílik a folyamatos fejlesztésre. A fejlesztés két különböző információforrását különböztethetjük meg: (1) a külső információkat, mindenekelőtt az új tudományos eredményeket, és (2) a belső információkat, melyek magának a rendszernek a működése révén keletkeznek.

Az új tudományos eredmények folyamatos beépítése az értékelő rendszerbe két fő ponton lehetséges: (1.1) az értékelés tartalmi kereteinek időnkénti frissítése és (1.2) a feladatírók képzése. Az eredmények hasznosulása a tartalmi keretek és a feladatbank közötti megfelelés vizsgálatán keresztül ellenőrizhető, ugyanez az eljárás biztosíthatja a feladatrendszer tartalmi validitását.

Az értékelési rendszerből a feladatbank fejlesztéséhez felhasználható információk széles spektrumát lehet kinyerni. A legegyszerűbb információkhoz (2.1) az itemanalízis szokásos eszközei révén lehet hozzájutni, mellyel ki lehet szűrni a nem megfelelő reliabilitású itemeket. A széles életkori tartományt (1-6. évfolyam), illetve fejlődési spektrumot átfogó diagnosztikus rendszer használhatóságának alapvető feltétele, hogy a feladatbank különböző nehézségi paraméterrel rendelkező feladatai egyenletesen lefedjék a tanulók fejlettségét reprezentáló skálát. Ezt (2.2) a feladatok valószínűségi tesztelméletek segítségével való elemzése révén lehet elérni. A mérési adatok longitudinális összekapcsolása egy további elemzési lehetőséget kínál, lehetővé válik (2.3) a feladatok előrejelző erejének, prediktív validitásának vizsgálata. A rendszer néhány éves használata nyomán meg lehet különböztetni azokat a feladatokat, amelyek jobban, vagy kevésbé jól jelzik előre a későbbi problémákat. Az előadás áttekinti, hogy a feladatbank különböző fejlesztési lehetőségeinek összehangolása, optimalizálása milyen elméleti és empirikus elemző munkát igényel.

## A TARTALMI KERETEKTŐL AZ ITEMEKIG: A DIAGNOSZTIKUS FELADATBANK FEJLESZTÉSE

Vidákovich Tibor

*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

*Kulcsszavak:* diagnosztikus értékelés, diagnosztikus feladatbank

A diagnosztikus pedagógiai értékelés fogalmát, módszereit és alkalmazási lehetőségeit az értékelésméleti szakirodalom mintegy négy évtizede ismeri (*Bloom* és mtsai, 1971). Hazai értelmezése és kísérleti alkalmazásai is több mint két évtizedre nyúlnak vissza (*Vidákovich*, 1990, 2001). Ugyanakkor az elmúlt évtizedekben diagnosztikus értékelés céljaira készült hazai eszközök többsége elavult, a diagnosztikus értékelés következetes iskolai alkalmazására szinte egyedül a DIFER-mérőeszközcsomag (*Nagy* és mtsai, 2004) ad lehetőséget.

Kutatási-fejlesztési projektünkben az 1-6. évfolyamos tanulók olvasási, matematikai és természettudományi felkészültségének diagnosztikus értékelését segítő számítógépes, a későbbiekben részben online is alkalmazható feladatbank kidolgozását tűztük ki célul. A fejlesztés során arra törekedtünk, hogy a feladatbank a diagnosztikus értékelés mindkét funkciójának (a tanulók fejlettségi szintjének pontos megállapítása, illetve a tanulási problémák mögött rejlő okok meghatározása; *Bloom* és mtsai, 1971) működtetésére alkalmas legyen. A feladatbank segítségével a későbbiekben megvalósulhat a tanulók felkészültségének többdimenziós diagnosztikus értékelése is (*Tatsuoka*, 1990; *Birenbaum* és mtsai, 2005).

A többdimenziós értékeléshez részletes diagnosztikus szempontrendszert dolgoztunk ki. Ennek alapja a három terület (olvasás, matematika, természettudomány) tartalmi keretrendszere, ezeknek megfelelően a feladatbankot mindhárom területen három dimenzió, a tantárgyi tudás, az alkalmazások és a gondolkodási műveletek szerinti értékelésre kellett alkalmassá tennünk. Az így kialakult kilenc dimenzióban meghatároztuk a felkészültség különböző szintjeit, illetve az azokat jellemző pszichikus struktúrák és a működtetésükre alkalmas feladatmegoldó tevékenységek rendszerét. Ez a többdimenziós szintrendszer képezi a feladatírás és a paraméterezés alapját.

A feladatok kidolgozását mindhárom területen gyakorlott, a projekt keretei között felkészített feladatírók végezték, illetve végzik. A 2009/10-es tanévben mindhárom területen mintegy 600-600 feladat készült, melyeket a tanév végén országos mintán bemértünk. Ennek eredményeképpen a feladatok működését általában 700-800-as, egyes esetekben 1000-nél is nagyobb elemszámú minták alapján elemezhettük. A 2010/11-es tanévben elvégezzük a feladatok felülvizsgálatát, a rendszer javítását és kiegészítését. Ennek keretében mindhárom területen mintegy 200-200 új feladatot írunk, melyek országos bemérésére várhatóan a tanév végén kerül sor.

A kutatás-fejlesztés eddigi eredménye egyrészt a kidolgozott diagnosztikus értékelési szempontrendszer, mely a három terület tartalmi keretrendszerére épül. Az ebben megjelenő dimenziók megteremtik a többdimenziós diagnosztikus értékelés lehetőségét is. Másrészt a fejlesztés eredménye természetesen az eddig elkészült, bemért és paraméterezett mintegy 1800 feladat, melyek a diagnosztikus szempontrendszer egyes dimenzióit máris megfelelően lefedik.

## ONLINE TESZTELÉS: LEHETŐSÉGEK ÉS KIHÍVÁSOK

**Molnár Gyöngyvér \*, Thibaud Latour \*\***

\* SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport

\*\* Centre de Recherche Public Henri Tudor

*Kulcsszavak:* diagnosztikus értékelés, számítógép-alapú tesztelés

Az ezredforduló óta jelentős mértékben fejlődött a pedagógiai értékelés gyakorlata (R. Tóth, Molnár, Thibaud és Csapó, 2011), rendszeressé váltak a hazai és nemzetközi felmérések (l. pl.: PISA, TIMSS, PIRLS, Kompetenciavizsgálat). Mindezzel párhuzamosan a papíralapú tesztelés elérte korlátait (Scheuermann és Björnsson, 2009), a továbblépés (pl.: a költségek, logisztika és visszajelentési idő csökkentése) a hagyományos technikákkal már nem megvalósítható (Molnár, 2010).

A szummatív tesztek alkalmazása mellett megjelent az igény a részletesebb, segítő, fejlesztő, diagnosztikus mérés-értékelés megvalósítására, amely gyakori felméréssel és jelentős méretű feladatbankkal valósítható csak meg. A paraméterezett feladatokból felépített feladatbankok kiépítése, a gyakori adatfelvétel és gyors visszacsatolás megvalósítása új kihívások elé állította a kutatókat, miután annak nagymintás papíralapú megvalósítása a felmérés idő- és szervezésigénye miatt szinte lehetetlen. Ennek hatására a diagnosztikus mérés-értékelés során a szummatív teszteknel tapasztaltnál még erőteljesebben jelentkezik az igény a váltásra és a hatékonyabb tesztelést lehetővé tevő technológia tesztelés folyamatába történő széleskörű integrálására.

A különböző célt szolgáló felmérések azonban más-más technológiai megoldást igényelnek, továbbá a különböző eljuttatási technológiák (l. R. Tóth, Molnár, Latour és Csapó, 2011) korlátjai különböző alkalmazásokat tesznek lehetővé (Csapó, Latour, Bennett, Ainley és Law, 2011). A ma ismert technikák közül a tömeges felmérésre alkalmazható legfejlettebb technika az online adaptív tesztelés (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008).

Az előadás célja: (1) egy diagnosztikus online tesztrendszer kialakítása feltételeinek, (2) módszertanának, (3) a rendszerben lévő lehetőségeknek (4) és a rendszerkialakítás során felmerülő kihívásoknak az áttekintése.

Módszertanilag röviden bemutatjuk azon hazai és nemzetközi kutatásokat, melyeket a technológiaalapú mérés-értékelés megvalósítása, és új generációs értékelési módszerek kidolgozása indukált (pl.: validitási kérdések – a közvetítő eszköz teljesítménybefolyásoló szerepe; új képességterületek mérési lehetősége; adatminőség és mennyiségváltozás – logfile-elemzések), illetve ismertetjük, hogy a Kutatócsoport e nemzetközi szinten is új irányt képviselő tevékenysége a megvalósítás mely stádiumában tart, és a munka folyamán milyen problémákkal és kihívásokkal szembesül.

---

A kutatást az Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességkutató Csoport támogatta. A kutatás idején Molnár Gyöngyvér Bolyai János Kutatói Ösztöndíjban részesült.

## PEDAGÓGUSOK NÉZETEI AZ OSZTÁLYOZÁSRÓL ÉS A SZÖVEGES ÉRTÉKELÉSRŐL

Tóth Edit \*, Csapó Benő \*\*

\* MTA-SZTE Képességkutató Kutatócsoport

\*\* SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Kutatócsoport

*Kulcsszavak:* pedagógusok véleménye, osztályozás, szöveges értékelés

Az iskolai értékelés, kiemelten az osztályozás és a szöveges értékelés kérdése az elmúlt évtized rendszeresen napirenden levő kérdése mind az oktatáspolitikai, mind a szakmai közönség, ugyanakkor a szülők és a nyilvánosság körében is. A 2010/11-es tanév kezdetéig az általános iskola első-harmadik évfolyamán félévkor és év végén, továbbá a negyedik évfolyamon félévkor szöveges minősítéssel fejezték ki a tanulók teljesítményét 7 éven keresztül, ma az oktatási törvény 2010-es módosítása értelmében a szöveges értékelés a második évfolyam félévéig kötelező.

2010. március–május között végzett vizsgálatunk célja a pedagógusok nézeteinek feltárása az osztályozás és a szöveges értékelés néhány fejlődéslelektani, neveléslelektani, pedagógiai hatására vonatkozóan. A kérdőív felvételét 2010 tavaszán elektronikus úton végeztük. A vizsgálatban részt vevő iskolák (N=256) régió és településtípus szerint országos reprezentatív mintát alkottak, iskolánként 2 tanító és 3 felső tagozaton oktató pedagógus (N=1212) töltötte ki a kérdőívet. Az osztályozással és a szöveges értékeléssel kapcsolatos vélekedések felmérésére saját szerkesztésű, elsősorban ötfokozatú, Likert-jellegű skálát tartalmazó kérdőívet használtunk.

A tanítók válaszai alapján az osztályozat a szülők és a tanulók számára is könnyebben értelmezhető (átlagos egyetértés: 4,32, 4,34) a szöveges értékelésnél (2,23; 2,06), a felső tagozaton oktatók részmintáival nincs szignifikáns különbség. A tanítók válaszai alapján inkább az osztályozat segíti a tanulók reális önismeretének kialakulását (3,58), jobban befolyásolja a tanulók teljesítményvágát (3,72), a szöveges értékelés esetében az egyetértés átlaga 2,69, illetve 2,41. A tanítók részben értenek egyet (3,14) azzal kapcsolatban, hogy az osztályozat jelentős stresszforrás a tanulók számára, míg a szöveges értékelés esetében az átlag 1,78. A tanárok az osztályozatot jelentősebb stresszornak ítélték, mint a tanítók.

A tanítók szerint az előre megfogalmazott nyomtatott skála szerinti értékelés elkészítéséhez átlagosan 23,5 perc szükséges, a szabadon fogalmazott szöveg megírása 33, illetve 40 percbe telik függően attól, figyelembe vettek-e előzetesen megadott szempontokat az értékelés elkészítése során vagy nem. A felső tagozatos tanárok kevesebbre becsülték az időszükségletet 10-10 perccel, mint az alsó tagozaton oktató kollégáik által megadott idő. Az elkészített szöveges értékelések 53%-a előre megfogalmazott nyomtatott skála alapján készült. A pedagógusok úgy látják, a szöveges értékelés elkészítésére szánt idő nem térül meg, a felső tagozaton oktatók véleménye negatívabb a tanítókénál.

A szöveges értékeléssel kapcsolatos negatív attitűd ellenére a tanítók 30%-a, a tanárok 34%-a tartja az értékelés megfelelő formájának kizárólag az osztályozást alsó tagozaton; 34%-uk, illetve 46%-uk szerint a két értékelési forma párhuzamos alkalmazása lenne a megfelelő.



## AZ ONLINE TESZTELÉS SZÉLESKÖRŰ BEVEZETÉSÉNEK INFRASTRUKTURÁLIS FELTÉTELEI

Tóth Edit \*, R. Tóth Krisztina \*\*

\* MTA-SZTE Képességkutató Kutatócsoport

\*\* Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport

*Kulcsszavak:* iskolai infrastruktúra

A rendszerszintű nemzetközi vizsgálatok (pl.: OECD PISA) fokozatosan térnek át a papíralapú tesztelestől a technológiaalapú mérés-értékelésre (Csapó és mtsai 2011). E kutatások az alkalmazott technológiák terén építenek a meglévő iskolai infrastruktúrára, vagy külön a mérés céljából szállítanak ki eszközöket, növelve ezzel a költségeket (Molnár, 2010). Az online tesztelés nagymintás mérésekbe történő bevezetésére, megfelelő tesztelési platform kialakítására hazánkban is folynak kutatások (R. Tóth és mtsai, 2011). A számítógép-alapú mérés-értékelés megvalósításához azonban az új generációs értékelési módszerek kidolgozásán túl a megfelelő infrastruktúra megléte, valamint a tanulók, pedagógusok új technológia, online tesztelés iránti pozitív attitűdjének formálása is nélkülözhetetlen.

A kutatás célja az iskolák online tesztelés lebonyolításához szükséges infrastrukturális háttérének feltárása. Arra keressük a választ, hogy (1) az iskolák mekkora hányadában valósítható meg jelenleg az iskola infrastruktúrájára alapozó online tesztelés, illetve (2) milyen típusú fejlesztések szükségesek az online tesztelés széleskörű bevezetésének megvalósításához.

Az online kérdőíves adatfelvételben 246 alapfokú oktatást végző intézmény vett részt. A minta régió és településtípus szerint reprezentatív. A 49 kérdésből álló kérdőív egyrészt a számítógépes tantermek, másrészt az általános tantermek technikai felszereltségére vonatkozó kérdéseket tartalmazott. A kérdőívet az iskola rendszergazdája töltötte ki. A felmérés 2010 júniusában, majd a frissített adatfelvétel 2011 januárjában zajlott.

Az online tesztelés lebonyolításához megfelelő számú számítógépre és gyors, stabil internetkapcsolatra van szükség. A vizsgálatba bevont iskolák 6,5%-a nincs felszerelve számítógépes laborral. Internetkapcsolattal az oktatási intézmények több mint 90%-a rendelkezik, de az iskolák 1,3%-ának 56k modemje, közel 8%-ának ISDN internetkapcsolata van, melyek egyszerű, statikus tesztek felvételéhez elégségesek, sok tanuló egyidejű felmérésére interaktív módon alapuló vizsgálat segítségével feltehetően nem alkalmasak. A számítástechnika-termekkel rendelkező iskolákban az egy számítógépre jutó tanulók száma ( $x=14,42$  fő,  $sd=8,14$ ) széles skálán mozog. A legjobban felszerelt iskolában egy számítógépre 1,4 tanuló jut, míg a legkevésbé felszereltben 53. Az iskolák 87%-a tud egyszerre leültetni félosztálynyi tanulót, valamint felük egy egész osztálynyi tanulót, 6%-uk tudja két osztályban párhuzamosan biztosítani az adatfelvételt.

Ezen adatok alapján az online tesztelés biztonságos bevezetéséhez az iskolák jelentős részében szükség lenne az infrastruktúra bővítésére, ugyanakkor mindössze 10%-ukban nem valósítható meg egyáltalán elektronikus tesztelés.

## A KOGNITÍV FEJLŐDÉS ÉRTÉKELÉSE

*Elnök:* D. Molnár Éva  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport,  
Oktatáselméleti Kutatócsoport*

### ELŐADÁSOK:

#### **A tudatelmélet mérésének lehetőségei a Faux Pas Teszttel óvodás- és iskoláskorú gyermekeknél**

Gál Zita  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

#### **Az alvás hatása a rövidtávú emlékezeti funkciókra és implicit tanulásra**

Csábi Eszter  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

#### **A kognitív fejleszthetőség mértékének felmérése és összehasonlítása ADHD-s és nem ADHD-s gyerekek esetében**

Péter Eszter  
*Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar*

#### **Végrehajtó funkciók vizsgálata autizmusban**

Balogh Virág  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

#### **Implicit és explicit tanulási képesség autizmussal élőknel**

Balogh Virág  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

Németh Dezső  
*SZTE BTK Pszichológiai Intézet*

## A TUDATELMÉLET MÉRÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A FAUX PAS TESZTTTEL ÓVODÁS- ÉS ISKOLÁSKORÚ GYERMEKEKNÉL

Gál Zita

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* szociális készségek, tudatelmélet (ToM), Faux Pas Felismerése Teszt

A tudatelmélet egy általános társas-kognitív képességünk, amely segítségével magunknak és másoknak elméműködést feltételezünk, vagyis mentális állapotokat tulajdonítunk. A tudatelméleti képesség birtokában képesek vagyunk más emberek elméjének tartalmára következtetni és reagálni (Kiss, 2005; Bíró, 2002; Baron-Cohen, 2001). A tudatelmélet fejlődésének fontos állomása a gyermekek 9-11 éves korában a „faux pas” (elszólás, ballépés) megértése. A faux pas-megértés mérésére Stone és munkatársai (1998), valamint Baron-Cohen és munkatársai (1999) alakították ki a Faux Pas Felismerése Tesztet. A mérőeszköz egy komplex tudatelméleti mérőeljárásnak tekinthető, a tudatelmélet kognitív és affektív komponenseit egyaránt vizsgálja, továbbá a teszttel megbízhatóan mutatható ki különbség az egészséges és patológias működés között (l. Baron-Cohen és mtsai, 1999; Varga, Tényi, Fekete és Herold, 2008). A mérőeszköz magyar nyelvre alkalmazása és bemutatása hiánypótló. Kutatásunkban a Faux Pas Felismerése Teszt gyermekváltozatának magyar nyelvre adaptálását, óvodás és általános iskolás gyermekek vizsgálatát tűztük ki célul, az 5-12 éves korosztályban. A Faux Pas Felismerése Teszttel mért tudatelméleti képesség és az iskolai készségek, illetve a munkamemória-kapacitás összefüggéseit vizsgáltuk. A Faux Pas Felismerése Teszt és más tudatelméleti mérőeljárások (elsőrendű hamisvélekedés-tulajdonítás, másodrendű hamisvélekedés-tulajdonítás, Faces Teszt) összefüggéseit is tanulmányoztuk. Kutatásunk egy tudatelméleti mérőeszköz magyar nyelvre történő adaptálásának első állomása. További vizsgálataink megalapozhatják a mérőeszköz alkalmazási lehetőségeit a szociális készségek vizsgálatában, illetve értékes eredményeket szolgáltathatnak a tudatelmélet egészséges fejlődéséről, az oktatás-nevelés folyamatában való alkalmazhatóságáról.

## AZ ALVÁS HATÁSA A RÖVIDTÁVÚ EMLÉKEZETI FUNKCIÓKRA ÉS IMPLICIT TANULÁSRA

**Csábi Eszter**

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* tanulási funkciók, alvás, emlékezet

Alvási apnoe szindróma során az ismételten fellépő oxigénhiányos állapot és a következőben kialakuló széttöredezett alvásstruktúra teljesítményromláshoz vezet az iskolai oktatásban is lényeges szerepet játszó tényanyag- és készségtanulásban, valamint az emlékezeti funkciókban. A kutatás célja az alvás és a rövidtávú emlékezeti funkciók, valamint az implicit tanulási mechanizmusok kapcsolatának feltérképezése alvási apnoe szindrómás betegpopuláció vizsgálatán keresztül. A kutatásban 21 fő obstruktív alvási apnoe szindrómás beteg (18 férfi/ 3 nő, átlagéletkor: 53,5 év (szórás=10,97), iskolai végzettség átlaga: 11,90 év (szórás=2,57), és 21 fő nemben, életkorban és iskolai végzettségben illesztett egészséges kontrollszemély vett részt (15 férfi/ 6 nő, átlagéletkor: 53,00 év (szórás=15,04), iskolai végzettség átlaga=12,71 (szórás= 3,48). A tesztfelvétel során vizsgáltuk a verbális rövidtávú emlékezetet (számterjedelem teszt), a téri-vizuális rövidtávú emlékezeti kapacitást (Corsi-teszt), a komplex munkamemória működését (hallási mondatterjedelem teszt), az implicit tanulás mérésére pedig az ASRT-feladatot (Alternating Serial Reaction Test) alkalmaztuk. Eredményeink alapján az apnoés csoport szignifikánsan rosszabbul teljesített a komplex munkamemória-teszten, viszont tendenciaszinten jobb eredményt ért el a téri-vizuális emlékezeti feladaton. Az apnoés csoport az oxigénhiányos állapot és az alvásdepriváció ellenére ugyanolyan tanulási mintázatot mutatott mind az általános, mind a szekvencia-specifikus tanulásban, mint az egészséges kontrollcsoport. Összefoglalva, eltérést találtunk alvási apnoében a rövidtávú emlékezet és az implicit tanulás érintettségében, ami felhívja a figyelmet arra, hogy a kéreg alatti területekhez köthető funkciók, mint a készségtanulás, lehet, hogy nem függnék olyan mértékben az alvástól, mint a kérgi területekhez kapcsolódó funkciók, például a tényanyag tanulása.

## A KOGNITÍV FEJLESZTHETŐSÉG MÉRTÉKÉNEK FELMÉRÉSE ÉS ÖSSZEHASONLÍTÁSA ADHD-S ÉS NEM ADHD-S GYEREKEK ESETÉBEN

Péter Eszter

*Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar*

*Kulcsszavak:* fejleszthetőség, kognitív profit, ADHD, CMB

*Vygotsky* szociokulturális elméletét véve alapul megfogalmazható, hogy az egyén kognitív képességeinek megismerése céljából a fejleszthetőség felmérése legalább annyira jelentős, mint az aktuális fejlettségi szint megismerése (*Tzurriel, 2000*). Ez megvalósulhat részben a legközelebbi fejlődési zóna felmérésével, illetve a fejlődési zónában történő belső értékelés során, amihez elengedhetetlen az interakció egyén és a környezete között (*Allal, Pelgrims és Ducrey, 2000*).

Vizsgálatunk célja ADHD-val diagnosztizált és nem ADHD-s gyerekek körében a kognitív fejleszthetőségi szint felmérése folyamatos interakciót igénylő módszerek segítségével. A fejlesztést követően a kognitív profit segítségével értékeljük a fejleszthetőségi szint mértékét. A vizsgálatban 1–4. osztályos, 7–11 éves gyerekek vettek részt, a kísérleti csoportban (ADHD) 21 gyermek (18 fiú és 3 lány), a kontrollcsoportban (nem ADHD) pedig szintén 21 gyermek (10 fiú és 11 lány).

Feltételezzük, hogy az ADHD-s gyerekek is képesek hasonló fejleszthetőségi szint elérésére, mint nem ADHD-s társaik, amennyiben a számukra legmegfelelőbb módszereket alkalmazzuk a tanítás során. A CMB (Cognitive Modifiability Battery, *Tzurriel, 2001*) formatív próba (előmérés-fejlesztés-utómérés lépésekből áll) analógia alpróbáját alkalmazva 5 egyéni foglalkozást követően sikerült igazolni ezen feltételezésünket, mivel nem mutatható ki szignifikáns különbség a két csoport kognitív profitja között ( $t=0,43$ ,  $p=0,66$ ). A kapott eredmény azért tekinthető jelentősnek, mert rávilágít arra a tényre, hogy a megfelelő tanítási eszközök és módszerek alkalmazásával az ADHD-s gyerekek képesek azonos mértékű eredményt elérni a tanulásban, mint nem ADHD-s társaik, ami az ADHD-s és nem ADHD-s gyerekek együttoktatásának lehetőségét igazolja, ellentétben a hiperaktív gyerekek szegregációjával.

Ugyan az alkalmazott eszköz nem tartalmaz új próba megalkotását célzó feladatot, de szerkezetét tekintve lehetővé teszi számos új feladat megalkotását. A vizsgálati személyek azt a feladatot kapták az utómérést követően, hogy alkossanak meg önállóan egy megoldásra váró feladatot. Hipotézisünk – mely szerint, azok a gyerekek, akik képesek önállóan új analógiás gondolkodást igénybevevő feladat megalkotására, magasabb szintű kognitív profitot fognak elérni, mint azok a társaik, akik egyáltalán, vagy csak nagyon egyszerű feladatot alkotnak – nem igazolódott, mivel a legtöbb vizsgálati személy különösebb erőfeszítés nélkül képes volt új feladat megformálására ( $F=2,35$ ,  $p=0,10$ ). Ez az eredmény is a kognitív fejlesztés sikerességét igazolja.

## VÉGREHAJTÓ FUNKCIÓK VIZSGÁLATA AUTIZMUSBAN

**Balogh Virág**

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* autizmus, végrehajtó funkciók

Vizsgálatomban autisták memóriájának, végrehajtó rendszerének működését igyekeztem feltérképezni. Az autizmus tünettanát a Wing-féle triász (WHO, 1990; APA, 1994) írja le, mely deficitet mutat a reciprok társas interakció, reciprok kommunikáció, képzelet, rugalmas viselkedéstervezés és érdeklődés területén. Az autizmus egyik magyarázó elmélete a végrehajtó működési (executive functions) zavarra vonatkozó hipotézis (Ozonoff, 1997) a frontális lebeny szerepét hangsúlyozza, melynek funkciói közé tartozik a tervezés, az impulzuskontroll, a valóság monitorozása, az irreleváns válaszok gátlása, a gondolkodás és a cselekvés rugalmasságának fenntartása, valamint a munkamemória működése. Az elmélet sikerrel magyarázza a repetitív viselkedéseket, néhány szociális és kommunikatív területen jelentkező tünetet. Az autisták korábbi mérések szerint gyengébben teljesítenek a végrehajtoműködés-teszteken (Damasio, Maurer, 1978; Rumsey, 1985).

Két kutatás eredményeit mutatom be autista és ép gyermekek munkamemória és végrehajtó rendszerének vizsgálatáról. Első vizsgálatomban (A) 11 autista gyermek teljesítményét vettem össze két kontrollcsoport (nem, életkor; nem, mentális kor alapján illesztve) eredményeivel, a Számterjedelem, Számlálási terjedelem, Hallási mondatterjedelem teszteken. Második vizsgálatomban (B) 15 autista gyermek, és 15-15 egészségesen fejlődő társuk vett részt (a kontrollcsoportok illesztése a fentiek szerint történt). Teljesítményüket az alábbi teszteken mértem: Szám- és Fordított számterjedelem, Szóterjedelem, Corsi-, Álszó-, Hallási mondatterjedelem feladat.

(A) Az autisták nem mutattak szignifikánsan gyengébb teljesítményt a mentális kontrollcsoportétól, ám az életkorban illesztett csoportétól igen. (B) A kísérleti és a mentális kontrollcsoport munkamemória-feladatokon mutatott teljesítménye a tesztek többségén nem volt szignifikánsan eltérő. Az életkorban illesztett gyermekek ez esetben is jobb teljesítményt értek el.

Kutatásom eredménye, hogy elvégeztem a Hallási mondatterjedelem és Számlálási mondatterjedelem feladatok első hazai mérését autizmussal élő vizsgálati személyeknél. Az autista csoport az azonos intelligenciájú kontroll szintjének megfelelő teljesítményt mutatott a feladatok többségén, míg az életkorban illesztett csoporthoz képest elmaradást mutatott. Eredményeim további vizsgálatokat tesznek szükségessé az autisták munkamemória-teljesítményével kapcsolatban, mivel korábbi mérési eredményektől eltérő képet kaptam.

## IMPLICIT ÉS EXPLICIT TANULÁSI KÉPESSÉG AUTIZMUSSAL ÉLŐKNÉL

**Balogh Virág \***, **Németh Dezső \*\***

\* SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

\*\* SZTE BTK Pszichológiai Intézet

*Kulcsszavak:* autizmus, implicit tanulás, explicit tanulás

Két alapvető tanulási mechanizmust különböztethetünk meg: az implicit tanulást (tudatos figyelmet nem igénylő, kvázi tudattalanul működő folyamat, mely során a személy nem tudja verbalizálni a tanultakat) és az explicit tanulást (mely minden esetben feltételezi a tudatos figyelmet, a tanuló ennek során hipotéziseket, stratégiákat használ). Az implicit tanulás kritikusszerűen tölt be kognitív, társas, nyelvi és motoros funkcióban egyaránt, az explicit tanulóval kiegészülve pedig a legtöbb tanulási mechanizmus hátterében e két folyamat kooperatív módon jelenik meg.

Sok kutatás károsodott explicit tanulást írt le autizmusban. Azonban implicit tanulási folyamataikról kevesebb publikáció született. A kevert (implicit-explicit) tanulási helyzetben jellemző képességeikről pedig nem ismerünk publikált adatokat.

Vizsgálatainkban összehasonlítjuk (I.) autizmussal élő és tipikusan fejlődő gyerekek implicit, valamint (II.) implicit-explicit tanulási teljesítményét. A tanulási folyamatokat az ASRT-feladattal (alternating serial reaction time; Howard és Howard, 1997) vizsgáltuk, mely az általános motoros tanulás és a szekvenciaspecifikus tanulás külön mérését is lehetővé teszi.

Az autista gyermekek (1) ép implicit készségtanulást mutattak és (2) az implicit-explicit helyzetben is egészséges társaik szintjén tudtak teljesíteni. Implicit eredményünk – mely vizsgálati helyzetében az autizmussal élők komolyabb kihívásnak feleltek meg, hiszen nehezebb ASRT-feladatot használtunk (4 elemű a 3 elemű helyett) – egybecseng Barnes és munkatársai (2008), valamint Gordon és Stark (2007) által publikált kutatások eredményeivel. Ebből arra következtethetünk, hogy az autizmussal élők nehéz implicit tanulási feladaton is képesek megfelelni. Implicit-explicit tanulási helyzetben szintén ép teljesítményt mutattak annak ellenére, hogy explicit helyzetben gyengébb teljesítményt szoktak produkálni ép társaiknál.

Eredményeink hozzájárulnak a tanulási funkciók és azok fejlődési zavarainak jobb megértéséhez, példázatként az implicit és explicit folyamatok kooperatív működését (II. vizsgálat), továbbá rávilágítanak olyan fejlesztő technikák szükségességére, melyek minél nagyobb hangsúllyal emelik be az implicit elemeket az explicit mellé oktatásuk, fejlesztésük során.

## A PEDAGÓGUSOK NÉZETEINEK ÉRTÉKELÉSE

*Elnök:* Vigh Tibor  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet*

### *ELŐADÁSOK:*

#### **Leendő és gyakorló tanítók meggyőződése az olvasási motivációról**

Szenczi Beáta  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

#### **Szakközépiskolai tanárok meggyőződése a gyakorlott olvasók olvasási stratégiáiról**

Molitorisz Anikó  
*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

#### **Pedagógusok interkulturális nézetei és elmondott tanulói értékelési gyakorlataik közötti összefüggések**

Győri János  
*ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ*

Németh Szilvia  
*Tárki Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt.*

Kende Judit  
*ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ*



## LEENDŐ ÉS GYAKORLÓ TANÍTÓK MEGGYŐZŐDÉSEI AZ OLVASÁSI MOTIVÁCIÓRÓL

Szenczi Beáta

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* motiváció, olvasás, meggyőződés-kutatás

A pedagógusok meggyőződéseinek kutatása nem újkeletű téma. A tanítással-tanulással kapcsolatos meggyőzések nehezen megváltoztathatóak, és nagyban meghatározzák a pedagógusok osztálytermi tevékenységét (Pajares, 1992). Ezek a kutatások ezért segítenek megérteni, milyen elvek mentén szervezik a tanárok pedagógiai tevékenységüket.

A pedagógusokat érintő meggyőződés-kutatások egyik kiemelt fókusza az olvasás tanításához kapcsolódó meggyőzések vizsgálata. Az olvasás fejlődésében a motiváció jelentős szerepet játszik. Az olvasási motiváció sokösszetevős rendszer, meghatározó komponensei az attitűdök, az énkép vagy az olvasásnak tulajdonított érték, melyek alakulásában a tanítók által közvetített indirekt hatásoknak kiemelt szerepe van (Guthrie és Wigfield, 2000). Kevés kutatás irányul ugyanakkor arra, hogyan vélekednek a tanítók az olvasási motivációról.

Kutatásunk célja leendő és gyakorló tanítók olvasási motivációval kapcsolatos meggyőzéseinek vizsgálata. Kutatási kérdéseink: (1) Hogyan értelmezik a pedagógusok és a pedagógusjelöltek az olvasást, az olvasási motivációt? (2) Hogyan látják az olvasás iránt motivált tanulót? (3) Milyen módszereket tartanak megfelelőnek fejlesztésére? (4) Fellelhető-e különbség a leendő és gyakorló pedagógusok meggyőződései között, milyen szerepet játszik a tapasztalat a meggyőzések alakulásában?

A felmérésben 37 tanítási tapasztalattal nem rendelkező másod- és harmadéves tanító szakos hallgató és 60 gyakorló pedagógus vett részt. A gyakorló pedagógusoknak mintegy fele rendelkezett tíz évnél hosszabb gyakorlattal. A nemzetközi mintára fejlesztett Likert-skálás tételket és nyílt végű kérdéseket tartalmazó kérdőívvel történő adatfelvételre 2011 elején került sor.

Eredményeink szerint a leendő és a gyakorló pedagógusok is leggyakrabban az olvasás ismeretszerző jellegét emelték ki. Ennél lényegesen kevesebben értelmezték szabadidős tevékenységként, és mindössze egy fő említette az információszerzést, mint az olvasás célját. Az olvasási motivációt a gyakorló pedagógusok mintegy fele definiálta belső késztetesként, mások a tanári munka egy aspektusát ragadták meg benne. A leendő tanítók ezzel szemben szignifikánsan nagyobb arányban definiálták azt belső pszichikai rendszerként. Az alanyok 10%-a az olvasási motivációt annak eredményével, például a gyakori olvasással definiálta. Az olvasás iránt motivált tanuló jellemzésében mindkét minta esetében leggyakrabban az érdeklődés és a kíváncsiság jelent meg, az elvárás vagy az értékmotivumok (pl. énkép, fontosság) egyetlen jellemzésben sem szerepeltek. Az olvasási motiváció fejlesztésére a gyakorló és leendő pedagógusok is a direkt módszereket, például a gyakori olvasatást tartották a legmegfelelőbbnek.

Eredményeink rámutattak, hogy az olvasás motívumait, a motívumfejlesztést a gyakorló és leendő pedagógusok is viszonylag szűken értelmezik. A pedagógusképzésben és -továbbképzésben az olvasási motívumok fejlesztési lehetőségeinek ezért nagyobb szerepet kellene kapniuk.

## SZAKKÖZÉPISKOLAI TANÁROK MEGGYŐZŐDÉSEI A GYAKORLOTT OLVASÓK OLVASÁSI STRATÉGIÁIRÓL

Molitorisz Anikó

*SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* olvasás, meggyőződések, tanárok

Az episztemológiai meggyőződések vizsgálatában aktuális kutatási problémának számít az általános és a területspecifikus meggyőződések jellemzőinek és a közöttük fennálló kapcsolatnak a feltérképezése (Buehl és Alexander, 2006; Hofer, 2006). A tanulók tudásról és tanulásról alkotott meggyőződéseire a tanárok episztemológiai elméletei, az osztálytermi feladatok, és a pedagógiai gyakorlat is hatást gyakorolnak (Hofer, 2001). Jelen kutatásban az olvasás területén vizsgáltuk meg, hogy milyen meggyőződésekkel rendelkeznek a tanárok azokról az olvasási stratégiákról, amelyeket a gyakorlott olvasók (skilled readers) alkalmaznak olvasás előtt, közben, illetve olvasás után. Mérőeszközünk összeállításakor az olvasási stratégiák metakognitív tudatosságát vizsgáló MARSÍ-kérdőív állításaiból indultunk ki (Mokhtari és Reichard, 2002).

Kutatásunk célja a gyakorlott olvasók olvasási stratégiáira vonatkozó tanári meggyőződések vizsgálata volt. Hasonló magyar kutatás hiányában kutatási kérdéseink az összeállított kérdőív jellemzőire (megbízhatóság, belső szerkezet), valamint a stratégiákkal kapcsolatos tanári meggyőződések közötti különbségekre vonatkoztak.

Az adatfelvétel 2010 júniusában történt három budapesti szakközépiskolában. A mintát 56 tanár képezte, akik a kérdőívet önkéntesen töltötték ki. A mérőeszköz két részből állt: az első részben a tanár végzettségére, tanított szakjaira, a tanításban eltöltött idő hosszára kérdeztünk rá, a második részben a stratégiahasználati kérdőív 19 átalakított állítását alkalmaztuk. (Például: „Az olvasó jobban megérti, amit olvas, ha azt saját szavaival is megfogalmazza.”) Az állításokra az egyetértés mértékének megfelelően ötfokozatú Likert-skálán vártuk a tanárok válaszait.

A kérdőív a vizsgált mintán megbízhatónak bizonyult (Cronbach- $\alpha=0,82$ ). A faktoranalízis eredményei alapján négy faktor a variancia 56%-át magyarázza (KMO: 0,55, faktorsúlyhatár: 0,45), a faktorok alapján létrehozott alskálák megbízhatósága 0,63 és 0,78 közötti. Az egyes tanári részminták meggyőződései között sem a tanárok neme, sem az iskola alapján nem adódott szignifikáns különbség. Nagyobb mértékben értettek egyet azonban a kettes alskála – ide tartoznak olyan stratégiák, mint például a jegyzetelés, kérdések megfogalmazása, hangos olvasás – állításaival azok a tanárok, akik szokták javasolni diákjaiknak, hogy az ismeretlen kifejezéseknek nézzenek utána az interneten, mint azok, akik ezt nem teszik. A magyart, illetve az idegen nyelvet tanító tanárok szintén szignifikánsan magasabb egyetértésüket fejezték ki ugyanezen alskála állításaival a más tárgyat tanítókhöz képest.

A tanárok olvasási meggyőződéseinek pontosabb ismerete alapjául szolgálhat további vizsgálatoknak, amelyekben a tanulók és a tanárok olvasási meggyőződései közötti kapcsolat elemzésére kerül majd sor, illetve a szövegértést fejlesztő programok létrehozásának is egyik kiindulópontját jelentheti.

---

A kutatás az OTKA 81538 sz. projekt támogatásával valósult meg.

## PEDAGÓGUSOK INTERKULTURÁLIS NÉZETEI ÉS ELMONDOTT TANULÓI ÉRTÉKELÉSI GYAKORLATAIK KÖZÖTTI ÖSSZEFÜGGÉSEK

Győri János \*, Németh Szilvia \*\*, Kende Judit \*

\* ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ

\*\* Tárki Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ, Zrt.

*Kulcsszavak:* interkulturális nevelés, tehetséges tanulók, tanári fókuszcsoporthoz beszélgetések

A tanárok tantermi munkájának sikerére vonatkozó kutatásokban az elmúlt évtizedekben három paradigma váltotta egymást (Falus, 2001; Szivák, 2002). Az elsőt a pedagógus személyisége állt a kutatói érdeklődés középpontjában (Hanushek, 1971), a második közvetlenül a tanári tevékenység kutatását tűzte ki céljául (Falus, 1986), a harmadik paradigmában a pedagógusok gondolkodásának kutatása került a figyelem középpontjába (Huber és Mandl, 1984; Watkins, 2003). E kutatási irány egyik legfontosabb előfeltevése az volt, hogy a tanárok órai tevékenységét és eredményességét döntően befolyásolják attitűdjeik, nézetrendszerük (Brophy és Good, 1974). Ezért a kutatók egyrészt e nézeteket igyekeztek feltárni, másrészt megpróbálták felderíteni, hogy e nézetek valóban kimutathatók-e a tanárok órai munkájában. Mindezt a tanári munka hatékonyságának növelése érdekében tették: ha ismertté válnak a pedagógusok kognitív folyamatai, akkor azokat befolyásolva javítani lehet a pedagógusok órai tevékenységét.

2009-ben indult kutatásunkban arra tettünk kísérletet, hogy budapesti pedagógusok bevándorló, illetve hazai kisebbségi, különböző képességszintű tanulóira, fiúkra és lányokra vonatkozó nézeteinek összetevőit feltárjuk, valamint megvizsgáljuk azt is, hogy ezek miképpen állnak kapcsolatban a tanárok tanórai munkájával. Hipotézisünk szerint a tanárok gondolkodásában és attitűdjében sztereotipikusan jelennek meg a nemek, a bevándorló, illetve más kisebbségi, valamint a különböző képességszintű diákok, s mivel e kép markáns és kevésbé flexibilis, feltételeztük, hogy osztálytermi tevékenységükben összefüggést találunk a tanárok nézetei és osztálytermi kommunikációja között. Kutatási kérdéseinkre a válaszokat kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerekkel, 300-350 tanár vizsgálatának segítségével kerestük.

A kutatás kvalitatív komponensének első elemét heterogén és homogén fókuszcsoporthoz beszélgetések alkották. Hat tanári csoportban kerestük a választ arra, hogy milyen ismereteik vannak a tanároknak a tanulók háttérkulturájáról, szocializációjuk jellemző vonásairól; hogy véleményük szerint miként lehet hasznosítani a tanulók szociális-kulturális és képességbeli eltéréseiből adódó különbségeket a tanórák során; illetve, hogy milyen általános képük van a beszélgetéseken részt vevő pedagógusoknak a bevándorló és kisebbségi diákok tehetségalkulatójáról. A közel 60 általános iskolai pedagógus részvételével folyó beszélgetések anyagának elemzése során a tanulói teljesítményt illetően markáns elvárás-, értékelés-, és visszajelzésbeli különbségek voltak kimutathatók a válaszadók megnyilatkozásaiban a bevándorló és a kisebbségi tanulók, a különféle képességszinttel rendelkezők, valamint a fiúk és lányok vonatkozásában. A jelen konferencia-előadás célja e kutatási eredmény részletes bemutatása, különös tekintettel a beszélgetéseken részt vevő pedagógusok interkulturális nézetei és az elmondott tanulói értékelési gyakorlataik közötti összefüggésekre.

A kutatás az OTKA K-79143 sz. projekt támogatásával valósult meg.

## **A TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAMOK ÉS A MUNKAFELTÉTELEK ÉRTÉKELÉSE**

*Elnök:* Habók Anita  
*SZTE BTK Neveléstudományi Intézet*

### **ELŐADÁSOK:**

#### **A felnőttképzési programok akkreditációs eljárásának szakértői tapasztalatai**

Dancsó Tünde  
*Kodolányi János Főiskola*

#### **A minőségi oktatás feltételrendszerének vizsgálata a közoktatásvezető-képzésben egy empirikus vizsgálat alapján**

Molnár György, Czimmer István László  
*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia In-  
tézete, Műszaki Pedagógia Tanszék*

#### **Munkahelyi jellemzők két rendvédelmi szerv összehasonlító vizsgálata alapján**

Hidvégi Péter  
*Eszterházy Károly Főiskola, Testnevelés és Sporttudományi Intézet*

## A FELNŐTTKÉPZÉSI PROGRAMOK AKKREDITÁCIÓS ELJÁRÁSÁNAK SZAKÉRTŐI TAPASZTALATAI

Dancsó Tünde  
Kodolányi János Főiskola

*Kulcsszavak:* felnőttképzés, akkreditáció, programakkreditáció, minőség, minőségfejlesztés

A munkaerőpiacnak olyan felnőttképzésre van szüksége, amely felkészíti a résztvevőket a technológiai fejlődés kihívásaira, javítja a hatékonyságot, növeli a gazdasági eredményességet, kulturális értékeket közvetít. A felnőttképzés rendszere, szervezése, módszertani kérdései, jogi szabályozása széles területet ölel fel (Benedek és Szép, 2006; Henczi, 2009; Várad, 2008; Zachár, 2009).

A felnőttképzési rendszer fontos eleme az akkreditációs eljárás, amelynek keretében az intézmények a felnőttképzési tevékenységük minősítését kérhetik. A minősítés célja, hogy az akkreditációra vonatkozó jogszabályokban meghatározott magasabb szintű minőségi követelmények alapján hitelesítse az intézmények tevékenységét. A teljes programra és a modulokra vonatkozó adatlapok teljes körűen dokumentálják a képzési folyamatot. A képzési programok minősítésekor a dokumentumok jogszabályoknak való formai megfelelését vizsgálják, amelyet intézményi akkreditáció vagy ellenőrzés esetén helyszíni vizsgálat egészít ki. A programakkreditációs eljárás szerint a kérelmeket két szakértő vizsgálja, a bírálatokban megjelent hiányosságokat független szakértők vizsgálják felül.

Vizsgálatunk során az elmúlt két év programakkreditációs kérelmeinek független szakértői vizsgálatait elemeztük. Az elemzés során azt vizsgáltuk, hogy melyek azok az eljárások, amelyeknek a megvalósítása a képzés során nehézséget jelentene, emiatt a tervezett eljárás javítása szükséges. A jelentésekben szereplő problémákat összesítettük, majd a jogszabályi helyekre vonatkozó utalás alapján kategorizáltuk.

Eredményeink szerint a problémák elsősorban a felnőttképzéssel kapcsolatos fogalmak eltérő értelmezéséből adódnak. A kérelmekben szereplő eljárások egy része olyan hiányosságokat tartalmaz, amelyeknek a megvalósítása az intézmény számára gazdasági jelentőséggel is bír, pl. az előzetesen megszerzett tudás elismerése, a bekapcsolódás és részvétel feltételeinek meghatározása, a fogyatékoságból eredő speciális igények figyelembevételének módja. Eltérések tapasztalhatók olyan területeken is, amelyeknél a jogszabályok pontosítására lenne szükség, pl. a képzés céljától függően a maximális csoportlétszám meghatározása, a képzés során alkalmazott értékelési rendszer alkalmazása, az alkalmazott tananyag biztosítása. A jellemző problémák mellett a képzések specialitásából adódó egyedi nemmegfelelőségek is azonosíthatók, melyekre az eljárás során általánosan alkalmazható módszerek kidolgozására van szükség.

A minősítési eljárás a képzések hitelesített dokumentáción alapuló megvalósítása miatt kiemelt gazdasági jelentőséggel bír. A hiánypótlásra felszólító dokumentumokat a jogszabályi környezet pontos alkalmazásával, a hiányosságok pontos feltérképezésével kell elkészíteni, mindezek dokumentálásában a szakértőkre egyre nagyobb felelősség hárul. Az akkreditációs eljárás során szerzett tapasztalatok közvetlen és közvetett módon hozzájárulhatnak az alkalmazott eljárás javításához, a kérelemben dokumentált képzés minőségi megvalósításához.

## A MINŐSÉGI OKTATÁS FELTÉTELRENDSZERÉNEK VIZSGÁLATA A KÖZOKTATÁSIVEZETŐ-KÉPZÉSBEN EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT ALAPJÁN

**Molnár György, Czimmer István László**

*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet,  
Műszaki Pedagógia Tanszék*

*Kulcsszavak:* közoktatás, minőség, képzésfejlesztés

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszékén folyó közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga szakirányú továbbképzés több évtizedes hagyományokkal rendelkezik, mely országos szinten vonja be a célcsoportját a képzési programjába. A képzés 4 féléves, s pedagógiai előképzettséget és legalább 3 éves gyakorlatot feltételez; elvégzésével a hallgatók egyfelől pedagógusi szakvizsgát szereznek, másfelől a közoktatás különböző szintű vezető munkaköreiben dolgozók feladatuk szakszerű ellátásához szükséges kompetenciák birtokába jutnak. A képzés sokféle célcsoportot szólít meg az óvodapedagógusoktól kezdve egészen a neveléstudományi doktorokig. Egy-egy közoktatásivezetői-szakon tanulók száma évfolyamonként eléri az 1000 főt, mely egy ilyen típusú képzésnél számottevő.

A közoktatás – amely a gyermekek oktatási rendszerbe kerülésével, az óvodával kezdődik, s a felsőoktatás megkezdésével ér véget – a formális tanulás legnagyobb és leghosszabb részét alkotja. Az ebben a szakaszban történő szocializáció, elsajátított ismeretek, készségek, tudástartalmak és kompetenciák rendkívül fontosak a továbbtanulás, a munkában történő elhelyezkedés, a családi egzisztencia megteremtésének szempontjából. Éppen ezen megfontolásokból kiindulva nagy hangsúlyt kell fektetni Magyarország közoktatási szervezete minőségbiztosítási rendszerének megfelelő kialakítására, fejlesztésére és fenntartására.

Az előadás ennek a problémakörnek a feltárására vállalkozik a „Jó úton haladunk-e a közoktatási szervezetek vezetőinek továbbképzésében?”-hipotézisből kiindulva, mindezt nyitott kérdésekkel kiegészítve (pl. mit kell tennünk a képzés fejlesztése érdekében?).

A kérdéskör feltárására a hagyományos kérdőíves felmérést alkalmaztuk, az adatok feldolgozására pedig a kvalitatív módszerek tárházából választottunk, grafikai megjelenítésekkel kiegészítve. A felmérés, mely keresztmetszeti vizsgálatnak tekinthető, 2010 decemberében készült 326 fős minta bevonásával a hallgatói oldalról, és 20 fő záróvizsga bizottsági elnök közreműködésével. Magát a képzést tekintve országos szintű adatfeltárásról beszélhetünk, mely eredményeit tekintve validáltnak fogadhatunk el, s habár nemzetközi és hazai szinten nem feltétlenül általánosíthatóak az itt megfogalmazottak a képzés gesztor központja számára, oktatási, képzés- és szervezéstechnikai szempontból megfontolandó eredményeket mutatott ki. Ezek kiindulópontként szolgálhatnak a képzés jövőbeni orientációs irányainak kijelölésében.

## MUNKAHELYI JELLEMZŐK KÉT RENDVÉDELMI SZERV ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA ALAPJÁN

Hidvégi Péter

*Eszterházy Károly Főiskola, Testnevelés és Sporttudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* stressz, motiváció, munkahelyi egészségfejlesztés

A vám- és pénzügyőrök munkája nagy stresszfaktorú, a munkahelyi problémák, a bürokrácia, a felelősségteljes döntések, a teljesítménykényszer okozta stressz nagyban meghatározza a munkahelyi teljesítményüket, munkahelyi elégedettségüket. A szervezetben hierarchikus rend van, ami még jobban növeli a távolságot az egyes rendfokok között. Ez egy olyan személytelen légkört eredményezhet, ahol a ranglétra legalján lévők csak a közvetlen felettesükkel kommunikálnak, magasabb rangú tiszttel nem; ez a távolság pedig akadályozza a belső kommunikációt, a visszacsatolást.

Kutatási célom országos viszonylatban feltárni a vám- és pénzügyőrök, illetve a rendészeti szakközépiskolák oktatóinak stressz-szintjét, munkahelyi motivációját, munkahelyi légkörét, szervezethez való elkötelezettségüket és az előrelépés lehetőségét.

2009 tavaszán kérdőíves kutatást végeztem. A vizsgálatban részt vett 715 fő megoszlása: (1) 481 fő vám- és pénzügyőr, akik már több mint egy éve szolgálatot teljesítenek; (2) 122 fő pénzügyőr, akik kevesebb, mint egy éve vannak a Vám- és Pénzügyőrség állományában; (3) 99 fő rendészeti és 13 fő vám- és pénzügyőri iskolában dolgozó oktató. A felmérés kérdőíves módszerrel történt, zárt kérdések felhasználásával. A kérdőív a következő alskálákat tartalmazta: Demográfiai adatok (9 item); Siegrist stressz-kérdőíve és magánéleti stressz (28 item); Motiváció (6 item); Munkahelyi légkör (9 item); Munkahelyi elégedettség (8 item); Szervezeti elkötelezettség és előrelépés lehetősége (10 item). A kérdőív reliabilitása 0,78-0,84 közötti Cronbach- $\alpha$  értéket mutatott.

A kérdőíves felmérést a munkatársakkal (N=75) folytatott személyes interjú követte, amelyet Közép-Magyarország régió (N=50) különböző vámhivatalaiban az erre a célra kijelölt hivatali helyiségekben, valamint a Vám- és Pénzügyőri Iskolán és az Adyligeti Rendészeti Szakközépiskolában (N=25) készítettem el. Az interjú célja a munkahelyi stressz, a munkahelyi motiváció, a munkahelyi elégedettség vagy elégedetlenség forrásának, a megfelelő munkahelyi légkör kialakítása feltételeinek, valamint az előmeneteli lehetőség fontosságának feltárása volt. A hivatásos állomány tagjai kevésbé bizonyultak elégedettnek a munkahelyi légkörrel, melynek okában is markáns különbség mutatkozik. Az állományból többen a feszültséget és a leterheltséget említették.

A hivatásos állomány válaszadóira elmondásuk szerint magasabb felelősség hárul, mint az oktatókra. Ez a különbség a két csoportban szignifikáns különbséget mutat. A felelősségkülönbségben megnyilvánuló eltérés oka lehet az eltérő munkafeladat.

Eltérés mutatkozik a két vizsgált minta motivációs tényezőiben. Míg az oktatókat a kollégák elismerése és a tapasztalatszerzés, addig a hivatásos pénzügyőröket az anyagi elismerés és a jutalmazás motiválja leginkább.

A vám- és pénzügyőrök esetében, a kapott eredmények tükrében egy egészségfejlesztési tervet szeretnék kidolgozni a már meglévő egészségfejlesztési irányvonalakat figyelembe véve.





## *Résztvevők - Névmutató*



## PÉK 2011 – IX. PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉSI KONFERENCIA

---

### A KONFERENCIA ELŐADÓI

Bacsa Éva	evabacsa@freemail.hu
Balogh Virág	baviri@gmail.com
Barassevich Tamás	barassevich.tamas@edpsy.u-szeged.hu
Benkő Brigitta	benkobrigitta@yahoo.com
Boráros-Bakucz András	boraros@mail.datanet.hu
Buzás Zsuzsa	zsuzsabuzas@gmail.com
Csapó Benő	csapo@edpsy.u-szeged.hu
Csábi Eszter	csabieszti@gmail.com
Csákány Anikó	csakany@math.bme.hu
Csikós Csaba	csikoscs@edpsy.u-szeged.hu
Czimmer István László	czimmer@eik.bme.hu
Dancsó Tünde	dancso.tunde@gmail.com
D. Molnár Éva	medu@edpsy.u-szeged.hu
Fejes József Balázs	fejesj@edpsy.u-szeged.hu
Funke, Joachim	joachim.funke@psychologie.uni-heidelberg.de
Gál Zita	galzitus@gmail.com
Gönczy László	gonczy@art.pte.hu
Győri János	gyori.janos@ppk.elte.hu
Habók Anita	habok@edpsy.u-szeged.hu
Hidvégi Péter	hidvegipeter@freemail.hu
Hricsovinyi Julianna	julianna.hricsovinyi@gmail.com
Hülber László	hulber.laszlo@gmail.com
Józsa Krisztián	jozsa@edpsy.u-szeged.hu
Kasik László	kasik@edpsy.u-szeged.hu
Kárpáti Andrea	andreakarpati.elte@gmail.hu
Kende Judit	kende.judit@ppk.elte.hu
Kinyó László	kinyo@edpsy.u-szeged.hu

## PÉK 2011 – IX. PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉSI KONFERENCIA

---

Kiss Gábor	kiss.gabor@bgk.uni-obuda.hu
Korom Erzsébet	korom@edpsy.u-szeged.hu
Latour, Thibaud	thibaud.latour@tudor.lu
Lengyelné Molnár Tünde	mtunde@ektf.hu
Molitorisz Anikó	molitoriszaniko@gmail.com
Molnár Gyöngyvér	gymolnar@edpsy.u-szeged.hu
Molnár György	molnargy@eik.bme.hu
Molnár Pál	molnar.pal.viktor@gmail.com
Nagy Lászlóné	nagylne@bio.u-szeged.hu
Nagy Zsuzsanna	nagyzs@edpsy.u-szeged.hu
Németh Dezső	nemethd@gmail.com
Németh Szilvia	szilvia.nemeth@tarki-tudok.hu
Péter Eszter	peter.eszter@yahoo.com
R. Tóth Krisztina	tothkr@inf.u-szeged.hu
Sebestyén Kereszthidi Ágnes	sebibela@invitel.hu
Sominé Hrebik Olga	somiolga@gmail.com
Szenczi Beáta	szenczib@edpsy.u-szeged.hu
Szélesi Bettina	kuvikocska@gmail.com
Tánczos Tímea	timeatanczos@gmail.com
Tóth Edit	tothedit@edpsy.u-szeged.hu
Vidákovich Tibor	t.vidakovich@edpsy.u-szeged.hu
Vigh Tibor	vigh.tibor@edpsy.u-szeged.hu
Zentai Gabriella	zentai@bmk.hu
Zsolnai Anikó	zsolnai@edpsy.u-szeged.hu

---

NÉVMUTATÓ

**B**

Bacsa Éva, 52, 57  
Balázi Ildikó, 59  
Balogh Virág, 66, 70, 71  
Barassevich Tamás, 33, 36  
Benkő Brigitta, 39, 40  
Boráros-Bakucz András, 45, 51  
Buzás Zsuzsa, 39, 42

**C**

Csapó Benő, 59, 61, 64  
Csábi Eszter, 66, 68  
Csákány Anikó, 24, 27  
Csíkos Csaba, 28, 32  
Czimmer István László, 76, 78

**D**

D. Molnár Éva, 33, 35, 66  
Dancsó Tünde, 45, 46, 76, 77

**F**

Fejes József Balázs, 28, 30  
Funke, Joachim, 23

**G**

Gál Zita, 66, 67  
Gönczy László, 39, 43  
Győri János, 72, 75

**H**

Habók Anita, 28, 31, 76  
Hidvégi Péter, 76, 79  
Hricsovinyi Julianna, 28, 29  
Hülber László, 45, 48

**J**

Józsa Krisztián, 28, 29

**K**

Kasik László, 28, 33, 38  
Kárpáti Andrea, 44  
Kende Judit, 72, 75  
Kinyó László, 39, 41  
Kiss Gábor, 45, 49  
Korom Erzsébet, 24, 26, 39

**L**

Latour, Thibaud, 59, 63  
Lengyelne Molnár Tünde, 52, 55

**M**

Molitorisz Anikó, 72, 74  
Molnár Edit Katalin, 52  
Molnár Gyöngyvér, 45, 50, 59, 63  
Molnár György, 76, 78  
Molnár Pál, 45, 47

**N**

Nagy Lászlóné, 24, 26  
Nagy Zsuzsanna, 33, 37  
Németh Dezső, 66, 71  
Németh Szilvia, 72, 75

**P**

Péter Eszter, 66, 69

**R**

R. Tóth Krisztina, 59, 65

**S**

Sebestyénne Kereszthidi Ágnes, 52, 58  
Sominé Hrebik Olga, 52, 56  
Szenczi Beáta, 28, 29, 72, 73  
Szélesi Bettina, 39, 40

**T**

Tánczos Tímea, 52, 53, 54  
Tóth Edit, 59, 64, 65

**V**

Vidákovich Tibor, 59, 62  
Víg Tibor, 28, 30

**Z**

Zentai Gabriella, 24, 25  
Zsolnai Anikó, 24, 33