

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENHETEDIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



2017

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZTIZENHETEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ,
KÁRPÁTI ANDREA, KÖLLŐ JÁNOS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE,
PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratosszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat elektronikus formában (.doc, .rtf) a következő e-mail címre kell beküldeni: szerk@magyarpedagogia.hu. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál megszokott bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. Manuscripts should be sent in electronic form (.doc or .rtf) to szerk@magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

Gyula Nagy & Gyöngyvér Molnár: Scientometric Analysis of Magyar Pedagógia: Tendencies, Authors and Scientific Collaboration	3
Henriett Pintér & Pál Molnár: Source Based Writing: Writing to Learn from Sources	29
Lilla Török, Zsolt Péter Szabó & László Tóth: Academic Self-Handicapping: Theoretical Background, Prevention and Measurement	49
Balázs Ludányi & Pál Szabó: Eating Disorders and School. Risk Factor or the Site of Prevention?	73
Ágnes Hódi, B. Mária Németh & Edit Tóth: Aspects of Reading Instruction Affecting Second Graders' Reading Comprehension Outcomes	95

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Nagy Gyula és Molnár Gyöngyvér: A magyar pedagógia folyóirat tudomány- metriai elemzése: tendenciák, szerzők, társszerzőségi együttműködés	3
Pintér Henriett és Molnár Pál: A forrásokra építő tanuláscélú írás: a forrásalapú írás	29
Török Lilla, Szabó Zsolt Péter és Tóth László: Önakadályozás az iskolában: elméleti keretek, prevenció és mérési lehetőségek	49
Ludányi Balázs és Szabó Pál: Evészavarok és az iskola: kockázati tényező vagy a megelőzés terepe?	73
Hódi Ágnes, B. Németh Mária, Tóth Edit: Második évfolyamos tanulók szö- vegértés teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszer- tani és környezeti feltételeinek tükrében	95



A MAGYAR PEDAGÓGIA FOLYÓIRAT TUDOMÁNYMETRIAI ELEMZÉSE: TENDENCIÁK, SZERZŐK, TÁRSSZERZŐSÉGI EGYÜTTMŰKÖDÉS

Nagy Gyula* és Molnár Gyöngyvér**

** SZTE Klebelsberg Könyvtár*

*** Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Tanszék, MTA-SZTE Képességfejlesztés
Kutatócsoport*

Az interdiszciplinaritás fontossága napjaink tudományos életében vitathatatlan (Van Noorden, 2015). Hagyományos tudományágak határterületeiből, jól sikerült tudományos együttműködésekéből, világméretű kutatási projektekből születnek ezek a tudományágak közötti tudományágak. Létrejöttük szükségszerű, hiszen azt több változás párhuzamosan indukálja. Az egyre összetettebb és bonyolultabb tudományos problémák megértésének szándéka együttműködésre és saját tudományterületükön túlmutató módszerek alkalmazására, tanulásra sarkallja a tudósokat. Ennek a folyamatnak köszönhetjük például a biokémia vagy a kognitív tudomány létrejöttét.

Legalább ennyire fontos, hogy a tudománynak elemi igénye van a rohamos technológiai fejlődés által nyújtott eszközök kurrens alkalmazására. Ehhez azonban az egyes diszciplínáknak folyamatosan integrálniuk kell a legújabb műszaki megoldásokat, ezen belül az informatika szerepe különösen megkerülhetetlen. Számos új kutatási terület születik ezen a módon, melyek sok esetben végigmennek az önálló tudománygá válás folyamatán (Csapó, 2005). Így született a bioinformatika, a számítógépes nyelvészet, a digitális bölcsészet vagy a hálózattudomány.

A technológiai fejlődés és az innovatív elemzési eljárások új lehetőségeket teremtettek a neveléstudományi kutatásokban is. Korábban nem vizsgált és nem is vizsgálható kutatási kérdésekre kaphatunk választ az interdiszciplináris módszerek alkalmazásával. Ebbe a kategóriába sorolhatóak a hazánkban talán még kevésbé ismert, azonban nemzetközi kutatásokban egyre gyakrabban alkalmazott Educational Data Mining (EDM) által biztosított lehetőségek (Winne & Baker, 2013; Gobert, Kim, Sao Pedro, Kennedy, & Betts, 2015) is. Magyarországon az ilyen típusú kutatásoknak eddig még nincs nagy hagyománya. Saját kutatásunk célkitűzései között szerepelt ennek a hiánynak a pótlása, a rendelkezésre álló lehetőségek áttekintése.

Kutatásunkban több interdiszciplína is képviselteti magát, melyek közül egyet külön kiemelünk. Globalizált, multikulturális világunkban a hálózatok szerepe minden eddiginél fontosabbá vált. A tudomány hálózatként való értelmezése is egyre természetesebb gondolat (Barabási, 2016). A tudománymetria mint a tudományok tudománya nagymértékben

támaszkodik erre a megállapításra (Schubert, 2015). Az egyes tudományágak szereplői a tudományometriai elemzések által kaphatnak a saját tudományterületükön belül elfoglalt helyzetükről információt. Így van ez közel az összes diszciplína esetében. Publikációk tízezrei foglalkoznak a tudományos együttműködés (Barabási et al., 2002; Chen, Börner, & Fang, 2013) és a tudományos hivatkozások (Liu, Zhang, & Guo, 2013; Tight, 2014) által felvetett kérdésekkel: az előbbi a tudományos közleményeket együtt készítő társszerzők mintázatait, utóbbi a szakirodalmi hivatkozásokat tárja fel a hálózattudomány eredményeire alapozva.

A Magyar Pedagógia a magyar neveléstudomány egyik centrális folyóirata, meghatározó szereppel bír a tudományágon belüli tudományos kommunikációban, a trendek és kutatási irányok diktálásában, több mint 100 éves múltja olyan vizsgálódásokra ad lehetőséget, amelyekre egy rövidebb életű orgánus esetében nem volna mód. Jelen tanulmányban a folyóirat alapvető metrikájának és tendenciáinak meghatározása mellett elsősorban a publikáló és a hivatkozott szerzők rendszerének tanulmányozására fókuszálunk.

Az eredmények főként a neveléstudomány jelen viszonyait tükrözik a diszciplínán belüli hálózatiság hangsúlyozásával. Kik a legmeghatározóbb személyek? Milyen intézményi háttérrel rendelkeznek? Hogyan változtak az idők folyamán a publikálási szokások? Mi a nemzetközi és a hazai tendenciák egymáshoz való viszonya? Ezekre a kutatási kérdésekre csak a folyóirat részletes tudományometriai elemzésével adható válasz. Kutatásunk során ezt a feladatot végeztük el, összefoglaló képet alkotva magáról a folyóiratról, egyúttal megvilágítva a neveléstudomány térképének egy bizonyos szempontú nézetét.

A tanulmány első részében az elméleti háttérről és az általánosabb tudományometriai vonatkozásokról lesz szó, majd rátérünk a Magyar Pedagógia tudományometriai elemzésére és az elmúlt 24 év (1991–2014) főbb tendenciáinak értelmezésére. Ezután következik a folyóirat szerzőinek háttérét bemutató rész, majd a köztük lévő tudományos együttműködés hálózatának felderítése. Az adatelemzéshez a szövegbányászat által biztosított eszközöket, az adatok vizuális megjelenítéséhez a gráfelmélet lehetőségeit használtuk fel.

Elméleti háttér

Tudománymetria és neveléstudományi kapcsolatai

„*Mérd meg, ami mérhető, és tedd mérhetővé, ami nem az!*” (Galilei) A kvantitatív nézőpont megjelenése a neveléstudományokban korszakalkotó jelentőségű volt. Egy teljesen új kutatási irányzat jelent meg, megteremtve a mérés-értékelési megközelítést, mely kutatási szemlélet azóta is vezető szerepet tölt be mind a nemzetközi (Winters, Wise, & Towne, 2005), mind a hazai neveléstudományban (Molnár & Pásztor, 2012), ahogyan azt jelen tanulmányunk eredményei is megerősítik. A tudománymetria (scientometrics) terminus eredete az 1960-as évekre nyúlik vissza és Vassily V. Nalimov nevéhez köthető, és a tudományos teljesítmény sokszor igen összetett és sokrétű mérését értjük alatta. A tudományág fejlődésében meghatározó szerepet töltött be Derek J. de Solla Price (Price, 1979), Robert K. Merton (Merton & Garfield, 1986) és Eugene Garfield (Garfield & Merton,

1979; Garfield, 2009). Az önálló diszciplínává válásban döntő jelentősége volt a Scientometrics folyóirat 1978-as alapításának, illetve néhány jelentős publikáció megjelenésének (l. Elkana, 1978), továbbá az alapító szerkesztő, Braun Tibor szerteágazó munkásságának. Az 1970-es évek vége produktív időszak volt az alapok lefektetését illetően. A következő felívelő szakasz a 2000-es évekre tehető, ami főként az informatika által nyújtott lehetőségek kiszélesedésén alapult (l. Leydesdorff, 2008; Lane, 2010; González-Pereira, Guerrero-Bote, & Moya-Anegón, 2010; Guerrero-Bote & Moya-Anegón, 2012).

A Scientometrics folyóirat szerkesztő bizottságában több magyar kolléga is képviseltette és képviselteti magát, ami hozzájárulhatott ahhoz, hogy a magyar tudományszervezés komolyan beemelte eszköztárába a tudományometriát. A tudománymetria egy önálló meta-diszciplínának tekinthető, a tudomány egészét próbálja vizsgálni, mérni, értékelni (Glänzel, 2009). Hazánkban ez a folyamat a Magyar Tudományos Művek Tára körül csúcsosodott ki (Csaba, Szentes, & Zalai, 2014). Számos diszciplináris és interdiszciplináris kutatás zajlik és zajlott az egyes tudományágak képviselői által, hogy feltérképezzék saját tudományos közegük teljesítményét, viszonyait – erről részletesebben lásd Soós, Schubert és Pléh (2009) konferenciaelőadását vagy Németh és Biró (2009) tanulmányát.

A kvantitatív paradigma megjelenése a 20. században a neveléstudományon kívül a többi társadalomtudományt is érintette. Ez a folyamat a „kemény tudományok” felől haladt a „puha tudományok” felé, azaz a természettudományok területéről indult, amit az alkalmazott tudományok, a társadalomtudományok, majd a bölcsészettudományok területe követett. Hasonló terjedési irány figyelhető meg a tudománymetria alkalmazása esetében is. Napjainkra a bölcsészettudomány képviselői felé is elvárásként fogalmazódik meg a tudományometriai szempont figyelembe vétele a tudományos pálya objektív értékelésében (Nagy, 2016b). Mindemellett a bölcsészet-, a társadalom- és a természettudományok esetében komoly eltérések is adódnak: ilyen a műfaji sokszínűség, illetve a nemzetközi tudomány kontextusában való érvényesíthetőség lehetősége. Ezen szempontokat mind szükséges figyelembe venni a tudományos eredmények tárgyilagos értékelése során.

A neveléstudomány nemzetközi tendenciáit illetően a kvantitatív paradigma térnyerését még inkább megkövetelte a 2001-es No Child Left Behind törvény bizonyítékalapú fejlesztési stratégiák iránti igénye (Kinney, 2006). Feuer, Towne és Shavelson (2002) a következő hat pontban foglalták össze a neveléstudományi tudományos kutatás alapelveit: (1) jelentős, empirikusan is kutatható kérdéseket vizsgáljanak; (2) a kutatásnak legyen kapcsolata a vonatkozó elméletekkel; (3) olyan módszerek alkalmazására kerüljön sor, amelyek lehetővé teszik a kutatási kérdések közvetlen megválaszolását; (4) biztosítva legyen a következetes és egyértelmű érvelési láncolat; (5) a kutatási eredmények megismételhetők és általánosíthatók legyenek; valamint (6) olyan adatokat és módszereket is publikáljanak, amelyek lehetővé teszik és elősegítik a szakmai ellenőrzést és kritikát.

Az utóbbi időben a hazai neveléstudomány is felfedezte a tudománymetria, illetve a tudományos láthatóság fontosságát. Csíkos (2013) megállapítja, hogy a neveléstudományi kutatás és az impakt faktor jelenségvilága szoros összefüggésrendszert alkot. Tanulmányában elemzi ennek az összefüggésrendszernek a következményeit. Csapó (2016) a tanárképzés és az oktatásfejlesztés tudományos háttérének elemzése során tartja kiemelten fontosnak, hogy az egyes kutatások és publikációk, ezáltal tulajdonképpen maguk a ma-

gyar kutatók a nemzetközi mezőnyben méresek meg magukat. A tudományos teljesítmények viszonyítási alapja ne provinciális, szigetszerű legyen, hanem minél objektívebben, a nemzetközi térben értelmeződjön. Ez a szemléletváltás alapvető fontosságú lenne a hazai neveléstudományban, miután várhatóan növelné a szakma színvonalát és elfogadottságát. Néhány más tudományág esetében ez az evolúciós folyamat természetes módon lezajlott. Ahhoz, hogy a magyar neveléstudományi kutatás minőségi mutatói javuljanak, mindenképpen szükséges volna a nagyvilág felé való nyitás. Ehhez a változáshoz a tudomány-metria modern módszereinek alkalmazása és tudatosítása elengedhetetlen. Nagy (2016a) szisztematikusan áttekinti a területen tapasztalható legfontosabb változásokat és trendeket, amelyeket a korról, a nemzetközi tendenciákkal haladni kívánó kutatók nem hagyhatnak figyelmen kívül.

Az empirikus kutatásokat illetően az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Pedagógiatörténeti Doktori Műhelyében 2007–2008 között Németh András vezetésével lezajlott OTKA-kutatássorozat komoly eredményekkel szolgált a tudományterület főbb tendenciáit és állapotát illetően. A kutatás eredményeit több publikációban közölték a szerzők (Németh & Biró, 2009; Németh, Biró, & Varga, 2009; Biró, 2009a, 2009b; Pap, 2009). Egy másik átfogó elemzés a Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézethez köthető (Tóth, Toman, & Cserpes, 2008). A két empirikus kutatásból részletes látéleket kapunk a magyar neveléstudomány tudományos aktivitásáról, azonosítják a legmeghatározóbb tudományos orgánumokat, a tudományos közeget meghatározó iskolákat és képzőhelyeket, valamint a tudományág vezető kutatóit. A képzőhelyek tudományos teljesítményének vonatkozásában szintén fontos Fehér és Aknai (2016) kutatása, melyben a hazai neveléstudományi doktori iskolák tudományos teljesítményét és kimeneti követelményeit hasonlították össze. Eredményeik alátámasztják a minőségi mutatók és elvárások nagyfokú szórását az ország öt neveléstudományi doktori iskoláját illetően. Egyúttal felvetik a minőségi követelmények egységesítésének, de legalábbis közelítésének szükségességét, élve a magyarországi doktori képzés 2016 szeptemberében történő átalakításának lehetőségével.

Feltörekvő diszciplínák: Educational Data Mining és a hálózattudomány

Kutatásunk céljait a publikációk szövegének automatikus feldolgozásán keresztül kívánjuk elérni a szövegbányászat innovatív eszközeinek alkalmazásával. A szövegbányászat az adatbányászatból alakult ki. Mindkét kutatási eljárást használják a pedagógiai kutatásokban (Hung, 2012; Romero, Ventura, Pechenizkiy, & Baker, 2010; Ueno, 2004). Az Educational Data Mining (EDM) terminussal hivatkoznak a szubdiszciplínára. Magyarul az oktatási adatbányászat kifejezés terjedt el (Szücs & Kiss, 2015).

Az EDM speciális területe az ezredfordulót követő évtized második felében kezdett el kialakulni. A terület saját folyóirata a 'Journal of Educational Data Mining' címmel jelenik meg. Az önálló folyóirat mellett évenkénti konferenciát is rendeznek a szakértők. A folyóirat első számának első tanulmánya (Baker & Yacef, 2009) kiválóan összefoglalja a célkitűzéseket és az akkori állapotokat. A tanulmány szerzői a következőképpen határozták meg az EDM fogalmát: egy feltörekvő diszciplína, melynek célja, hogy releváns mód-

szereket fejlesszen ki az oktatási intézményekből származó egyedi adattípusok felfedezésére és ezeket a módszereket a diákok, és a kapcsolódó körülmények megértésére használja. A terület egyik legtöbbet publikáló szerzője, Cristobal Romero így kategorizálta az EDM-et: statisztika és vizualizáció; webbányászat; klaszterizálás, osztályozás és eltérés detektálás; szabályasszociáció-bányászat és szekvenciális mintázat-bányászás; szövegbányászat (Romero & Ventura, 2007).

Az alapvető választóvonalat az jelenti a két részterület között, hogy az adatbányászat (*data mining*) strukturált adatokkal dolgozik (melyek sok esetben numerikusak), míg a szövegbányászat (*text mining*) strukturálatlan szövegeket használ input alapanyagként. Ugyan a folyóirat-hivatkozások hordoznak struktúrát – a szabályosságot illetően lásd az American Psychological Association (2010) vagy a Magyar Pedagógia publikációs stílusát –, azonban a hivatkozások feldolgozása a textuális dominancia miatt egyértelműen a szövegbányászat területe.

A hálózattudomány alkalmazása az elmúlt másfél évtized folyamán még jelentősebbé vált, mint a szövegbányászaté. A hálózat kutatás több alapfogalma a matematika egyik részterületéről, a gráfelméletből származik. A hálózat kutatást az különbözteti meg a gráfelmélettől, hogy tapasztalati alapú és az adatokat, illetve az eredmények felhasználhatóságát állítja saját érdeklődésének középpontjába. A tudományos irodalomban a hálózat és a gráf kifejezéseket gyakran szinonimaként használják, de a való életben is csak ritkán tesszünk közöttük különbséget, a két szó használata legtöbbször felcserélhető (Barabási, 2016). A társszerzőség és a hivatkozások vizsgálatának esetében magától értetődő a gráfok használata, így saját eredményeink is nagymértékben támaszkodnak a hálózattudomány nyújtotta eszközökre. Több hasonló nemzetközi kutatás zajlott a neveléstudomány és a pszichológia területén, melyek ugyanezekre az eszközökre építenek a társszerzőség és a hivatkozások vizsgálatok (Tang & Tsai, 2016; Griggs & Christopher, 2016).

A Magyar Pedagógia 116 éve

A neveléstudományi kutatói szakma az 1892-ben indult Magyar Pedagógia című folyóiratot tartja az egyik legjelentősebb hazai orgánumnak (Biró, 2009a; Nagy, 2016a). A folyóirat 100 éves történetéről részletes tanulmányt közölt Mészáros István (1992). Már az 1891-ben alapított Magyar Paedagogiai Társaság alapszabályában is célként szerepelt „a paedagogiának és segédtudományainak magyar nyelven művelése, a hazai közoktatásügy egész körében felmerülő elvi kérdéseknek tudományos jellegű tárgyalása, a paedagogia múltjának kutatása, a paedagogiai elvek népszerűsítése és terjesztése” (Klamarik & Suppán, 1892, p. 124), nem véletlen tehát, hogy ugyanennek a célkitűzésnek kíván megfelelni a társaság folyóirata is. A lapszámokat havonta (kivéve júliust és augusztust) kapták kézhez a társaság tagjai tagilletményként. A tiszteleti és alapító tagok, valamint a száz rendes tag nem fizetett érte (nekik tagdíj fizetési kötelezettségük sem volt), a külső tagoknak évi két forint tagsági díjuk fejében térítésmentesen járt. Egyéb esetekben öt forint volt az éves előfizetési díj (Mészáros, 1992).

A folyóirat első felelős szerkesztője Csengeri János budapesti latin–görög szakos középiskolai tanár volt, aki így fogalmazta meg elképzeléseit: „A Magyar Paedagogia min-

denekelőtt a paedagogiai tudományágak művelését tűzte ki feladatául s az általános érvényű paedagogiai eszméknek organuma kíván lenni. [...] mindeddig nem volt oly lap, mely a nevelésügy munkásait egyesítse, őket egymással megismertesse, élénkké tegye köztük az összetartozás érzetét, a közös cél tudatát s lehetővé tegye egymásnak megértését, méltánylását. [...] A Magyar Paedagogia közös tere akar lenni a paedagogia gyakorlati és elméleti munkásainak; nyílt mezeje a vélemények szabad nyilvánításának és higgadt megvitatásának.” (Csengeri, 1892, p. 1–2). Csengeri munkásságával részletesen foglalkozik a Magyar Pedagógia 2007. évi első száma.

Csapó Benő, aki 1991 óta az újjáalakult folyóirat főszerkesztője, szintén számos tanulmányban foglalkozik a több mint száz éves folyóirat történetével (Csapó, 1991, 1992, 2000, 2005, 2007). A folyóiratnak számos alkalommal meg kellett újulnia, és ezek a megújulások is szerepet játszottak abban, hogy a mai napig fennmaradjon. A történelmi korszakváltások miatt kikényszerített profilváltások mellett – a lehetőségekhez képest – a periodika folyamatosan lépést tartott a neveléstudomány éppen aktuális nemzetközi trendjeivel is.

Kutatási célok, kérdések és hipotézisek

Saját kutatási projektünk tudományometriai szempontból releváns céljai közé tartozik a Magyar Pedagógia teljes körű digitalizálása, analitikus feltárása és a teljes szövegű elérési biztosítása a szakmai közönség számára. Egyúttal a folyóirat hatékonyabb internetes látogatóságának biztosítása, továbbá a folyóirat teljes körű tudományometriai elemzése a nemzetközi és a hazai trendek alapján. Célul tűztük ki a lap társszerzőségi gráfjának elkészítését a kezdetektől, illetve hivatkozástérképének megalkotását 1991-től 2014-ig, a kutatás elindulásáig.

A tanulmányban bemutatott kutatás során a következő kérdésekre kerestük a választ: Hogyan változott időben a publikációk száma és a tanulmányok átlagos hossza? Kik a folyóirat legtöbbet publikáló szerzői? Közülük kik gyakorolták a legnagyobb hatást más szerzőkre? Milyen intézményi háttérrel rendelkeznek a szerzők? Hogyan alakult a férfi és női szerzők aránya? Hogyan változott a társszerzős cikkek aránya? Jellemzően kik az együtt publikáló szerzők?

Feltételezésünk szerint mind a publikációk száma, mind terjedelmük növekvő tendenciát mutat a rendszerváltást követően a felsőoktatás tömegesedése miatt (Szabóné, 2010), hiszen emiatt valószínűleg egyre többen foglalkoznak oktatással és neveléstudományi kutatással. Feltételezzük továbbá, hogy a felsőoktatásban és a tudományos életben fokozódó emancipáció (Polónyi, 2008) miatt jelentősen nőtt a női szerzők aránya a vizsgált időszakban. A társszerzőséget illetően a nemzetközi trendeknek megfelelően hipotézisünk alapján kimutathatóan nőtt a társszerzős cikkek aránya az egyszerezős publikációkhoz képest. A szerzők intézményi háttérét vizsgálva azt feltételezzük, hogy kimutathatók az elkülönülő csoportok mind a társszerzők, mind a hivatkozások tekintetében.

Módszerek

A kutatás mintáját a Magyar Pedagógia 1892–2014 közötti lapszámainak digitális szövegtörzse alkotta. Az elemzések előfeltétele volt a folyóirat teljes digitalizálása és karakterfelismerése. A kutatás előkészítő lépéseként ez a tevékenység a 2014-es esztendőben zajlott a folyóirat szerkesztőségének beleegyezésével. Az 1991–2014 közötti időszak lapszámait elektronikus formában is rendelkezésre álltak, ezeket megkaptuk a szerkesztőségtől. A folyóirat megjelenése az 1892–2014 közötti időszakban folyamatos, kivéve az 1951–1960 közötti tízéves hiátust, ebből következik, hogy összesen 113 évfolyamot tesz ki a kutatás alapjául szolgáló minta. A teljes szövegtörzs mintegy 50 ezer oldal.

A kutatás megkezdéséhez elengedhetetlen volt a cikkek analitikus feldolgozása, amit a Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtárának munkatársai végeztek el. A tárgyalt időszakban megjelent és feltárt tanulmányok és cikkek száma 7618, azonban ezek között vannak olyan rövid közlemények vagy hírek, amelyeket későbbi kutatásainkban nem vettünk figyelembe, elsősorban azok rövid terjedelme miatt. Az elemzésbe bevont tanulmányok száma 6574, bár a tanulmányok között szerepelnek olyan írások is, amelyek az elfogadott normák alapján szigorú értelemben nem tekinthetők tudományos, saját eredményeken nyugvó publikációnak (pl. könyvismertetés, recenzió). Az analitikus feldolgozás során előálló metaadatok önmagukban is számos elemzést tesznek lehetővé a megjelent tanulmányok általános jellemzőit illetően, illetve önmagukban alkalmasak a társszerzőségi gráf előállítására.

Az eredmények jobb összehasonlíthatósága érdekében néhol a kitekintés eszközével éltünk és más neveléstudományi folyóiratokat is bevontunk elemzéseinkbe. Bár a tárgyalt periodikumok kivétel nélkül tudományos folyóiratok, ettől függetlenül az előző bevezetésben vázolt probléma itt is jelentkezett, hiszen a folyóiratokban megjelent írások széles műfaji szórását mutatnak: tanulmány, könyvismertető, közlemény, ismertető cikk. Ezek besorolása nem mindig egyszerű, ezért döntöttünk úgy, hogy a Magyar Pedagógiára nézve azzal a megkötéssel élünk, hogy a kutatásba csak a tanulmányokat, könyvismertetőket és egy időszakban rendszeresen megjelenő Szemle rovatot vonjuk be. Nem szerepeltetjük a jelentéseket, beszámolókat, ülések jegyzőkönyveit vagy más közlemény típusú írásokat. A többi kutatásba bevont folyóirat esetében ugyanilyen széles a műfaji paletta, ezeknél a Matarka adatbázist (Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisa; www.matarka.hu) használtuk adatforrásként.

Miután egységesen szabályozott hivatkozási stílust csak a Magyar Pedagógia 1991-es megújulása után alkalmaznak, ezért a hivatkozásvizsgálatok csak ebben az időszakban értelmezhetők. Ezen elemzések esetében még hangsúlyosabban jelentkeztek a publikációk eltérő műfaji sajátosságaiból adódó problémák. Ezért a hivatkozásvizsgálatokba csak azok a tanulmányok kerültek bevonásra, amelyek a tudományos normáknak megfelelő irodalomjegyzékkel rendelkeznek. Ezek száma kisebb, mint az összes publikáció száma.

A hivatkozásvizsgálatok elvégzéséhez szükség volt a hivatkozások cikkekből való kinyerésére és strukturálására, amely művelet elvégzése – tekintettel a nagy elemszámra – automatikus eszközökkel történt, építve a szövegbányászat nyújtotta lehetőségekre. Ehhez a lépéshez szükséges volt a szövegtörzs PDF-ből XML-formátumra való átalakítása,

amit a Klebelsberg Könyvtár erre a célra fejlesztett megoldása tett lehetővé. A hivatkozások konkrét kinyerését a Szegedi Tudományegyetem Számítógépes Algoritmusok és Mesterséges Intelligencia Tanszékével való együttműködés tette lehetővé. Az előállított metaadatokat és a kinyert hivatkozásokat strukturált CSV-fájlokban tároltuk, melyek kezelésére a LibreOffice irodai programcsomagot használtuk, míg a tárgyalt gráfok ábrázolására, illetve elemzésére a nyílt forráskódú Gephi-programcsomagot szolgált.

Eredmények

A publikációk számának és hosszának változása

A felsőoktatás tömegesedése miatt előzetes hipotézisünk alapján a Magyar Pedagógia folyóiratban megjelent publikációk számának folyamatos növekedését vártuk. Az eredmények összehasonlíthatósága miatt további folyóiratokat is bevontunk az elemzésbe, hogy a négy legjelentősebb hazai neveléstudományi folyóirat (Magyar Pedagógia, Iskolakultúra, Educatio, Új Pedagógiai Szemle) esetében lássuk a vonatkozó tendenciákat. Az 1. táblázat mutatja a négy folyóiratban megjelent cikkek darabszámát a tárgyalt időszakban.

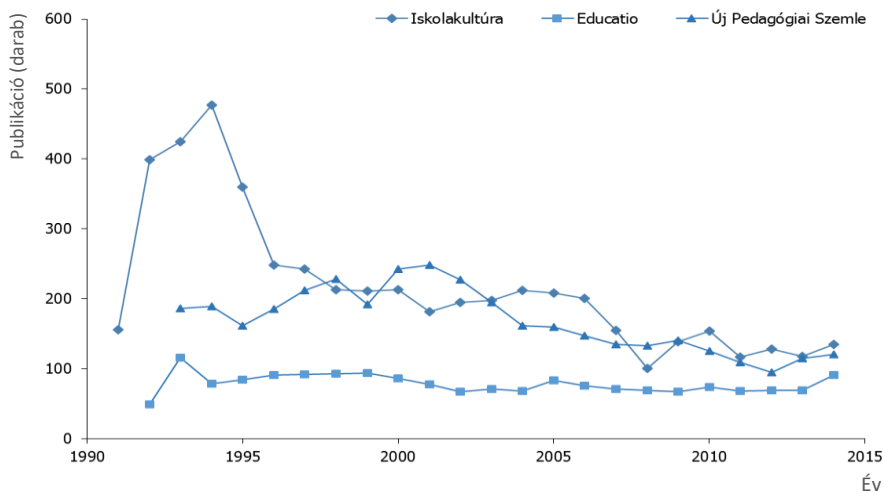
1. táblázat. A vezető neveléstudományi folyóiratok adatai

Indikátorok	Magyar Pedagógia 1892–2014	Magyar Pedagógia 1991–2014	Iskolakultúra 1991–2014	Educatio 1992–2014	Új Pedagó- giai Szemle 1993–2014
Publikációk száma	6.574*	569*	5.188**	1.805**	3.710**
Szerzők száma	2.520*	389*	N/A	N/A	N/A
Hivatkozások száma	–	14.039*	N/A	N/A	N/A

Megjegyzés: * az SZTE Contenta; ** a Matarka adatbázis adatai alapján

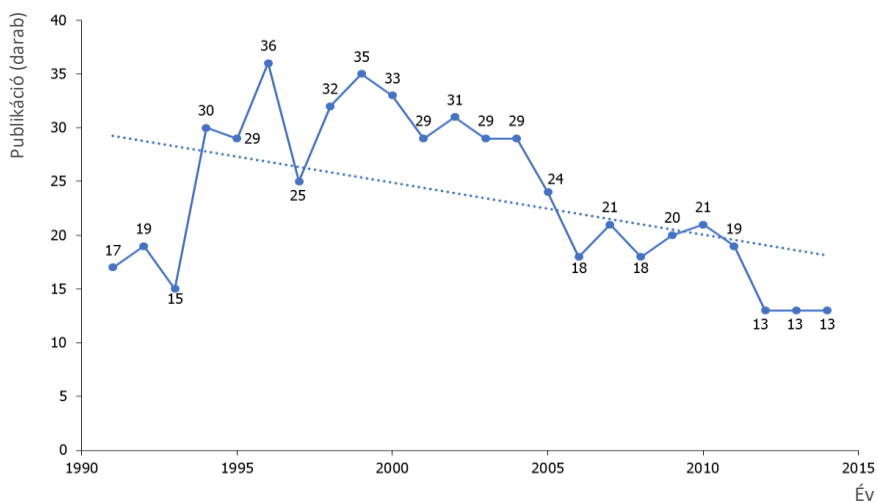
Az 1. ábra mutatja az Iskolakultúra, az Educatio és az Új Pedagógiai Szemle évenkénti publikációs számának változását. A három esetből kettőnél – előzetes hipotézisünkkel ellentétben – egyértelmű csökkenést figyelhetünk meg, míg az Educatio folyóiratnál a publikációk számának stagnálása a jellemző. A csökkenő tendenciát támasztja alá a Magyar Pedagógia azonos adataival való összevetés (2. ábra). Összességében mind a Magyar Pedagógia, mind a másik három jelentős neveléstudományi folyóirat esetében a minőségi publikációk száma alapvetően csökkenő tendenciát mutatott a rendszerváltást követő időszakban.

A Magyar Pedagógia folyóirat tudományometriai elemzése: tendenciák, szerzők, társszerzőségi együttműködés



1. ábra

Az Iskolakultúra, az Educatio és az Új Pedagógiai Szemle folyóiratokban megjelent publikációk számának időbeli változása 1991–2014 között (Forrás: Matarka)



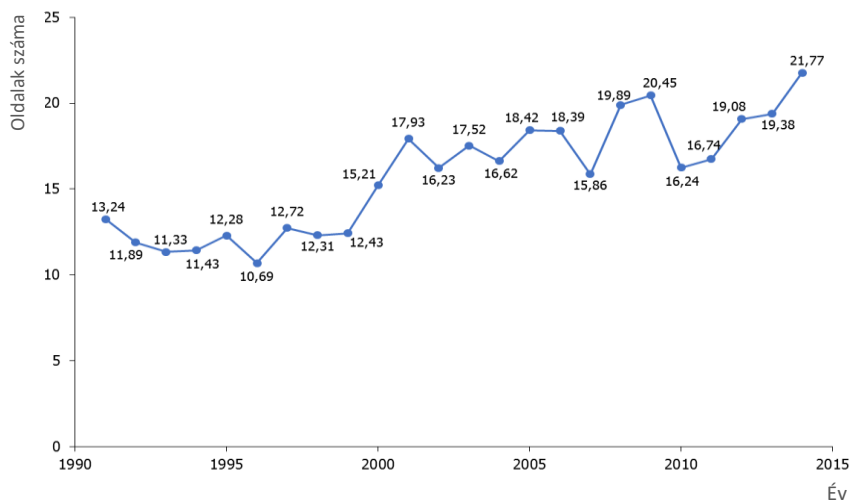
2. ábra

A Magyar Pedagógiában megjelent publikációk számának időbeli változása (1991–2014)

Az eredményeket összevetve Csapó (2016) elemzésével, aki nemzetközi szinten mutatta ki a magyar neveléstudományi kutatók többi tudományághoz viszonyított alacsony tudományos aktivitását, a csökkenő tendencia nem sok jót sejtet a neveléstudomány egészére nézve. Az eredmények magyar és nemzetközi vonalon egybevágóak, tehát a hazai

kutatók alacsony nemzetközi publikációs rátája nem a hazai lapokban közölt nagyszámú cikk miatt alacsony. A tanulmányok számának növekedésére vonatkozó hipotézisünket tehát nem igazolták az adatok: a felsőoktatás tömegesedése nem okozta automatikusan a neveléstudományi tudományos aktivitás növekedését, legalábbis ez tapasztalható az eredmények elsődleges közlését biztosító folyóiratcikkek esetében. További kutatási lehetőséget jelentene a mögöttes okok vizsgálata. Talán éppen a megnövekedett oktatási tevékenység vonja el a kutatók figyelmét a folyóiratcikkek írásától? Emellett magyarázatul szolgálhat más típusú műfajok népszerűsége, érdemes volna megvizsgálni, hogy miként alakult a tudományos aktivitás a monográfiák, a szerkesztett kötetek és a különböző konferencia-műfajok esetében. Szintén egy nagyszabású kutatást jelentene annak vizsgálata, hogyan változott a neveléstudománnyal foglalkozó kutatók száma a rendszerváltást követően az egyes képző- és kutatóhelyeken, hiszen ez alapvetően befolyásolja a teljes tudományág aktivitását.

Bár a cikkek darabszámának növekedésére vonatkozó hipotézisünk nem igazolódott be, első kutatási kérdésünkben azt is feltételeztük, hogy a Magyar Pedagógia publikációinak oldalszámában mért hossza növekvő tendenciát mutat az évek előrehaladtával. Ez a feltételezés igazolható, szignifikáns növekedés tapasztalható a tanulmányok oldalszámának vonatkozásában (3. ábra). Az egyes évfolyamokra vonatkozó összterjedelem általában a 250–500 oldal közötti tartományba esik, mely értékek jól mutatják az egyes évfolyamok közötti nagy terjedelembeli ingadozást.



3. ábra

A Magyar Pedagógiában megjelent publikációk átlagos hosszának évenkénti változása (1991–2014)

Összességében megfigyelhető egy minőségi szelekció, ami egyrészt a publikációk számának csökkenésében, másrészt a hosszabb, részletesebb és kidolgozottabb tanulmányok megjelenésében tapasztalható. Ezek az eredmények más, szintén a minőség indikátorának

tekintett mutatókkal együtt értelmezhetők: például a hivatkozások számának, frissességének, nemzetköziségének vizsgálatával (az érintett hivatkozásvizsgálatok részletes eredményeiről egy későbbi tanulmányban számolunk be).

A Magyar Pedagógia szerzői

A 2–3. kutatási kérdéscsoport (Kik a Magyar Pedagógia legtermékenyebb szerzői? Közülük kik gyakorolták a legnagyobb hatást más szerzőkre? Milyen intézményi háttérrel rendelkeznek a szerzők?) megválaszolásához szükséges legfontosabb információkat a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A Magyar Pedagógia 16 legtermékenyebb szerzője 1991–2014 között

Sorszám	Szerző	Cikkek száma	Hivatkozások száma	Intézményi háttér
1.	Molnár Gyöngyvér	16	136	SZTE
2.	Csapó Benő	14	361	SZTE
3.	Nagy Péter Tibor	13	35	OKI/OFI
4.	Szabolcs Éva	12	24	ELTE
5.	Csíkos Csaba	11	63	SZTE
6.	Józsa Krisztián	10	208	SZTE
7.	Németh András	10	88	ELTE
8.	Csizér Kata	8	41	ELTE
9.	Géczy János	8	22	PE
10.	Kasik László	8	40	SZTE
11.	Faludi Szilárd	7	4	BCE
12.	Kárpáti Andrea	7	72	ELTE
13.	Kelemen Elemér	7	15	ELTE
14.	Nikolov Marianne	7	99	PTE
15.	Pukánszky Béla	7	56	SZTE
16.	Réthy Endréné	7	46	ELTE

A táblázat azokat a szerzőket tartalmazza, akiknek legalább hét publikációjuk jelent meg az érintett periódusban a Magyar Pedagógia folyóiratban. Ezek műfaját nem vizsgáltuk, ezért a publikációk között lehetnek tanulmányok, könyvismertetések, recenziók, illetve a Szemle rovatban megjelent írás is. A hivatkozások számát a szerzőre beérkező hivatkozások (függő és független) darabszámaként definiáltuk, azaz az adott szerző valamely publikációját hányszor említette meg valamely szerző tanulmányának irodalomjegyzékében. Elemzéstechnikailag azt vizsgáltuk, hogy hány olyan hivatkozási tételt detektáltunk a teljes szövegű irodalomjegyzékekből, ahol az adott szerző neve szerepel. Ez az oka annak, hogy az önhivatkozásokat is tartalmazza az elemzés.

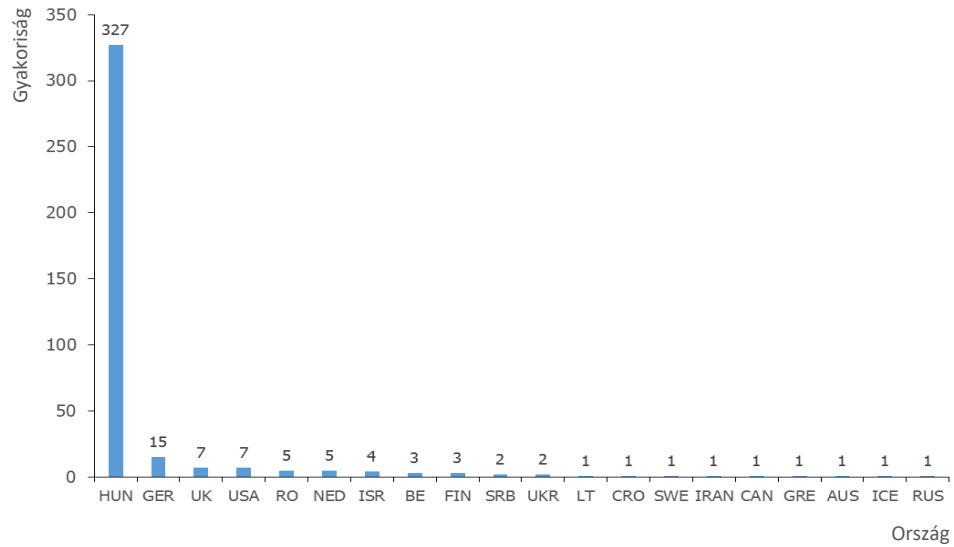
Ha azokat a személyeket keressük, akik leginkább meghatározták a többiek munkáját, akkor nem tekinthetünk el azon kutatók nevének közlésétől sem, akik ugyan nem írtak legalább hét cikket a folyóiratba, így nem szerepelnek a 2. táblázatban, ugyanakkor nagyszámú hivatkozás érkezett munkáikra. Ilyen szerző Nagy József (198), Zsolnai Anikó (78), Dörnyei Zoltán (77), Vidákovich Tibor (56), Kozma Tamás (54), Halász Gábor (48), Báthory Zoltán (46), B. Németh Mária (46), Falus Iván (45) és Fülöp Márta (44).

A 2. táblázat utolsó oszlopa azt az intézményt tartalmazza, amit az adott szerző anyaintézményének tekintünk. Ennek eldöntése sok esetben nagyon nehéz, hiszen számos esetben előfordul, hogy idővel egy kutató intézményt vált, vagy egyszerre több intézményhez is köthető. Az intézményi affiliáció meghatározásához egyrészt a cikkekben közölt adatokra, másrészt a Magyar Tudományos Művek Tára és az Országos Doktori Tanács adatbázisaira támaszkodtunk. Azon kollégák esetében, akik az érintett periódusban munkahelyet váltottak, azt az intézményt választottuk, ami véleményünk szerint a legmeghatározóbb lehetett az érintett személy pályáján. A legtöbbet publikáló kutatók intézményi hovatartozása esetében hat-hat szerzővel a Szegedi Tudományegyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem a két legmeghatározóbb intézmény, míg további négy szerző négy különböző intézményt képvisel.

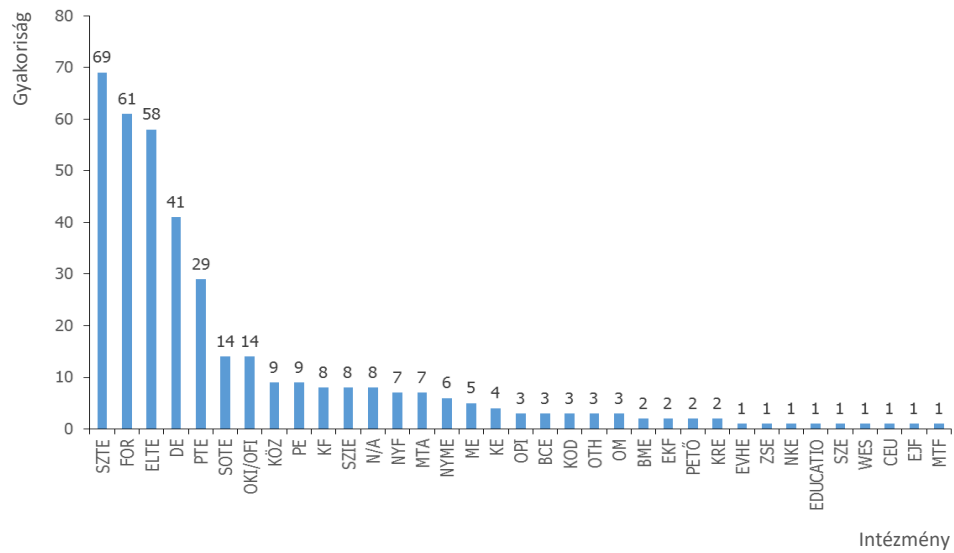
Az eddigieken túl a teljes szerzői gárda (389 szerző) intézményi, nemzetiségi és szektorbeli háttérét is vizsgáltuk. Ez sok esetben szintén egyéni döntéseket igényelt az egyedi esetek miatt: külföldi származású, de magyar intézménynél tevékenykedő szerzők, magyar származású, de külföldi intézménynél dolgozó szerzők, határon túli magyar szerzők. A grafikonokon közölt számszaki adatok anomáliáját ilyen esetek magyarázzák. Például az 5. ábrán a FOR (külföldi háttérű szerzők) oszlopa egy hosszú évek óta a Szegedi Tudományegyetemen tevékenykedő finn származású szerző miatt nem egyezik meg a 4. ábra 2–19. oszlopának összegével, ahogyan azt várnánk. A 6. ábrán a szerzők intézményének jellegét közöljük (akadémiai szféra, külföldi intézmények, oktatásirányítási szervezetek, közoktatási intézmények, nincs adat, egyéb intézmények). Itt a tisztán külföldi szerzők intézményi jellegének meghatározására nem vállalkoztunk, kivéve a határon túli magyar intézményeket, itt ebből adódik a külföldi szerzőket reprezentáló oszlop korábbiaktól eltérő adata. Ezen módszertani nehézségek ellenére is fontosnak gondoltuk a szerzők háttérének vizsgálatát, hiszen a 4–6. ábra alapján egy lényeges és átfogó képet szerezhettünk arról, hogy általánosságban milyen háttérrel rendelkeznek a Magyar Pedagógia folyóiratban publikáló szerzők.

A folyóiratban relatíve magas a külföldi szerzők aránya (l. 4. ábra). Ez a tendencia elsősorban az ezredforduló környékén volt jellemző. További kutatást igényelne annak magyarázata, hogy az utóbbi időben miért csökkent ez a szám. A hazai szerzők tekintetében az 5. ábra grafikonja alátámasztja a korábbiakban ismertetett eredményeket. Meghatározó a Szegedi Tudományegyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem szerepe, a sorban őket a másik két nagy vidéki tudományegyetem (Debrecen, Pécs) követi. Feltételezésünk szerint ez egyértelműen az intézményekben megtalálható neveléstudományi doktori iskoláknak, illetve kutatócsoportjaik hangsúlyos szerepének köszönhető. Említésre méltó még a Semmelweis Egyetem, illetve az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, illetve a közoktatásban tevékenykedő szerzők szerepe. Az utóbbi két szféra jelenlétét a 6. ábra aggregált adatai szintén megerősítik.

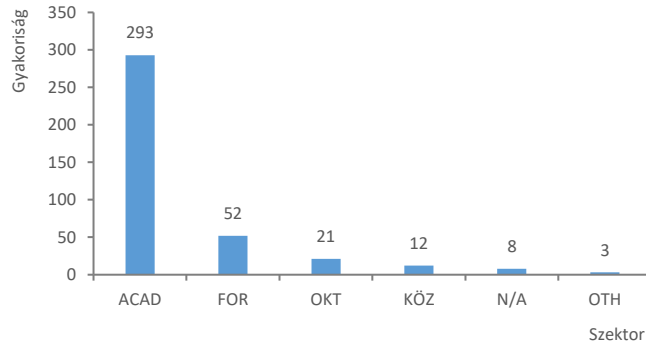
A Magyar Pedagógia folyóirat tudományometriai elemzése: tendenciák, szerzők, társszerzőségi együttműködés



4. ábra
A Magyar Pedagógia szerzőinek országonkénti megoszlása (1991–2014)



5. ábra
A Magyar Pedagógia szerzőinek intézményi háttere (1991–2014)

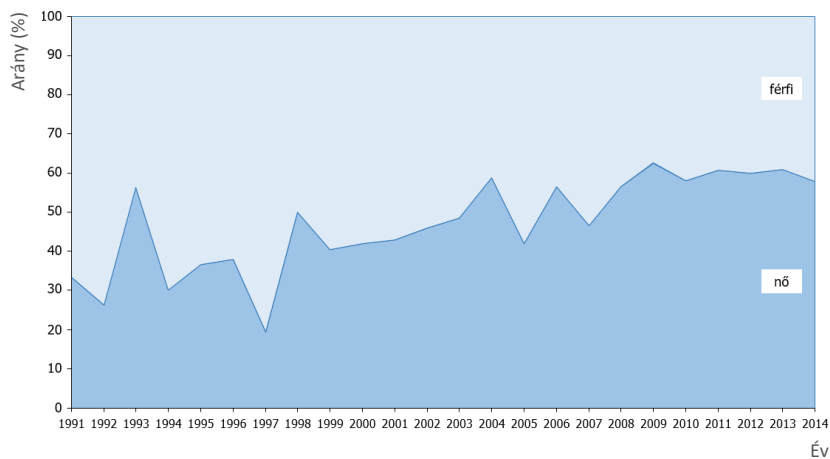


6. ábra

A Magyar Pedagógia szerzőinek szektorok szerinti megoszlása (1991–2014)
 (ACAD: akadémiai szféra, FOR: külföldi intézmény, OKT: oktatás-irányítási szervezet,
 KÖZ: közoktatási intézmény, N/A: nincs adat, OTH: egyéb intézmény)

A női és férfi szerzők aránya

Következő kutatási kérdésünk kapcsán a férfi és női szerzők arányát vizsgáltuk, ugyanis azt feltételeztük, hogy a női szerzők aránya folyamatos növekedést mutat. A 7. ábrán grafikusan megjelenített eredmények megerősítik ezt a hipotézist, ami lehetséges, hogy a felsőoktatásban és a tudományos életben kiteljesedő emancipációnak köszönhető. Az utóbbi évtizedben egyértelműen kijelenthető a női szerzők túlsúlya a Magyar Pedagógia szerzői esetében. További kutatást igényelne ugyanennek az arálynak a meghatározása a többi neveléstudományi folyóirat esetében, illetve a női kutatók arányának meghatározása a magyarországi kutató- és képzőhelyeken. Erre jelen kutatás keretei között nem vállalkoztunk.



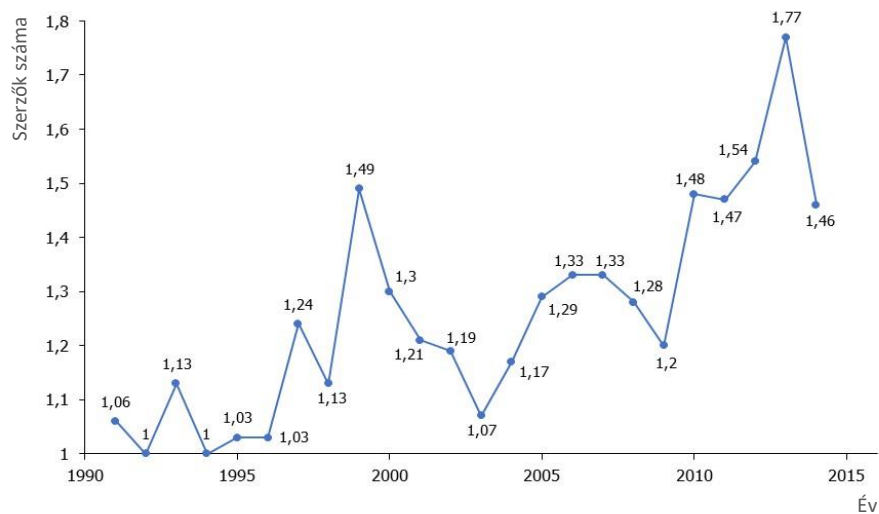
7. ábra

A női és férfi szerzők aránya a Magyar Pedagógia szerzői között (1991–2014)

Ugyan részletes elemzési eredményeket csupán a rendszerváltást követő időszak vonatkozásában közlünk, ám a rendelkezésre álló adatok birtokában megállapítható, hogy a női szerzők arányának növekedése az 1960-as évek második felében kezdődött el. Mint ahogyan az sejthető, a második világháborút megelőzően csupán elvétve akadtak nők a folyóirat szerzői között. Vannak olyan évek, amikor egyetlen női szerző sem publikált, de arányuk korábban is maximum 10% volt.

A társszerzőség mint korjelenség

Ahogy azt a longitudinális kutatások megerősítik, a többszerzős tanulmányok aránya tudományterületől függetlenül világszerte növekvő tendenciát mutat (Adams, 2012; Ossenklopp, Verleysen, & Engels, 2014; Henriksen, 2016). A kutatás keretein belül kitértünk a magyar neveléstudomány vezető folyóiratai szerzői összetételének elemzésére. A nemzetközi szakirodalom alapján hipotézisünk alapján a Magyar Pedagógia folyóiratban a többszerzős tanulmányok aránybeli növekedését várjuk. Az elemzés alapját az 1991-es főszerkesztőváltás utáni időszak adta. Az eredmények (8. ábra) egyértelműen igazolták hipotézisünket, miszerint a társszerzős cikkek aránya növekedő tendenciát mutat.



8. ábra

A Magyar Pedagógia tanulmányaira eső szerzők számának évenkénti változása (1991–2014)

A változás irányának meghatározása mellett a társszerzőségi mintázatok feltérképezését is elvégeztük. Ennek grafikus megjelenítésére világszerte a hálózattudomány eszközeit használják, úgynevezett társszerzőségi gráf segítségével ábrázolva a szerzők között lévő kapcsolatokat. A társszerzőség feltételez egyfajta együttműködést, kapcsolatot a tudományos életben a szerzőtársak között, ami jóval túlmutat a véletlenszerűségeken. Ilyen indukáló

tényező lehet a mester-tanítvány viszony, egy-egy kutatócsoportbeli közreműködés, a közös kutatási téma, illetve az azonos intézményi háttér. További kutatást igényelne az eredmények alapján kirajzolódó együttműködések alapjainak feltárása, amire a jelen kutatásban nem került sor.

A Magyar Pedagógia társszerzőségi gráfja

A teljességre törekvés miatt a Magyar Pedagógia társszerzőségi gráfját a folyóirat alapításától, 1892-től kezdődően készítettük el. A gráf az összes olyan szerzőt tartalmazza, aki az idők folyamán bármikor közös tanulmányt írt bármely másik szerzővel. Az irányítatlan gráf összesen 348 csomópontból és a csomópontok között húzódó 337 élből áll. Ez azt jelenti, hogy 348 olyan szerző van, aki valamikor legalább egy másik emberrel közösen publikált ebben a folyóiratban. Többszörösen előforduló társszerzőségek is előfordulnak, hiszen esetünkben létezik olyan publikáció is, amit hét szerző jegyez. A gráf 108 különálló komponensből áll, ami egy ekkora elemszámú gráfnál erős tagoltságot jelent. A széttagoltságot valamelyest magyarázza a nagy időtáv, amit a gráf átölel, hiszen egyes szerzőknek fizikai lehetőségük sem nyílhatott a közös publikálásra, mivel teljesen más korban fejtették ki munkásságukat.

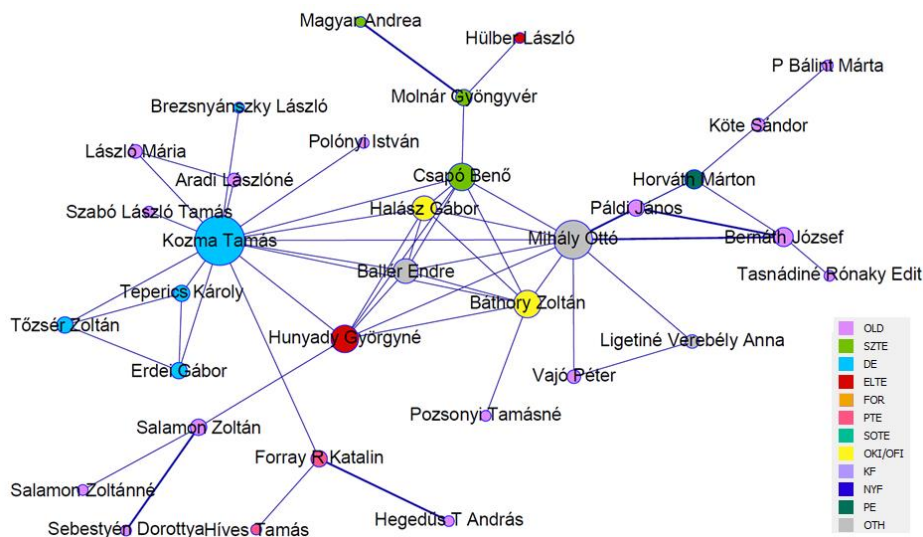
A legfontosabb statisztikai adatokat összefoglalva: a gráf átlagos fokszáma 1,937, míg átlagos súlyozott fokszáma 2,121, sűrűsége 0,006, az átlagos úthossz 2,47. A gráf legnagyobb átmérője 6, ami a 9. ábrán látható legjelentősebb összefüggő komponensnek köszönhető. A teljes gráf nagy mérete miatt az egész társszerzőségi hálózatot nem tudjuk itt közölni, ezért a legdominánsabb összefüggő komponensekre koncentrálunk. A 9–11. ábra színskálája reprezentálja a különböző intézményeket, míg a pontok mérete és az élek vastagsága a számosságokat, vagyis hogy az adott szerző hány másik szerzővel hányszor publikált együtt. Minél nagyobb egy pont, az adott szerzőre annál inkább jellemző a közös cikkírás és annál inkább központi szerepet tölt be a többi szerző között a társszerzőséget tekintve. A centrális személyek detektálására jól használható a PageRank-mutató (Yan & Ding, 2011), amit a 3. táblázatban közlünk $>0,005$ értékig.

Hipotézisünk az volt, hogy az intézményi háttér erősen befolyásolja a társszerzőségi hálózatot, azaz kimutathatók intézmények szerinti elkülönülő csoportok a gráfban. Azonban az eltérő intézményi háttér a vártnál kevésbé magyarázza a komponensek magas számát. A társszerzőségi gráf közel összes meghatározóbb komponensére jellemző a széles színbeli szórás, ami azt jelenti, hogy az egyes magyarországi neveléstudományi műhelyek között komoly együttműködés tapasztalható, ami erősen megjelenik a közös cikkek írásában. Akadnak azért kisebb komponensek, ahol egy-egy intézmény szerzői dominálnak. Erre példát jelent a 11. ábrán bemutatott három különálló komponens debreceni, szegedi és budapesti (ELTE-s) szerzőkkel. Bár ezek még kevésbé kiterjedt társszerzőségi hálózatokat reprezentálnak, azonban itt egyértelműen tetten érhető az intézmények szerinti elkülönülés a publikálási szokásokban. Az idő előrehaladtával ezek a kisebb gráfkomponensek valószínűleg be fognak tagozódni valamely nagyobb, összefüggő komponensbe, miután ehhez már az is elegendő lenne, ha egyik szerzőjük együtt publikálna valamely másik komponens szerzőjével.

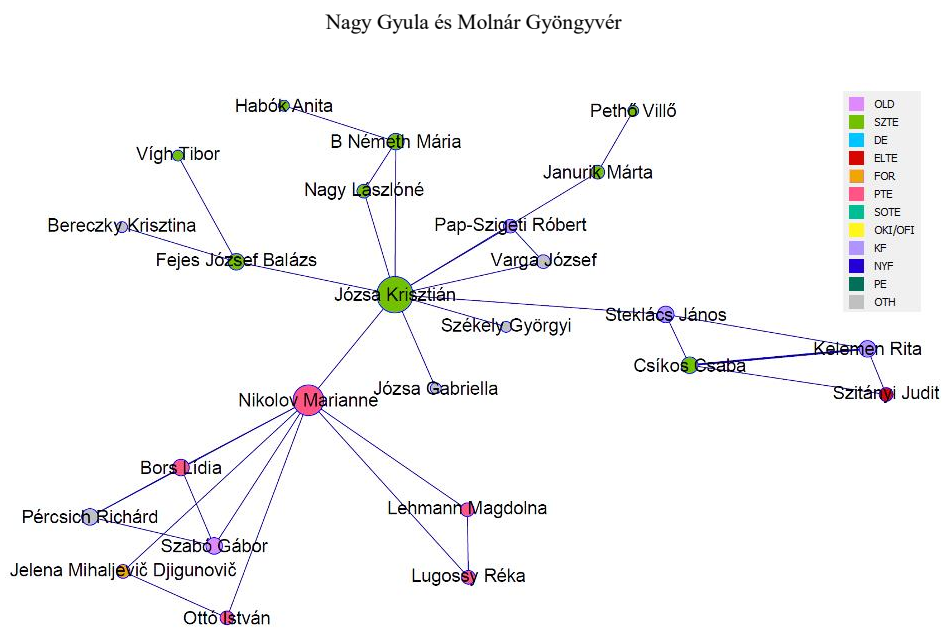
3. táblázat. A Magyar Pedagógia szerzői a társszerzőségi gráf PageRank értékei alapján

Név	Intézmény	Fokszám	PageRank-mutató
Kozma Tamás	DE	15	0,01172737
Józsa Krisztián	SZTE	10	0,01077452
Kárpáti Andrea	ELTE	9	0,00887490
Mihály Ottó	ME	11	0,00795626
Nikolov Marianne	PTE	8	0,00738085
Kemény Ferenc	OLD	5	0,00703076
Csizér Kata	ELTE	6	0,00660650
Varga Lajos	OLD	5	0,00647426
Kasik László	SZTE	5	0,00600282
Falus Iván	ELTE	4	0,00518953
Csapó Benő	SZTE	7	0,00512609
Hunyady Györgyné	ELTE	7	0,00512609
Báthory Zoltán	OKI/OFI	7	0,00504064

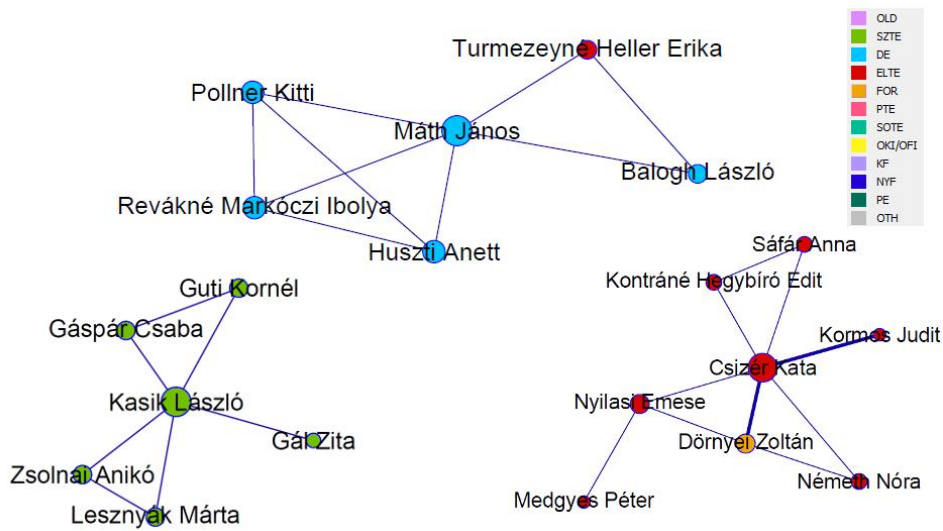
Ez a jelenség felhívja a figyelmünket a hálózattudomány egyik nagy felismerésére, a skálafüggetlen hálózatokra (Barabási, 2016), azon belül is a magas fokszámú csomópontok kiemelt összekötő szerepére. A 9–10. ábrán jól látható ez a jelenség, sokszor egy-egy magas PageRank-értékkel rendelkező szerző egy-egy más szerzővel írt tanulmányán múlik a gráf összekötöttsége. Egyértelműen ilyen szerepet tölt be Kozma Tamás, Józsa Krisztián vagy Nikolov Marianne. Kisebb léptékben ugyanígy megfigyelhető ez a híd szerep a 11. ábrán Máth János, Kasik László és Csizér Kata esetében.



9. ábra
A Magyar Pedagógia társszerzőségi gráfjának egyik komponense



10. ábra
A Magyar Pedagógia társzerzőségi gráfjának egyik komponense



11. ábra
A Magyar Pedagógia társzerzőségi gráfjának három komponense

Összegzés

Tanulmányunkban egy több mint 100 éves folyóirat mintegy negyed századának tudományometriai elemzésére vállalkoztunk. A tudományometriai elemzésekre minden tudományterületen nagy szükség van, csak ezek a helyzetelemzések tudják feltárni az adott tudományág belső jellemzőit, állapotát, viszonyait, melyek ismerete mindenképpen szükséges a megfelelő fejlődéshez. Nincs ez másként a neveléstudomány esetében sem. Az általunk elvégzett helyzetelemzés egyik tapasztalata a hazai neveléstudományi folyóiratokban megjelenő publikációk darabszámában lecsapódó csökkenő tudományos aktivitás. Az eredményt együtt értelmezve a magyar kutatók nemzetközi publikációs gyakorlatával, a hazai neveléstudomány mennyiségi kibocsátásának csökkenése érhető tetten. Azonban – a puszta számok mögé tekintve, a tanulmányok minőségi mutatóit vizsgálva – mégis pozitív tendenciákról tudtunk beszámolni. A *Magyar Pedagógia* esetében például ilyen mutató a tanulmányok hosszának és kidolgozottságának növekedése, illetve a kutatók közötti fokozódó tudományos együttműködés, ami tudományometriai szempontból a társszerzővel együtt írt cikkek növekedése nyomán érhető tetten. Utóbbi trend egybevágv a nemzetközi közegben tapasztaltakkal. Szükséges volna további tudományterületi szakfolyóiratok és más tudományos műfajok bevonása a részletesebb vizsgálódásokba, de kiindulópontnak mindenképpen alkalmas az egyik meghatározó orgánus önálló vizsgálata.

Tanulmányunk másik fontos kutatási kérdéscsoportját jelentette a folyóirat szerzői gárdájának minél alaposabb vizsgálata. A hasonló elemzések örök dilemmáját és egyik fő problémáját jelenti annak eldöntése, hogy a konkrét neveket közöljük vagy azok anonimak maradjanak, esetleg monogramokkal hivatkozzanak rájuk. Véleményünk szerint az utóbbi megoldások nagymértékben rontják az eredmények áttekinthetőségét, ezért a minél teljesebb körű érthetőség miatt minden esetben a teljes név közlését választottuk. Ez a részletes és konkrét adatközlés hiánypótló a magyar neveléstudományi közegben. Meghatároztuk a Magyar Pedagógia legtöbbet publikáló szerzőit, illetve azokat a központi személyeket, akiknek a munkáira a legtöbb hivatkozás érkezett. A szerzők intézményi háttérével kapcsolatban szintén konkrét adatokat közlünk, amelyekből – több adatsort összevetve – a Szegedi Tudományegyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem vezető szerepe bontható ki.

Kutatásunk alapján további fontos, a folyóirat életét alapvetően befolyásoló tendenciákra is rávilágítottunk: csökkent a külföldi szerzők súlya és folyamatosan növekedett a női szerzőké. A szerzők szektorbeli helyzetét vizsgálva kijelenthetjük, hogy az akadémiai szféra túlsúlya rendkívül fölényes, ugyanakkor marginálisan azért előfordulnak az oktatásirányítási szervezetekből és a közoktatásból érkező szerzők is. Az utóbbi csoport arányának növelése szerencsés lenne a jövőben, mert a kutatópedagógusi mozgalom kiteljesedését és megerősödését jelentené.

A tanulmány utolsó részében a társszerzőség által felvetett kérdésekkel foglalkoztunk, a társszerzős cikkek arányát és az együtt publikáló szerzőket vizsgáltuk. A nemzetközi trendeknek megfelelően egyértelműen megfigyelhető a több szerző által írt cikkek számának növekedése, ezáltal a tudományos együttműködés fokozódása, ami alapvetően pozitív

folyamat. Remélhetőleg ez egy újabb, később pontosabban azonosítható tendencia kezdete. A több szerző által írt cikkek egyfajta minőségi mutatónak tekinthetők, hiszen ezek általában nagyobb, kiterjedtebb tudományos kutatásokról számolnak be, ahol a siker érdekében szükségszerű a nagyobb közösségek, csoportok együttműködése, esetenként interdiszciplináris szakemberek bevonásával, ami tovább erősítheti a neveléstudomány fejlődését.

Jelen tanulmány egy hosszabb kutatási projekt első, alapvető fontosságú eredményeiről számol be. A teljes kutatási projektben sor kerül a Magyar Pedagógia mindenre kiterjedő tudományometriai és tartalmi elemzésére. Kutatásunk következő lépésének egyik sarokkövét a hivatkozási hálózatok jelentik, amiről egy további tanulmányban számolunk be.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírását az OTKA K115497 kutatás támogatta.

Irodalom

- Adams, J. (2012). Collaborations: The rise of research networks. *Nature*, 490(7420), 335–336. doi: [10.1038/490335a](https://doi.org/10.1038/490335a)
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American psychological Association* (6th ed.). Washington: American Psychological Association.
- Baker, R. S., & Yacef, K. (2009). The state of educational data mining in 2009: A review and future visions. *Journal of Educational Data Mining*, 1(1), 3–17.
- Barabási, A. L. (2016). *A hálózatok tudománya*. Budapest: Libri.
- Barabási, A. L., & Frangos, J. (2014). *Linked: The new science of networks science*. Basic Books.
- Barabási, A. L., Jeong, H., Nédá, Z., Ravasz, E., Schubert, A., & Vicsek, T. (2002). Evolution of the social network of scientific collaborations. *Physica A: Statistical mechanics and its applications*, 311(3), 590–614. doi: [10.1016/s0378-4371\(02\)00736-7](https://doi.org/10.1016/s0378-4371(02)00736-7)
- Biró, Zs. H. (2009a). A magyar neveléstudományi kommunikáció szereplői. Tudomány-szociológiai elemzés a központi pedagógiai folyóiratok szerzőiről (1997–2006). In A. Németh & Zs. H. Biró (Eds.), *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében* (pp. 168–209). Budapest: Gondolat.
- Biró, Zs. H. (2009b): A magyar neveléstudományi kommunikáció jellemzői (1997–2006), Összehasonlító tudomány-szociológiai elemzés, avagy kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 49–76.
- Chen, Y., Börner, K., & Fang, S. (2013). Evolving collaboration networks in Scientometrics in 1978–2010: A micro–macro analysis. *Scientometrics*, 95(3), 1051–1070. doi: [10.1007/s11192-012-0895-2](https://doi.org/10.1007/s11192-012-0895-2)
- Csaba, L., Szentes, T., & Zalai, E. (2014). Tudományos-e a tudánymérés? Megjegyzések a tudánymetria, az impaktfaktor és MTMT használatához. *Magyar Tudomány*, 175(4), 442–466.
- Csapó, B. (1991). Hagyomány és korszakváltás. A megújult Magyar Pedagógia programja. *Magyar Pedagógia*, 91(1), 3–6.
- Csapó, B. (1992). Száz év - Száz éves a Magyar Pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 92(1), 3–4.
- Csapó, B. (2000). Utószó a Magyar Pedagógia századik évfolyamához. *Magyar Pedagógia*, 100(4), 531–533.
- Csapó, B. (2005). A Magyar Pedagógia feladata a neveléstudomány fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 15(4), 3–10.

- Csapó, B. (2007). Csengeri János öröksége – a Magyar Pedagógia a 21. században. *Magyar Pedagógia*, 107(1), 79–90.
- Csapó, B. (2016). A tanárképzés és az oktatás fejlesztésének tudományos háttere. *Iskolakultúra*, 26(2), 3–18. doi: [10.17543/iskult.2016.2.3](https://doi.org/10.17543/iskult.2016.2.3)
- Csengeri, J. (1892). Olvasóinkhoz. *Magyar Paedagogia*, 1, 1–2.
- Csíkos, Cs. (2013). Az impakt faktor a neveléstudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, 23(9), 3–16.
- Elkana, Y. (1978): *Toward a metric of science: The advent of science indicators*. New York: Wiley.
- Fehér, P., & Aknai, D. O. (2016). Aki „doktor” akar lenni..., avagy doktorjelöltek publikációs teljesítményének összehasonlítása a hazai neveléstudományi doktori iskolákban. In G. Molnár & E. Bús (Eds.), *XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program; Előadás-összefoglalók* (pp. 53). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Feuer, M. J., Towne, L., & Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational researcher*, 31(8), 4–14. doi: [10.3102/0013189x031008004](https://doi.org/10.3102/0013189x031008004)
- Garfield, E. (2009). From the science of science to scientometrics visualizing the history of science with HistCite software. *Journal of Informetrics*, 3(3), 173–179. doi: [10.1016/j.joi.2009.03.009](https://doi.org/10.1016/j.joi.2009.03.009)
- Garfield, E., & Merton, R. K. (1979). *Citation indexing: Its theory and application in science, technology, and humanities*. New York: Wiley.
- Glänzel, W. (2009). A tudománymetria hét mítosza – költészet és valóság. *Magyar Tudomány*, 170(8), 954–964.
- Gobert, J. D., Kim, Y. J., Sao Pedro, M. A., Kennedy, M., & Betts, C. G. (2015). Using educational data mining to assess students’ skills at designing and conducting experiments within a complex systems microworld. *Thinking Skills and Creativity*, 18(81–90). doi: [10.1016/j.tsc.2015.04.008](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.008)
- González-Pereira, B., Guerrero-Bote, V. P., & Moya-Anegón, F. (2010). A new approach to the metric of journals’ scientific prestige: The SJR indicator. *Journal of Informetrics*, 4(3), 379–391. doi: [10.1016/j.joi.2010.03.002](https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.03.002)
- Griggs, R. A., & Christopher, A. N. (2016). Who’s who in introductory psychology textbooks. A citation analysis redux. *Teaching of Psychology*, 43(2), 108–119. doi: [10.1177/0098628316636276](https://doi.org/10.1177/0098628316636276)
- Guerrero-Bote, V. P., & Moya-Anegón, F. (2012). A further step forward in measuring journals’ scientific prestige: The SJR2 indicator. *Journal of Informetrics*, 6(4), 674–688. doi: [10.1016/j.joi.2012.07.001](https://doi.org/10.1016/j.joi.2012.07.001)
- Henriksen, D. (2016). The rise in co-authorship in the social sciences (1980–2013). *Scientometrics*, 107(2), 455–476. doi: [10.1007/s11192-016-1849-x](https://doi.org/10.1007/s11192-016-1849-x)
- Hung, J. L. (2012): Trends of e-learning research from 2000 to 2008: Use of text mining and bibliometrics. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 5–16. doi: [10.1111/j.1467-8535.2010.01144.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01144.x)
- Kinney, M., B. (2006). A no child left behind közoktatási törvény az USA-ban: Mit tanultunk négy év alatt? *Magyar Pedagógia*, 106, 29–42.
- Klamarik, J., & Suppán, V. (1892). A Magyar Paedagogiai Társaság Alapszabálya. *Magyar Paedagogia*, 1, 124–128.
- Lane, J. (2010). Let’s make science metrics more scientific. *Nature*, 464(7288), 488–489. doi: [10.1038/464488a](https://doi.org/10.1038/464488a)
- Leydesdorff, L. (2008). Caveats for the use of citation indicators in research and journal evaluations. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(2), 278–287. doi: [10.1002/asi.20743](https://doi.org/10.1002/asi.20743)
- Liu, X., Zhang, J., & Guo, C. (2013). Full-text citation analysis: A new method to enhance scholarly networks. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(9), 1852–1863. doi: [10.1002/asi.22883](https://doi.org/10.1002/asi.22883)

- Merton, R. K., & Garfield, E. (1986). Foreword. In D. J. de S. Price (Ed.), *Little science, big science and beyond* (pp. vii–xiii). New York: Columbia University Press. Retrieved from http://www.andreasaltelli.eu/file/repository/Little_science_big_science_and_beyond.pdf
- Mészáros, I. (1992). Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia. 1892–1992. *Magyar Pedagógia*, 92(1), 5–24.
- Molnár, G., & Pásztor, A. (2012). The transition from single testing to complex systems of assessments. In B. Csapó & E. Tóth (Eds.), *X. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program – Előadás-összefoglalók* (pp. 53). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Nagy, G. (2016a). Tudománymetria és neveléstudomány. *Iskolakultúra*, 26(2), 50–62. doi: 10.17543/iskkult.2016.2.50
- Nagy, G. (2016b). Tudománymetriai és tartalmi elemzések szövegbányászati módszerekkel. In K. Mikusné Sárvári (Ed.), *Proceedings of the Networkshop 2016 Conference*. Budapest: NIIFI. Retrieved from <https://conference.niifi.hu/event/5/session/14/contribution/52/material/paper/0.pdf>
- Németh, A., & Biró, Zs. H. (Ed.). (2009). *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Budapest: Gondolat.
- Németh, A., Biró, Zs. H., & Varga, K. (2009). Kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. In A. Németh & Z. H. Biró (Eds.), *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében* (pp. 147–167). Budapest: Gondolat.
- Ossenblok, T. L., Verleysen, F. T., & Engels, T. C. (2014). Coauthorship of journal articles and book chapters in the social sciences and humanities (2000–2010). *Journal of the association for information science and technology*, 65(5), 882–897. doi: 10.1002/asi.23015
- Pap, K. T. (2009). Folyóirat-hivatkozások a neveléstudományi folyóiratokban. In A. Németh & Zs. H. Biró (Eds.), *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében* (pp. 210–226). Budapest: Gondolat.
- Polónyi, I. (2008). *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság* (pp. 314–315). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Price D. de S. (1979). *Kis tudomány, nagy tudomány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Romero, C., & Ventura, S. (2007). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert Systems with Applications*, 33(1), 135–146. doi: 10.1016/j.eswa.2006.04.005
- Romero, C., Ventura, S., Pechenizkiy, M., & Baker, R. S. (Ed.). (2010). *Handbook of educational data mining*. Boca Raton, CRC Press. doi: 10.1201/b10274
- Schubert, A. (2015). A hálózatok tudománymetriája és a tudománymetria hálózatai. *Könyv és nevelés*, 17(2), 22–43.
- Soós, S., Schubert, A., & Pléh, Cs. (2009, July). *Tendencies in the core Journal of Hungarian Psychology (An exploratory study)*. Paper presented at the 28th Annual Conference of the European Society of the History of Human Sciences (ESHHS). Budapest.
- Szabóné Mojzes, A. (2010). Gondolatok a felsőoktatás tömegesedéséről. *Új pedagógiai szemle*, 60(5), 16–23.
- Szücs, K., & Kiss, A. (2015). Adatbányászati módszerek alkalmazása oktatási környezetben keletkezett adatokon. In P. Szlávi & L. Zsakó (Eds.), *Proceedings of the INFODIDACT 2015 Conference*. Budapest: Webdidaktika. Retrieved from <http://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact15/Manuscripts/SzKKA.pdf>
- Tang, K.-Y., & Tsai, C.-C. (2016). The intellectual structure of research on Educational Technology in Science Education (ETiSE): A co-citation network analysis of publications in selected journals (2008–2013). *Journal of Science Education and Technology*, 25(2), 327–344. doi: 10.1007/s10956-015-9596-y
- Tight, M. (2014). Working in separate silos? What citation patterns reveal about higher education research internationally. *Higher Education*, 68(3), 379–395. doi: 10.1007/s10734-014-9718-0
- Tóth, I. J., Toman, N., & Cserpes, T. (2008). *A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának felmérése empirikus eszközökkel – Kutatási zárótanulmány*. Budapest: Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet.

- Ueno, M. (2004). Data mining and text mining technologies for collaborative learning in an LMS. In *Advanced Learning Technologies, Proceedings* (pp. 1052–1053). IEEE International Conference. doi: [10.1109/icalt.2004.1357749](https://doi.org/10.1109/icalt.2004.1357749)
- Van Noorden, R. (2015). Interdisciplinary research by the numbers. *Nature*, *525*(7569), 306–307. doi: [10.1038/525306a](https://doi.org/10.1038/525306a)
- Winne, P. H., & Baker, R. S. (2013). The potentials of educational data mining for researching metacognition, motivation and self-regulated learning. *Journal of Educational Data Mining*, *5*(1), 1–8.
- Winters, T. M., Wise, L. L., & Towne, L. (Eds.). (2005). *Advancing scientific research in education*. Washington, D. C.: National Academies Press.
- Yan, E., & Ding, Y. (2011). Discovering author impact: A PageRank perspective. *Information processing & management*, *47*(1), 125–134. doi: [10.1016/j.ipm.2010.05.002](https://doi.org/10.1016/j.ipm.2010.05.002)

ABSTRACT

SCIENTOMETRIC ANALYSIS OF MAGYAR PEDAGÓGIA: TENDENCIES, AUTHORS AND SCIENTIFIC COLLABORATION

Gyula Nagy & Gyöngyvér Molnár

The aim of this paper is the complete scientometric analysis of Magyar Pedagógia, which is one of the most significant and oldest Hungarian educational research journals. It was founded in 1892, and it is still issued today. We have digitized and built a well-structured database of all journal articles in our research project, therefore making it possible to analyse them by means of various metadata. Besides analyzing metadata, our aim is to investigate the full text corpus with text mining, which is essential tool of Educational Data Mining (EDM). The first part of the study discusses general scientometric indicators and tendencies such as the amount and length of the articles, the most significant authors' impacts and backgrounds, the number of citations by authors. How has the ratio of male and female authors changed with time? What is the nationality and institutional background of certain authors? International research has verified that scientific cooperation is growing world-wide (Adams, 2012; Ossenblok, Verleysen, & Engels, 2014; Henriksen, 2016). The second part of the paper focuses on this matter: the collaboration of authors, revealing the co-authorship network of Magyar Pedagógia. The hubs of this network are the most central persons in the collaborative authorship in the field of educational research as regards to the analyzed journal.

Magyar Pedagógia, 117(1). 5–27. (2017)
DOI: [10.17670/MPed.2017.1.5](https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.5)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Nagy Gyula, SZTE Klebelsberg Könyvtár, H–6722 Szeged, Ady tér 10.
Molnár Gyöngyvér, Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Tanszék, MTA-SZTE Képes-
ségfejlesztés Kutatócsoport, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.



A FORRÁSOKRA ÉPÍTŐ TANULÁSCÉLÚ ÍRÁS: A FORRÁSALAPÚ ÍRÁS

Pintér Henriett* és Molnár Pál**

* *Pető András Főiskola*

** *ELTE TTK, Természettudományi Kommunikáció és
UNESCO Multimédiapedagógia Központ*

A tanulás, a tudományos élet és a munka világában fontos, hogy kiforrott, jól megírt és elkészített dokumentumokkal dolgozzunk, illetve ilyeneket hozzunk létre (Leijten, Waes, Schriver, & Hayes, 2013). Egész szakmaiságunkat áthatja a mások által írt szövegek saját írásunkba való konstruálása (Swarts, 2010), tehát a szakmai kommunikáció része az írott dokumentumok folyamatos újra felhasználása. Szakmai munkakörökben ennél fogva gyakori, hogy dokumentumok készítéséhez mások által írt, szerkesztett szövegeket, forrásokat használunk fel.

A tudományos életre ez az írásbeli művelet fokozottan érvényes: a korábbi elméletek, modellek, feltételezések, eredmények felhasználása nélkül nem beszélhetünk tudományos igényű szövegekről. A szakirodalmi információkon (más néven forrásokon) alapuló írásbeli szövegalkotásra a nemzetközi szakirodalomban gyakran a *writing from sources* kifejezést használják (Segev-Miller, 2004; Kirkpatrick & Klein, 2009; Boscolo, Ariasi, Del Favero, & Ballarin, 2011; Kirkpatrick, 2012; Leijten et al., 2013; Klein & Boscolo, 2016); munkánkban ezt forrásalapú írásnak nevezzük. Hazai viszonylatban ennek alkalmazása a közoktatás tanítás-tanulás gyakorlatában szinte elenyésző, holott jelentős előrelépést jelentene az írásbeli szövegalkotási képesség fejlesztésében. Iskolai kontextusban, a nemzetközi neveléstudományi kutatásokban viszont találunk példát a forrásalapú írásra: középiskolai esszé, egyetemi szemináriumi dolgozat, szakdolgozat elkészítéséhez egyaránt mások által írt szövegeket használnak a tanulók.

Ugyanakkor a hazai egyetemi kurzusokon – igazodva a nemzetközi trendekhez – egyre inkább megjelenik a tudományos közlések általános elsajátításának tanulása/fejlesztése, ami tetten érhető az egyetemi tantárgyak mintatanterveiben, például írásgyakorlat, tudományosírás-készség fejlesztése, tudományos tanulmány írása elnevezésekkel. Ezen különböző tantárgyi elnevezésekből arra következtethetünk, hogy még nem alakult ki a hazai gyakorlatban egységes szakterminus. A fogalom elnevezésének kavalkádját mutatja az is, hogy a hazai neveléstudományi és nyelvpedagógiai folyóiratokban is különböző megnevezéssel élnek: tudományos írás (Pintér, 2009; Zergollern-Miletic & Horváth, 2009), tudományos írásművek készítése (Kurtán, 2011), tudományos munka megírása (Tomasz, 2013), a „tudományos írás és olvasás ismereteit, készségeit, képességeit” magába foglaló

akadémiai írástudás (Koltay, 2008, 2011, p. 30); ez utóbbi kifejezés Z. Karvalics (2012) írásában az *academic literacy* fordításaként szerepel.

Az írott szövegek létrehozásakor legtöbbször folyamatosan forrásokat keresünk, és ezek egy részét felhasználjuk szövegeink megalkotása során (McCarthy, Grabill, Hart-Davidson, & McLeod, 2011). Azonban a megfelelő források megtalálása és feldolgozása nem könnyű feladat. A nemzetközi empirikus vizsgálatokat bemutató tanulmányokban is megállapítják, hogy a forrásalapú írásra nincsenek felkészítve a diákok (Kirkpatrick & Klein, 2009). Összességében megállapíthatjuk, hogy a 21. században a forrásalapú írás a közoktatásban, a felsőoktatásban, a tudományos életben és a doktori képzésben, valamint a munka világában egyaránt lényeges szerepet tölt be. Tanulmányunk célja, hogy ismeresse a – dokumentumok feldolgozására építő – forrásalapú írás alapjait: bemutassa a nemzetközi elméleti modelleket, körvonalazza a hazai és a nemzetközi irányokat, valamint áttekintse a forrásalapú írás alkalmazási területeit.

A forrásalapú írás kísérletei a hazai írásbeli szövegalkotási vizsgálatokban

A hazai írásbeli szövegalkotás tanítására még továbbra is jellemző, hogy a tradicionális, retorikus írást tanítják, leginkább az anyanyelvi tárgyakra szorítkozóan (pl. Szikszainé Nagy, 1999). A 2000-es évektől viszont már újabb kísérletekre is látunk példát (Tomesányi, 2000; Gerliczkiné Schéder, 2009; Molnár, 2009; Nagy, 2009; Koltay, 2011; Szilassy, 2012; Veszelszki, 2012; Szilassy, 2014; Pintér, 2015). A hazai szövegalkotás-vizsgálatok felhívják a figyelmet a felsőoktatásban tanuló, már érettségizett diákok szövegalkotási képességeinek hiányosságaira. Szilassy (2014) rámutatott arra, hogy egy tantárgyfüggetlen – tartalomtudást nem kívánó – fogalmazási szintmérésen átlagosan közepes színvonalon teljesítettek a felsőoktatási tanulmányukat megkezdő diákok. Ennek oka, hogy a közoktatásban valószínűsíthetően még mindig nem vagy alig fordítanak kellő figyelmet az írásbeli szövegalkotás fejlesztésére és más tantárgyakra való kiterjesztésére annak ellenére, hogy a kimeneti szakaszban a kétszintű érettségi óta történelem és biológia tantárgyakból is megjelentek az írásbeli szövegalkotási feladatok (110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet, 2012)¹.

Hazai szakértők beszámolnak a szövegalkotás tanulási funkciót betöltő szerepéről (Molnár, 2001, 2009; Tóth, 2008; Pintér, 2009; Szilassy, 2012). A források írott szövegbeni reprezentációját, azaz a szakirodalom felhasználásának és feldolgozásának színvonalát feltáró hazai kutatások – tudomásunk szerint – eddig még nem születtek. Molnár (2009) viszont beszámolt az írott szövegekben megjelenő tartalomtudás szintjeinek vizsgálatáról, ami ebben a kontextusban figyelmet érdemlőnek számít. Egyetemisták otthoni írásbeli dolgozataiban a tanulási folyamat lépéseit tárta fel kvalitatív elemzéssel: a feladatmegértésükben és a megoldásukban mutatkozó mintázatokat azonosította a szövegekben megjelenő tudáskülönbségek szempontjából. A hallgatók 10%-a tudott olyan szöveget alkotni, amely már a saját tudásuk alkalmazását mutatja. Az eredményekből arra a következtetésre

¹ 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2012). *Magyar Közlöny*, 66, 10634–10848.

jutott, hogy a felsőoktatás kiterjesztése magával vonja azon tanulók felsőoktatásba bekezdését is, akiknek nehézséget okoz az írásbeli dolgozatok elkészítése. A hazai neveléstudományi kutatás és tanárképzés viszont teljesen elhanyagolja ezt a kérdést (Molnár, 2009). Ezen hazai vizsgálatokból levonhatjuk a következőt: jelentős mértékben szükség van a forrásalapú írás tanítására és tanulására mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban.

A forrásalapú írás értelmezési keretei és a kapcsolódó elméleti modellek

A forrásalapú írás tág értelemben több területet érint, és egyszerre tekinthető folyamatnak és tevékenységnek: folyamat, mivel komplex kognitív műveleteken keresztül működik, tevékenység, mert a napi iskolai és szakmai életben alkalmazni kell. Minden olyan írásműfaj beletartozik, amelyben különféle forrásokat kell a szövegíróknak kezelni, felhasználni és megjeleníteni saját szövegében. Az írásbeli szövegalkotást eszközként alkalmazó szakterületek különbözőképpen használják a forrásalapú írás fogalmát, attól függően, hogy az írásnak mely elemei tekinthetők dominánsnak.

Források felhasználására épül az akadémiai írás (*academic writing*) és a tudományos írás (*scientific writing*), melyek elsősorban a felsőoktatásban és a tudományos életben alkalmazott szövegalkotási formák. A nemzetközi szakirodalomban széles körben találkozhatunk a két fogalommal. Az akadémiai írás az érintett szakterület meglévő forrásainak tanulmányozása a szakterület meglévő tudásának felhasználása céljából (Kruse, 2003); új gondolatok felvetésének és a tudományos tudás létrehozásának médiuma, emiatt a kollaboratív tudásalkotás kritikus eszköze (Tynjälä, Mason, & Lonka, 2001; Hakkarainen, Palonen, Paavola, & Lehtinen, 2004; Paavola, Lipponen és Hakkarainen, 2004). A tudományos írás a tudományos közösség által elvárt kutatási eredményeket bemutató írásforma, célja a tudományos tájékoztatás (Sternberg & Sternberg, 2010). Folyamat és produktum is egyben; magas szinten strukturált dokumentumok létrehozása szisztematizált folyamatokon keresztül (Goldbort, 2001). A két értelmezés szinte átfedésben van egymással, ami azzal magyarázható, hogy sok tudományos közösség használja ezen fogalmak valamelyikét. Az általunk áttekintett tanulmányok legtöbbször nem definiálják pontosan e két fogalmat. Mindazonáltal az akadémiai írás sok esetben jelenik meg tanulási, fejlesztési kontextusban mint alkalmazott eszköz, gyakorlat, a tudományos írás pedig inkább mint a tudományos közlés normatív eszköze. A fogalmak értelmezése alapján megállapítható, hogy az oktatásban akadémiai írásról beszélünk, amikor tanulási helyzetekben a közös tudásalkotás elsajátítása a cél; ez szemináriumi dolgozatok írásán keresztül gyakorolható és fejleszthető. Ezek folyamatos alkalmazása elvezethet a tudományos íráshoz, ami professzionális szintű tevékenység.

A forrásalapú írás kutatásával a szakemberek az 1980-as években kezdtek foglalkozni. Ebben az időszakban rendelkezésre álltak az írásbeli szövegalkotás kognitív modelljei (Hayes & Flower, 1980; Bereiter és Scardamalia, 1987), illetve a tanulás célú írásra irányuló kutatások is, melyek – többek között – az írás tanulásra gyakorolt kedvező hatásait igyekeztek bizonyítani (hazai kifejtését l. Molnár, 1996, 2000, 2001; Pintér, 2009). Azonban ezek a vizsgálatok még az írás tartalomsemleges nézőpontjából (pl. Zinsser, 1988) indultak ki. Az erre épülő tartalomfüggetlenségét és szakterület-függetlenségét hirdető írásfelfogást az 1980-as és 1990-es években kezdte felváltani a tartalomfüggő/szakterületi

írás. A kontextus szerepét egyre többen kezdték el vizsgálni (pl. Bazerman, 1988; Olson, 1994; Russell, 1997). Bazerman (1981) három eltérő szakterületű (szociológiai, biokémiai és irodalomelméleti) szövegen keresztül mutatta meg azokat az eltéréseket, amelyek jellemzők lehetnek a források felhasználására építő szövegalkotásra: az írás függ a tárgytól, a közlés tradíciójától, az előrevetített közönségtől és a szerzői szereptől. A forrásszövegekben megjelenő tartalmi információelemek tehát erőteljesen kontextusfüggők (Bazerman, 1981; Russell, 1997). Erre a nézőpontra alapozva Kirkpatrick és Klein (2009) úgy fogalmazta meg a szövegalkotás retorikai folyamatát, hogy a szövegalkotók a szövegalkotás során tudatosan megformált szövegeik létrehozásához egyeztetik céljaikat a forrásként felhasznált szövegek alkotóinak feltételezett céljaival, hogy a szövegalkotók a szövegek eredeti kontextusából ki tudják emelni a megtalált tartalmi elemeket és transzformálni mindezt a saját szövegeik létrehozása érdekében. Mindez tehát abban nyilvánul meg, hogy a szövegalkotók úgy rendezik és szervezik szövegeik struktúráját – azaz kötik össze szövegeiket a forrásszövegekkel –, hogy azok saját retorikai céljaikat tükrözzék. Ennek eredményeként olyan szövegek jönnek létre, amelyek különböznek azoktól a struktúráktól, amelyeket a forrásszövegek alkotói jelenítenek meg. Ezt a folyamatot Segev-Miller (2007) kontextustól való függetlenítésnek nevezte.

Az írás szakterület-specifikus volta konzisztens a szociokulturális alapokra építő társas íráselméletekkel. Ezek lényege, hogy az írásbeli szövegalkotás műfajai történetileg alakultak ki, fejlődtek és formálódtak az idő során a szakterületek művelői (pl. a szerzők, a lektorok, a szerkesztők) által, és váltak olyanná, amilyennek jelenleg ismerjük (Bazerman, 1988; Olson, 1994; Russell, 1997). A szövegalkotási normák alakulására társadalmi, szakterületi és intézményi konvenciók, ezek kontextusa gyakorolt hatást. Az írás kontextusfüggő szerepe ezáltal különböző elméleti megközelítésekben is megjelenik. A legismertebbek közé tartozik a kultúrtörténeti cselekvésemélet (Russell, 1997; Engeström, 2009), az elosztott megismerés (Klein & Leacock, 2012) és a helyzetfüggő megismerés (Haas & Witte, 2001; Carter, 2007) elmélete. A cselekvésemélet (Engeström, 2009) szerint az írás tekinthető eszközök, témák, szabályok, normák, célok, motivációk, munkamegosztás, valamint közösség közötti kapcsolatrendszernek. Az elosztott megismerés más megközelítést nyújt (Newell & Galliers, 2006; Klein & Leacock, 2012). Az emberi cselekvések összetettek, komplex rendszer részei, melyben több egyén vesz részt a cselekvésekben; a rendszer részét képezik a belső-külső szimbolikus reprezentációk, melyeknek idő- és térbeli dimenziójuk is van. A szakterületi szövegek alkotása tekinthető az elosztott megismerés egy prototípusának (Zhang & Norman, 1994; Cronin, 2004). Ennek példája a tudományos világ, ahol az írás olyan tudásalkotást jelent, ahol hálózatos módon eloszló kutatók, lektorok, szerkesztők vesznek részt. Az elosztott megismerés jellemzi az akadémiai és a szakmai írás szövegalkotási és tudásalkotási folyamatait (Freedman & Smart, 1997; Newell & Galliers, 2006; Rivers, 2011). Ez intenzív együttműködést, a korábban létrehozott szövegek (források) folyamatos felhasználását és technológiahasználatot igényel (Haas & Witte, 2001; Beaufort, 2009). Az elosztott megismerés elmélete hatással volt a számítógéppel segített közös (kollaboratív) írás folyamatainak megértésére is (Hewitt & Scardamalia, 1998; Mason, 1998; Dillenbourg, Järvelä, & Fischer, 2009). A helyzetfüggő megismerés (situated cognition) elmélete arra épít, hogy a komplex kognitív folyamatok

kontextusba ágyazottak és helyzetfüggők (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Robbins & Aydede, 2009).

A forrásalapú írás mint diskurzusszintézis

A forrásalapú írást úgy is értelmezhetjük, hogy a szerző – miközben a szövegalkotás során a felhasznált források kontextusából új szöveget hoz létre – a forrásalkotóval (Segev-Miller, 2007; Mateos et al., 2014) és a majdani olvasóival diskurzust alakít ki, diskurzusba kerül (Segev-Miller, 2007; Kellogg, 2008). A forrásalapú írást ebből fakadóan többen diskurzusszintézisnek (*discourse synthesis*) tekintik (Spivey & King, 1989; Spivey, 1991; Segev-Miller, 2007; Mateos et al., 2014), utalva arra, hogy az írás folyamata más szerzők szövegeinek alkotó felhasználására épül. Ez olyan tevékenységet jelent, amelynek során a szerző számos, mások által írt szövegre építve, hivatkozva integrálja, szintetizálja az általuk írt, felhasználni kívánt forrásokat. Ez megköveteli az írótól, hogy a saját nézőpontjukat úgy alakítsák ki a kifejezteni kívánt témakörre vonatkozóan, hogy az általuk felhasznált szövegek íróinak elképzeléseit konceptuális módon dolgozzák át (Ackerman, 1993). Ez a saját szöveg és mások szövegeinek megfelelő felhasználása, integrálása, szintetizálása során folyamatos döntéshozatalt igényel a szövegalkotótól. Ebben a folyamatban a szakértő írók a szövegalkotás során nem pusztán a hosszú távú memóriájukra hagyatkoznak, hanem – annak érdekében, hogy saját kommunikációs szükségleteiket kielégítsék és az írási folyamataikat ösztönözzék – folyamatosan elérhető információk után kutatnak (McCarthy et al., 2011). A diskurzusszintézis műfaja ezen felül átfedésben van más műfajokkal is, ilyen például az érvelés vagy a több forrásra építő szövegértés (Wiley & Voss, 1996; Britt & Rouet, 2012).

A forrásalapú írás ugyan kevésbé van jelen az iskolai munkában (Segev-Miller, 2004), és problémát jelent sok tanulónak (Segev-Miller, 2004), mégis találunk empirikus vizsgálatokat a közoktatási (Spivey & King, 1989; Kirkpatrick & Klein, 2009; Boscolo et al., 2011), a felsőoktatási (Spivey, 1987; Penrose, 1992), utóbbin belül a tanárképzési (Segev-Miller, 2004, 2007) tanulási környezetben egyaránt. A forrásalapú írás tehát jelenleg is aktív kutatási terület (Segev-Miller, 2004, 2007); legtöbbjük rövid egyetemi szövegek alkotásának vizsgálatával foglalkozik (Bazerman, 2009). Néhány forráshasználatra építő szövegalkotás-vizsgálat azt járta körbe, hogy a tanulók mit tesznek, miközben középiskolai vagy felsőoktatási írásfeladatokat oldanak meg (Spivey & King, 1989; Flower, 1990; Penrose, 1992; Kirkpatrick, 2012).

Spivey és King (1989) középiskolai tanulók különböző, írás céljából végzett (forrás)szöveg-olvasási feladatait tanulmányozták abból a célból, hogy milyen műveleteket végeznek a tanulók a források feldolgozása során annak érdekében, hogy azokból szöveget készítsenek. Arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulók, miközben megalkották saját szövegeiket, a forrásszövegek kiválasztásával, összekapcsolásával és rendszerezésével foglalkoztak. Hasonló eredményre jutott Segev-Miller (2007) diskurzusszintézisre vonatkozó vizsgálatában. A tanulók szinte ugyanazokat a műveleteket hajtották végre a forrásszövegek feldolgozásában: a kiválogatott tartalmat szétszedték, újrastrukturálták, ezáltal a létrejövő szöveg struktúrája eltérő lett a forrásokétól. Maga a folyamat rekurzív, melyben

a források áttekintése és a szövegalkotás ismétlődik iteratív, ciklikus módon (Mateos, Martín, Villalón, & Luna, 2008).

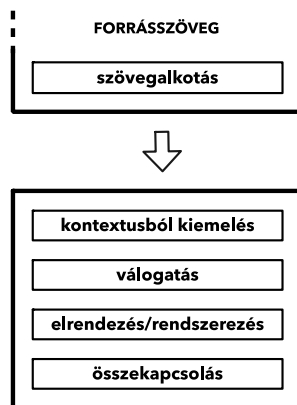
Sok esetben problémát jelent a tanulók számára ezen műveletek felhasználása a jó minőségű szövegek megalkotásában (I. Segev-Miller, 2004). Slattery (2007) megfigyelte, hogy a diákok szövegei pusztán összedobott szövegdarabok egymás utáni megjelenítésének voltak tekinthetők. Hasonló eredményre jutott Nelson (1990) is: a vizsgálatában részt vett tanulók a forrásaikat abban a sorrendben használták fel a szövegekben, ahogy a könyvtárban az általuk összegyűjtött forrásokat elrendezték. A forrásokból kimásolt szövegeket idézőjelbe helyezve, láncszerűen felfűzve illesztették egymáshoz írásaikban. Ahhoz tehát, hogy a szövegalkotás eredményesen működjön és a létrejövő szöveg jó minőségűvé váljon, többféle írásstratégiára, például megfelelő önszabályozási és metakognitív stratégiára van szükség (Berthold, Nückles, & Renkl, 2007; Mateos et al., 2008; Hübner, Nückles, & Renkl, 2010; Britt & Rouet, 2012), akárcsak az olvasás-szövegértésben (I. Csépe & Blomert, 2012; Józsa & Steklács, 2012; Schnotz & Molnár, 2012).

A szintetizálási folyamat tehát tanulási folyamatnak is tekinthető (Klein & Boscolo, 2016), ami nemcsak a szövegalkotást fejleszti, hanem a fogalmi tanulást is (Reynolds & Perin, 2009; Britt & Rouet, 2012; Mateos et al., 2014). Összességében a kutatások alapján úgy tűnik, hogy a tanulónak – a középiskolától a felsőoktatásig – jobb szövegalkotási stratégiákra (Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith, & Bergh, 2007; Kieft, Rijlaarsdam, & van den Bergh, 2008) van szükségük a forráshasználat során.

A (forrás)szöveget értelmező olvasás és az írás céljából végzett (forrás)szöveg-olvasás

A forrásalapú írás alapelemeit és folyamatait elsőként Spivey és King (1989) foglalták rendszerbe, konstruktivista elvekre építve. Elemezték a forráshasználatra építő szövegalkotás mechanizmusait: koncepciójuk alapja, hogy az írás kognitív műveletei a források olvasási folyamataira épülnek, figyelembe véve az előzetes tudás alkalmazását és az olvasókat. A szerzők ugyan még nem definiálták a forrásalapú írás fogalmát, viszont határozottan megkülönböztettek két, egymástól eltérő, de hasonló részfolyamatok által jellemezhető folyamatot. Következtetéseik alapján kijelentik, hogy az írás céljából végzett forrás-olvasásban éppen úgy, mint az – alapvetően nem az írás céljából végzett – források értelmező olvasásában hasonló kognitív műveleteknek van – sokszor együttes, egymásra ható – szerepe. Spivey és King (1989) alapvetően tehát két megközelítés mentén azonosították a folyamatokat: a (forrás)szöveget értelmező olvasás (*reading to understand a text*) és az írás céljából végzett (forrás)szöveg-olvasás (*reading to write*).

A (forrás)szöveget értelmező olvasás, azaz a forrás megértése érdekében végzett olvasás során az olvasó az adott forrásból felhasználni kívánt tartalmi elemeket integrálja, illetve bizonyos mértékben gondolatban szintetizálja. Ennek során a forrásolvasó a feldolgozni kívánt forrás értelmezésekor a tartalmi elemeket kiválogatja, elrendezi, rendszerezi, összekapcsolja (kifejtését I. Spivey, 1987) a saját előzetes tudásával. A (forrás)szöveget értelmező olvasás fontosabb műveleteit az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

A (forrás)szöveget értelmező olvasás fontosabb műveletei Spivey és King (1989) alapján

Ennek a folyamatnak lényeges része, hogy a forrásolvasó összehangolja a saját szakterületének kontextusát és értelmezési kereteit a forrásalkotó szakterületének kontextusával és értelmezési kereteivel, vagyis a forrásolvasó az értelmezni kívánt forrást szakterületi diskurzusba helyezi. Ilyen esetben az adott szakterület prominens szerzőit ismervén alakulhat ki párbeszéd a forrásolvasó és a forrásalkotó között. Ennek során a szöveg mint szakterületi diskurzus jelenik meg, ami a már említett diskurzusfelfogásnak értelmezhető. Az ilyen jellegű diskurzus ennél fogva olyan konstruktív tevékenység, amelynek során – az értelmező forrásolvasás folyamata alatt – a forrásolvasók potenciális írókká válhatnak (Spivey, 1984 as cited in Spivey, 1989, p. 9). Számos kutatás mutatott rá arra, hogy a jó minőségű íráshoz szükséges a szakterületi olvasás fejlesztése, vagyis olyan stratégiák elsajátítása, amelyek az adott szakterületre jellemzők. Ilyen a szakterület forrásdokumentumainak kritikus olvasása és értelmezése, ami például esszé formájában jelenhet meg szakterülettől független érvelési stratégia segítségével (pl. De La Paz & Felton, 2010).

A szövegértés széles körben ismert a hazai szakirodalomban is a kognitív idegtudományi kutatásoktól (Csépe, 2006) a kompetenciamérésekig (Balázs et al., 2014). Témánk szempontjából elsősorban az olvasási stratégiákat vizsgáló írások fontosak, melyek kitérnek a kognitív részműveletekre (Steklács, 2006; Józsa & Steklács, 2009). A (forrás)szöveget értelmező olvasás műveletei és a hazai szakirodalomban ismertetett olvasási-szövegértési stratégiák (I. Keene & Zimmermann, 1997 as cited in Józsa & Steklács, 2009, p. 378) egyes műveletei között fellelhetők hasonlóságok. Ilyenek az előzetes tudás aktiválása és alkalmazása, az információk rangsorolása, rendezése, a kérdések feltevése olvasás közben a szerzőhöz a szöveg gondolataival kapcsolatban, a következtetések levonása, az író meglévő tudásának és az olvasott szövegben fellelhető információk összekapcsolása, szintetizálása. Szinte ezekkel megegyező módon vannak jelen az olvasás-szövegértés műveletei a PISA 2009 mérés feladatkategorizációs szempontrendszerében mint gondolkodási műveletek: hozzáférés az információhoz, visszakeresés, értelmezés, lényegkiemelés,

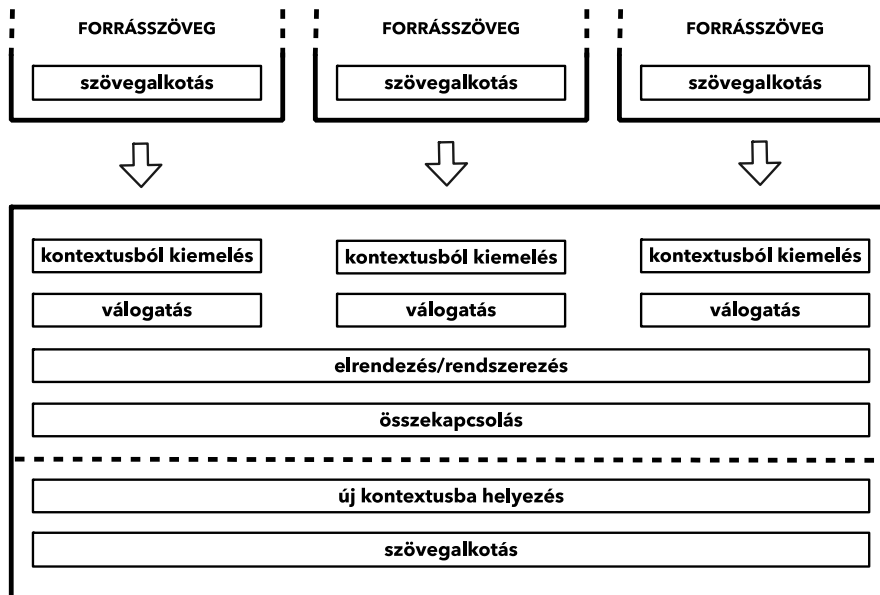
integráció, reflexió és értékelés (l. Balázsi, Ostorics, Szalay, & Szepesi, 2010; Józsa et al., 2012).

Következésképpen megállapítható, hogy a (forrás)szöveget értelmező olvasás műveletei is majdnem ugyanezek, viszont egyetlen művelet jelenik meg, ami különbséget tesz ebben a stratégiáiban, a kontextusból kiemelés, azaz a forrásszerző gondolatmenetének megértése, majd ennek függetlenítése a szerzőtől.

Spivey és King (1989) a források értelmező olvasása mellett foglalkoztak az írás céljából végzett (forrás)szöveg-olvasás kognitív műveleteivel is. Ennek során a források integrálása és szintetizálása érdekében van szükség több forrásszöveg olvasására, értelmezésére (O'Hara, Taylor, Newman, & Sellen, 2002). Minden szövegnek, így a forrásszövegeknek és a megalkotni kívánt szövegnek is van struktúrája – amit Meyer, Brandt és Bluth (1980) szövegstruktúrájának nevez –, amit a leírt gondolatok közötti logikai kapcsolatok és azok hierarchiájának rendszere (Meyer et al., 1980). A jobb szövegstruktúra-tudás jobb minőségű szövegalkotást tesz lehetővé (Meyer et al., 1980; Englert, Raphael, Fear, & Anderson, 1988; Kirkpatrick, & Klein, 2009). Spivey és King (1989) szerint a források olvasói a források szerzőinek gondolatait annak tudatában és olyan céllal olvassák-értelmezik, hogy azokból szövegeket fognak alkotni. Ennek során a forrásolvasók az olvasottakat integrálni és szintetizálni igyekeznek, miközben az olvasottakból tartalmi elemeket válogatnak, rendeznek el, rendszereznek, kapcsolnak össze, illetve mindezek figyelembevételével immár íróként hozzák létre saját szövegeiket. A szövegalkotók a válogatás során az eredeti forrás szövegstruktúrájába, a forrásszöveg alkotója általi kontextusba ágyazott tartalmi elemeket kiemelik a kontextusból (Kirkpatrick & Klein, 2009), új rendszerezettségi struktúrát alkotnak (Meyer et al., 1980; Spivey & King, 1989), majd új kontextusba helyezik (Kirkpatrick, Klein, 2009). Ez kapcsolatteremtési műveleteket jelent: a saját gondolatok összekapcsolását a forrásközlők gondolataival. Ennek az is része, hogy a gondolatokat szintetizálják az írók. Ez olyan megértési és alkotási tevékenység, amelynek során a forrásolvasók a forrás mentális reprezentációjának megalkotása alatt, azokat felhasználva hoznak létre olyan szövege(ke)t, amelyet majdan olvasni fognak. Ebben a folyamatban fontosak tehát a retorikai műveletek: a célképzés és az olvasóközönség figyelembevétele (Kinneavy, 1971). A 1. ábra szemlélteti az írás céljából végzett (forrás)szöveg-olvasás fontosabb műveleteit.

A szövegalkotás során lényeges az is, hogy a létrejövő írás szövegalkotási folyamatok, vagyis tervezés és javítás (részletesen l. Molnár, 1996) produktuma legyen (Hayes & Flower, 1980; Flower & Hayes, 1981). A forrásszövegek megfelelő, minőségi felhasználására építő színvonalas szövegek létrehozásához tervezésre van szükség (Spivey & King, 1989), ami a szakértő írók repertoárjának szerves része (O'Hara et al., 2002). Azonban sok tanuló kihagyja ezt a műveletet (Bereiter & Scardamalia, 1987). Az író a szövegalkotás folyamatában, a készülendő írásában több szinten alkalmazhat átdolgozási stratégiákat: észleli a problémákat a szövegben, diagnosztizálja ezeket a problémákat, majd kiválasztja a legmegfelelőbb stratégiát a problémák korrigálásához (Flower, Hayes, Carey, Schriver, & Stratman, 1986). Mindezt a szövegalkotás előtt, a tervezési, célképzési szakaszban, a szövegalkotás alatt, illetve a létrejött első változat után (Witte, 1985 as cited in Allal, Chanquoy, & Largy, 2004, p. 2).

Összefoglalva az eddigieket, mind a (forrás)szöveget értelmező olvasás, mind az írás céljából végzett (forrás)szöveg-olvasás fejlesztése során alkalmazhatónak tűnnek a hagyományos retorikai szövegtani alapelvek, figyelembe véve a forrásalapú írás sajátosságait.



2. ábra

Az írás céljából végzett (forrás)szöveg-olvasás fontosabb műveletei Spivey és King (1989), valamint Kirkpatrick és Klein (2009) alapján

A forrásalapú írás alkalmazási területei és fejlesztési lehetőségei a tanulásban

A 21. századi hálózati társadalmunk mindennapjait szinte teljesen átszövi a digitális világ. Az internetnek köszönhetően bárki megoszthatja gondolatait, tapasztalatait, kutatási eredményeit. Ennek következtében a megosztott szövegek a megosztás pillanatától kezdve mások számára felhasználható forrásokká válnak. Így a digitális források mennyisége jelentős mértékben megnövekedett az elmúlt években. Ebből adódóan a digitális világban sokkal több forrást használhatnak az írók, mint a hagyományos, digitális eszközöket nem használó forrásokra építő szövegalkotás során, ráadásul technológiában gazdag környezetben, hálózatba kapcsolt számítógépek intenzív alkalmazására építve (Leijten et al., 2013). Erre reflektálva, a nemzetközi és a hazai olvasás-szövegértés mérésekben már fi-

gyelemben veszik a változatos szövegformátumok alkalmazását, így már az olvasás-szövegértés rendszerszintű méréseiben is megjelenik a többszövegű olvasás, amit kevert szöveggént nevez meg a PISA 2009. A kevert szövegek nem folyamatos szövegek, melyek egymástól függetlenek, és több dokumentum kombinált használatát várják el a tanulóktól az olvasási feladatokban (l. Balácsi et al., 2010; Schnotz & Molnár, 2012). A többszövegű olvasásban figyelembe kell vennie az olvasónak a szövegekben megjelenő információkat és a közöttük megjeleníthető kapcsolatokat is, amit már az olvasó kontextusba helyezhet, ha szöveget készít. Mindez (már szövegalkotóként) megköveteli a forráshasználó íróktól, hogy ki tudják választani a célnak, a kontextusnak és az olvasóközönségnek megfelelő forrásokat a bőségesen rendelkezésre álló információk közül. A forrásokra építő szövegírás során az alkotó és kommunikáló személyek számos tevékenységet folytatnak: egyszerű hozzáférés a nagyszámú forráshoz, a szerkesztési munkafolyamatok változatosága, a szövegalkotás többszintű és rekurzív tevékenységeinek alkalmazása, a készülő szövegek megosztása véleményezésre, továbbgondolásra és -szerkesztésre.

A hálózati társadalomban a forrásalapú írás számos területen tekinthető jelentősnek. Ezek közül három fontosabb területet érintünk: a munka, a tudomány és a tanulás világát. A munka világában szükséges a forráshasználatra, a dokumentumkészítésre és -szerkesztésre, valamint az ehhez szükséges technológiahasználatra vonatkozó magas szintű tudás elérése. Ide sorolható tudás a nagy mennyiségű elérhető forrás olvasása, értelmezése, feldolgozása és elemzése, kiszűrve a legjobb gyakorlatokat, példákat, mintákat, majd azok alapján új, innovatív megoldások felvázolása, kidolgozása, bemutatása a munkatársaknak. Ennek értelmében a forrásalapú írás alkalmazható a tanulásban, olyan tanulási helyzetek tervezésében, ahol cél lehet a munka világára való felkészülés. Schriver (2012) rámutatott arra, hogy a szakképzett szakemberek gazdag tematikus tudással rendelkeznek az írásra és a tervezési folyamatokra vonatkozóan. A szakértők általában retorikai szempontból járatosak a társas és szemiotikus források használatában. Az is jellemző, hogy a dokumentumok létrehozásával, szerkesztésével foglalkozó szakemberek hálózatba kapcsolt számítógépes környezetben dolgoznak, hozzáférve jelentős mennyiségű digitális forrásokhoz. Szintén jellemző, hogy a szakemberek mások által készített szövegek (szakanyagok) olvasásával és azok pontos, precíz hivatkozásával töltik írásra fordított idejük döntő hányadát. Sellen és Harper (1997) az International Monetary Fund (IMF) gazdaságelemzői által készített dokumentumait (*policy documents*) elemezve például arra a következtetésre jutottak, hogy ez az időarány 90% körüli. Az ilyen jellegű szövegalkotás általában kevésbé törekszik a témakör, terület meglévő tudásának szintetizálására, mint inkább forrásszövegek stratégiai integrálására, mintavételezésére és új kontextusba helyezésére. A szakemberek célja tehát gyakran nem a forrásokban található információk összegzése, szintetizálása (Solé, Miras, Castells, Espino, & Minguela, 2013), hanem az ott található információk elemzése, a legértékesebb gondolatok kiválogatása és összegyűjtése innovatív megoldások megfogalmazása érdekében (Leijten et al., 2013) barkácsolt tartalom (*bricolage*) (Turkle, 1997), egyveleg (*pastiche*) (Slattery, 2007) létrehozása által. A dokumentum ismételt felhasználása és adaptációja tehát a szakmai kommunikáció gyakorlatában folyamatosan jelen van (Swarts, 2010). Ahogyan a munka világában megjelenik a forrásalapú írás, annak részfolyamatai ugyanúgy leképezhetők és modellezhetők iskolai kontextusban is. Mindezek alapján a forrásalapú írás oly módon tűnik alkalmazhatónak a tanulásban,

hogy a tanár a tanulók figyelmét az eszközhasználatra, a gyors dokumentumértelmezésre és -elemzésre, a legjobb példák kiválasztására vagy a gyors, hatékony, mégis érthető közlésre irányítja. A szövegek minősége ilyen helyzetekben nem kell, hogy prioritás legyen, ellenben az innovatív megoldások felvázolása, a hatékonyság, a problémamegoldás igen. A tanulók körében célszerű továbbá azt kiemelni, hogy egymást szakmabelinek tekintsék a tanulási helyzetekben, ezáltal életszerűvé téve a tapasztalatszerzést.

Mindezzel szemben a tudományos életben inkább jellemző, hogy a kutatók, tudósok a szakterületük meglévő tudását szintetizálják, új megoldások és empirikus vizsgálatok segítségével hoznak létre új tudást, egymással szakmai diskurzust folytatva. Ilyen szempontból kiemelt jelentősége van a szövegalkotás során használt források magas szintű minőségének, az adott, megcélzott tudományos közösség normáinak, szokásainak ismeretének és alkalmazásának. A forrásalapú írás szerepe tehát a tudományos kommunikációban is jelentős, mivel minden tudományterület kialakult szakmai közösségének pontosan és világosan kell közvetítenie írásban új kutatási eredményeit (Goldbort, 2001). A tudományos szövegek írása ugyanis nem egyéni tevékenység: tudományos közösség és kultúra részévé válás és részvétel folyamata (Lea & Street, 1998; McAlpine & Amundsen, 2008). A kutatásáról beszámolni kívánó szakembernek tehát az adott szakmai közösség tudományos közlési feltételeinek tradícióit jól kell ismernie (Hewings, 2001; Bazerman, 2004; Hyland, 2004). A tudományos közösségek számos közlési formát és műfajt hoztak létre, ezek között találjuk – a teljesség igénye nélkül – a prezentációt, a műszaki dokumentációt, a jogi szöveget, a történelmi jellegű rövidebb és hosszabb szöveget (tanulmány, könyv), az iskolai esszé vagy a szemináriumi dolgozat különböző formáit és műfajait (Curry & Lillis, 2003; Hartley, 2008). A legtöbb esetben a tudományos közlések részét képezi a témát bemutató elméleti háttér, ami rendszerint széles körű szakirodalom (más néven források) feltárásán alapul. Mindezek alapján a tudományos életre felkészítő tanulási helyzetek célja lehet a tanulók felkészítése erre az életpályára, vagy mintaként alkalmazása a tanulás minőségének javítása érdekében. Ilyen értelemben például olyan tanulási helyzetek hozhatók létre, amelyekben cél a magas szintű, vagyis ellenőrzött források precíz, következetes, érvelő használata, a tudományos közösségekre jellemző normák és szokások, a kritikus gondolkodás megismertetése. Ilyen tanulási helyzeteket célszerű oly módon tervezni, hogy a tanulók úgy érezzék, ők is tudósként, kutatóként tevékenykednek.

Végül a formális tanulás – főleg a közoktatás és a felsőoktatás – szempontjából számos lehetőséget nyújt a forrásalapú írás fejlesztéscélú alkalmazására. A megközelítés alkalmazása egyaránt fejlesztheti a kutatási, az együttműködési, a problémamegoldási, a gondolkodási, az érvelési, a szövegalkotási, a technológia-használati kompetenciákat. A megközelítés ugyanakkor megfelelő feltételek mellett alkalmazható a tartalomtudás fejlesztésére, valamint a tanulási stratégia, a metakognitív tudás, az önszabályozás terén egyaránt. A szakirodalom/források feldolgozásának folyamata bonyolult kognitív műveletek sorozata, s összetettsége miatt, különösen írásbeli megnyilvánulásban, nehéznek bizonyul (I. Segev-Miller, 2004). Ugyanakkor a tanulásban betöltött szerepe hatékony, mivel a tanulók megtanulhatják mások közlései alapján, adott témáról hogyan gondolkodnak a források szerzői (Greene & Lidinsky, 2012): melyek azok a tények, amelyeket korábbi szerzőkre hivatkozva megállapítanak, illetve hogyan fogalmazhatják meg saját érvelésüket: szembenállásukat vagy egyetértésüket (Rienecker & Jörgensen, 2003). Elsősorban tehát a kritikai

gondolkodás fejlesztésében lehet eredményes. A közoktatásban a legtöbb tantárgyban alkalmazható lenne a forrásokra építő, tudományos igényességet célzó írásbeli szövegalkotás, aminek célja elsősorban nem tudományos mű létrehozása, mindazonáltal akár tudományos mű létrehozásáig is eljuthatnak a tanulók. Ez utóbbira példa a különböző tantárgyak OKTV dolgozatainak létrehozása. A tudás újjászervezéséhez és újraalkotásához jó lehetőség a tanulók számára, hogy adott téma kidolgozásához szakirodalmat használjanak, azokat a szövegükben felhasználják.

Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk a forrásalapú írás főbb jellemzőit, melynek jelentős szerepe van a tanulásban-tanításban, a munka és a tudományos élet világában egyaránt. Áttekinítettük azokat a területeket, amelyek a forrásalapú íráshoz kapcsolódnak. Megállapíthatjuk, hogy a forrásalapú írás a legtágabb területe a szakirodalom és más dokumentumok felhasználását és feldolgozását igénylő írásformáknak. Ezek közül az akadémiai és a tudományos írás műfaját értelmeztük és helyeztük el a forrásalapú írás területén belül.

A forrásalapú írás diskurzusszintézis, mivel a szövegalkotás más szerzők szövegeinek alkotó, szintetizáló felhasználására épít. Transzformálási, a forrásokban megjelenő gondolatok konceptuális átdolgozását igénylő folyamat, mely a következő mechanizmusokra épül: az író a forrásokból felhasználni kívánt gondolatokat kiemeli a források kontextusából, majd ezekre a kiemelt gondolatokra építve (egyben hivatkozva), a leendő olvasókat is figyelembe véve, megfelelő érvelésre felépítve alkotja meg szövegét. Az író tehát a forrásokból kiemelt gondolatokat oly módon szintetizálja, hogy azokkal a saját következtetéseit, meglátásait ötvözi, miközben törekszik arra, hogy kontextusba helyezze a létrejövő szövegét. A kontextus szerepe fontos a forrásalapú írásban, ugyanis az írónak alkalmazkodnia kell hozzá, adott esetben újratерemtenie azt. Ennek során az író a megszületendő szövegében folyamatosan diskurzusba lép a források szerzőivel, ugyanakkor törekszik arra is, hogy a saját nézőpontját kialakítsa és közvetítse munkájában. Eközben a szakmai közösségével is igyekszik kapcsolatot teremteni. A forrásalapú írás olyan értelemben is tekinthető diskurzusszintézisnek, amelyben belehelyezkedik az író a már meglévő szakterületi diskurzusokba, vagyis egy témakör egymást hivatkozó, felhasználó írásainak láncolatába. Az ilyen jellegű diskurzusok viszonylag jól körülhatárolható közösségekre jellemzők, adott szabályrendszerrel, normákkal és kontextussal (pl. tudományos közösségek, gyakorló pedagógusok, szakmai szervezetek szaklapjai) rendelkeznek.

A források felhasználásának és feldolgozásának alapvetően két fontosabb kombinációját különböztethetjük meg: a források megértésére és értelmezésére építő szövegértést – melynek (még) nem célja a szövegalkotás –, és az írás céljából végzett (forrás)szöveg-olvasást. Mindkét esetben szövegértés és diskurzusszintézis folyamata megy végbe, de a célok és a kognitív műveletek egy része eltér. A (forrás)szöveget értelmező olvasásban az olvasó a forrásszerzővel alakít ki párbeszédet, és marad olvasói szerepkörben. A írás céljából végzett (forrás)szöveg-olvasásban az olvasó olvasóként és íróként alakít ki párbe-

szédet a forrásszerzőkkel és a majdani olvasókkal. A forrásalapú írás tehát kapcsolatteremtés: az olvasó és a forrásíró, az olvasó és a forrás(ok), valamint az olvasó és a majdani olvasók között.

Feltételezhetően sok esetben értelmezhetjük a (forrás)szöveget értelmező olvasást az írás céljából végzett (forrás)szöveg-olvasás részfolyamatának, részhalmazának – ennek pontosítása további megfontolást érdemel. Akkor is (forrás)szöveget értelmező olvasásról van szó, amikor a forrásolvasó úgy dolgoz fel egy írást, hogy abból nem alkot szöveget, csak a szövegértés és érdeklődés, vagy a forrásszöveg értelmezése, esetleges megbeszélése, megvitatása céljából. Valamint akkor is, ha egy későbbi időpontban mégis felhasználja az adott forrást szövegalkotásra, visszatérve az olvasásához és a korábbi értelmezéséhez. Ezen felül létezik kimondottan az írás céljából végzett (forrás)szöveg-olvasás részeként folytatott szövegértés is. A forrásalapú írás tanulmányaiból tehát deklaráltan ugyan nem, viszont kitapintható módon kirajzolódik a (forrás)szöveget értelmező olvasás azon jellemzője is, hogy az olvasás és az írás folyamata számos műveletből áll, és aszerint, hogy mettől meddig tart a műveletsorozat, tér el ezeknek a tartalma.

Fontos, hogy a hazai viszonylatban ismert és alkalmazott olvasási-szövegértési stratégiák mellett az általunk bemutatott (forrás)szöveget értelmező olvasást is fejlesszék, elsajátítsák és gyakorolják a tanulók. A forráshasználatra építő írásfeladatokban a tanulókat mentorált módon célszerű vezetni, bevezetni a tanulmányunkban részletesen bemutatott folyamatok elsajátítására, majd egyre nagyobb teret adni/engedni számukra, hogy az elsajátított folyamatokat egyre gyakorlatabban tudják alkalmazni, és ezáltal magasabb szintű szövegek létrehozására legyenek képesek. A tanulási-tanítási helyzetekben fontos továbbá az olvasói szerep (szövegértés olvasóként, szövegértés olvasóként és íróként) tisztázása.

A forrásalapú írás alapelveinek alkalmazása a formális tanulási helyzetekben segítheti a tudományos életre való felkészítést is, még ha az ilyen jellegű törekvések haszna közvetlenül nem jósolható meg előre, vagyis ezen törekvések nem garantálják, hogy a tanulók kutatóvá válnak. Mindazonáltal számos kompetencia tűnik fejleszhetőnek, ami személyes és szakmai élethelyzetekben is felhasználható. A forrásalapú írás folyamatainak ismerete és tudatosítása a tudományos életre készülő tanulók és a kutatók szempontjából is kiemelt figyelmet érdemel. Így a doktori képzésben is számos fejlesztési lehetőséget kínál a részfolyamatok, a mechanizmusok és az összefüggések ismerete szempontjából. A tanulmányunkban ismertetett elméleti és gyakorlati ismeretek hozzájárulhatnak a jobb minőségű írásokhoz szükséges ismeretek és kompetenciák fejlesztéséhez, a szakterületi diskurzusok gazdagításához. Ahogy korábban ismertettük, a forrásalapú írás a kapcsolatteremtés eszköze lehet, ami összeköt(het)i a tudományos élet művelőit. A szövegek forrásalapú, azaz forráshasználatra építő, szintetizáló, diskurzusfelfogású kezelése tehát segítheti a tudományos közösségek kialakulását, fejlődését. Az ismertetett műveletek tudatosítása a doktori képzésben, a kutatók továbbképzésében megfontolandó célkitűzések lehetnek valamennyi tudományterületen, ugyanis a részfolyamatok ismerete és a lehetőségek körültekintő kihasználása lehetővé teszi, hogy jobb minőségű, gazdagabb, átgondoltabb írásművek, közlemények szülessenek, intenzívebb tudományos diskurzusok alakuljanak ki, együttműködőbb legyen a tudományos kommunikáció a hazai tudományos közösségek között, a nem-

zetközi tudományos közösségek tudása nagyobb hatékonysággal áramoljon be és termékenyítse meg a hazai köröket, illetve a hazai eredmények megjelenhessenek nemzetközi kontextusban is.

Irodalom

- Ackerman, J. M. (1993). The promise of writing to learn. *Written communication*, 10(3), 334–370. doi: [10.1177/0741088393010003002](https://doi.org/10.1177/0741088393010003002)
- Allal, L., Chanquoy, L., & Largy, P. (2004). *Revision: Cognitive and instructional processes*. New York: Springer. doi: [10.1007/978-94-007-1048-1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1)
- Balázsi, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Szepesi, I., Szipócsné Krolopp, J., & Vadász, C. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi, I., Ostorics, L., Szalay, B., & Szepesi, I. (2010). *A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bazerman, C. (1981). What written knowledge does: Three examples of academic discourse. *Philosophy of the social sciences*, 11(3), 361–388. doi: [10.1177/004839318101100305](https://doi.org/10.1177/004839318101100305)
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press Madison.
- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309–339). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bazerman, C. (2009). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- Beaufort, A. (2009). Writing in the professions. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (pp. 269–290). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction*, 17(5), 564–577. doi: [10.1016/j.learninstruc.2007.09.007](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.007)
- Boscolo, P., Ariasi, N., Del Favero, L., & Ballarin, C. (2011). Interest in an expository text: How does it flow from reading to writing? *Learning and Instruction*, 21(3), 467–480. doi: [10.1016/j.learninstruc.2010.07.009](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.009)
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 276–314.). New York: Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9781139048224.017](https://doi.org/10.1017/cbo9781139048224.017)
- Brown, S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. doi: [10.3102/0013189x018001032](https://doi.org/10.3102/0013189x018001032)
- Carter, M. (2007). Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385–418.
- Cronin, B. (2004). Bowling alone together: Academic writing as distributed cognition. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55(6), 557–560. doi: [10.1002/asi.10406](https://doi.org/10.1002/asi.10406)

- Curry, M. J., & Lillis, T. M. (2003). Issues in academic writing in higher education. In C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. M. Lillis, & J. Swann (Eds.), *Teaching academic writing. A toolkit for higher education* (pp. 1–18). London: Routledge.
- Csépe, V. (2006). *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csépe, V., & Blomert, L. (2012). Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 17–86). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174–192. doi: [10.1016/j.cedpsych.2010.03.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001)
- Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder, & S. Barnes (Eds.), *Technology-enhanced learning* (pp. 3–19). Dordrecht: Springer.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 53–73). Abingdon and New York: Routledge.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11(1), 18–46. doi: [10.2307/1511035](https://doi.org/10.2307/1511035)
- Flower, L. (1990). Negotiating academic discourse. In L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. J., Kantz, K. McCormick, & W. C. Peck (Eds.), *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process* (pp. 221–252). New York, NY: Oxford University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365–387. doi: [10.2307/356600](https://doi.org/10.2307/356600)
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College composition and Communication*, 37(1), 16–55. doi: [10.2307/357381](https://doi.org/10.2307/357381)
- Freedman, A., & Smart, G. (1997). Navigating the current of economic policy: Written genres and the distribution of cognitive work at a financial institution. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 238–255. doi: [10.1207/s15327884mca0404_3](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0404_3)
- Gerliczkiné Schéder, V. (2009). Az iskolai jegyzetelés nehézségei. *Anyanyelv-pedagógia*, 2, 1.
- Goldbort, R. C. (2001). Scientific writing as an art and as a science. *Journal of Environmental Health*, 63(7), 22.
- Greene, S., & Lidinsky, A. (2012). *From inquiry to academic writing*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Haas, C., & Witte, S. P. (2001). Writing as an embodied practice the case of engineering standards. *Journal of business and technical communication*, 15(4), 413–457. doi: [10.1177/105065190101500402](https://doi.org/10.1177/105065190101500402)
- Hakkarainen, K. P. J., Palonen, T., Paavola, S., & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing*. New York, NY: Routledge. doi: [10.4324/9780203927984](https://doi.org/10.4324/9780203927984)
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum. 3–30.
- Hewings, M. (2001). Introduction. In M. Hewings (Ed.), *Academic writing in context* (pp. 9–16). Birmingham, UK: University of Birmingham Press.
- Hewitt, J., & Scardamalia, M. (1998). Design principles for distributed knowledge building processes. *Educational Psychology Review*, 10, 75–96. doi: [10.1023/a:1022810231840](https://doi.org/10.1023/a:1022810231840)
- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction*, 20(1), 18–29. doi: [10.1016/j.learninstruc.2008.12.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.12.001)

- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. doi: [10.3998/mpub.6719](https://doi.org/10.3998/mpub.6719)
- Józsa, K., & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar pedagógia*, 109(4), 365–397.
- Józsa, K., & Steklács, J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 137–188). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., Steklács, J., Hódi, Á., Csikos, C., Adamikné Jászó A., Molnár, E. K., Nagy, Z., & Szenczi, B. (2012). Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 219–308). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth: Heinemann.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. doi: [10.17239/jowr-2008.01.01.1](https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1)
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2008). An aptitude–treatment interaction approach to writing-to-learn. *Learning and Instruction*, 18(4), 379–390. doi: [10.1016/j.learninstruc.2007.07.004](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.07.004)
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., & Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 565–578. doi: [10.1348/096317906x120231](https://doi.org/10.1348/096317906x120231)
- Kinneavy, J. L. (1971). *A theory of discourse: The aims of discourse*. New York: Prentice-Hall.
- Kirkpatrick, L. C. (2012). *Students' strategies for writing arguments from online sources of information* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.
- Kirkpatrick, L. C., & Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare–contrast genre. *Learning and Instruction*, 19(4), 309–321. doi: [10.1016/j.learninstruc.2008.06.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.001)
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350. doi: [10.17239/jowr-2016.07.03.01](https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01)
- Klein, P. D., & Leacock, T. L. (2012). Distributed cognition as a framework for understanding writing. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 133–152). New York, NY: Psychology Press.
- Koltay, T. (2008). Amit a könyvtáros tud... A könyvtáros és az akadémiai írástudás. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 17(11), 30–33.
- Koltay, T. (2011). Információs műveltség. *Könyv és nevelés*, 13(2).
- Kruse, O. (2003). Getting started: academic writing in the first year of a university education. In L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, & P. S. Jörgensen (Eds.), *Teaching academic writing in European higher education* (pp. 19–28). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. doi: [10.1007/0-306-48195-2_2](https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2_2)
- Kurtán, Z. (2011). Pedagógiai nyelvhasználat tudományos szövegekben. *Iskolakultúra*, 21(10–11), 8–17.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. doi: [10.1080/03075079812331380364](https://doi.org/10.1080/03075079812331380364)
- Leijten, M., Waes, L. V., Schriver, K., & Hayes, J. R. (2013). Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, 5(3), 285–337. doi: [10.17239/jowr-2014.05.03.3](https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.3)
- Mason, L. (1998). Sharing cognition to construct scientific knowledge in school context: The role of oral and written discourse. *Instructional Science*, 26(5), 359–389. doi: [10.1023/a:1003103213786](https://doi.org/10.1023/a:1003103213786)

- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing, 21*(7), 675–697. doi: [10.1007/s11145-007-9086-6](https://doi.org/10.1007/s11145-007-9086-6)
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M., & Castells, N. (2014). Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity. In P. D. Klein, P. Boscolo, L. C. Kirkpatrick & C. Gelati (Eds.), *Writing as a learning activity* (pp. 169–190). Leiden, The Netherlands: Brill. doi: [10.1163/9789004265011_009](https://doi.org/10.1163/9789004265011_009)
- McAlpine, L., & Amundsen, C. (2008). Academic communities and the developing identity: The doctoral student journey. In P. Richards (Ed.), *Global issues in higher education* (pp. 57–83). NY: Nova Publishing.
- McCarthy, J. E., Grabill, J. T., Hart-Davidson, W., & McLeod, M. (2011). Content management in the workplace: Community, context, and a new way to organize writing. *Journal of Business and Technical Communication, 25*(4), 367–395. doi: [10.1177/1050651911410943](https://doi.org/10.1177/1050651911410943)
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading research quarterly, 16*(1), 72–103. doi: [10.2307/747349](https://doi.org/10.2307/747349)
- Molnár, E. K. (1996). A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia, 96*(2), 139–156.
- Molnár, E. K. (2000). A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra, 10*(8), 49–59.
- Molnár, E. K. (2001). Fogalmazás és tanulás. In B. Csapó & T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón* (pp. 225–235). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Molnár, E. K. (2009). Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-pedagógia, 2*(1).
- Nagy, Z. (2009). 11. osztályos tanulók szövegalkotási képessége és szövegtani ismeretei. *Anyanyelv-pedagógia, 2*(3).
- Nelson, J. (1990). This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing tasks. *Research in the Teaching of English, 24*(4), 362–396.
- Newell, S., & Galliers, R. (2006). Facilitating – or inhibiting – knowing in practice. *European Journal of Information Systems, 15*(5), 441–445. doi: [10.1057/palgrave.ejis.3000633](https://doi.org/10.1057/palgrave.ejis.3000633)
- O'Hara, K. P., Taylor, A., Newman, W., & Sellen, A. J. (2002). Understanding the materiality of writing from multiple sources. *International journal of human-computer studies, 56*(3), 269–305. doi: [10.1006/ijhc.2001.0525](https://doi.org/10.1006/ijhc.2001.0525)
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research, 74*(4), 557–576. doi: [10.3102/00346543074004557](https://doi.org/10.3102/00346543074004557)
- Penrose, A. M. (1992). To write or not to write effects of task and task interpretation on learning through writing. *Written Communication, 9*(4), 465–500. doi: [10.1177/0741088392009004002](https://doi.org/10.1177/0741088392009004002)
- Pintér, H. (2009). Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia, 109*(2), 121–147.
- Pintér, H. (2015). A tudás reprezentációjának vizsgálata a SOLO taxonómia alkalmazásával. *Magyar Pedagógia, 115*(1), 19–45. doi: [10.17670/mped.2015.1.19](https://doi.org/10.17670/mped.2015.1.19)
- Reynolds, G. A., & Perin, D. (2009). A comparison of text structure and self-regulated writing strategies for composing from sources by middle school students. *Reading Psychology, 30*(3), 265–300. doi: [10.1080/02702710802411547](https://doi.org/10.1080/02702710802411547)
- Rienecker, L., & Jörgensen, P. S. (2003). The genre in focus, not the writer: using model examples in large-class workshops. In L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, & P. S. Jörgensen (Eds.), *Teaching academic writing in European higher education* (pp. 59–74). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. doi: [10.1007/0-306-48195-2_5](https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2_5)

- Rivers, N. A. (2011). Future convergences: Technical communication research as cognitive science. *Technical Communication Quarterly*, 20(4), 412–442. doi: [10.1080/10572252.2011.591650](https://doi.org/10.1080/10572252.2011.591650)
- Robbins, P., & Aydede, M. (2009). A short primer on situated cognition. In P. Robbins & M. Aydede (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 3–10). New York, NY: Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511816826.001](https://doi.org/10.1017/cbo9780511816826.001)
- Russell, D. R. (1997). Writing and genre in higher education and workplaces: A review of studies that use cultural-historical activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224–237. doi: [10.1207/s15327884mca0404_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0404_2)
- Schnotz, W., & Molnár, E. K. (2012). Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 87–136). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Schrivver, K. (2012). What we know about expertise in professional communication. In Berninger, V. W. (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 275–312). New York, NY: Psychology Press.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1-Educational studies in language and literature*, 4(1), 5–33. doi: [10.1023/b:esll.0000033847.00732.af](https://doi.org/10.1023/b:esll.0000033847.00732.af)
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In M. Torrance, L. van Waes, & D. Galbraith (Eds.), *Writing and cognition: Research and applications* (pp. 231–250). Amsterdam, Netherlands: Elsevier. doi: [10.1108/s1572-6304\(2007\)0000020016](https://doi.org/10.1108/s1572-6304(2007)0000020016)
- Sellen, A., & Harper, R. (1997). Paper as an analytic resource for the design of new technologies. In *Proceeding CHI '97. Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human factors in computing systems* (pp. 319–326). Atlanta, CA. doi: [10.1145/258549.258780](https://doi.org/10.1145/258549.258780)
- Slatery, S. (2007). Undistributing work through writing: How technical writers manage texts in complex information environments. *Technical Communication Quarterly*, 16(3), 311–325. doi: [10.1080/10572250701291046](https://doi.org/10.1080/10572250701291046)
- Solé, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., & Minguela, M. (2013). Integrating information an analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication*, 30(1), 63–90. doi: [10.1177/0741088312466532](https://doi.org/10.1177/0741088312466532)
- Spivey, N. N. (1984). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Spivey, N. N. (1987). Construing constructivism: Reading research in the United States. *Poetics*, 16(2), 169–192. doi: [10.1016/0304-422x\(87\)90024-6](https://doi.org/10.1016/0304-422x(87)90024-6)
- Spivey, N. N. (1991). The shaping of meaning: options in writing the comparison. *Research in the Teaching of English*, 25(4), 390–418.
- Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7–26. doi: [10.1598/rrq.24.1.1](https://doi.org/10.1598/rrq.24.1.1)
- Steklács, J. (2006). Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter*, 4(15), 175–186.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2010). *The psychologist's companion: A guide to writing scientific papers for students and researchers*. New York, NY: Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511762024](https://doi.org/10.1017/cbo9780511762024)
- Swarts, J. (2010). Recycled writing: Assembling actor networks from reusable content. *Journal of Business and Technical Communication*, 24(2), 127–163. doi: [10.1177/1050651909353307](https://doi.org/10.1177/1050651909353307)
- Sziksainé Nagy, I. (1999). *Leíró magyar szövegten*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szilassy, E. (2012). Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia*, 5(1). Retrieved from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>

A forrásokra építő tanuláscélú írás: a forrásalapú írás

- Szilassy, E. (2014). Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(3). Retrieved from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=528>
- Tomasz, G. (2013). Átalakulóban a tudományos folyóiratok kiadási modellje. *Educatio(R)*, 22(3), 348–362.
- Tomcsányi, P. (2000). *Általános kutatómódszertan: az ismeretalkotás és -közlés tudományszaktól független elmélete és gyakorlata*. Gödöllő: Szent István Egyetem. Budapest: Országos Mezőgazdasági Minősítő Intézet.
- Tóth, B. (2008). Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia*, 1(1). Retrieved from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15>
- Turkle, S. (1997). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht: Springer. doi: [10.1007/978-94-010-0740-5](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5)
- Veszelszki, Á. (2012). Új írásjelek digitális és kézzel írt szövegekben. *Anyanyelv-pedagógia*, 5(4). Retrieved from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=418>
- Wiley, J., & Voss, J. F. (1996). The effects of 'playing historian' on learning in history. *Applied Cognitive Psychology*, 10(7), 63–72. doi: [10.1002/\(sici\)1099-0720\(199611\)10:7<63::aid-acp438>3.0.co;2-5](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0720(199611)10:7<63::aid-acp438>3.0.co;2-5)
- Witte, S. P. (1985). Revising, composing theory, and research design. In S. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 250–284). Norwood, NJ: Ablex.
- Z. Karvalics, L. (2012). Információs kultúra, információs műveltség-egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. *Információs társadalom*, 12(1), 7–43.
- Zergollern-Miletic, L., & Horváth, J. (2009). Eredetiség zágrábi és pécsi egyetemisták angol nyelvű írásaiban. *Iskolakultúra*, 19(10), 50–57.
- Zhang, J., & Norman, D. A. (1994). Representations in distributed cognitive tasks. *Cognitive science*, 18(1), 87–122. doi: [10.1207/s15516709cog1801_3](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1801_3)
- Zinsner, W. (1988). *Writing to learn*. New York: Harper & Row.

Pintér Henriett és Molnár Pál

ABSTRACT

SOURCE BASED WRITING: WRITING TO LEARN FROM SOURCES

Henriett Pintér & Pál Molnár

This literature review synthesizes the main aspects and processes of source based writing. It plays an important role in learning, science and work. Source based writing is part of the academic and professional communication. We present national research initiatives that investigate students' content knowledge represented in compositions. Writing from sources is an underrepresented practice and research area in Hungary. We discuss the overlapping aspects of academic and scientific writing. Both of them are a kind of source based writing. In the next part of the paper we explain, why we can consider source based writing as discourse synthesis. Writers create their texts from others' texts by synthesizing and citing these sources. In this way, writers can be part of discourses of different communities. In this process, reading is a central part of source based writing. Reading to write is a somehow different, but similar process to reading to understand a text. To write, authors not only read sources, but contextualize its decontextualized contents. We can refer to this reading process as reading to write. Contextualization means considering authors' goals and prospective readers. We review, how differs source based writing in workplace, science and formal learning. There are differences in goals, innovativeness, quality, community norms and other aspects. Instructors and researchers should consider these at planning, organizing and investigating learning situations. Also, we discuss some potential learning applications useful in these settings.

Magyar Pedagógia, 117(1). 29–48. (2017)
DOI: 10.17670/MPed.2017.1.29

Levelezési cím / Address for correspondence:

Pintér Henriett, Pető András Főiskola, H-1125 Budapest, Kútvölgyi út 6.
Molnár Pál, ELTE TTK, Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédia-
pedagógia Központ, H-1117 Budapest, Pázmány Péter sétány 1/A.



ÖNAKADÁLYOZÁS AZ ISKOLÁBAN: ELMÉLETI KERETEK, PREVENCIÓ ÉS MÉRÉSI LEHETŐSÉGEK

Török Lilla*, Szabó Zsolt Péter és Tóth László***

* *Testnevelési Egyetem, Pszichológia és Sportpszichológia Tanszék*

** *Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Szociálpszichológia Tanszék;
Pécsi Tudományegyetem, Szociál- és Szervezetpszichológia Tanszék*

Az iskolai önakadályozás elmélete

Berglas és Jones 1978-ban publikált kutatási eredményei szerint a vizsgálati személyek közül azok, akik tényleges eredményüktől (legyen az akár siker, akár kudarc) független siker visszajelzést kaptak, a következő feladat végrehajtása előtt teljesítménynövelő gyógyszer (Actavil) helyett inkább teljesítménygátló (Pandokrin) gyógyszer bevétele mellett döntöttek. A szerzőpáros arra a következtetésre jutott, hogy bizonyos tulajdonságokkal jellemezhető (pl. bizonytalan önértékelés) emberek, attribúciós előnyöket remélve, még a teljesítményhelyzetbe lépés előtt akadályozzák saját eredményességüket (Jones & Berglas, 1978; Berglas & Jones, 1978). A jelenséget önakadályozásnak (*self-handicapping*) nevezték el, ami definíciójuk szerint olyan cselekvés vagy teljesítményhelyzet-választás, amely növeli a kudarc externalizálásának (önfelmentés) és a siker internalizálásának esélyét. A szakirodalomban széles körben elterjedt (eredetileg Berglas és Jones 1978-as tanulmányából származó) példa annak a diáknak az esete, aki a fontos vizsgája előtti este szórakozni megy, majd másnap kialvatlanul, esetleg másnaposan érkezik. Ez esetben ő – Kelley (1971) felnagyítási és leszámítolási elvének értelmében – két lehetséges kimenetelre számíthat: (1) sikertelen teljesítmény esetén a kudarc a kialvatlanság és az alkoholfogyasztás számlájára íródik, illetve (2) sikeres végrehajtásnál – mivel mindez a gátló tényezők ellenére történt – a képesség felértékelődik. Az önakadályozás proaktív, anticipatív védekező technikájával még a feladat végrehajtása előtt egy „lehetetlen veszíteni” szituáció hozható létre, hiszen a kudarc esetén annak okait (többnyire) külső, instabil, kontrollálható, specifikus okokban lehet megtalálni (pl. „a barátnőmnek születésnapja bulija volt a hétvégén”), míg a sikert – a gátló tényezőket is legyőző – kimagasló képességeknek lehet tulajdonítani. Weiner (1985) elmélete alapján ezek az attribúciós következtetések ráadásul segítenek fenntartani a későbbi motivációt, illetve a következő feladathelyzetre vonatkozó pozitív érzelmeket (ellentétben a belső kudarc attribúciókkal, pl. buta vagyok). Ugyanakkor, ha jól teljesít az egyén, azt a kivételes képességeinek és kompetenciáinak tulajdoníthatja, hi-

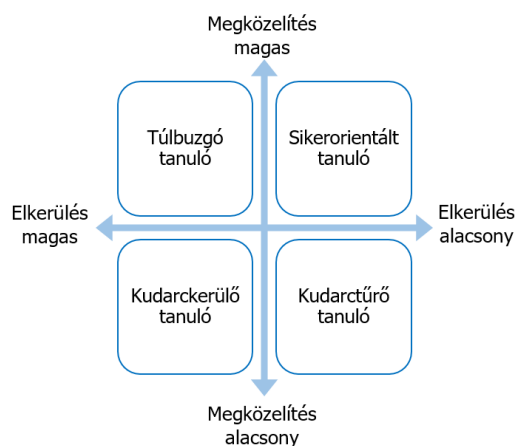
szen a gátló faktorok ellenére ért el sikert. Az önakadályozó tehát elhomályosítja a kapcsolatot képesség és teljesítmény között, és olyan stratégiát alkalmaz, amivel védeni és/vagy erősíteni tudja az önmagáról kialakított pozitív képet, illetve társas megítélését.

Ezek az eredmények ellentmondanak Festinger (1954) társas összehasonlítás elméletében megfogalmazott alaptézisének, miszerint az emberek alapvető törekvése, hogy képességeiket illetően pontos, hiteles és diagnosztikus visszajelzést kapjanak környezetüktől, hiszen láthatóan bizonyos helyzetekben kifejezetten kerülnek az effajta információkat. Ugyanakkor Atkinson (1957) kutatásaival összhangban van ez az eredmény, aki azt találta, hogy magas teljesítménymotivációjú egyének közepes nehézségű feladatot választanak (ami leginkább diagnosztikus a képességeket illetően), míg a magas kudarckerüléssel jellemezhető inkább nagyon könnyű vagy extrém nehézséggel jellemezhető (kis diagnosztikus képesség).

Az önakadályozás kapcsán felmerül a kérdés, hogy vonásról vagy szituációtól függő állapotról van-e szó. Berglas és Jones (1978, p. 406) a téma kapcsán úttörőnek számító tanulmányukban úgy fogalmazzák, hogy „kétségtelen, hogy néhány ember hajlamosabb önakadályozó stratégiákhoz nyúlni, mint mások”. Hozzájuk hasonlóan a kezdeti időszakban elvégzett kutatások elsősorban a vonásalapú megközelítést képviselték (pl. Rhodewalt, 1990; Strube, 1986). Az ily módon mért önakadályozási hajlam pozitív kapcsolatban áll a neuroticitással és negatív kapcsolatban a lelkiismeretességgel (Bobo, Whitaker, & Strunk, 2013). Az állapotként értelmezett önakadályozás a környezeti kontextust helyezi a középpontba, és bizonyos szituációs jellemzők befolyásoló hatását hangsúlyozza, illetve ezeket a jellemzőket igyekszik azonosítani (Elliot, Cury, Fryer, & Huguet, 2006; Self, 1990; Shepperd & Arkin, 1989). Az önakadályozás kutatása kifejezetten az 1990-es évektől, a vonáskérdőív elterjedésével élénkült meg a nemzetközi szakirodalomban, minthogy az egyéni teljesítmény, a tömegből való kiemelkedés, így az interperszonális összehasonlítások egyre nagyobb hangsúlyt kaptak. A jelenség többféle elméleti keretben tárgyalható (összefoglalva l. Török, Szabó, & Boda-Ujlaky, 2016), de elsősorban a kognitív szociálpszichológia, az attribúciós irodalom tárgykörébe tartozik, hiszen alapvetően kauzális következtetéseken keresztül működik.

Azonban fontos hangsúlyozni, hogy az önakadályozás a teljesítményt megelőzően, a priori jelentkezik, míg az oktulajdonítás és az önakadályozáshoz szorosan kapcsolódó énkiszolgáló torzítás (a sikert a képességek, míg a kudarcot a külső körülmények számlájára írni) a teljesítményhelyzetet követi. A pedagógiai pszichológia is korán rátalált a témára, és napjainkban talán a legintenzívebben kutatott területe ez az önakadályozásnak. Az ebben a kontextusban leggyakrabban említett elméleti paradigma Covington (1984, 1992) önérték (*self-worth*) elmélete. Covington (1992, p. 131) szerint az iskola „zéró összegű pontozási rendszert” hoz létre, hiszen az osztályban korlátozott a jutalmak mennyisége, tehát ha egy diák győz, akkor a többieknek veszíteniük kell. Covington szerint az ember a saját értékességét képessége és elért teljesítménye mentén határozza meg, így legfőbb szükséglete, az (ön)elfogadás is ezen értékek vonatkozásában értelmeződik. A szerző szerint a tanulók fejében dominál két legfőbb érték a teljesítmény és a képesség, és ezt a meggyőződést felnőtt korukra is magukkal viszik. Az elmélet két, széles körűen elterjedt feltevésen alapul: (1) a társadalom egyenlőségjelet tesz a képesség (amit az elért

teljesítmény mutat) és az egyén értékessége között, illetve (2) az emberi viselkedés legfőbb alakító ereje az énfelnagyítási törekvés, így amikor csak lehetséges, az egyén igyekszik sikereit maximalizálni (amik a kivételes képességeire utalnak) és a kudarcot elkerülni (melyek képességbeli hiányt tükröznek). Covington (1992; Covington & Omelich, 1979) az erőfeszítést kétélű fegyverként írja le: egyrészt a tanulónak erőfeszítéseket kell tennie az irányba, hogy elkerülje a tanári büntetést és a büntudatot, másrészt kockázatot is jelent, hiszen a sok erőfeszítés és kudarc párosítása gyenge képességet feltételez róla, ami a megalázottság érzését és szégyent vált ki. Tehát a tanulók két lehetőség közül választhatnak: megbüntetik őket, amiért nem tesznek erőfeszítést vagy igyekeznek, de azzal kockáztatják azt, hogy képességeiket gyengének ítélik meg. Ennek következtében a diákokat folyamatos önvédő törekvés jellemzi, hogy pozitív énképüket megpróbálják védeni/fenntartani. Covington (1992) szerint az önaktadályozás mindegyre kitűnő lehetőséget kínál. Covington és Omelich (1991; magyarul I. Szabó, 2004) ugyanakkor két dimenzió mentén (sikerkeresés és kudarcckerülés) négy kategóriába sorolják a tanulókat (1. ábra).



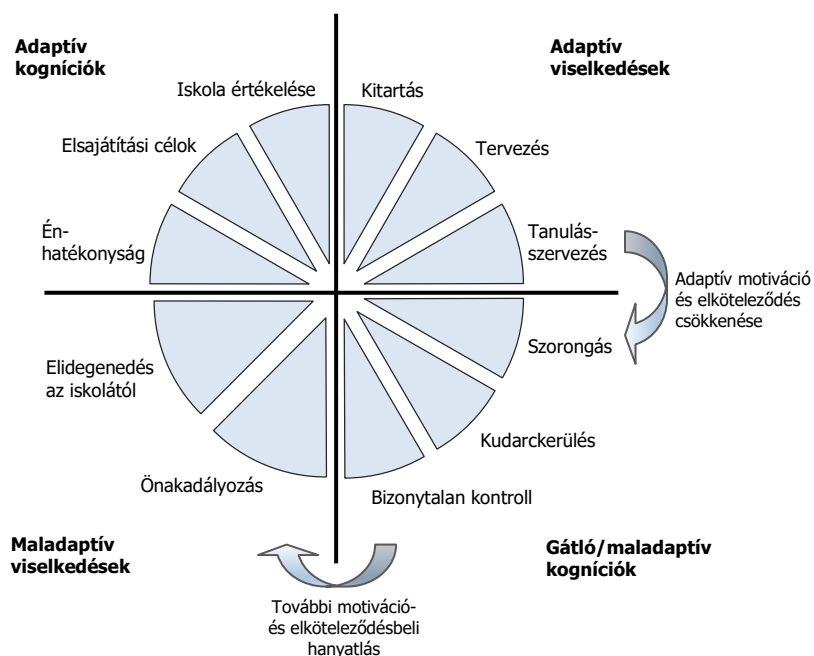
1. ábra

Covington és Omelich (1991) elmélete Covington és Mueller (2001, p. 168) alapján

Az 1. ábra alapján a sikerorientált (*success-oriented*) tanulók belsőleg motiváltak, a tanulást tekintik legfőbb értéknek, és nem másokhoz hasonlítják a teljesítményüket (ebben a többi három kategóriától alapvetően különbözik), hanem a tőlük telhető legjobbra törekednek. A túlbugzót (*overstrivers*) magas sikerelvárás jellemzi, és ez egy szintén jelentős kudarcból való félelemmel párosul. A büszkeség megélése és a másoknál jobb teljesítmény elérése motiválja őket, melyek érdekében különböző stratégiákat vetnek be (pl. nagyon könnyű feladatok választása, alacsony elvárások, magolás, részletekben való elveszés, csalás). A kudarcckerülő (*failure-avoiding*) tanulókat erős motiváció jellemzi, hogy elkerüljék a kudarcot, azonban sikerelvárásaik nincsenek. Büszkeség helyett a megkönnyebbülés megélése motiválja őket, ezért különféle védekező stratégiákat használnak (pl. bevonódás hiánya, kifogáskeresés, halogatás, nagyon nehéz vagy elérhetetlen célok kitzúzése,

erőfeszítés hiánya). A kudarcűrő (*failure-accepting*) tanulók feladták azon törekvésüket, hogy megmutassák képességeiket és fenntartsák önértékelésüket. A tanult tehetetlenséghez hasonló attribúciós mintázat jellemzi őket, és a múltbeli kudarcokat olyan okokra vezetik vissza, amelyek felett nincs kontrolljuk. A siker elérése felett szintén nem éreznek kontrollt, a kudarc okait magukban keresik, és amikor az bekövetkezik, azt a gyenge képességeiket megerősítőként fogják fel. Az elmélet szerint a kudarcűrő diákokat a legnehezebb motiválni.

A másik pedagógiai pszichológiához kapcsolódó elmélet Martin (2003, 2010; Liem & Martin, 2012) tanulók motivációjának és elköteleződésének multidimenzionális, integratív modellje, a Motivációs és Elkötelezettség Kerék (*Motivation and Engagement Wheel*, 2. ábra).



2. ábra

Motivációs és Elkötelezettség Kerék (Martin, 2010, p. 9)

A Kerék négy elsődleges és 11 specifikus faktorból áll. A főfaktorok két dimenzió mentén rendeződnek: adaptív és maladaptív, valamint viselkedéses és kognitív. Ennek megfelelően négy mintázat rajzolódik ki. Az első az adaptív kogníció (énhatékonyság, elsajátítási célok, az iskola értékelése), ami pozitív feladathoz való viszonyulást jelent. A második az adaptív viselkedés (kitartás, tervezés, tanulásszervezés) olyan pozitív viselkedéses stratégiákat takar, amelyeket a tanulás vagy a feladat végrehajtása során használunk. A harmadik a gátló vagy maladaptív kogníció (szorongás, kudarcckerülés, bizonytalan kontroll), ami olyan beállítódásra utal, amely akadályozza a megfelelő feladat iránti elköteleződést.

A negyedik, a maladaptív viselkedés (önacadályozás, elidegenedés, eltávolodás az iskolától) olyan káros stratégiákat jelent, amelyek a feladatot megközelítő egyént jellemzik. Az elmélet szerint a gátló vagy maladaptív kogníciók az adaptív kogníciók és viselkedések hanyatlásának következtében alakulnak ki, míg a maladaptív viselkedések az előbbinél is súlyosabb hanyatlás következményei.

Az iskola kifejezetten kockázatos terep az önacadályozás szempontjából, hiszen a diákok folyamatosan olyan helyzetekkel találkoznak, ahol demonstrálni és bizonyítani kell teljesítményüket és képességeiket, ráadásul mások előtt. Mindez különféle énvédelmi módszereket hívhat elő a fenyegető helyzetekkel való megküzdés céljából. Az iskola így kiemelt figyelmet kapott az önacadályozás területén, és ma is a legnépszerűbb terepe a kutatásoknak. Tanulmányunkban ennek a jelenségnek a bemutatására vállalkozunk.

Az önacadályozás megnyilvánulási formái az iskolában

Az önacadályozással foglalkozó szakirodalom elkülöníti a viselkedéses önacadályozást a mondott akadályoktól, avagy a kijelentéses önacadályozástól¹ (Arkin & Baumgardner, 1985; Leary & Shepperd, 1986; McCrea, Hirt, & Milner, 2008). Míg az előbbieket a teljesítményhelyzetet megelőző nyílt, önacadályozó cselekvések (pl. szórakozni menni egy fontos vizsga előtti estén), addig az utóbbiak csupán a teljesítményt hátráltató tényezők jelenlétével kapcsolatos verbális kijelentések (pl. nem volt időm tanulni). Számítalan lehetőség kínálkozik az önacadályozásra, az alábbiakban a szakirodalomban tanulmányozottak elemzésére vállalkozunk.

Iskolai környezetben talán leggyakrabban előforduló viselkedéses önacadályozási forma a teljesítményt megelőző erőfeszítés, illetve gyakorlás hiánya (Tice & Baumeister, 1990) vagy csökkentése (Thompson & Richardson, 2001), melyeknek krónikus megjelenése folyamatos alulteljesítéshez vezet (Nurmi, Onatsu, & Haavisto, 1995; Rhodewalt, 1990). A halogató szintén gyakori jelenség a diákok körében (Takács, 2010). Bár Lay, Knish és Zenatta (1992) hangsúlyozzák, hogy a halogató és az önacadályozás közé nem tehető egyenlőségjel, azonban kétségtelen, hogy az önacadályozásra hajlamos diákok egyúttal gyakran halogatnak is (Beck, Koons, & Milgrim, 2000; Ferrari, 1991; Ferrari & Tice, 2000). Önacadályozásnak tekinthető az elérhetetlen célok kitűzése is (Greenberg, 1985), hiszen az így bekövetkező kudarc valójában nem is számít annak. Ugyancsak fontos az alkohol- és a drogfogyasztás esetleges önacadályozást betöltő szerepe (Berglas & Jones, 1978; Higgins & Harris, 1988; Tucker, Vuchinich, & Sobell, 1981), mivel ezek kézenfekvő eszközei annak, hogy a kudarcot a képesség szempontjából irreleváns tényezők számlájára írhasse az egyén.

Míg a viselkedéses önacadályozást használók meg vannak győződve a kudarc közeledtéről (alacsony énhatékonyság érzése), ezért „nincs mit veszteni” alapon járnak el, addig a kijelentéses önacadályozást alkalmazók nem számítanak egyértelműen kudarcra (Coudeyville, Martin Ginis, & Famose, 2008), és a teljesítményt megelőzően a hátráltató

¹ A tanulmány további részében a két kifejezést egymással felcserélve használjuk.

tényező jelenlétéről tett kijelentéseket nem feltétlenül kísérik valódi akadályozó cselekvések. Ezek a kijelentések a legkülönfélébb formát ölthetnek, ám van néhány, mely igen gyakran előfordul. Iskolai környezetben ilyen például a szorongás előzetes kifogásként történő használata (Smith, Snyder, & Handelsman, 1982; pl. nagyon izgulok), de ugyanilyen funkciót tölthet be a rossz hangulat (pl. szomorú vagyok, Baumgardner, Lake, & Arkin, 1985), a fizikai tünetek felsorolása, illetve a fájdalom eltűlése is (Smith, Snyder, & Perkins, 1983; Uysal & Lu, 2010; pl. nagyon fáj a hasam). Ezek a tünetek esetenként hasonlíthatnak valós tünetcsoportokra (pl. ADHD; Suhr & Wei, 2013), így érdemes az önakadályozás lehetőségével is számolni a differenciáldiagnózisok megalkotásakor.

Az önakadályozó diák ezekkel a „cselekkel” tereli el a figyelmet a képességeiről, hiszen az olyan mondatok, mint „ha tanultam volna/időben elkezdtem volna tanulni, mint a többiek; nem lennék másnapos/részeg; aludtam volna eleget; nem fájna volna a hasam, akkor nekem is jobban sikerült volna”, fenntartják annak lehetőségét, hogy a képességei alapvetően kifogástalanok, viszont a nyilvánvaló gátló tényező miatt ezeket nem tudja megmutatni.

Önakadályozás és sztereotípiák

Az oktatás terén rendkívül hangsúlyos témák a sztereotípiák és stigmatizáció kérdései (Aronson, Cohen, & McCloskey, 2009; F. Lassú & Elekné Szarvas, 2000), melyeknek legtöbbször a káros és negatív oldala kerül előtérbe. Úgy tűnik, hogy a sztereotípiák általi fenyegetettség valóban elősegíti az olyan önvédő mechanizmusok megjelenését, mint az önakadályozás (Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996; Stone, 2002), azonban Crocker és Major (1989) a jelenség egy másik oldalára is felhívják a figyelmet. Hangsúlyozzák, hogy bár a pszichológiai elméletek azt valószínűsítik, hogy a negatívan sztereotipizált csoportok tagjainak alacsony az önértékelése, az empirikus munkák ezt nem támasztják alá. A szerzők szerint e csoportok tagjai felhasználják a csoporttagságukat az önértékelésük védelmére, és például a negatív visszajelzéseket a csoporttal szembeni előítéleteknek tulajdonítják.

Ennek megfelelően Burkley és Blanton (2008) azt találták, hogy azok a nők, akik kudarc visszajelzést kaptak egy matematikai feladat kapcsán, magasabb önértékelésről számoltak be, ha emlékeztették őket a matematikával kapcsolatos negatív női sztereotípiákra (pl. a nők rosszabb matematikai képességekkel rendelkeznek, mint a férfiak), mint akiket nem. Ezen eredményekből kiindulva Kim, Lee és Hong (2012) azt találták, hogy amikor a nők nehéz matematikai feladatra számítottak, akkor sokkal valószínűbben fogadták el igaznak a nők gyenge matematikai képességeiről szóló megállapításokat, mint amikor könnyű feladatra készültek. Ugyanezt a mintázatot találták a verbális képességeket illetően férfiak esetében is. A szerzők önakadályozási dinamikaként értelmezik az eredményeiket, ahol az egyén a potenciális kudarc okát a szelf központi részéről (saját kompetencia) egy attól távolabb eső szelfrész felé irányítja (ami a csoport többi tagjával közös).

Önacadályozás mint szelf-reprezentációs stratégia

A kutatások kezdete óta élénk érdeklődés és vita övezi azt a kérdést, hogy vajon az önacadályozás elsődleges célpontja a környezet vagy a privát szelf, vagyis inkább magányos vagy inkább társas helyzetben fordul elő. Empirikus eredmények sokasága bizonyította, hogy gyakrabban találkozunk önacadályozással akkor, amikor közönség vagy megfigyelő is jelen van (pl. Kolditz & Arkin, 1982; Tice & Baumeister, 1990), amiből az következik, hogy az önacadályozás énmegjelenítést (is) szolgálhat. Fontos kérdés, hogy valójában milyen benyomást alakítanak ki a megfigyelők az önacadályozó személyekről. Úgy tűnik, hogy az önacadályozás eléri végső célját, hiszen a megfigyelők akadályok jelenlétében nem a képességeket tekintik a bekövetkezett kudarc okának (Levesque, Love, & Mendenhall, 2001; Smith & Strube, 1991), ám sikeres végkifejlet esetén az előzetes akadálynak nincs hatása a formált benyomásra (Crant, 1996). Luginbuhl és Palmer (1991) kutatása alapján az önacadályozás ténye pozitívan befolyásolja a megfigyelők ítéleteit a képességekre és a jövőre irányuló teljesítményelvárásokat illetően. A viselkedéses önacadályozókat intelligensebbnek tekintették, illetve a jövőbeli teljesítményhelyzetben jobb eredmény várományosainak, mint a nem önacadályozókat. Ugyanakkor más a helyzet a kijelentéses önacadályozás esetében, ahol két, objektíve megegyező teljesítmény esetében a megfigyelők negatívanabban ítélték meg azt, amelyik önacadályozótól származott, mint amelyik nem (Rhodewalt, Sanbonmatsu, Tschanz, Feick, & Waller, 1995). Számított az is, hogy az akadály mennyire áll az egyén kontrollja alatt. Az az egyén, aki nem tett erőfeszítéseket, negatívabb megítélésre számíthatott mind kompetenciáját, mind a róla kialakított általános benyomást illetően, mint aki gyógyszer mellékhatásáról vagy szorongásról panaszkodott (Hip-Fabek, 2005; Levesque et al., 2001; Rhodewalt et al., 1995). Továbbá, az alacsony önértékeléssel, valamint az alacsony önacadályozási hajlammal rendelkező megfigyelők inkább használták fel az akadályt a teljesítmény és a képesség közötti kapcsolat gyengítésére, mint a magas önértékelésű vagy önacadályozásra hajlamos egyének (Smith & Strube, 1991).

Fontos mindezt azzal kiegészíteni, hogy bár a képességekre vonatkozó attribúciók többnyire az önacadályozóknak kedveznek, a személy(iség) megítélése összességében mégis csorbát szenved (vö. „okos ez a gyerek, csak lusta”). Az önacadályozó személy motiválatlannak, bizonytalannak, kevésbé felelősségteljesnek tűnik, és kevésbé preferált tanulópartner (Levesque et al., 2001; Luginbuhl & Palmer, 1991; Park & Brown, 2014), mint az, akire nem jellemző az önacadályozás. A megítélések attól függően különböznek, hogy viselkedéses vagy kijelentéses önacadályozásban vett-e részt a megítélendő személy, ugyanis az önacadályozó személyiségéről formált benyomásokat tekintve az előbbi negatívabb következményekkel jár (Cox & Giuliano, 1999).

Az önacadályozás és az önacadályozó személy megítélése a nemek tekintetében is különbözik. Ezzel kapcsolatban Hirt, McCrea és Boris (2003) azt a meglepő eredményt kapták, hogy magának az önacadályozónak a személye többnyire nem befolyásolja a mások általi megítélését – habár Park és Brown (2014) eredményei szerint a dolgozó felnőtt önacadályozókat a tanulókkal ellentétben nem védi kudarc esetén az önacadályozás –, viszont az őt megfigyelő neme igen (Milner, 2009). A nők kevésbé kedvelik az önacadályozást alkalmazó egyéneket, kevésbé tartják őket magukhoz hasonlóknak, és a motivációikat

illetően is gyanakvóbbak. A férfiak sokkal elfogadhatóbbnak tartják ezeket a viselkedéseket, és kérdéses esetben jobban elismerik a hátráltató tényező relevanciáját, mint a nők. A nők fegyelmezetlenségnek és önkontroll-hiányként értelmezik az önakadályozó viselkedéseket, elfogadhatatlannak tartják az erőfeszítés hiányát, és azt súlyosan büntetik (pl. negatív diszpozicionális attribúciókkal) a személypercepciók folyamataik során (Hirt et al., 2003). Az önakadályozás észlelését nemcsak a nem, hanem az életkor és a státusz is befolyásolja (Park & Brown, 2014). A diákokkal ellentétben a dolgozó felnőttek negatívan nyilatkoznak az önakadályozó célszemélyről (nem szívesen találkoznának vagy dolgoznának vele), ami a (dolgozó) pedagógusok által formált benyomások és attitűdök szempontjából igen fontos.

Összességében úgy tűnik, hogy az önakadályozás mások szemében megvédi az egyén képességeit, viszont ezért súlyos árat kell fizetni. Azonban Milner (2009) rámutat arra, hogy a kísérleti személyek a valós és ismert önakadályozó személyeket szimpatikusabbnak, kedvelhetőbbnek, hozzájuk inkább hasonlónak, illetve alapvetően pozitívabban ítélik meg, szemben az empirikus vizsgálatokban általában alkalmazott fiktív személlyel. Szintén pozitívabb megítélésre számíthat az az egyén, aki nem önmaga számol be az őt hátráltató tényező jelenlétéről, hanem egy harmadik fél kommunikálja azt (pl. Bence nagyon izgul; McElroy & Crant, 2008).

Célok és önakadályozás

Meggyőző eredményekre jutottak azok a kutatások, amelyek az önakadályozást a cél-orientációs elmélettel (Dweck, 1986; magyar összefoglalását l. Fejes, 2011) hozták összefüggésbe. A célorientációs elmélet feltevése, hogy az emberi viselkedés célok elérésére irányul, és nem mindegy, hogy milyen típusú célokat fogalmazunk meg. Azonban ezeket meghatározza az, hogy az intelligenciáról milyen implicit elméleteink, illetve gondolkodásmódjaink vannak (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 2006): veleszületettek és megváltoztathatatlanok (entitáselmélet; *fixed/entity implicit theory*; *fixed mindset*), vagy változtathatók, sőt javíthatók (inkrementális elmélet; *incremental implicit theory*; *growth mindset*). Az elméleti feltevés, hogy azok a tanulók, akik úgy gondolják, hogy képességeik eleve adottak és változtathatatlanok, nem arra fordítják az energiáikat, hogy fejlődjenek (hiszen ez nem lehetséges), hanem arra, hogy képességeiket minél jobb színben tudják feltüntetni önmaguk és mások előtt. Éppen ezért ők nagyobb valószínűséggel vesznek részt önakadályozásban, mint akik szerint a képességeik változtathatók, hiszen ez utóbbi csoport a védekezés helyett a fejlődésre és a javulásra törekszik (Ommundsen, 2001; Ommundsen, Haugen, & Lund, 2005; Rhodewalt, 1994; Rickert, Meras, & Witkow, 2014; Shih, 2011). Ez az összefüggés akkor is megjelenik, ha nem a diákok saját intelligenciájukkal kapcsolatos vélekedéseiről van szó, hanem csupán információt kapnak arról, hogy a képességek általában változtathatók-e (Snyder, Malin, Dent, & Linnenbrink-Garcia, 2014). Snyder és munkatársai (2014) ennek megfelelően azt találták, hogy azok a tehetségesnek tartott tanulók, akik a tehetségről olyan információt kaptak, hogy az megváltoztathatatlan, kudarcélmény után nagyobb százalékkal vettek részt önakadályozásban, mint akiknek a tehetséget mint változtatható jellemzőt mutatták be (függetlenül attól, hogy ők maguk alapvetően mit gondoltak). Ugyanakkor egy újabb kutatási eredmény (De Castella

& Byrne, 2015) mindezt azzal egészíti ki, hogy a diákok saját képességeikre vonatkozó implicit elképzelései (pl. *Őszintén szólva nemigen tudom megváltoztatni, hogy mennyire vagyok intelligens.*) pontosabb előrejelzői a motivációnak, a teljesítménynek, illetve az olyan maladaptív viselkedésformák használatának, mint a lógás vagy az önaktadályozás, mint a képességekről alkotott általános implicit elképzeléseik (pl. *Őszintén szólva nemigen tudod megváltoztatni, hogy mennyire vagy intelligens.*). Ugyanakkor a fenyegető helyzetek hatására még az inkrementális elméletekkel rendelkező diákok is önaktadályoznak, amennyiben az önértékelésük és általában véve az értékességükről alkotott képük nagymértékben függ az iskolai teljesítményüktől (Niiya, Brook, & Crocker, 2010).

Dweck és Leggett (1988) szerint a képességek természetéről kialakított implicit elméletek meghatározott típusú célok felé orientálják az egyént. Dweck (1986; Fejes, 2011) célorientációs elmélete kétféle célt különböztet meg: az elsajátítási célok esetében a cselekvő arra törekszik, hogy egy adott feladathelyzetben új készségeket, képességeket sajátítson el, a hangsúlyt a tanulásra helyezi, az összehasonlítás önreferencia alapján történik, míg az eredmény- vagy viszonyító célokat a másik túlteljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére vonatkozó törekvések jellemzik. Dweck és Leggett (1988) szerint az inkrementális képességelmélet az elsajátítási célok kialakulásának kedvez, míg az entitáselmélet a viszonyító célok megjelenését segítik elő. Ennek megfelelően alakulnak a kutatási eredmények is a témában: minél inkább viszonyító célokat tesznek magukévá az egyének (felülmúlni és/vagy nem alulmúlni másokat), annál valószínűbben önaktadályoznak (Martin, Marsh, & Debus, 2003; Midgley et al., 1996; Urdan & Midgley, 2001; Rhodewalt, 1994; Ryska, Yin, & Boyd, 1999). Amikor a tanulók arra koncentrálnak, hogy kompetensnek tűnjenek vagy elkerüljék, hogy őket tehetségtelennek lássák, illetve a tanulási folyamat helyett csak a végeredményt helyezik a középpontba (aminek a megítélése másokhoz képest történik), hajlamosabbak az önaktadályozásra, hiszen az éppen ezeket a célokat képes elősegíteni. Ezzel szemben az elsajátítási célok a tanulási folyamatra koncentrálnak, hogy annak során az egyén új készségeket sajátítson el, illetve a már meglévőeket javítsa, a teljesítmények összehasonlítása pedig önreferencia alapján történik. Az elsajátítási célokkal rendelkező tanulók kevésbé hajlamosak az önaktadályozásra, hiszen az aláássa a fejlődést és a tanulást (Martin et al., 2003; Midgley et al., 1996; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011; Urdan & Midgley, 2001; Rhodewalt, 1994; Ryska et al., 1999).

A célorientációk és az önaktadályozás összefüggését tekintve némileg árnyalódott a mintázat azzal, hogy az elsajátítási és a viszonyító célokhoz közelítő és elkerülő irányt rendeltek (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Fejes, 2011). Így négyfajta célorientációt lehet elkülöníteni: a teljesítménykerülő viszonyító célok esetében az egyén a másoknál rosszabb teljesítmény elkerülésére törekszik, a teljesítménykereső viszonyító célok követésekor pedig a másoknál jobb teljesítmény elérésén van a fókusz. A teljesítménykerülő elsajátítási célok esetében a hiányos elsajátítás elkerülésére törekszik az egyén, míg a teljesítménykereső elsajátítási céloknál a cselekvő saját fejlődése áll a középpontban: a tanulás, megértés, elsajátítás válik hangsúlyossá. Az empirikus eredmények alapján a célorientációk négy típusa közül az önaktadályozás legerősebb bejósolója a teljesítménykerülő viszonyító célok felé való orientáció. Tehát minél erősebb a kudarcból való félelem, illetve minél inkább a kudarc elkerülése motiválja az egyént, annál valószínűbben önaktadályoz (Chen, Wu, Kee, Lin, & Shui, 2009; Elliot et al., 2006; Ommundsen, 2004;

Urdan, 2004; Urdan & Midgley, 2001). Ez az eredmény nem meglepő egyrészt a viszonyító célok jellegéből, másrészt az önakadályozás alapvetően elkerülő motivációs bázisából kiindulva (Elliot & Church, 2003; Martin, Marsh, & Debus, 2001). Ugyanakkor Tannenbaum (2007) szerint az önakadályozásnak egyenesen az a célja, hogy a lehető legkevesebb erőfeszítéssel vagy annak teljes elkerülésével érjen el sikert az egyén (*work avoidance goal*; Elliot, 1999), ami a teljesítménycélok hiányára utal.

Minthogy az elsajátítási célok esetében a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő irányok különválasztása újnak számít, nem áll rendelkezésünkre túl sok empirikus adat az önakadályozás kapcsán. Chen és munkatársai (2009) eredményei alapján a teljesítménykereső elsajátítási célok negatív kapcsolatban állnak az önakadályozással (tehát gátolják a megjelenését). A teljesítménykereső viszonyító célok esetében az eredmények nem egységesek. Néhány kutatás szerint növelik az önakadályozás megjelenésének esélyét (Chen et al., 2009; Leondari & Gonida, 2007), mások szerint csökkentik (Ommundsen, 2004; Urdan, 2004), bizonyos kutatások szerint pedig nincsenek vele kapcsolatban (Midgley & Urdan, 2001). Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a teljesítménykereső viszonyító célokkal kapcsolatban nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy minden esetben maladaptívak (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). Nagyban függ a hatásuk egyrészt attól, hogy magas vagy alacsony mértékű elsajátítási célokkal párosulnak-e (többszörös célok elmélete). Például Ommundsen (2004) eredményei alapján a teljesítménykereső viszonyító célok legtöbbször adaptívak, azonban elősegíthetik az önakadályozás megjelenését, ha nem párosulnak az elsajátítási célok magas szintjével, másrészt pedig, hogy milyen célokat hangsúlyozz emellett a környezet (célstruktúrák). A célstruktúrák elméletében Ames (1992) azokra a környezetből érkező üzenetekre koncentrált, amelyek befolyással vannak a tanulók célorientációjának alakulására (a tanár szerint a hibák a fejlődés részei, vagy aki a legjobban teljesít, az az etalon). Lovejoy és Durik (2010) eredményei szerint a teljesítménykereső és a teljesítménykerülő viszonyító célok elősegítik az önakadályozás megjelenését, de csak a teljesítménykerülő viszonyító célokat hangsúlyozó környezetben.

Néhány kutató szerint (Ryska et al., 1999; Midgley & Urdan, 2001) a célstruktúrák még a célorientációknál is fontosabbak, mert hatásuk a célorientációktól függetlenül megjelenik. A célstruktúrákkal kapcsolatos eredmények hasonlóan alakulnak, mint a célorientációknál látottak: a viszonyító célokat hangsúlyozó környezet pozitív előjelezője az önakadályozásnak (Coudeville, Sinnapah, Charles-Charlery, Baillot, & Hue, 2015; Midgley & Urdan, 1995; Standage, Treasure, Hooper, & Kuczka, 2007; Urdan, 2004), míg az elsajátítási célstruktúra gátolja (Kuczka & Treasure, 2005) vagy nincs hatással annak megjelenésére (Urdan, Midgley, & Anderman, 1998). Urdan és munkatársainak (1998) eredményei szerint ez az összefüggés nemcsak a diákok által érzékelt célstruktúra kapcsán áll fenn, hanem a tanárok által adott viszonyító célstruktúrát előidéző instrukciókat tekintve is.

Önakadályozás és iskolai teljesítmény

Az empirikus eredmények alapján egy olyan mintázat látszik kirajzolódni, amely szerint az önakadályozásnak rövid távú előnyei, de hosszú távú hátrányai vannak (Crocker &

Park, 2004). Ezek rövid összefoglalása után érthetőbbé válik az önacadályozás és a teljesítmény kapcsolata.

Az önacadályozás előnyei egyrészt az önértékelés védelme/erősítése mentén, másrészt a szorongásreguláción keresztül érvényesülnek. Ezeknek a védekező működéseknek az a lényege, hogy az egyén kudarc esetén továbbra is a képességeiben rejlő lehetőségekre tud támaszkodni ahelyett, hogy az aktuális teljesítményét nézné, így az képes megvédeni az önértékelését (McCrea & Hirt, 2001). Rhodewalt (1990) kiemeli, hogy ez az eredmény mind objektív méréssel, mind önbevallás alapján kimutatható. Másrésztől nagyon lényeges hangsúlyozni az önacadályozás szorongást szabályozó hatását is (vö. az esélytelenek nyugalma). Az önacadályozó csökkenti a környezet elvárását a várható teljesítményét illetően, ami szorongásreguláló hatású lehet. Snyder és Higgins (1988) eredményei ezt támasztják alá: az önacadályozás csökkenti az önértékelési aggodalmakat, így segít a feladatra való koncentrálásban és a magasabb szintű teljesítésben is. Más kutatók (pl. Deppe & Harackiewicz, 1996) eredményei szerint azok az önacadályozásra hajlamos egyének, akik teljesítményhelyzet előtt nem gyakorolnak, jobban bevonódnak és jobban élvezik a feladatot, mint akik igen, ugyanakkor az erre nem hajlamos egyénekre ugyanez akkor jellemző, amikor gyakorolnak.

A hátrányokhoz képest kisebbségben vannak az előzőekben felsorolt előnyök. Az önacadályozók nagyobb eséllyel alakítanak ki elégtelen (pl. elkerülő) megküzdési stratégiákat (pl. tagadás), rosszabbul alkalmazkodnak, ez pedig – ördögi kört kialakítva – további önacadályozáshoz vezet (Zuckerman, Kieffer, & Knee, 1998). Zuckerman & Tsai (2005) kiemelik azt is, hogy az önacadályozók gyakrabban fordulnak önmaguk ellen (pl. önhibáztatással), illetve elfordulnak a „nehéz” realitástól, és egy olyan valóságot konstruálnak maguknak, ami jobban támogatja az énképüket. Ezt követően az önacadályozó egyének csökken kompetenciáival való elégedettsége, negatív hangulata pedig az önacadályozás mértékével növekszik. Zuckerman és Tsai (2005) longitudinális vizsgálatukban azt találták, hogy idővel az önacadályozók az intrinzik motiváció csökkenését élik meg munkájukban. Emellett egy további maladaptív körforgás is elindul: az önacadályozás idővel az önértékelés csökkenéséhez vezet, ami viszont tovább növeli az önacadályozás mértékét, így a kettő kölcsönösen és folyamatosan megerősíti egymást. Ráadásul minél elégedetlenebb a diák az iskolai teljesítményével, illetve minél kevésbé tartja magát kompetensnek az iskolában, annál valószínűbben nyúl az önacadályozáshoz tanulmányai során, és ez az eredmény keresztmetszeti mintán és longitudinálisan vizsgálva egyaránt igaz (Urduan et al., 1998; Eronen, Nurmi, & Salmela-Aro, 1998).

Ezek alapján az önacadályozás és az iskolai teljesítmény kapcsolata igen összetett. Rhodewalt (1990) szerint a magas és az alacsony önacadályozási hajlammal rendelkező egyének teljesítménye nem különbözik akkor, amikor könnyű feladatra számítanak, viszont akkor igen, amikor bonyolult. Ez utóbbi esetben az alacsony önacadályozási pontszámmal rendelkező vizsgálati személyek szignifikánsan jobban teljesítettek. Ráadásul, míg az anticipált feladat bonyolultsága nőtt, a kevésbé önacadályozók teljesítménye szintén nőtt, míg az önacadályozás magas szintjével rendelkezők teljesítménye csökkent. Ezt azért történhetett így, mert a magas önacadályozási hajlamúak a feladatok előtt általában kevesebb erőfeszítés kifejtését helyezték kilátásba, amely mintázat a nehéz feladatra számítók körében még kifejezettebb volt – ennek megfelelően alakult a teljesítményük is. A

kijelentéses önakadályozás kapcsán hasonló eredményre jutott McCrea és Hirt (2001), akik azt találták, hogy az erőfeszítés hiányáról szóló előzetes kijelentések negatív hatással voltak a teljesítményre, viszont a szorongásról szólóak nem. Rhodewalt és Hill (1995) eredményei szerint míg nőknél a mondott akadályok száma negatívan korrelált az iskolai teljesítményükkel (vizsgajegy), addig férfiak körében ilyen kapcsolatot nem látni.

Összességében az empirikus munkák negatív kapcsolatot találtak az iskolai önakadályozás és az iskolai teljesítmény között, miszerint az önakadályozás az idő előrehaladtával egyre romló teljesítményhez vezet (Gadbois & Sturgeon, 2011; McCrea & Hirt, 2001; Midgley & Urdan, 1995; Urdan, 2004; Zuckerman et al., 1998). Ezt a mintázatot tovább szilárdította a témában született friss metaanalízis (Schwinger, Wirthwein, Lemmer, & Steinmayr, 2014), mely 36 tanulmány több mint 25 000 fős mintáját újraelemelve talált hasonlóan negatív kapcsolatot a két változó között. Azt is fontos hangsúlyozni, hogy az önakadályozás és a teljesítmény közötti negatív kapcsolatot részben magyarázzák azok a nem hatékony, illetve felszínes tanulási stratégiák (pl. magolás), amiket az önakadályozásra hajlamos diákok használnak (Gadbois & Sturgeon, 2011; Thomas & Gadbois, 2007; Zuckerman et al., 1998).

Prevenációs lehetőségek

Az önakadályozás összességében több szempontból is egy maladaptív énvédelmi eszköz, megelőzésére tehát kiemelt figyelmet szükséges fordítani. A befolyásoló tényezők osztályozhatók aszerint, hogy a személytől vagy situációtól függenek, illetve elősegítik vagy gátolják az önakadályozás megjelenését. A prevenáció szempontjából a situációtól függő és egyúttal önakadályozást gátló okok a legfontosabbak, így a tanulmány e részében elsősorban ezekre koncentrálunk. A korábbiakban már szó volt egy ilyen tényezőről, az elsa-játítási célstruktúráról (Kuczka & Treasure, 2005; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). Ez azt jelenti, hogy olyan dolgokat hangsúlyoz a pedagógus az osztályban, mint hogy a hibák elfogadhatóak, ha a fejlődést szolgálják; arra törekszik, hogy a diákok megértsék, és nem arra, hogy memorizálják az anyagot; az a célja, hogy a diákok élvezzék az új dolgok tanulását; értékeli a próbálkozást és az erőfeszítést. Annak érdekében, hogy ez eredményes legyen, a tanárnak hangsúlyoznia kell a diákok autonómiáját, hiszen ez önmagában elegendő, hogy csökkentse az önakadályozás előfordulását (Knee & Zuckerman, 1998; Lewis & Neighbors, 2005). Ugyancsak eltűnik az önakadályozás olyan helyzetekben, ahol a vizsgálati személyek már érzékelnek egy előzetesen fennálló hátráltató tényezőt (Shepperd & Arkin, 1989), hiszen így nincs szükség a további akadályok felállítására. Hasonlóan gátolja az önakadályozás megjelenését az, ha elegendő nagyságú külső ösztönző (pl. nagy jutalom, pénz) van jelen (Greenberg, Pyszczynski, & Paisley, 1984).

Szintén fontos preventív erővel bír a pozitív önmegerősítés. Amennyiben lehetőséget adunk az egyénnek, hogy pozitívan megerősítse magát a teljesítményhelyzet előtt (pl. a legfontosabb érényeiről írjon egy esszét), az szintén az önakadályozás csökkenéséhez vezethet (Finez & Sherman, 2012; Kimble, Kimble, & Croy, 1998; Siegel, Scillitoe, & Parks-Yancy, 2005). Azonban az önmegerősítés csak akkor hatásos, ha a megerősítés nem a

szóban forgó feladatot idézi (pl. iskolai feladat nem iskolai eredményességről szóló eszével párosul), hiszen McCrea és Hirt (2011) szerint ez csak tovább növelné a tétet, vagyis a feladat énfenyegető jellegét. Tandler, Schwinger, Kaminski és Stiensmeier-Pelster (2014) ugyanakkor azt találták, hogy csak magas önértékelésű egyéneknél igaz ez az összefüggés.

Ami az önmegerősítésnél is hatásosabb, az a „ha... akkor...” nyelvi formulával megfogalmazott célok (*implementation intention*) jelenléte (Thürmer, McCrea, & Gollwitzer, 2013). Thürmer és munkatársai (2013) szerint ez az önszabályozó stratégia azért ilyen hatékony, mert ennek során a jövőbeli szituációval kapcsolatos mentális reprezentációk aktiválódnak, így könnyebben elérhető és hozzáférhetőek lesznek. Ráadásul a kiváltó szituáció és a kiváltott válasz között szoros asszociatív kapcsolat épül, tehát amint a kritikus inger megjelenik, a cél irányába ható válasz tudatos kontroll nélkül, automatikusan aktiválódik. Hasonlóan önakadályozást csökkentő hatás érhető el azzal, ha az egyént a teljesítményhelyzet előtt például ilyen nyelvi formulával feszítjük elő: „ha ...-t csinállok, jobban fogok teljesíteni a feladatban” (*upward prefactual*; McCrea & Flamm, 2012). Szintén csökkenti az énvédelmi motivációt, így az önakadályozás mértékét is a feltétlen elfogadás (Arndt, Schimel, Greenberg, & Pyszczynski, 2002). Amikor a vizsgálatban résztvevőknek egy olyan személyt kellett felidézniük, aki úgy fogadja el őket, amilyenek, és a szeretetét nem köti feltételekhez, nagyobb felelősséget vállaltak a teljesítményükért, mint akik olyan személyt idéztek fel, aki az elfogadását valamilyen feltételhez és/vagy értékeléshez köti, vagy mint aki ilyen szempontból semleges.

Mindezek mellett vannak olyan, az önakadályozást kiváltó szituációk, amelyeket érdemes egy pedagógusnak elkerülnie. Ilyen például a már említett viszonyító célstruktúra: minél inkább az interperszonális összehasonlításokon és az eredményen van a hangsúly, annál valószínűbb, hogy önakadályoznak a diákok. Ugyancsak ilyen a negatívstereotípiafenyegetettség (Midgley et al., 1996; Stone, 2002), aminek segítségével az egyén képes megküzdeni a fenyegető helyzettel.

A teljesítménytől független sikervisszajelzés (*noncontingent success feedback*) önakadályozást előhívó hatása a jelenség kutatásának kezdete óta ismert (Berglas & Jones, 1978; Thompson, 2004). Kim, Chiu és Zou (2010) kutatásából az derül ki, hogy az a kiemelkedő teljesítményt elérő vizsgálati személy, aki rossz teljesítményről kap visszajelzést, inkább önakadályoz, mint a kontrollcsoport, vagy az, aki a teljesítményének megfelelő visszajelzést kap. Ugyanez volt igaz az alacsony teszteredményt elérő vizsgálati személyeknél is: aki kiemelkedő teljesítményéről kapott visszajelzést, inkább önakadályozott, mint a kontrollcsoport, illetve az, aki a teljesítményének megfelelő visszajelzést kapott. Ez az eredmény azzal magyarázható, hogy a vártnál jobb visszajelzés érkezése esetén az egyén motiválttá válik abban, hogy ezt az önmagáról ébresztett képet fenntartsa (*inflated self-assessment*), és kevésbé lesz motivált arra, hogy a következő feladatban a valódi képességeiről kapjon visszajelzést. Ugyanakkor az olyan visszajelzés, ami kevésbé kedvező, mint amire számított (*deflated self-assessment*), kétségeket ébreszt a képességeit illetően, így a következő feladathelyzetben inkább a képesség szempontjából diagnosztikus visszajelzés elkerülése, vagyis az énvédelem ezen formája mellett dönt (ami a későbbiekben további képességről való kedvezőtlen visszajelzéshez vezet). Ugyanakkor több kutatásban (pl.

Hobden, & Pliner, 1995) az egofenyegő helyzet megkomponálásának az alapja a másokhoz való hasonlítás és eredményt hangsúlyozó környezet, így sokszor nem lehetünk biztosak abban, hogy az adott eredményért a vizsgálni kívánt független változó (pl. eredménytől független sikervisszajelzés) vagy a viszonyító célokat hangsúlyozó környezet a felelős. Ugyancsak érdemes kerülni az olyan nyelvi formula gyakori használatát, mint a „ha ...-t csinállok, rosszabbul fogok teljesíteni a feladatban” (*downward prefactual*), ami szintén növeli az önakadályozási hajlandóságot (McCrea & Flamm, 2012).

A társakat illetően az önakadályozás megjelenésének valószínűségét növelő tényező a negatív iskolai orientációval rendelkező barátok jelenléte (Midgley & Urdan, 1995), illetve a társas kirekesztés előrevetítése. Azok a vizsgálati személyek, akik egy ál személyiséget alapján olyan visszajelzést kaptak, hogy végül nem találhatnak társra, többet halogattak a következő feladathelyzet előtt, mint a kontrollcsoport tagjai, akik nem kaptak ilyen visszajelzést (Twenge, Catanese, & Baumeister, 2002).

Az iskolai önakadályozás mérése

Az önakadályozás mérésében a legelterjedtebb eszköz a Jones és Rhodewalt által 1982-ben létrehozott Önakadályozás Skála (Self-Handicapping Scale, SHS), ami az önakadályozás általános és vonásszintű megragadására képes. A skála széles körben alkalmazott, magyar nyelven először Török, Szabó és Boda-Ujlaky (2014) használták. A kérdőív 25 itemét (pl. *Amikor egy fontos esemény közeledik, például egy vizsga vagy állásinterjú, megpróbálom jól kialudni magam az előző éjszaka.*) hatfokú Likert-skálán kell értékelni. A skálát eredetileg multidimenzionális mérőeszközként alkalmazták, azonban a legtöbb kutatás egydimenziós kérdőívként használja (pl. Thompson & Richardson, 2001). Az SHS használatával kapcsolatban több kritika is felmerült, például nem minden esetben különíti el egyértelműen az önakadályozást az utólagos attribúciós folyamatoktól (pl. kifogáskeresés), és inkább egy differenciálatlan védekező viselkedést mér, mint specifikusan az önakadályozási hajlamot (Schwinger et al., 2014; Török et al., 2014), így egy új mérőeszköz kidolgozásának szüksége merült fel (Clarke & MacCann, 2016).

Néhány empirikus eredmény nyomán (Martin & Brawley, 1999; Schwinger, 2013) felvetődött az önakadályozás területspecifikusságának lehetősége, így az iskolai környezetre adaptálva megjelent az Iskolai Önakadályozás Skála (Academic Self-Handicapping Scale, ASHS; Urdan & Midgley, 2001). Ez egy hat itemből álló mérőeszköz, mely nyíltan kérdez rá önakadályozási formák stratégikus és a priori alkalmazására (pl. *Néhány diák szándékosan nem próbálkozik eléggé az iskolában, ezért aztán amikor nem jól teljesítenek, tudják azt mondani, hogy azért, amiért nem próbálkoztak eléggé. Mennyire igaz ez rád?*). Az állítások felépítése előre megszabott elvet követ: tartalmaz egy viselkedést (nem próbálkozás), egy okot (tudják azt mondani, hogy...) és az a priori időzítést (Urdan & Midgley, 2001). A válaszadóknak ötfokú Likert-skálán kell megadniuk válaszaikat.

Szintén iskolai környezetre adaptálva, a motiváció és az elköteleződés kognitív és viselkedéses aspektusait vizsgálva Liem és Martin (2012) létrehozták a Motiváció és Elköteleződés Skálát (Motivation and Engagement Scale, MES), melyből az önszabotázs

alskála (*self-sabotage*) négy iteme az önaktályozást méri. Ezek az állítások az SHS-ből és az ASHS-ből származó, tehát szintén expliciten megfogalmazott itemek. Az önaktályozás kérdőívvel való vizsgálata kifejezetten problémás lehet abból a szempontból, hogy az önaktályozás és az önbecsapás viszonya közel sem tisztázott. Több szerző is felveti az önbecsapás potenciális szerepét az önaktályozási folyamatban (Baumeister, 1996; McCrea, Myers, & Hirt, 2009; Török et al., 2014; Zuckerman & Tsai, 2005), illetve az énvédő mechanizmusok kapcsán egyenesen hangsúlyozzák a szükségességét (Alicke & Sedikides, 2009), azonban ennek a feltételezett kapcsolatnak az empirikus úton való tisztázása még hiányzik.

Mindebből kiindulva, a jelen tanulmány szerzői az önaktályozás mértékének kísérleti úton való megállapítása mellett érvelnek (minthogy egy potenciálisan önbecsapás alapon működő folyamat kérdőívvel való vizsgálata módszertani aggályokat vet fel). A viselkedéses önaktályozás esetében ez az önaktályozó viselkedés mérésében nyilvánul meg (pl. gyakorlás/erőfeszítés mennyisége, előnyös körülmények választása előnytelenek helyett, fogyasztott alkohol/drog mennyisége), míg a kijelentéses önaktályozás esetében a gátló tényezők jelenlétéről tett említések elemzése történik (van-e jelen, hány darab, milyen mértékben akadályozza az egyént a teljesítésben). Az empirikus eredmények között való eligazodást és általánosítást nagymértékben nehezíti a különböző mérőeszközök változatos használata.

Összegzés

Tanulmányunkban az iskolai önaktályozás témájával foglalkoztunk. Fontosnak tartjuk ennek a területnek a kutatását, még inkább a jelenség ismeretét, hiszen széles körben előfordul az oktatásban, és igen káros következményekkel jár mind az iskolai teljesítményt, mind a jóllétet vagy általános önbizalomszintet illetően (Zuckerman & Tsai, 2005). Ugyancsak kiemelten fontos, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni az énvédelem ezen formáját, hiszen a megfigyelők szemszögéből az önaktályozó gyerek felelőtlen, nemtörődöm, sőt lusta tanuló képét közvetíti, akit nem érdekel az iskola és az ottani teljesítmény, azonban Midgley és Urdan (1995) felhívják a figyelmet arra, hogy az önaktályozás éppen annak jele, hogy a diákok ennek nagy jelentőséget tulajdonítanak. A pedagógusoknak érdemes figyelmet fordítaniuk a prevencióra, hiszen – amint több kutató is felveti – az önaktályozás huzamos alkalmazása következtében nemcsak folyamatos iskolai alulteljesítésre kell számítani, hanem a valódi képességek akár egy életen át is teljesen láthatatlanok maradhatnak az egyén előtt (pl. Harris & Snyder, 1986). Tehát az iskolai és gyerekkori prevenció kiemelt fontosságú.

Szintén speciális figyelmet érdemlő terület a pedagógusok számára a fejlődési és a tanulási zavarral élő diákok esete. Mind az ADHD-val, mind a tanulási zavarral (pl. dyslexia, szövegértés zavara, matematikai képességek zavara) pozitív együttjárást mutat az önaktályozás (Alesi, Rappo, & Pepi, 2012; Waschbusch, Craig, Pelham, & King, 2007). A szerzők szerint ezek az eredmények azzal magyarázhatók, hogy ezek a gyerekek több kudarcélménnyel kell, hogy szembesüljenek, mint a tanulási és fejlődési zavarral nem

rendelkező társaik, ezért még inkább ki vannak téve az önakadályozás csábításának. Alesi és munkatársai (2012) kiemelik, hogy ez egy negatív körforgást indít el hosszú távon, hiszen az önakadályozás következtében a diákok iskolai teljesítménye csökken (hiszen az olvasás/számolás gyakorlása is csökken), így a tanulási zavar mélyül.

Rendkívül sok megoldandó kérdés áll a terület kutatására vállalkozók előtt. Az egyik legsürgetőbb ezek közül a módszertan egységesítése nyomán az eredmények közös nevezőre hozása. Az iskolai önakadályozás mérése többnyire az ASHS-sel történik, így az eredmények túlnyomó többsége is egy olyan kérdőív eredményein alapul, ami tudatos, stratégikus és szándékos folyamatként konceptualizálja azt, holott ez a feltételezés erősen kétségbe vonható (pl. McCrea et al., 2009). Több – kísérletes módszertannal, ökológiailag valid környezetben végzett – kutatásra lenne szükség, ami alátámasztja a kérdőíves eredményeket. A kérdőív további hátránya, hogy nem különíti el a viselkedéses és a kijelentéses önakadályozást, így azok teljesítményre való hatásairól egyenként keveset tudunk. Míg a viselkedéses önakadályozás iskolai teljesítményt rontó hatásai kézenfekvőek, a kijelentéses önakadályozás kapcsán erre vonatkozóan kevés és nem egyértelmű az adat.

Szintén kutatásra váró terület az önakadályozás kialakulásának ideje és pontos folyamata. A kutatások szerint az anyai gondoskodás elégtelensége, illetve annak hiánya felelős az önakadályozás megjelenéséért, azonban az, hogy ez pontosan mikor történik, arról nem sokat tudunk (Greaven, Santor, Thompson, & Zuroff, 2000; Want & Kleitman, 2006). Urdan és Midley (2001) szerint késő gyerekkorig nem is jelenik meg, hiszen a 3. osztályos (8-9 éves) gyerekek még kevésbé kötötték össze a teljesítményük értékelését az önértékelésükkel, mint a 6. osztályosok (10-12 éves; Kimble et al., 1998). Az önakadályozás védekező reakcióként jelenik meg elsősorban az ingatag önértékelésű diákok körében. Problémát okoz, hogy az akadályok felállítása több negatív kört is beindít, amelyek végső soron a valódi képességek kibontakozásának akadályává válnak, és egyúttal negatív érzelmi állapotokkal is járnak.

Irodalom

- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: Comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports, 111*(3), 952–962. doi: 10.2466/15.10.pr0.111.6.952-962
- Alicke, M., & Sedikides, C. (2009). Self-enhancement and self-protection. What they are and what they do. *European Review of Social Psychology, 20*(1), 1–48. doi: 10.1080/10463280802613866
- Ames, C. (1992). Classrooms. Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271. doi: 10.1037//0022-0663.84.3.261
- Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey & G. Weary (Eds.), *Attribution. Basic issues and applications* (pp. 169–202). New York: Academic Press.
- Arndt, J., Schimel, J., Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (2002). The intrinsic self and defensiveness. Evidence that activating the intrinsic self reduces self-handicapping and conformity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(5), 671–683. doi: 10.1177/0146167202288011
- Aronson, J., Cohen, G., & McCloskey, W. (2009). *Reducing stereotype threat in classrooms. A review of social-psychological intervention studies on improving the achievement of Black students*. No. 076, U. S.

Department of Education, Institute of Education Services, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory, Washington, DC.
doi: [10.1037/e601042011-00100](https://doi.org/10.1037/e601042011-00100)

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, *64*(1), 359–372. doi: [10.1037/h0043445](https://doi.org/10.1037/h0043445)
- Baumeister, R. F. (1996). Self-regulation and ego threat. Motivated cognition, self-deception, and destructive goal setting. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behaviour* (pp. 27–47). New York: Guilford Press.
- Baumgardner, A. H., Lake, E. A., & Arkin, R. M. (1985). Claiming mood as a self-handicap. The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *11*(4), 349–357. doi: [10.1177/0146167285114001](https://doi.org/10.1177/0146167285114001)
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination. The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*(5), 3–13.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(4), 405–417. doi: [10.1037//0022-3514.36.4.405](https://doi.org/10.1037//0022-3514.36.4.405)
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping. A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, *55*(5), 619–621. doi: [10.1016/j.paid.2013.04.010](https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.010)
- Burkley, H., & Blanton, H. (2008). Endorsing a negative in-group stereotype as a self-protective strategy. Sacrificing the group to save the self. *Journal of Experimental Social Psychology*, *44*(1), 37–49. doi: [10.1016/j.jesp.2007.01.008](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.01.008)
- Chen, L. H., Wu, C., Kee, Y. H., Lin, M., & Shui, S. (2009). Fear of failure, 2x2 achievement goal, and self-handicapping. An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, *34*(4), 298–305. doi: [10.1016/j.cedpsych.2009.06.006](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.006)
- Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours. Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, *100*, 6–11. doi: [10.1016/j.paid.2016.03.080](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080)
- Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K. A., & Famose, J.-P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, *36*(3), 391–398. doi: [10.2224/sbp.2008.36.3.391](https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.391)
- Coudevylle, G. R., Sinnapah, S., Charles-Charlery, C., Baillot, M., & Hue, O. (2015). Impact of motivational climates on claimed self-handicapping strategies. Illustration in tropical environment. *Journal of Applied Sport Psychology*, *27*(4), 384–397. doi: [10.1080/10413200.2015.1014975](https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1014975)
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames & C. Ames, (Eds.), *Research on motivation in education. Student motivation* (pp. 77–113). New York: Academic Press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press, Cambridge, England. doi: [10.1017/cbo9781139173582](https://doi.org/10.1017/cbo9781139173582)
- Covington, M. V., & Mueller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation. An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, *13*(2), 157–176. doi: [10.1023/a:1009009219144](https://doi.org/10.1023/a:1009009219144)
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Effort. The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, *71*(2), 169–182. doi: [10.1037//0022-0663.71.2.169](https://doi.org/10.1037//0022-0663.71.2.169)
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1991). Need achievement revisited. Verification of Atkinson's original 2x2 model. In C. D. Spielberger, I. G. Sarason, Z. Kulcsar, & G. L. Van Heck (Eds.), *Stress and emotion. Anxiety, anger, and curiosity* (pp. 85–105). Washington: Volume 14. Hemisphere, DC.

- Cox, C. B., & Giuliano, T. A. (1999). Constructing obstacles versus making excuses. Examining perceiver's reactions to behavioral and self-reported self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(3), 419–432.
- Crant, J. M. (1996). Doing more harm than good. When is impression management likely to evoke a negative response. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(16), 1454–1471.
doi: 10.1111/j.1559-1816.1996.tb00080.x
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem. The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608–630. doi: 10.1037//0033-295x.96.4.608
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392–414.
doi: 10.1037/0033-2909.130.3.392
- De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours. The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 245–267.
doi: 10.1007/s10212-015-0244-y
- Deppe, R. K., & Harackiewicz, J. M. (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation. Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868–876.
doi: 10.1037//0022-3514.70.4.868
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
doi: 10.1037//0003-066x.41.10.1040
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. doi: 10.1037//0033-295x.95.2.256
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. doi: 10.1207/s15326985sep3403_3
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. doi: 10.1037//0022-3514.72.1.218
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369–396. doi: 10.1111/1467-6494.7103005
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W., & Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment. A mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 344–361. doi: 10.1123/jsep.28.3.344
- Eronen, S., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159–177.
doi: 10.1016/s0959-4752(97)00015-7
- F. Lassú, Z., & Elekné Szarvas, A. (2000). Jane Elliott nyomában – az előítéletek csökkentése a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*, 100(2), 227–242.
- Fejes, J. B. (2011). A tanulási motiváció új kutatási iránya. A célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111(1), 25–51.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators. Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245–261. doi: 10.1016/0092-6566(91)90018-1
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women. A task avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73–83.
doi: 10.1006/jrpe.1999.2261

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117–140. doi: 10.1177/001872675400700202
- Finez, L., & Sherman, D. K. (2012). Train in vain. The role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34(5), 600–620. doi: 10.1123/jsep.34.5.600
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping. Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207–222. doi: 10.1348/000709910x522186
- Greaven, S. H., Santor, D. A., Thompson, R., & Zuroff, D. C. (2000). Adolescent self-handicapping, depressive affect, and maternal parenting styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 631–646. doi: 10.1023/a:1026499721533
- Greenberg, J. (1985). Unattainable goal choice as a self-handicapping strategy. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(2), 140–152. doi: 10.1111/j.1559-1816.1985.tb02340.x
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Paisley, C. (1984). Effect of extrinsic incentives on use of test anxiety as an anticipatory attributional defense. Playing it cool when the stakes are high. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1136–1145. doi: 10.1037//0022-3514.47.5.1136
- Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 451–458. doi: 10.1037//0022-3514.51.2.451
- Higgins, R. L., & Harris, R. N. (1988). Strategic alcohol use. Drinking to self-handicap. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(2), 191–202. doi: 10.1521/jscp.1988.6.2.191
- Hip-Fabek, I. (2005). The impact of self-handicapping strategies use on the impression formation. *Review of Psychology*, 12(2), 125–132.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). „I know you self-handicapped last exam”: Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177–193. doi: 10.1037//0022-3514.84.1.177
- Hobden, K., & Pliner, P. (1995). Self-handicapping and dimensions of perfectionism. Self- presentation vs self-protection. *Journal of Research in Personality*, 29(4), 461–474. doi: 10.1006/jrpe.1995.1027
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies. The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200–206. doi: 10.1177/014616727800400205
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *The self-handicapping scale* [PDF document]. Department of Psychology, University of Utah, Salt Lake City, UT. Retrieved from https://psych.utah.edu/_documents/research/self-handicapping-scale.zip doi: 10.1037/t09528-000
- Kelley, H. H. (1971). *Attribution in social interaction*. New York: General Learning Press.
- Kim, H., Lee, K., & Hong, Y.-Y. (2012). Claiming the validity of negative ingroup stereotypes when foreseeing a challenge. A self-handicapping account. *Self and Identity*, 11(3), 285–303. doi: 10.1080/15298868.2011.561560
- Kim, Y., Chiu, C., & Zou, Z. (2010). Know thyself. Misperceptions of actual performance undermine achievement motivation, future performance, and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(3), 395–409. doi: 10.1037/a0020555
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *The Journal of Social Psychology*, 138(4), 524–535. doi: 10.1080/00224549809600406
- Knee, C. R., & Zuckerman, M. (1998). A nondefensive personality. Autonomy and control as moderators of defensive coping and self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 32(2), 115–130. doi: 10.1006/jrpe.1997.2207
- Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492–502. doi: 10.1037//0022-3514.43.3.492

- Kuczka, K. K., & Treasure, D. C. (2005). Self-handicapping in competitive sport. Influence of the motivational climate, self-efficacy and perceived importance. *Psychology of Sport & Exercise*, 6(5), 539–550. doi: 10.1016/j.psychsport.2004.03.007
- Lay, C. H., Knish, S., & Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and procrastinators. A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality*, 26(3), 242–257. doi: 10.1016/0092-6566(92)90042-3
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Self-handicapping. A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265–1268. doi: 10.1037//0022-3514.51.6.1265
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups. The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595–611. doi: 10.1348/000709906x128396
- Levesque, M. J., Lowe, C. A., & Mendenhall, C. (2001). Self-handicapping as a method of self-presentation. An analysis of costs and benefits. *Current Research in Social Psychology*, 6(15), 1–13.
- Lewis, M. A., & Neighbors, C. (2005). Self-determination and the use of self-presentation strategies. *Journal of Social Psychology*, 145(4), 469–489. doi: 10.3200/socp.145.4.469-490
- Liem, G. A., & Martin, A. J. (2012). The motivation and engagement scale. Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3–13. doi: 10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x
- Lovejoy, C. M., & Durik, A. M. (2010). Self-handicapping. The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivation and Emotion*, 34(3), 242–252. doi: 10.1007/s11031-010-9179-4
- Luginbuhl, J., & Palmer, R. (1991). Impression management aspects of self-handicapping. Positive and negative effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(6), 655–662. doi: 10.1177/0146167291176008
- Martin, A. J. (2003). The student motivation scale. Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47(1), 88–106. doi: 10.1177/000494410304700107
- Martin, A. J. (2010). *Building classroom success: Eliminating academic fear and failure*. London: Continuum.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal*, 38(3), 583–610. doi: 10.3102/00028312038003583
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism. A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1–36. doi: 10.1016/s0361-476x(02)00008-5
- Martin, K. A., & Brawley, L. R. (1999). Is the Self-Handicapping Scale reliable outside of academic achievement settings? *Personality and Individual Differences*, 27(5), 901–911. doi: 10.1016/s0191-8869(99)00039-2
- McCrea, S. M., & Flamm, A. (2012). Dysfunctional anticipatory thoughts and the self-handicapping strategy. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 72–81. doi: 10.1002/ejsp.845
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1378–1389. doi: 10.1177/01461672012710013
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2011). Limitations on the substitutability of self-protective processes. Self-handicapping is not reduced by related-domain self-affirmations. *Social Psychology*, 42(1), 9–18. doi: 10.1027/1864-9335/a000038
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., & Milner, B. J. (2008). She works hard for the money. Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 292–311. doi: 10.1016/j.jesp.2007.05.006

- McCrea, S. M., Myers, A. L., & Hirt, E. R. (2009). Self-handicapping as an anticipatory self-protection strategy. In E. P. Lamont (Ed.), *Social Psychology. New Research* (pp. 31–53). Nova Science, Hauppauge, NY.
- McElroy, J. C., & Crant, J. M. (2008). Handicapping. The effects of its source and frequency. *Journal of Applied Psychology, 93*(4), 893–900. doi: [10.1037/0021-9010.93.4.893](https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.893)
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence, 15*(4), 389–411. doi: [10.1177/0272431695015004001](https://doi.org/10.1177/0272431695015004001)
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals. A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 61–75. doi: [10.1006/ceps.2000.1041](https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041)
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). „If I don't do well tomorrow, there's a reason". Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 423–434. doi: [10.1037//0022-0663.88.3.423](https://doi.org/10.1037//0022-0663.88.3.423)
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance-approach goals. Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77–86. doi: [10.1037//0022-0663.93.1.77](https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.1.77)
- Milner, B. (2009). *Individual differences in peer relationships. The role of self-handicapping*. VDM Verlag, Saarbrücken.
- Niiya, Y., Brook, A. T., & Crocker, J. (2010). Contingent self-worth and self-handicapping. Do contingent incremental theorists protect self-esteem? *Self and Identity, 9*(3), 276–297. doi: [10.1080/15298860903054233](https://doi.org/10.1080/15298860903054233)
- Nurmi, J. E., Onatsu, T., & Haavisto, T. (1995). Underachievers' cognitive and behavioral strategies – self-handicapping at school. *Contemporary Educational Psychology, 20*(2), 188–200. doi: [10.1006/ceps.1995.1012](https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1012)
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes. The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise, 2*(3), 139–156. doi: [10.1016/s1469-0292\(00\)00019-4](https://doi.org/10.1016/s1469-0292(00)00019-4)
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*(2), 183–197. doi: [10.1080/10413200490437660](https://doi.org/10.1080/10413200490437660)
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Education Research, 49*(5), 461–474. doi: [10.1080/00313830500267838](https://doi.org/10.1080/00313830500267838)
- Park, S. W., & Brown, C. M. (2014). Different perceptions of self-handicapping across college and work contexts. *Journal of Applied Social Psychology, 44*(2), 124–132. doi: [10.1111/jasp.12204](https://doi.org/10.1111/jasp.12204)
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers. Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. In R. L. Higgins, C. R. Snyder & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping. The paradox that isn't* (pp. 69–106). New York: Plenum Press, NY. doi: [10.1007/978-1-4899-0861-2_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0861-2_3)
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals and individual differences in self-handicapping behavior. On the application of implicit theories. *Journal of Personality, 62*(1), 67–85. doi: [10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x)
- Rhodewalt, F., & Hill, S. K. (1995). Self-handicapping in the classroom. The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology, 16*(4), 397–416. doi: [10.1207/s15324834basps1604_1](https://doi.org/10.1207/s15324834basps1604_1)
- Rhodewalt, F., Sanbonmatsu, D. M., Tschanz, B., Feick, D. L., & Waller, A. (1995). Self-handicapping and interpersonal trade-offs. The effects of claimed self-handicaps on observers' performance evaluations and feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(10), 1042–1050. doi: [10.1177/01461672952110005](https://doi.org/10.1177/01461672952110005)

- Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences, 36*, 1–8. doi: [10.1016/j.lindif.2014.08.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.002)
- Ryska, T. A., Yin Z., & Boyd, M. P. (1999). The role of dispositional goal orientation and team climate in situational self-handicapping among young athletes. *Journal of Sport Behavior, 22*(3), 410–425.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping. Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences, 27*, 134–143. doi: [10.1016/j.lindif.2013.07.009](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009)
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping – The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences, 21*(6), 699–709. doi: [10.1016/j.lindif.2011.09.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.004)
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement. A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 744–761. doi: [10.1037/a0035832](https://doi.org/10.1037/a0035832)
- Self, E. A. (1990). Situational influences on self-handicapping. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas, (Eds.), *Self-handicapping. The paradox that isn't* (pp. 37–68). New York: Plenum Press, NY. doi: [10.1007/978-1-4899-0861-2_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0861-2_2)
- Shepperd, J. A., & Arkin, R. M. (1989). Determinants of self-handicapping. Task importance and the effects of pre-existing handicaps on self-generated handicaps. *Personality and Social Psychology Bulletin, 15*(1), 101–112. doi: [10.1177/0146167289151010](https://doi.org/10.1177/0146167289151010)
- Shih, S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-Grade students' academic engagement. *Journal of Educational Research, 104*(2), 131–142. doi: [10.1080/00220670903570368](https://doi.org/10.1080/00220670903570368)
- Siegel, P. A., Scillitoe, J., & Parks-Yancy, R. (2005). Reducing the tendency to self-handicap. The effect of self-affirmation. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*(6), 589–597. doi: [10.1016/j.jesp.2004.11.004](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.11.004)
- Smith, T. W., & Strube, M. J. (1991). Self-protective tendencies as moderators of self-handicapping impressions. *Basic and Applied Social Psychology, 12*(1), 63–80. doi: [10.1207/s15324834basp1201_5](https://doi.org/10.1207/s15324834basp1201_5)
- Smith, T. W., Snyder, C. R., & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg. Test Anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(2), 314–321. doi: [10.1037//0022-3514.42.2.314](https://doi.org/10.1037//0022-3514.42.2.314)
- Smith, T. W., Snyder, C. R., & Perkins, S. C. (1983). The self-serving function of hypochondriacal complaints. physical symptoms as self-handicapping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(4), 787–797. doi: [10.1037//0022-3514.44.4.787](https://doi.org/10.1037//0022-3514.44.4.787)
- Snyder, C. R., & Higgins, R. L. (1988). Excuses. Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin, 104*(1), 23–35. doi: [10.1037//0033-2909.104.1.23](https://doi.org/10.1037//0033-2909.104.1.23)
- Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters. The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 230–241. doi: [10.1037/a0034553](https://doi.org/10.1037/a0034553)
- Standage, M., Treasure, D., Hooper, K., & Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education. The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 81–99. doi: [10.1348/000709906x103636](https://doi.org/10.1348/000709906x103636)
- Stone, J. (2002). Battling doubt by avoiding practice. The effects of stereotype threat on self-handicapping in White athletes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(12), 1667–1678. doi: [10.1177/014616702237648](https://doi.org/10.1177/014616702237648)
- Strube, M. J. (1986). An analysis of the self-handicapping scale. *Basic and Applied Social Psychology, 7*(3), 211–224. doi: [10.1207/s15324834basp0703_4](https://doi.org/10.1207/s15324834basp0703_4)
- Suhr, J., & Wei, C. (2013). Symptoms as an excuse. Attention deficit/hyperactivity disorder symptom reporting as an excuse for cognitive test performance in the context of evaluative threat. *Journal of Social and Clinical Psychology, 32*(7), 753–69. doi: [10.1521/jscp.2013.32.7.753](https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.7.753)

- Szabó, M. (2004). Motiváció. In N. Kollár, & É. Szabó (Eds.), *Pszichológia pedagógusoknak* (pp. 169–191). Budapest: Osiris.
- Takács, I. (2010). *A halogatás jellemzői a felsőoktatásban*. Unpublished manuscript, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest.
- Tandler, S., Schwinger, M., Kaminski, K., & Stiensmeier-Pelster, J. (2014). Self-affirmation buffers claimed self-handicapping? A test of contextual and individual moderators. *Psychology*, 5, 321–327. doi: 10.4236/psych.2014.55042
- Tannenbaum, R. E. (2007). *Goal orientation, work avoidance goals, and self-handicapping in community college students* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3274072)
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping. The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101–119. doi: 10.1348/000709905x79644
- Thompson, T. (2004). Re-examining the effects of noncontingent success on self-handicapping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 239–260. doi: 10.1348/000709904773839860
- Thompson, T., & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 151–170. doi: 10.1348/000709901158442
- Thürmer, J. L., McCrea, S. M., & Gollwitzer, P. M. (2013). Regulating self-defensiveness. If-then plans prevent claiming and creating performance handicaps. *Motivation and Emotion*, 37(4), 712–725. doi: 10.1007/s11031-013-9352-7
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation. The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58(2), 443–464. doi: 10.1111/j.1467-6494.1990.tb00237.x
- Török, L., Szabó, Z. P., & Boda-Ujlaky, J. (2014). Self-esteem, self-conscious emotions, resilience, trait anxiety and their relation to self-handicapping tendencies. *Review of Psychology*, 21(2), 123–130.
- Török, L., Szabó, Z. P., & Boda-Ujlaky, J. (2016). Az önaktadályozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(3), 513–540. doi: 10.1556/0016.2016.71.3.6
- Tucker, J. A., Vuchinich, R. E., & Sobell, M. B. (1981). Alcohol consumption as a self-handicapping strategy. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(3), 220–230. doi: 10.1037//0021-843x.90.3.220
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 606–615. doi: 10.1037//0022-3514.83.3.606
- Urđan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement. Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251–264. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.251
- Urđan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping. What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115–138. doi: 10.1023/a:1009061303214
- Urđan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). Classroom influences on self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101–122. doi: 10.3102/00028312035001101
- Uysal, A., & Lu, Q. (2010). Self-handicapping and pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 502–505. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.012
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping. Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 961–971. doi: 10.1016/j.paid.2005.10.005
- Waschbusch, D. A., Craig, R., Pelham Jr., W. E., & King, S. (2007). Self-handicapping prior to academic-oriented tasks in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). Medication effects and comparisons with controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 275–286. doi: 10.1007/s10802-006-9085-0

Török Lilla, Szabó Zsolt Péter és Tóth László

- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. doi: 10.1037//0033-295x.92.4.548
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411–442. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping. Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619–1628. doi: 10.1037//0022-3514.74.6.1619

ABSTRACT

ACADEMIC SELF-HANDICAPPING: THEORETICAL BACKGROUND, PREVENTION AND MEASUREMENT

Lilla Török, Zsolt Péter Szabó & László Tóth

In our review academic self-handicapping has been discussed. We highlight the most relevant theories with regard to academics and self-handicapping, such as the self-worth theory (Covington és Omelich, 1991) and the Motivation and Engagement Wheel (Martin, 2003). We also touch upon the self-protective role of the belief 'being negatively stereotyped', that can function as a way of self-handicapping. The study analyses self-handicapping as a means of impression formation that is leading to positive competence judgements (e.g. smart), but its costs are high regarding the judgements of personal characteristics (e.g. lazy). We discuss in detail the role of goal orientations and goal contexts in the process of self-handicapping. Empirical studies show that performance goal orientation and perceived performance goal context promote self-handicapping, while mastery orientation and perceived mastery goal context decrease its occurrence. Self-handicapping negatively influences academic performance/achievement, therefore prevention should be promoted. Finally, we discuss the measurement opportunities, the future directions also the investigational difficulties.

Magyar Pedagógia, 117(1). 49–72. (2017)
DOI: 10.17670/MPed.2017.1.49

Levelezési cím / Address for correspondence:

Török Lilla és Tóth László, Testnevelési Egyetem, Pszichológia és Sportpszichológia Tanszék.
H–1123 Budapest, Alkotás utca 44.

Szabó Zsolt Péter, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Szociálpszichológia Tanszék. H–1117
Budapest, Pázmány Péter sétány, 1/A, 2.67; Pécsi Tudományegyetem, Szociál- és
Szervezetpszichológia Tanszék, H–Pécs 7624, Ifjúság u. 6.



EVÉSZAVAROK ÉS AZ ISKOLA: KOCKÁZATI TÉNYEZŐ VAGY A MEGELŐZÉS TEREPE?

Ludányi Balázs*, és Szabó Pál**,*****

* *Heves Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Egri Tagintézménye*

** *Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola*

*** *Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet*

Evészavarokon olyan tünetcsoportokat értünk, amelyek középpontjában a táplálékfelvétel és a testsúly rendellenessége, illetve a táplálékfelvétellel és testsúllyal kapcsolatos viselkedési és pszichológiai tünetek állnak. A hazai szakirodalom táplálkozásvizsgálóként, étkezési zavarokként, evészavarokként vagy a táplálkozási magatartás zavaraként tárgyalja ezeket a zavarokat. Ezen megnevezések közül – egyszerűsége és rövidegsége miatt – az evészavar használata tűnik a legcélszerűbbnek. Az evészavar az angol és német kifejezés (*eating disorder, Essstörung*) tükörfordításának felel meg. A pedagógusok – képzésük és továbbképzéseik során – kevés információval rendelkeznek az evészavarokról, így célkitűzésünk az, hogy áttekintést nyújtsunk az evészavarok jelenségköréről, illetve arról, hogy az iskolának és a pedagógusoknak milyen szerepük lehet az evészavarok kialakulásában és megelőzésében.

A leggyakoribb evészavarok

Az evészavarok fontos problémák, mivel gyakoriak, és a kutatási adatok alapján gyakoriságuk növekszik (Szabó, Pető, & Túry, 2010; Szumska, Túry, & Szabó, 2008; Túry & Szabó, 2000; Zachrisson, Götestam, & Mykletun, 2008). Nagy hatással bírnak az egészségi állapotra és életminőségre (Túry & Szabó, 2000), sokféle orvosi szövődménnyel járnak (Casiero & Frishman, 2006; Mitchell & Crow, 2006; Páli & Pászthy, 2008; Pászthy, 2007, 2008; Péter, Kelemen, & Pászthy, 2008; Szabó & Túry, 1994a) gyakran társulnak más pszichiátriai betegséggel (Blinder, Cumella, & Sanathara, 2006; Szabó & Túry, 1994b; Touchette et al., 2011), és nagy a krónikussá válás esélye (Túry & Pászthy, 2008; Túry & Szabó, 2000, 2010). Az evészavarok a legnagyobb mortalitással járó pszichiátriai betegségek: az anorexia nervosa halálozása a betegség kezdetétől számítva 10 éven belül 8%, 20 éven belül 20% (Arcelus, Mitchell, Wales, & Nielsen, 2011; Crow et al., 2009a; Rosling, Sparén, Norring, & von Knorring, 2011; Suzuki, Takeda, & Yoshino, 2011). A sokféle testi szövődmény és a magas pszichiátriai komorbiditás miatt az evészavarok kezelése meglehetősen költséges (Crow et al., 2009b).

Az evészavarok közül az anorexia nervosa (AN) és a bulimia nervosa (BN) a legismertebbek, ezeket „klasszikus” evészavaroknak is nevezik. A BN 1979-ben jelent meg önálló betegségként. Az elmúlt 20-25 évben több újabb evészavart is leírtak, például 1992-ben a falászavart (*binge eating disorder*), 1993-ban az izomdiszmorfiát, 1997-ben az orthorexia nervosát, 2000-ben a testszírfóbiát (testépítő típusú evészavar), 2005-ben a purgáló zavart (*purging disorder*) (Szumska & Dudás, 2008; Túry & Pászthy, 2008; Túry & Szabó, 2010; Túry, 2015). Ezek mellett egyéb evészavarokat is számon tartanak, például a pregorexiát, a fatorexiát, a drunkorexiát, az exorexiát, a brideorexiát, melyekről inkább a laikus és bulvársajtóban lehet olvasni, míg tudományos szakirodalmuk alig van. Az evészavarok szoros kapcsolatban állnak az obezitással, az elhízással, így az etiológiai és tünet-tani átfedésekre tekintettel újabban az elhízást is gyakran mint evészavart vagy az evészavarokkal együtt tárgyalják.

Az evészavarok története az AN leírásával kezdődött 1873-ban, amikor egymástól függetlenül az angol Gull és a francia Lasègue leírta a betegséget. Az anorexia nervosa tüneteiről azonban Richard Morton már 1689-ben pontos leírást adott ideges (f)elemésztődés (*nervous consumption*) néven. A kórkép diagnosztikai kritériumai az alábbiakban olvashatók az Amerikai Pszichiátriai Társaság 2013-ban kiadott, világszerte alkalmazott betegségeosztályozási rendszere, a DSM-5 szerint (American Psychiatric Association, 2013).

- A) Az energiabevitel a szükséges energiamennyiséghez viszonyított korlátozása, mely az életkor, nem, fejlődés és testi egészség szempontjából jelentősen alacsony testsúlyt eredményez. A jelentősen alacsony testsúly definíció szerint olyan testsúly, ami alacsonyabb annál, ami minimálisan normális, vagy gyermekek és kamaszok esetében kevesebb, mint ami minimálisan elvárható.
- B) Intenzív félelem a testsúlygyarapodástól vagy az elhízástól, vagy a testsúlygyarapodást akadályozó tartósan fennálló viselkedés a jelentősen alacsony testsúly ellenére.
- C) A testsúly vagy a testalak megelégsének zavara, a testsúly vagy a testalak önértékelésre gyakorolt indokolatlan és aránytalan befolyása, vagy a jelen alacsony testsúly súlyosságával kapcsolatos felismerés tartós hiánya.

Restriktív típus: Az elmúlt három hónap során a személynél nem jelentkezett visszatérő falásroham-epizód vagy öntisztító viselkedés (önhánytatás vagy hashajtó, diuretikum vagy beöntés abúza). Ebbe az altípusba azok a klinikai képek tartoznak, amelyek esetében a testsúlyvesztést a személy elsősorban diétázással, koplalással és/vagy túlzott testmozgással éri el.

Falás/tisztulás típus: Az elmúlt három hónap során a személynél visszatérő falásroham-epizódok vagy öntisztító viselkedések (önhánytatás vagy hashajtó, diuretikum vagy beöntés abúza) jelentkeztek.

Az anorexia nervosa legfeltűnőbb tünete a nagymértékű soványság, az alacsony testsúly, amit szándékosan ér el a beteg. A korábban majdnem 20 évig érvényes DSM-IV (American Psychiatric Association [APA], 2000) a kor, a nem és a testmagasság alapján várhatóhoz képest legalább 15%-os súlyhiányt írt elő, súlyosabb esetekben ez 20–40 kilogramm is lehet, átlagos testmagasság mellett például 30 kg körül vagy alatt lehet a testsúly. Az új betegségeosztályozási rendszer, a DSM-5 ezt sokkal általánosabban fogalmazza meg:

jelentősen alacsony testsúly. Az alacsony testsúly magyarázata a beteg elhízástól való féltelme. A betegeknek testképzavaruk van, azaz saját testüket, alakjukat irreálisan észlelik, még sovány állapotban is kövérnek, elhízottnak észlelik testüket, továbbá az alak és testsúly különösen fontos számukra, túlzott szerepet játszik az önértékelésben. A DSM-5 szerint a havi vérzés kimaradása (primer vagy szekunder amenorrhoea) már nem tartozik a betegség diagnosztikai kritériumai közé, korábban, például a DSM-IV (APA, 2000) szerint csak ezen kritérium fennállása esetén lehetett szó AN-ról nőknél.

Az anorexia nervosának két típusát különböztetik meg. A restriktív típusban az alacsony testsúlyt diétázással, koplalással és/vagy fokozott testmozgással érik el, míg a falás/tisztulás (purgáló vagy bulimiás) típusban a testsúlycsökkentés drasztikusabb formáival (önhánytatás, hashajtók, vízajtók, fogyasztó gyógyszerek szedése, beöntés) is él a beteg, és falásrohamai vannak.

A bulimia nervosát 1979-ben írta le Russell mint az anorexia nervosa ominózus formáját (Túry & Szabó, 2000). A betegség DSM-5 szerinti diagnosztikai kritériumai a következők:

- A) Visszatérő falási epizódok. Egy falási epizódra az alábbiak közül mindkettő jellemző:
 - (1) Olyan mennyiségű étel fogyasztása jól körülírható időszak alatt (pl. egy adott kétórás időszakban), ami egyértelműen nagyobb annál, mint amennyit a legtöbbben hasonló idő alatt hasonló körülmények között elfogyasztanának.
 - (2) Az étkezés feletti kontroll hiányának érzése az epizód során (pl. olyan érzés, hogy a személy nem tudja abbahagyni az evést vagy kontrollálni, hogy mit és mennyit eszik).
- B) Visszatérő helytelen kompenzátoros viselkedések a testsúlygyarapodás megakadályozására, például önhánytatás, hashajtók, diuretikumok (vízhajtók) vagy más gyógyszerek alkalmazása, koplalás vagy túlzott testmozgás.
- C) A falás és a helytelen kompenzátoros viselkedések egyaránt átlagban hetente legalább egyszer jelentkeznek három hónapon át.
- D) Az önértékelést a testalak és a testsúly indokolatlan és túlzott mértékben befolyásolja.
- E) A zavar nem kizárólag anorexia nervosa során jelentkezik.

A bulimia nervosa vezértünete a falásroham, ami nagy mennyiségű táplálék elfogyasztását jelenti viszonylag rövid idő alatt, általában két órán belül. A falásroham során elfogyasztott táplálék több ezer, esetleg több tízezer kalória lehet. A falásroham fogalma több félreértésre ad alkalmat, így szükséges tisztázni, hogy a falásroham nem egyszerűen nagyevést, lakomát vagy jóízű, kiadós falatozást jelent. A bulimiás személy nem azért eszik, mert éhes, vagy fokozott étvágya van, hanem kontroll nélkül, kényszeresen fal. Nem is olyan ételeket fogyaszt a falásroham közben, amiket szeret, hanem azt eszi, ami elérhető, de általában nagy kalóriatartalmú, könnyen emészthető ételeket, elsősorban szénhidrátokat.

Fontos ismérve a falásrohamnak, hogy kellemetlen érzések kísérik: bűntudat, szégyenérzet, lelkiismeret-furdalás, szorongás, depresszió. Talán a leglényegesebb vonása a falás-

rohamnak, hogy egyedül, nagyon gyakran titokban zajlik. Jellegzetes, ahogyan a falásroham véget ér: a beteg hasa megfájdul, rosszul lesz az érintett személy vagy önhánytatás következik vagy elalszik vagy elfogy az étel vagy egy másik személy megjelenése vet véget az evésnek.

Bulimiásoknál is előfordulnak az anorexia nervosára is jellemző, a testsúly csökkenése, a hízás megelőzése céljából alkalmazott módszerek: diétázás, koplalás, fokozott testmozgás, önhánytatás, hashajtók, vízhajtók, fogyasztó gyógyszerek szedése, beöntés. Az anorexiás és bulimiás személyek pszichológiai jellegzetességeiben is van hasonlóság: mindkét zavarra jellemző a saját test észlelésének a zavara, a testképzavar, a testtel való elégedetlenség, illetve az alak és/vagy a testsúly jelentőségének az eltúlzása.

A klasszikus evészavarok, az AN és a BN jellegzetesen serdülőkorban vagy röviddel a serdülőkor után jelentkeznek, és az érintett személyek legalább 90%-a nő (Szabó, 2007; Túry & Pászthy, 2008; Túry & Szabó, 2000, 2010). Újabban azonban egyre gyakoribb, hogy már a serdülés előtt is, illetve felnőtt, sőt időskorban is jelentkeznek ezek a zavarok, továbbá férfiaknál gyakoribbak az evészavarok, mint korábban. Az elhízás, AN és BN átalakulhatnak egymásba, ezt a jelenséget fogalmazza meg a kontinuum-hipotézis (Túry & Szabó, 2000).

Az 1992-ben leírt falászavar (*binge eating disorder*) annyiban emlékeztet a BN-ra, hogy itt is vannak falásrohamok, ezeket viszont nem követik a testsúlycsökkenést célzó viselkedések (pl. önhánytatás, hashajtók, vízhajtók, fogyasztó hatású gyógyszerek alkalmazása, koplalás vagy túlzott testmozgás), így a falászavar gyakran elhízással jár együtt (Szumska & Dudás, 2008). A klasszikus evészavarokkal szemben a falászavar mindkét nemnél körülbelül azonos gyakorisággal fordul elő, és többnyire a középkorú és idősebb felnőttek érintettek, de gyermek- és serdülőkorúaknál is jelentkezhet. A falászavar diagnosztikai kritériumai az alábbiakban olvashatók.

- A) Visszatérő falási epizódok. Egy falási epizódra az alábbiak közül mindkettő jellemző:
- (1) Olyan mennyiségű étel fogyasztása jól körülírható időszak alatt (pl. egy adott kétórás időszakban), ami egyértelműen nagyobb annál, mint amennyit a legtöbbben hasonló idő alatt hasonló körülmények között elfogyasztának.
 - (2) Az étkezés feletti kontroll hiányának érzése az epizód során (pl. olyan érzés, hogy a személy nem tudja abbahagyni az evést vagy kontrollálni, hogy mit és mennyit eszik).
- B) A falási epizódok az alábbiak közül hárommal (vagy többel) járnak:
- (1) A normálisnál sokkal gyorsabb evés.
 - (2) A személy addig eszik, amíg kényelmetlenül tele érzi magát.
 - (3) Nagy mennyiségű étel fogyasztása akkor is, ha fizikailag nem éhes.
 - (4) Egyedül eszik, mert zavarban van amiatt, hogy mennyit eszik.
 - (5) A személy undorodik magától, depressziós vagy erős büntudatot érez a falásroham után.
- C) A falással kapcsolatban kifejezett szenvedés van jelen.
- D) A falásrohamok átlagosan hetente legalább egyszer jelentkeznek három hónapon át.

- E) A falásrohamokhoz nem kapcsolódik helytelen kompenzátoros viselkedés, mint a bulimia nervosa esetében, és nem kizárólag bulimia nervosa vagy anorexia nervosa során jelentkeznek.

Az évészavarok kialakulásának háttértényezői

Az évészavarok bio-pszicho-szociális megközelítése az 1980-as évektől elfogadott. Az évészavarok kialakulásában számos biológiai, pszichológiai és szociokulturális tényező játszik szerepet. Elkülöníthetünk *predisponáló tényezőket*. Ilyenek az egyéni, a családi és a szociokulturális kockázati tényezők. Az egyéni (genetikai, biológiai, személyiségbeli) kockázatok közül kiemelendő a táplálkozásszabályozás labilitása, az évészavar előtti túlsúly vagy a cukorbetegség. A hajlamosító tényezőkhez tartoznak a saját testünk, személyiségünk észlelésének zavarai, az alacsony önértékelés, a gyermekkorban elszenvedett szülői konfliktusok, a túlvédő gondoskodás, a rendszeres kritizálás, elhanyagolás, bántalmazás vagy szexuális visszaélés. Családi kockázatot jelent az évészavar, affektív zavar vagy más pszichiátriai zavar előfordulása a családban, a kulturális minták családon belüli felnagyítása és az önállóság kialakulását nehezítő családi kapcsolatok is. A szociokulturális kockázati tényezőkhez tartoznak a nemre, korra, társadalmi rétegre, foglalkozásra jellemző különbségek, a karcsúságideál hatása a nőkre, a sportolóiideál hatása a férfiakra és a mai világra jellemző teljesítménykényszer nyomásai (Túry, 2015).

Vannak *precipitáló, kiváltó tényezők*. Ezek a fogyáshoz, diétázáshoz vezető stresszorok. A diéta és a bizonytalanságérzés évészavart indíthat el azoknál, akik más kockázati tényezőkkel is rendelkeznek. A diétát beindíthatja egy rosszindulatú megjegyzés a testsúlyra vonatkozóan, vagy az, hogy az egyén saját magát kövérnek érzi. A kiváltó tényezőkhez soroljuk a depressziót és a nem megfelelő stresszel szembeni megküzdési stratégiákat (Túry, 2015).

A *betegségfenntartó tényezők* között a különböző környezeti, szociális és kognitív megerősítők mellett a szociális képességek és készségek hiánya és az izoláció említhető. A betegségnek általában valamilyen előnye is van (Túry, 2001). A *biológiai* és a *pszichológiai tényezőkön* kívül *különböző társadalmi és kulturális tényezők* is hatást gyakorolnak a testsúly szabályozásra. A családok közvetítik a társadalmi értékeket, a család biztosítja az ételt, és a családban zajlik az evés ritualizált tevékenysége. A társadalmi szervezetek (pl. iskolák, munkahelyek) szerepe is lényeges, mert követelményeket támasztanak az evéssel, aktivitással, megjelenéssel kapcsolatban. A kultúra erkölcsi és társadalmi jelentéseket is kapcsol a testsúlyhoz. A hagyományos társadalmakban a kövérség a jólét jele. A modern, iparosodott társadalmakban a karcsúság felértékelődik, a kövérség pedig megvetendő tulajdonsággá válik és stigmatizációt von maga után. Ezen tényezők miatt az évészavart kulturálisan meghatározott szindrómának tartják (Túry, 2001).

Az anorexiát és a bulimiát tekintve megállapíthatjuk, hogy ezek a kórképek főleg a fejlett nyugati országokban fordulnak elő, de a gyors társadalmi változáson keresztülmenő társadalmakra is jellemzők. Valószínű, hogy a kóros evési attitűdök a nyugatosodás

(westernizáció) és a kulturális asszimiláció hatásaihoz kapcsolódnak (Túry & Szabó, 2000).

Az életkor szerinti megoszlást is nehéz pusztán biológiai okokkal magyarázni: az evészavarok főleg a pubertás és az adolescencia időszakában jelentkeznek (Túry & Szabó, 2000). Különbség mutatkozik a szociális helyzet tekintetében is: az evészavarokat a felső- és középosztály megbetegedéseinek tartják (Túry & Szabó, 2000). Bizonyos foglalkozások (pl. táncosok, modellek) és sportágak (pl. tornászok, műkorcsolyázók, zsokek, hosszútávfutók) képviselőinél nagy a soványság irányába mutató nyomás, náluk nagyobb az evészavarok kockázata (Túry & Szabó, 2000).

Az evészavaroknak szimbolikus jelentősége is van. Az egyes társadalmi korokra jellemző betegségek (pl. pestis, tüdőbaj, rák, AIDS) a társadalom kríziseinek metaforájaként is értelmezhetők. A 20. században a szexuális vonzerőt hangsúlyozó megjelenés lett divatos, a nők anyaszimbólumból szexszimbólummá váltak, a női testet eszközként használják árucikk reklámozására. A test a társadalmi sikeresség kifejezőjévé vált. Másik lényeges változás az étel elértéktelenedése. Az étel, ami valamikor a szentség és az élet szimbóluma volt, mára pazarolható tömegcikk lett (Túry & Szabó, 2000; Túry, 2001). Az evészavarok feminista elképzelései szerint a női szerepek rövid idő alatt jelentősen megváltoztak, szerepkonfliktus alakult ki, a hagyományos női szerephez teljesítményorientáció társult. Ez a nők elbizonytalanodását és tökéletességre törekvésük felerősödését hozta, önértékelésük alapja a testkontroll lett (Túry & Szabó, 2000; Túry, 2001).

Az iskolai környezet szerepe az evészavarok kialakulásában

A társadalmi hatások közvetítésében nagy szerep hárul az iskolára. A nemzetközi szakirodalomban nem előzmények nélküli az iskolai környezet és az evészavarok kapcsolata (Evans, Rich, & Holroyd, 2004; Halse, Honey, & Boughtwood, 2007; Rich & Evans, 2005; Shulman & Mulloy-Anderson, 2009). Részleteztük korábban, hogy a társadalmi, kulturális tényezők közül a státusz, a foglalkozás, az életkor miként befolyásolhatja a testsúly szabályozását. Az iskolai környezet társadalmi tényezőkkel összefüggő szempontjai kapcsolatban állnak az evészavarok előfordulásának gyakoriságával. Egy Stockholmban végzett vizsgálat (Bould et al., 2016) azt a benyomást ellenőrizte, hogy az evészavarok a különböző iskolákban különböző gyakorisággal fordulnak elő. Több mint ötvezer svéd lány és 409 svéd iskola egészségügyi és oktatási nyilvántartó statisztikai rendszerekből nyert adatait elemezték. A vizsgálatban résztvevők 2002 és 2010 között fejezték be középiskolai tanulmányaikat, és közülük 16–20 éves korban voltak azok, akiknél az első alkalommal állapítottak meg evészavar diagnózist. Az eredmények azt mutatták, hogy azokban az iskolákban nagyobb az evészavar előfordulási gyakorisága, ahol magasabb a lányok aránya, és a szülőknek magasabb az iskolai végzettsége.

Az Egyesült Királyságban diagnosztizált, terápiás ellátásban részesülő anorexia nervosával és bulimia nervosával küzdő páciensekkel készített életútinterjúk elemzése (Rich & Evans, 2005) során felszínre került az a probléma, hogy az iskolai társas környezet bővelkedik a testre, az egyénre és az egészségre vonatkozó üzenetekben. Ezek gyakran

negatív hatással vannak a személyiségfejlődésre, és hozzájárulnak az evészavarok kialakulásához. A lányok az iskolában azt érezték, hogy a tanárok és a kortársak az ő testükre, súlyukra, kinézetükre fókuszáltak, az elhízás problémaként jelent meg. Néhány lány megemlítette, hogy az egészségmegőrzéssel kapcsolatos órákon sokat tanultak a táplálkozás, a mozgás és az optimális testsúly fontosságáról. Az élelmiszereket jó és rossz minősítésekkel látták el. Ezeket az üzeneteket úgy értelmezték, hogy az ételek segítségével át akarják venni az irányítást az egészségük felett. A különböző ételekre jutalomként vagy büntetésként gondoltak, és negatív kapcsolatot alakítottak ki az élelmiszerekkel. Az iskolai környezetben (és más társas helyzetekben is) a túlsúly a lustaság, a mohóság, az elpuhultság, a karcsúság pedig az egészségesség, kontroll, hatékonyság, jóság erkölcsi címkeit hordozta. Ebben az összefüggésben a fogyás nemcsak a karcsúság elérését jelentette, hanem a környezet erkölcsi elismerését is. Sok lány a koplalást választotta megoldásul a társas problémákra, felismerték, hogy a fogyás jó módja annak, hogy „látszódjanak”, „kitűnjenek” az iskolában és más társas közegben.

Egy Sydneyben végzett vizsgálatban (Halse et al., 2007) 16 és 20 év közötti anorexiás lányok és szüleik vettek részt, 30 családdal készítették életútinterjúkat. Ezekből kiderült, hogy az iskolai környezetnek, különösen a fegyelmezési technikáknak is szerepe lehet az anorexia kialakulásában. Az engedelmesség, a jó tanulmányi eredményre való törekvés és az egészség fontos erények a modern középiskolában. Az ezeknek az erényeknek való megfelelést jutalmak és büntetések tartják fenn. A középiskolás lányok élete nagyon szabályozott, ritualizált, fegyelmezett, beleértve az evést és a testmozgást is. A jó tanulmányi eredmény elérése érdekében az iskolai környezet támogatja a versenyt, az egyéni teljesítmény nyilvános ellenőrzését és minősítését. A versenyztetés hatására megerősödik a másokkal való összehasonlítás lehetősége. Több lány számolt be arról, hogy a kortársaik elismerését akarták kivívni azzal, hogy vékonyak lesznek és intenzív súlycsökkentésbe fogtak. Az interjúkból kiderült, hogy ezen erények eltúlzása létrehozhat egy közeget, melyben a serdülők a „még erényesebb, még kiválóbb” lány pozíció elérésére törekednek. Fontos hangsúlyozni, hogy a szigorú fegyelmezési technikák és az erényeknek való intenzív megfelelés nem vezetnek minden esetben evészavar kialakulásához, de lényeges kockázati tényezők lehetnek.

Az evészavarok – különös tekintettel az anorexia nervosára – fiatal lányok körében történő terjedését vizsgáló elemzések (Rich & Evans, 2005; Halse et al., 2007) megállapították, hogy vannak a teljesítménnyel, tökéletességgel összefüggő társadalmi hatások, melyek nehezítik az iskolai jó teljesítmény feltételeit. Így rombolóan hatnak a serdülők személyiségfejlődésére, és sebezhetővé válik az egészségük, különösen, ha más életproblémák is nehezítik életüket. Evans és munkatársai (2004) kvalitatív vizsgálatot végeztek egy bentlakásos evészavar-centrumban 14–18 év közötti anorexiás lányokkal az Egyesült Királyságban. Félig strukturált egyéni interjúkat, életútinterjúkat és fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat vettek fel. A válaszok alapján a formális oktatásban és nevelésben vannak példák, melyek maguk után vonják az evészavarok terjedését, ilyenek például az iskolai egészségmegőrző foglalkozások vagy az egészségkurzusok. Az iskolákban különböző egészségnevelő programokat működtetnek, de mindegyikben közös, hogy a testre fókuszál. Ezekben a programokban általában úgy jelenik meg a test, mint valami, amit ápolni, gondozni kell; ami befejezetlen, több edzésre, sportra, diétára van szüksége; ami az inaktív életmód, az

elhízás által fenyegetett; és ami változtatásra szorul. Az ilyen programok hatására a tanárok és a diákok gyakran összemossák az egészséget a karcsúsággal.

Az iskolai környezetben jelen van a teljesítmény, a kompetencia és a tökéletesség elvárása, és ezek egyre jobb tanulmányi és sporteredmény elérésére ösztönzik a diákokat. Szinte minden lány megemlítette az interjúkban, hogy az iskola jelentős szerepet játszott az evészavarok kialakulásában. Különböző negatív élményeikről számoltak be a teljesítménnyel, az egyének és évfolyamok közötti versennyel, a státusszal, zaklatásokkal, a kortárs csoport kirekesztésével kapcsolatban. A lányok elbeszéléseiből kitűnt, hogy az iskolai kultúra és a családi élet nyomást helyezett a serdülőkre a tökéletesség és a teljesítmény irányába. Gyakran olyan dolgot vártak el tőlük, amit lehetetlen volt elérni. Ez a tehetetlenség érzését idézte elő bennük, elidegenedtek a testüktől, és a testük feletti rögeszmés kontroll az életük alapeleme lett (Evans et al., 2004).

Shulman és Mulloy-Anderson (2009) szerint a mai fiatalokat olyan szociokulturális üzenetek veszik körül, amelyek hozzájárulnak a soványságideál és a testi elégedetlenség kialakulásához, ezzel evészavaros viselkedést okozhatnak, és káros hatásokat fejtenek ki a gyermekek és serdülők társas és érzelmi életére. Fontos feladata az iskolának, hogy erőfeszítéseket tegyen a korai megelőzés érdekében.

A 1. táblázat tartalmazza, hogy a társadalmi hatások közvetítéséből kifolyólag milyen szerepe lehet az iskolának az evészavarok kialakulásában.

1. táblázat. Az iskolai környezet lehetséges szerepe az evészavarok kialakulásában

<i>Az iskola szerepei a társadalmi hatások közvetítésében</i>		<i>Az evészavarok kialakulásának kockázati tényezői</i>
Az iskola mint társadalmi szervezet	(Evans et al., 2004; Halse et al., 2007; Túry, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> – követelmények megfogalmazása az evéssel, aktivitással, külső megjelenéssel kapcsolatban – teljesítménnyel, tökéletességgel összefüggő túlzott elvárások megfogalmazása – szigorú fegyelmezési technikák, az engedelmesség erényének való megfelelés
Az iskola mint a társas hatások színtere	(Eisenberg & Neumark-Sztainer, 2010; Evans et al., 2004; Halse et al., 2007; Neumark-Sztainer et al., 2002; Rich & Evans, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> – kortárskapcsolatok, kirekesztések hatása – barátok evési szokásai – a testsúlyra, az egyénre és az egészségre vonatkozó negatív üzenetek, megjegyzések gyakori előfordulása – a verseny támogatása – iskolai egészségmegőrző programokban összefonódik az egészség és a karcsúság fogalma
Az iskola mint a szociokulturális követelmények közvetítésének színtere	(Rich & Evans, 2005; Shulman & Mulloy-Anderson, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> – az elhízás negatív erkölcsi megítélése – soványságideál hatása – testi elégedetlenséghez vezető értékek közvetítése

Prevenációs lehetőségek az iskolában

Az iskola ideális helyszín a testképet meghatározó beavatkozások közvetítésére, mert hozzáférést tesz lehetővé nagy és befogadó serdülőcsoporthoz (Diedrichs & Halliwell, 2012). Az iskolai személyzet mentálhigiénés programokkal tud megteremteni egy támogató környezetet, ami ellensúlyozza a negatív társadalmi kulturális üzeneteket, és segít, hogy ne alakulhassanak ki evészavarok (Shulman & Mulloy-Anderson, 2009).

Több tanulmány is az iskolai evészavart szűrő programok, prevenációs és intervenciós programok fontosságát és hatékonyságát hangsúlyozza (Haines, Neumark-Sztainer, & Morris, 2008; Halliwell & Diedrichs, 2014; Neumark-Sztainer et al., 2009; O’Dea & Abraham, 2000).

Egy nemzetközi, evészavar-prevenációs program (National Eating Disorders Screening Program, NEDSP) második értékelésében négy New England-i középiskola diákjait és személyzetét kérdezték meg egy kérdőíves vizsgálat keretében a program eredményességével kapcsolatban (D’Souza, Forman, & Austin, 2005). Összességében a diákok hasznosnak érezték a programot, és ajánlanák a barátaiknak. Főként a lányok számoltak be arról, hogy a program hozzásegítette őket evészavarokkal kapcsolatos információkhoz, változott az evészavarokról, valamint a testképről való gondolkodásuk, és beszéltek barátaikkal is erről a problémáról. Az eredmények felvetik, hogy egy iskolai alapú széles körű szűrés hatásos módja lehet a serdülőkori evészavartünetek korai felismerésének, ezzel csökkenthető a tünetek jelentkezése és a segítségnyújtás között eltelt idő.

A főként ismereteket közvetítő iskolai egészségnevelő programok nem megfelelő alkalmazásának kockázata is vannak, illetve ellentétes hatást is elérhetnek. Az elhízás és a túlsúly problémája prioritásként jelenik meg az egészségnevelő programokban. Azonban a gyermekeket célzó oktatási üzenetek a zsírról, az elhízásról és az egészséges táplálkozásról előidézhetik a saját testtel való elégedetlenséget és a túlsúllyal való túlzott, már ártó foglalkozást. Sok esetben az iskolai egészségnevelő programoknak is szerepe van abban, hogy a lányok inkább foglalkoznak a súlyukkal. Fontos, hogy milyen technikákkal segítik az egészséges táplálkozás kialakítását. Az iskolában sok mindent el lehet érni a gyermekek önértékelése és pozitív testképe érdekében (Dixey, 1998). Egyes szerzők (pl. Kater, Rohwer, & Levine, 2000; Kater, Rohwer, & Londre, 2002) szerint a testképpel kapcsolatos tananyag hatással van a gyermekek fejlődésére, és jelentős, pozitív változásokat hozhat a test méretének, alakjának megítélésével, a többféle testméret elfogadásával, a diétázással, súlycsökkentéssel és a médiában megjelenő képek kritikus értékelésével kapcsolatban.

O’Dea és Abraham (2000) szerint csupán tájékoztatást nyújtani az evészavarokról, az egészséges táplálkozásról és a társadalmilag befolyásolt testképről, lehet, hogy többet árt, mint használ a diákok körében. Úgy vélik, hogy az önértékelés javítása, a testtel való elégedettség növelése sikeresebb alternatíva, ami hosszú távú pozitív attitűdöt és viselkedést eredményez. Ennek bizonyítására a didaktikus információnyújtás helyett kidolgozták az első kontrollált, a tanárok és szülők által is támogatott iskolai beavatkozást a testkép sikeres fejlesztésére. A *Mindenki különböző* program a kooperatív, interaktív, diákközpontú oktatási elméleteken alapult, mert ezek kedvező hatást gyakorolnak a diákok tanulásának,

viselkedésének, attitűdjeinek és készségeinek fejlődésére (Hill & Hill, 1990), valamint fokozzák a tanulók önbecsülését (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1991; Kagan, 1992; Sharan & Sharan, 1992). A programot közösen fejlesztették ki Ausztráliában iskolai tanácsadók, iskolaorvosok, tanárok, iskolaigazgatók, szülői csoportok és kortárssegítők. Egy olyan pozitív környezetet teremtettek, ahol a diákok úgy érezték, hogy nem tudnak elbukni. Csoportmunka-, teammunka-, játék-, színdarab- és dráma módszereket alkalmaztak annak érdekében, hogy elősegítsék a jó értelemben vett önállóságot, a tanulók bevonódását és a visszacsatolások cseréjét. A program stresszkezelési módszereket (pl. relaxációs technikák, jó érzés létrehozása a szervezetben), az énkép meghatározását, az önértékelés építését célzó gyakorlatokat és a társadalmi sztereotípiákkal kapcsolatos ismereteket (pl. plakátok sztereotípiái, férfi-női sztereotípiák, „hogyan légy önmagad?”) tartalmazott. Azt kívánták elérni, hogy a résztvevők megtanulják, hogy az egyediség érték, fogadják el és értékeljék a különbségeket. A program része volt annak megtanítása is, hogy mások miként befolyásolják az önmagunkról alkotott képet, és hogyan lehetne javítani az énképen. A gyakorlatok között szerepelt pozitív visszajelzések gyűjtése másoktól, önértékeléssel kapcsolatos videózás, szerepjáték. A diákokat arra ösztönözték, hogy megvitassák a heti leckék tartalmát a szüleikkel, nagyszüleikkel, testvéreikkel, barátaikkal. A vizsgálat során intervenció csoportot és kontrollcsoportot alkalmaztak. Az intervenció csoport tagjai vettek részt a programban, a kontrollcsoport tagjai csupán a tantervbe ütemezett személyiségfejlesztő és egészségtanórákat kapták. A beavatkozás hatásának mérésére a szelfpercepciót, az evési szokásokat, a saját test megítélését, a szorongást, depressziót mérő kérdőíveket töltettek ki a résztvevőkkel a beavatkozás előtt, közvetlenül utána és 12 hónappal később. A program szignifikánsan javította a saját testtel való elégedettséget az intervenció csoportban, ez a hatás a 12 hónapos követés során is érvényesült. A beavatkozás után a lányok saját külsejüket jobbra értékelték, alacsonyabb lett a soványságra való törekvés, mint a kontrollcsoport tagjainál. Elfogadták, hogy a testsúly növekedése együtt jár az életkor növekedésével, és ritkábban alkalmaztak testsúlycsökkentő módszereket. Változás történt az énképükben is: a társadalmi elfogadottság, a fizikai megjelenés, a sportos külső kevésbé lett fontos nekik, mint a kontrollcsoport tagjai számára. Egy évvel később ezek a változások még jelen voltak. Az intervenció program hosszú távú változásokat idézett elő a serdülők attitűdjeiben és testképében. A beavatkozás eredményei arra utalnak, hogy lehetséges a serdülőket függetleníteni a kortárs csoport befolyásától és a testképpel kapcsolatos kulturális nyomástól, és ennek kiváló színtere az iskola (O’Dea & Abraham, 2000).

Mivel az evészavarok tekintetében fontos rizikófaktoroknak számít az alacsony önértékelés (Wade, Davidson, & O’Dea, 2003), a karcsúságideállal való azonosulás és a saját testtel való elégedetlenség (Stice, 2002; Stice, Ng, & Shaw, 2010), az iskolai intervenció programok ezeket a területeket célozzák meg. Többféle program közül a kognitív disszonancián alapuló (*cognitive dissonance-based interventions*, CDI) beavatkozást igen hatékonyan találták a serdülő lányok körében (Stice, Shaw, & Marti, 2007). A program lényege, hogy a serdülők ismereteket kapjanak a karcsúságideál eredetéről, veszélyeiről. Ezután a hatékony szemléletformálás érdekében olyan gyakorlatok következnek, amelyek a résztvevők aktivitására alapoznak. Vitákban vesznek részt a karcsúságideálhoz kapcsolt

lódó pozitív és negatív megerősítőkről, ezek hatásairól, ezután gyakorolják a nem a megjelenésen alapuló bókákat. Szerepjátékok keretében igyekeznek meggyőzni társaikat, hogy ne kövessék a karcsúságideálokat. Összegyűjtik a lehetséges, egészséges testi aktivitási formákat. A program utolsó lépésében önmegerősítő, személyiségfejlesztő gyakorlatokon vesznek részt.

A CDI program segíti a karcsúságideál internalizálásának, a testtel való elégedetlenségnek, valamint a negatív érzelmeknek a csökkentését, és mérsékli az evészavarok kialakulásának rizikóját (Stice et al., 2007; Halliwell & Diedrichs, 2014). Egy délnyugat-angliai vizsgálat (Halliwell, Jarman, McNamara, Risdon, & Jankowski, 2015;) során középiskolás, 14-15 év közötti lányok körében másodéves, pszichológia szakos egyetemista lányok végezték a CDI-intervenciót. A programban résztvevők csoportjában csökkent a testi elégedetlenség és a karcsúságideál internalizálásának mértéke, továbbá nőtt a testi elégedettség a beavatkozás előtti állapothoz képest, míg a kontrollcsoportban nem volt változás. A program eredményességén túl a vizsgálat fontos hozadéka annak bizonyítása, hogy az egyetemista lányok hatékony segítők lehetnek az iskolákban.

A média arra irányuló nyomása, hogy vékonyak legyünk, fontos hatással van az egészségre, a táplálkozásra. A médiamodellek befolyása az alacsony testsúly fő előrejelzője mindkét nemnél (Fernandez & Pritchard, 2012). Számos kutatás bizonyítja, hogy a médiatudatosságot célzó beavatkozások csökkentik a karcsúságideállal való azonosulást és egyéb kockázati tényezőket (Chang et al., 2013; Hausenblas et al., 2013; Wilksch, Tiggemann, & Wade, 2006). Az evészavarok megelőzésére, a testtel való elégedettség fejlesztésére szolgáló egyes iskolai intervenciók programokba a médiatudatosságot mint a tömegmédiával közvetített információk bírálatát is beépítették. A leggyakrabban használt, hatékony tantermi prevenciók testképprogram a médiaprogram (Yager, Diedrichs, Ricciardelli, & Halliwell, 2013).

A program interaktív, multimédiás formában zajlik az iskolákban. Az első változat két részből állt: az egyik a táplálkozással kapcsolatos alapvető tudnivalók tanítása volt, aminek célja, hogy orvosolja a táplálkozással kapcsolatos téves hiedelmeket és ismereteket közvetítsen a kiegyensúlyozott táplálkozáshoz. Olyan új gyakorlatokat tartalmazott, mint például az élelmiszerek kiválasztása a kiegyensúlyozott táplálkozáshoz. Célja volt még a fizikai aktivitás növelése, a mozgásszegény tevékenységgel töltött idő csökkentése. A másik összetevő a médiatudatosság, ami a tömegmédiával közvetített információk kritikája, az uralkodó női szépségideál, az extrém soványság ideáljának bírálata (Raich et al., 2008). Később ezt a programot bővítették, javították. Még interaktívabb lett, az ülések száma nőtt, aktívabb médiatevékenységek és a férfiak sportolói ideáljának bírálata került a programba. Olyan gyakorlatokkal bővült, mint például reklámokról szóló elemzések, kritikák írása, paródiavideók készítése divatról, reklámokról. Ezt a módosított beavatkozást is számos tanulmány értékeli (Raich et al., 2008; Espinoza, Penelo, & Raich, 2013). A változtatások tovább csökkentették a karcsúságideál internalizálását, de a patológiás evési attitűdök és a testi elégedettség is biztatóan alakult fiúknál és lányoknál egyaránt.

Vizsgálatok azt is igazolták (pl. Haines et al., 2008; Neumark-Sztainer et al., 2009), hogy a dráma, a színjátszás megelőző szerepet játszhat a testsúllyal kapcsolatos problémákban, mivel játékokban kínál lehetőséget a serdülőknél a tanulásra, így növelve az önértékelést, valamint a mások üzeneteire való fogékonyságot. Kevés evészavar-prevenációs

program von be drámaelemeket és -programokat, mindazonáltal a dráma potenciális lehetőségét nyújt a vitára, kritikai reflexiókra és az önfejlesztésre az adott oktatási környezetben. Ezért a következő lépés az volt, hogy kidolgozzanak színházalapú programokat, követeve a médiatudatosság filozófiáját. A színházi prevenció program alapja a színházi műfaj az oktatásban, színház az egészségnevelésben (Joronen, Rankin, & Astedt-Kurki, 2008). A színházi modul keretében alapvető kommunikációs kompetenciák fejlesztése történik. Az élő dráma jó módja, hogy a szülők is részt vegyenek az iskolai beavatkozásban (Haines et al., 2008), a szülők építhetik a média üzeneteiről megfogalmazott kritikai gondolkodást. A színházprogram egy olyan beavatkozás, aminek hatása nemcsak az egyén szintjén érvényesül, hanem a csoport, család, különböző más (pl. iskolai) közösség szintjén is. A színházi modul is elősegíti a média által közvetített férfi és női szépségideálok kritikai elemzését.

A médiaműveltségi és a színházalapú iskolai prevenció program Manresában végzett összehasonlítása (Mora et al., 2015) során azt találták, hogy az ebben részt vevő diákok önértékelése mindkét programban nőtt. A médiaműveltségi program csökkenti a karcsúságideál belsővé válását. A saját testtel való elégedettség és a patológiás evési attitűdök tekintetében nem találtak különbségeket. Mindkét program védi azokat a pszichológiai változókat, amelyek elengedhetetlenek a serdülők egészséges személyiségfejlődéshez. Más kutatók (pl. McVey, Pepler, Davis, Flett, & Abdoell, 2002) olyan iskolai programokat javasoltak, amelyeknek középpontjában stresszkezelési ismeretek és társas problémamegoldó készségek szerepelnek mint az evészavarok prevenció tényezői, de az iskolai alapú testsúly miatti ugratások, csúfolások és az egészségtelen táplálkozás csökkentését is pozitív kimenetelűnek találták (Haines, Neumark-Sztainer, Perry, Hannah, & Levine, 2006).

Átfogó intervenció programra is lehetőség nyílik az iskolákban. A McVey, Tweed és Blackmore (2007) által készített program Kanadában végzett hatásvizsgálatába diákokat, szülőket, tanárokat, iskolai ügyintézőket és helyi közegészségügyi szakértőket vontak be. Összesen 982 diák és 91 tanár, illetve a pedagógiai munkát segítő alkalmazott vett részt a kérdőíves vizsgálatban, és számolt be az evészavarok rizikótényezői közül a testtel való elégedettségről, a testméretek elfogadásáról, a testsúlyhoz kapcsolódó ugratásokról, a médiaszárokkal való azonosulásról, evési attitűdökről, súlycsökkentő és izomnövelő viselkedésről. Egy nyolchónapos, széles körű, átfogó iskolai beavatkozás után közvetlenül, majd hat hónap elteltével újra megismételték a vizsgálatot. Azt tapasztalták, hogy a program hatására csökkent a médiaideálokkal való azonosulás mértéke, és csökkent az evészavar előfordulása a lányok körében. Csökkent a súlycsökkentő viselkedések száma is, bár ez az eredmény a hat hónappal későbbi utóvizsgálat során már nem teljesült. Az evészavarok szempontjából veszélyeztetett csoportok előnyére vált a médiaideálokkal való azonosulás csökkenése, idővel elfogadóbbak lettek testükkel, illetve csökkentek az evészavarral kapcsolatos tünetek (McVey et al., 2007).

Az a tény, hogy az iskolában jelentősen érvényesül a kortársak hatása, azt sürgeti, hogy az evészavar-prevenció tekintetében az iskola meghatározó szegmenssé váljon. Az evési attitűdökre is jelentős hatást gyakorolnak a barátok evési szokásai. Pozitív kapcsolatot találtak a barátok diétázási szokásai és az olyan patológiás evési attitűdök, mint a krónikus diéta vagy az extrém súlycsökkentő viselkedések között (Eisenberg & Neumark-Sztainer,

2010). Az evészavar megelőzését célzó beavatkozásoknak a baráti csoportokra kell fókuszálniuk ahelyett, hogy kizárólag az egyént vonják be. Az iskolai környezetben a kortársak ugrató, csúfoló hatása ugyancsak komoly kockázati tényezőt jelenthet az evészavarok és az elhízás kialakulásában (Cattarin & Thompson, 1994; Eisenberg, Neumark-Sztainer, & Story, 2003; Fabian & Thompson, 1989; Gardner, Stark, Friedman, & Jackson, 2000; Grilo, Wilfley, Brownell, & Rodin, 1994; Haines et al., 2006; Wertheim, Koerner, & Paxton, 2001). A súllyal kapcsolatos ugratásokhoz olyan pszichés és viselkedéses tényezők társulnak, amik növelik az evészavarok és az elhízás kialakulásának kockázatát. Több vizsgálat során is úgy találták, hogy a súllyal kapcsolatos csúfolások növelik a saját testtel való elégedetlenséget (pl. Cattarin & Thompson, 1994; Eisenberg et al., 2003; Fabian & Thompson, 1989; Grilo et al., 1994;), és ez komoly rizikófaktor az evészavarok tekintetében. Azt is kimutatták, hogy a súllyal kapcsolatos csúfolódások a testsúly valamilyen kontrollálását célzó viselkedésekhez vezetnek, melyek az evészavaroknak és az elhízásnak is kísérői (Gardner et al., 2000; Haines et al., 2006; Wertheim, 2001).

A fenti problémák kezelésére dolgozták ki a Minnesota Egyetem kutatói a Nagyon fontos gyerekek (Very Important Kids, V.I.K.) programot (Haines et al., 2006). Az iskolai intervenció, több komponensből álló program csökkenteni kívánja az ugratások és csúfolások előfordulását az általános iskolások körében. Amellett, hogy az ugratás megelőzésére fókuszál, hatással kíván lenni a tanulók testi elégedettségére, a médiaüzenetek internalizálására, az egészségtelen súlykontrolláló viselkedések alkalmazására. A program egyéni és környezeti szinten egyaránt tartalmaz gyakorlatokat. Egyéni szinten iskola utáni program keretében tíz ülésben, interaktív gyakorlatokkal igyekeznek a testképet fejleszteni, és olyan készségeket tanítanak, amelyekkel a diákok hatékonyan tudják kezelni a testsúllyal kapcsolatos ugratásokat a konkrét szituációkban. A program tartalmaz médiaismereteket és az egészséges táplálkozással, fizikai aktivitással kapcsolatos információkat. Minden ülés előtt egy órával testmozgás szerepel a programban, továbbá alacsony zsírtartalmú, magas tápanyagtartalmú élelmiszereket biztosítanak az intervencióban résztvevőknek. Az egyéni szinten még színházmodul is része a programnak. Egy színházi társulat segítségével több mint tíz, egyórás ülés során létrehoznak és előadnak egy produkciót, melyben a diákok saját, csúfolással kapcsolatos tapasztalataikat használják fel. A jelenetek üzeneteket közvetítenek arról, hogy miért nem célszerű ugratni a másikat, és stratégiákat mutatnak be arra vonatkozóan, hogyan kezelhetjük ezeket a szituációkat (Haines et al., 2006).

A környezeti hatásokkal kapcsolatban a program iskolai alapú és családalapú beavatkozást tartalmaz. Az elsőben szerepel az iskolai dolgozók felkészítése, kiképzése, melynek keretében félnapos tréninget tartanak minden tanárnak, adminisztrátornak és a pedagógiai munkát segítő személyzetnek. A tréningek célja az, hogy az iskola dolgozói interaktív tevékenységekkel ismerjék fel és kezeljék saját, súllyal kapcsolatos előítéleteiket (Schwartz, Chambliss, Brownell, Blair, & Billington, 2003), valamint tanulják meg, hogyan tudnak példát mutatni a diákoknak a csúfolás és az egészséges testkép kérdésében, tartózkodjanak a súllyal, alakkal kapcsolatos megjegyzésektől. Az iskolai alapú beavatkozás tartalmazza a csúfolásellenes kampány megszervezését is, amit a diákok dolgoznak ki és hajtanak végre. Plakátokon, kitűzőkön és egyéb módon hirdetik, hogy a csúfolás nem elfogadható. A „könyv hónapja” keretében minden osztály elolvas egy kitalált könyvet

(Lovell, 2001), ami a diákok csúfolással kapcsolatos körülbelüli tapasztalatait taglalja, majd tanári segítséggel vitákat szerveznek az olvasott információkról. A környezettel kapcsolatos beavatkozás iskolaalapú programjának végén sor kerül egy olyan színházi előadásra, amelyben valamennyi diák és iskolai dolgozó szerepel, és ahova a családtagokat is meghívják. A környezeti szintű intervenció másik fontos pillére a családalapú program. Ez tartalmazza a „családok éjszakájának” megszervezését, ahol testképpel kapcsolatos üléseket és táncbemutatót szerveznek. Fontos eleme még a „szülői képeslapok” elkészítése. Ezek a testképet, az iskolai ugratást, a média hatását és a család közös testmozgását feldolgozó, a szülők által készített kártyák, amiket az egyéni szintű program során tananyagként használnak fel. A „szülők-tanárok éjszakáján” kérdésekre válaszolnak a tanárok, promóciós anyagokat, brossúrákat kapnak a szülők (Haines et al., 2006). A V.I.K. program intervenció alkalmazása és hatásvizsgálata után azt találták, hogy a diákok csúfolása, ugratása jelentős mértékben csökkent. A program hatékonyságát az adta, hogy iskolai környezetben valósították meg, ahol együtt tudtak benne részt venni a diákok, az iskolai alkalmazottak és a szülők (Haines et al., 2006).

Az 2. táblázatban összefoglaltuk, hogy a fenti, iskolai környezetben megvalósult programok milyen célokat tűztek ki, és milyen módszereket alkalmaztak az evészavarok sikeres megelőzése érdekében.

2. táblázat. Evészavar-prevenációs programok az iskolában

<i>A program neve</i>	<i>Célja</i>	<i>Alkalmazott módszerek</i>
„Mindenki különböző” (Everybody’s Different, O’Dea, & Abraham, 2000)	– önértékelés javítása – testi elégedettség növelése	– stresszkezelés, relaxációs technikák – társadalmi sztereotípiákkal kapcsolatos ismeretek nyújtása – énkép meghatározása, pozitív énkép kialakítása
Kognitív diszonzancián alapuló intervenciók (cognitive dissonance-based interventions, CDI, Stice et al., 2007)	– karcsúságideál internalizálásának csökkentése – testi elégedetlenség csökkentése	– ismeretek nyújtása a karcsúságideál veszélyeiről – a karcsúságideál megkérdőjelezése szerepjátékokkal, interaktív gyakorlatokkal – egészséges testi aktivitások gyűjtése – személyiségfejlesztő gyakorlatok
Média program (Yager et al., 2013)	– testi elégedettség növelése – karcsúságideállal való azonosulás csökkentése	– táplálkozással kapcsolatos alapvető ismeretek nyújtása – fizikai aktivitás növelése – médiatudatosság fejlesztése interaktív gyakorlatokkal (reklámkritikák, diatról készített paródia-videók)

2. táblázat folytatása

<i>A program neve</i>	<i>Célja</i>	<i>Alkalmazott módszerek</i>
Színházprogram	<ul style="list-style-type: none"> – önértékelés javítása – testi elégedettség növe- lése – karcsúságideállal való azonosulás csökkentése 	<ul style="list-style-type: none"> – kommunikációs kompetenciák fej- lesztése – média-ideálok kritikai elemzése élő drámával
„Nagyon fontos gyere- kek” (Very Important Kids, V.I.K., Haines et al., 2006)	<ul style="list-style-type: none"> – testi elégedettség növe- lése – médiaüzenetek internalizálásának csök- kentése – egészségtelen súlykont- roll viselkedések csök- kentése 	<ul style="list-style-type: none"> – ugratások, csúfolások csökkentése dráma gyakorlatokkal, iskolai dolgo- zóknak tartott tréninggel, „csúfolás ellenes kampány” szervezésével – testkép fejlesztése interaktív gyakor- latokkal – médiatudatosság elősegítése – egészséges táplálkozás, testmozgás

Összegzés

A tanulmányban áttekintettük a legismertebb evészavarak tüneteit, a kialakulásukhoz vezető tényezőket és azt, hogy az iskolai környezetnek milyen szerepe lehet az evészavarak kialakulásában és megelőzésében. Az iskolai prevenciós programok nagy fejlődésen mentek keresztül, amíg az egészséges életmóddal kapcsolatos didaktikus ismeretnyújtástól eljutottak az iskolai környezet szinte minden szereplőjét megcélzó komplex programokig. Ezekben a programokban a tematikus, frontális előadások mellett – vagy helyett – a kooperatív, interaktív csoportszervezést és módszereket alkalmaztak (Haines et al., 2006; O’Dea & Abraham, 2000; Stice et al., 2007), biztosítva ezzel a diákok, tanárok és szülők intenzívebb bevonódását, valamint a visszajelzési lehetőségek sokféleségét (Hill & Hill, 1990). Beépítették a médiatudatosságot mint a tömegmédiával közvetített információk bírálatát (Yager et al., 2013), és megjelentek olyan kreatív tanulói aktivitások, mint a viták, plakátok, reklámalemezések, kritikák paródiavideók készítése (Stice et al., 2007). Más program keretén belül (Haines et al., 2006) a drámában és a színjátszásban rejlő lehetőségeket használták ki a kommunikáció hatékony fejlesztése és a mindennapokban előforduló iskolai konfliktushelyzetek modellezése érdekében.

Az evészavar-prevenciós programok az önértékelés, az énkép és a testkép fejlesztését, a saját testtel való elégedettség növelését, a karcsúságideállal való azonosulás csökkentését, és a médiaüzenetek internalizálásának mérséklését tűzték ki célul (Haines et al., 2006; O’Dea & Abraham, 2000; Stice et al., 2007). Ezek olyan tényezők, amelyekre nagy hatással bírnak a társas kapcsolatok, a tanárok és kortársak visszajelzései, így az iskolai környezetben remek lehetőség nyílt a befolyásolásukra. A programok sikerességét hatásvizs-

gálatokkal ellenőrizték, és azt mutatták ki, hogy a prevencióban résztvevők a saját külsejüket magasabbra értékelték, alacsonyabb lett a soványságra való törekvésük, a fizikai megjelenés, a külső kevésbé lett fontos számukra, a negatív érzelmek, a patológiás evési attitűdök csökkentek, a csúfolás, ugratás ritkábban fordult elő körükben (Espinoza et al., 2013; Haines et al., 2006; Halliwell & Diedrichs, 2014; O’Dea & Abraham, 2000; Raich et al., 2008; Stice et al., 2007). A részletesen ismertetett nemzetközi példák azt mutatják, hogy az iskolai személyzet átfogó mentálhigiénés programokkal ellensúlyozni tudja a negatív társadalmi, kulturális üzenetek hatásait. Hazánkban az evészavarok gyakorisága a középiskolás korosztályban kimutathatóan növekedett (Szabó et al., 2010), ezért időszerű lenne egy átfogó evészavar-prevenció program kidolgozása vagy egy hatékony nemzetközi program magyarországi adaptálása.

Irodalom

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington: American Psychiatric Association. doi: [10.1176/appi.books.9780890425596](https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596)
- Arcelus, J., Mitchell, A. J., Wales, J., & Nielsen, S. (2011). Mortality rates in patients with anorexia nervosa and other eating disorders. A meta-analysis of 36 studies. *Archives of General Psychiatry*, 68, 724–731. doi: [10.1001/archgenpsychiatry.2011.74](https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.74)
- Blinder, B. J., Cumella, E. J., & Sanathara, V. A. (2006). Psychiatric comorbidities of female inpatients with eating disorders. *Psychosomatic Medicine*, 68, 454–462. doi: [10.1097/01.psy.0000221254.77675.f5](https://doi.org/10.1097/01.psy.0000221254.77675.f5)
- Bould, H., De Stavola, B., Magnusson, C., Micali, N., Dal, H., Evans, J., Dalman, C., & Lewis, G. (2016). The influence of school on whether girls develop eating disorders. *International Journal of Epidemiology*, 45(2), 480–488. doi: [10.1093/ije/dyw037](https://doi.org/10.1093/ije/dyw037)
- Casiero, D., & Frishman, W. H. (2006). Cardiovascular complications of eating disorders. *Cardiology Review*, 14, 227–231. doi: [10.1097/01.crd.0000216745.96062.7c](https://doi.org/10.1097/01.crd.0000216745.96062.7c)
- Cattarin, J., & Thompson, J. (1994). A three year longitudinal study of body image and eating disturbance in adolescent females. *Eating Disorders*, 2(2), 114–125. doi: [10.1080/10640269408249107](https://doi.org/10.1080/10640269408249107)
- Chang, F. C., Lee, C. M., Chen, P. H., Chiu, C. H., Pan, Y. C., & Huang, T. F. (2013). Association of thin-ideal media exposure, body dissatisfaction and disordered eating behaviors among adolescents in Taiwan. *Eating Behaviors*, 14(3), 382–385. doi: [10.1016/j.eatbeh.2013.05.002](https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2013.05.002)
- Crow, S. J., Frisch, M. J., Peterson, C. B., Croll, J., Raatz, S. K., & Nyman, J. A. (2009b). Monetary costs associated with bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 42, 81–83. doi: [10.1002/eat.20581](https://doi.org/10.1002/eat.20581)
- Crow, S. J., Peterson, C. B., Swanson, S. A., Raymond, N. C., Specker, S., Eckert, E. D., & Mitchell, J. E. (2009a). Increased mortality in bulimia nervosa and other eating disorders. *American Journal of Psychiatry*, 166, 1342–1346. doi: [10.1176/appi.ajp.2009.09020247](https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.09020247)
- D’Souza, C. M., Forman, S. F., & Austin, S. B. (2005). Follow-up evaluation of a high school eating disorders screening program. Knowledge, awareness and self-referral. *Journal of Adolescent Health*, 36(3), 208–213. doi: [10.1016/j.jadohealth.2004.01.014](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.01.014)
- Diedrichs, P. C., & Halliwell, E. (2012). School based interventions for body image and appearance concerns. In N. Rumsey & D. Harcourt (Eds.), *The Oxford handbook of the psychology of appearance* (pp. 531–550). Oxford University Press, Oxford.

- Dixey, R. (1998). Healthy eating in schools, overweight and 'eating disorders'. are they connected? *Educational Review*, 50(1), 29–35. doi: [10.1080/0013191980500103](https://doi.org/10.1080/0013191980500103)
- Eisenberg, M. E., & Neumark-Sztainer, D. (2010). Friends' dieting and disordered eating behaviors among adolescents five years later. Findings from Project EAT. *Journal of Adolescent Health*, 47(1), 67–73. doi: [10.1016/j.jadohealth.2009.12.030](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.12.030)
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., & Story, M. (2003). Associations of weight-based teasing and emotional well-being among adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157(8), 733–738. doi: [10.1001/archpedi.157.8.733](https://doi.org/10.1001/archpedi.157.8.733)
- Espinoza, P., Penelo, E., & Raich, R. M. (2013). Prevention programme for eating disturbances in adolescents. Is their effect on body image maintained at 30 months later?" *Body Image*, 10(2), 175–181. doi: [10.1016/j.bodyim.2012.11.004](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.11.004)
- Evans, J., Rich, E., & Holroyd, R. (2004). Disordered eating and disordered schooling. What schools do to middle class girls. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 123–142. doi: [10.1080/0142569042000205154](https://doi.org/10.1080/0142569042000205154)
- Fabian, L. J., & Thompson, J. K. (1989). Body image and eating disturbance in young females. *International Journal of Eating Disorders*, 8(1), 63–74. doi: [10.1002/1098-108x\(198901\)8:1%3c63::aid-eat2260080107%3e3.0.co;2-9](https://doi.org/10.1002/1098-108x(198901)8:1%3c63::aid-eat2260080107%3e3.0.co;2-9)
- Fennig, S., & Hadas, A. (2010). Suicidal behavior and depression in adolescents with eating disorders. *Nordic Journal of Psychiatry*, 64, 32–339.
- Fernandez, S., & Pritchard, M. (2012). Relationships between self-esteem, media influence and drive for thinness. *Eating Behaviors*, 13(4), 321–325. doi: [10.1016/j.eatbeh.2012.05.004](https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2012.05.004)
- Fischer, S., & le Grange, D. (2007). Comorbidity and high-risk behaviors in treatment-seeking adolescents with bulimia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 40, 751–753. doi: [10.1002/eat.20442](https://doi.org/10.1002/eat.20442)
- Gardner, R. M., Stark, K., Friedman, B. N., & Jackson, N. A. (2000). Predictors of eating disorder scores in children ages 6–14. A longitudinal study. *Journal of Psychosomatic Research*, 49(3), 199–205. doi: [10.1016/s0022-3999\(00\)00172-0](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(00)00172-0)
- Grilo, C. M., Wilfley, D. E., Brownell, K. D., & Rodin, J. (1994). Teasing, body image, and self-esteem in a clinical sample of obese women. *Addictive Behaviors*, 19(4), 443–450. doi: [10.1016/0306-4603\(94\)90066-3](https://doi.org/10.1016/0306-4603(94)90066-3)
- Haines, J., Neumark-Sztainer, D., & Morris, B. (2008). Theater as a behavior change strategy. Qualitative findings from a schoolbased intervention. *Eating Disorders*, 16(3), 241–254. doi: [10.1080/10640260802016829](https://doi.org/10.1080/10640260802016829)
- Haines, J., Neumark-Sztainer, D., Perry, C. L., Hannan, P. J., & Levine, M. P. (2006). V.I.K. (Very Important Kids). A school-based program designed to reduce teasing and unhealthy weight-control behaviors. *Health Education Research*, 21(6), 884–895. doi: [10.1093/her/cyl123](https://doi.org/10.1093/her/cyl123)
- Halliwel, E., & Diedrichs, P. C. (2014). Testing a dissonance body image intervention among young girls. *Health Psychology*, 33(2), 201–204. doi: [10.1037/a0032585](https://doi.org/10.1037/a0032585)
- Halliwel, E., Jarman, H., McNamara, A., Risdon, H., & Jankowski, G. (2015). Dissemination of evidence-based body image interventions. A pilot study into the effectiveness of using undergraduate students as interventionists in secondary schools. *Body Image*, 14, 1–4. doi: [10.1016/j.bodyim.2015.02.002](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.02.002)
- Halse, C., Honey, A., & Boughtwood, D. (2007). The paradox of virtue. (Re)thinking deviance, anorexia and schooling. *Gender and Education*, 19(2), 219–235. doi: [10.1080/09540250601166068](https://doi.org/10.1080/09540250601166068)
- Hausenblas, H. A., Campbell, A., Menzel, J. E., Doughty, J., Levine, M., & Thompson, J. K. (2013). Media effects of experimental presentation of the ideal physique on eating disorder symptoms. A meta-analysis of laboratory studies. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 168–181. doi: [10.1016/j.cpr.2012.10.011](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.011)
- Hill, S., & Hill, T. (1990). *The collaborative classroom. A guide to cooperative learning*. Eleanor Curtin Publishing: South Yarra.

- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). Toward a cooperative effort. A response to Slavin. *Educational Leadership*, 46(7), 80–81.
- Joronen, K. K., Rankin, S. H., & Astedt-Kurki, P. (2008). Schoolbased drama interventions in health promotion for children and adolescents. Ssystematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 63(2), 116–131. doi: [10.1111/j.1365-2648.2008.04634.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04634.x)
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. doi: [10.3102/00346543062002129](https://doi.org/10.3102/00346543062002129)
- Kater, K. J., Rohwer, J., & Levine, M. P. (2000). An elementary school project for developing healthy body image and reducing risk factors for unhealthy and disordered eating. *Eating Disorders*, 8, 3–16. doi: [10.1080/10640260008251208](https://doi.org/10.1080/10640260008251208)
- Kater, K. J., Rohwer, J., & Londre, K. (2002). Evaluation of an upper elementary school program to prevent body image, eating and weight concern. *Journal of School Health*, 72(5), 199–205. doi: [10.1111/j.1746-1561.2002.tb06546.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06546.x)
- Lovell, P. (2001). *Stand Tall, Molly Lou Melon*. New York: G.P. Putnum's Sons.
- McVey, G. L., Pepler, D., Davis, R., Flett, G. L., & Abdoell, M. (2002). Risk and protective factors associated with disordered eating during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 22(1), 75–95. doi: [10.1177/0272431602022001004](https://doi.org/10.1177/0272431602022001004)
- McVey, G. L., Tweed, S., & Blackmore, E. (2007). Healthy schools-healthy kids. A controlled evaluation of a comprehensive universal eating disorder prevention program. *Body Image*, 4(2), 115–136. doi: [10.1016/j.bodyim.2007.01.004](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2007.01.004)
- Milos, G., Spindler, A., & Schnyder, U. (2004). Psychiatric comorbidity and Eating Disorder Inventory (EDI) profiles in eating disorder patients. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49, 179–184. doi: <https://doi.org/10.1177/070674370404900305>
- Mitchell, J. E., & Crow, S. (2006). Medical complications of anorexia nervosa and bulimia nervosa. *Current Opinion in Psychiatry*, 19, 438–443. doi: [10.1097/01.yco.0000228768.79097.3e](https://doi.org/10.1097/01.yco.0000228768.79097.3e)
- Mora, M., Penelo, E., Gutiérrez, T., Espinoza, P., González, M. L., & Raich, R. M. (2015). Assessment of two school-based programs to prevent universal eating disorders. Media literacy and theatre-based methodology in Spanish adolescent boys and girls. *The Scientific World Journal*, Article ID 328753.
- Neumark-Sztainer, D., Falkner, N., Story, M., Perry, C., Hannah, P. J., & Mulert, S. (2002). Weight-teasing among adolescents. Correlations with weight status and disordered eating behaviors. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 26(1), 123–131. doi: [10.1038/sj.ijo.0801853](https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0801853)
- Neumark-Sztainer, D., Haines, J., Robinson-O'Brien, R., Hannan, P. J., Robins, M., Morris, B., & Petrich, C. A. (2009). Ready. Set. ACTION! A theater-based obesity prevention program for children. A feasibility study. *Health Education Research*, 24(3), 407–420. doi: [10.1093/her/cyn036](https://doi.org/10.1093/her/cyn036)
- O'Dea, J. A., & Abraham, S. (2000). Improving the body image, eating attitudes and behaviors of young male and female adolescents. A new educational approach that focuses on self-esteem. *International Journal of Eating Disorders*, 28(1), 43–57. doi: [10.1002/\(sici\)1098-108x\(200007\)28:1<43::aid-eat6>3.0.co;2-d](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-108x(200007)28:1<43::aid-eat6>3.0.co;2-d)
- Páli, A., & Pászthy, B. (2008). Az immunrendszer működése anorexia nervosában. In F. Túry & B. Pászthy (Eds.), *Evészavarak és testképzavarak* (pp. 161–169). Budapest: Pro Die.
- Pászthy, B. (2007). A gyermek- és serdülőkorban kezdődő anorexia nervosa szomatikus szövödményei. *Orvosi Hetilap*, 148, 405–412.
- Péter, O., Kelemen, J., & Pászthy, B. (2008). Az evészavarak kardiológiai következményei. In F. Túry & B. Pászthy (Eds.), *Evészavarak és testképzavarak* (pp. 171–182). Budapest: Pro Die.
- Raich, R. M., S'anchez-Carracedo, D., López-Guimer`a, G., Portell, M., Moncada, A., & Fauquet, J. (2008). Acontrolled assessment of school-based preventive programs for reducing eating disorder risk factors in adolescent Spanish girls. *Eating Disorders*, 16(3), 255–272. doi: [10.1080/10640260802016852](https://doi.org/10.1080/10640260802016852)

- Rich, E., & Evans, J. (2005). Making sense of eating disorders in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(2), 247–262. doi: [10.1080/01596300500143211](https://doi.org/10.1080/01596300500143211)
- Rosling, A. M., Sparén, P., Norring, C., & von Knorring, A. L. (2011). Mortality of eating disorders. A follow-up study of treatment in a specialist unit 1974–2000. *International Journal of Eating Disorders*, 44, 304–310. doi: [10.1002/eat.20827](https://doi.org/10.1002/eat.20827)
- Salbach-Andrae, H., Lenz, K., Simmendinger, N., Klinkowski, N., Lehmkuhl, U., & Pfeiffer, E. (2008). Psychiatric comorbidities among female adolescents with anorexia nervosa. *Child Psychiatry Human Development*, 39, 261–272. doi: [10.1007/s10578-007-0086-1](https://doi.org/10.1007/s10578-007-0086-1)
- Schwartz, M. B., Chambliss, H. O., Brownell, K. D., Blair, S. N., & Billington, C. (2003). Weight bias among health professionals specializing in obesity. *Obesity Research*, 11(9), 1033–1039. doi: [10.1038/oby.2003.142](https://doi.org/10.1038/oby.2003.142)
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College Press, New York.
- Shulman, J. R., & Mulloy-Anderson, M. (2009). School-based prevention efforts addressing the sociocultural risk factors of eating disorders. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(4), 34–46. doi: [10.1080/1754730x.2009.9715715](https://doi.org/10.1080/1754730x.2009.9715715)
- Slavin, R. (1991). Group rewards make groupwork work. *Educational Leadership*, 48(5), 71–82.
- Spindler, A., & Milos, G. (2007). Links between eating disorder symptom severity and psychiatric comorbidity. *Eating Behavior*, 8, 364–373. doi: [10.1016/j.eatbeh.2006.11.012](https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2006.11.012)
- Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology. A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 128(5), 825–848. doi: [10.1037//0033-2909.128.5.825](https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.5.825)
- Stice, E., Ng, J., & Shaw, H. (2010). Risk factors and prodromal eating pathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 518–525. doi: [10.1111/j.1469-7610.2010.02212.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02212.x)
- Stice, E., Shaw, H., & Marti, C. N. (2007). A meta-analytic review of eating disorder prevention programs. *Encouraging findings. Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 207–231. doi: [10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091447](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091447)
- Suzuki, K., Takeda, A., & Yoshino, A. (2011). Mortality 6 years after inpatient treatment of female Japanese patients with eating disorders associated with alcoholism. *Psychiatry Clinical Neuroscience*, 65, 326–332. doi: [10.1111/j.1440-1819.2011.02217.x](https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2011.02217.x)
- Swinbourne, J. M., & Touyz, S. W. (2007). The comorbidity of eating disorders and anxiety disorders. A review. *European Eating Disorders Review*, 15, 253–274. doi: [10.1002/erv.784](https://doi.org/10.1002/erv.784)
- Swinbourne, J., Hunt, C., Abbott, M., Russell, J., St Clare, T., & Touyz, S. (2012). The comorbidity between eating disorders and anxiety disorders. Prevalence in an eating disorder sample and anxiety disorder sample. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 46, 118–131. doi: [10.1177/0004867411432071](https://doi.org/10.1177/0004867411432071)
- Szabó, P. (2007). Az evészavarak. Anorexia nervosa és bulimia nervosa. *Debreceni Disputa*, 7, 82–87.
- Szabó, P., & Túry, F. (1994a). A pszichoszomatikus táplálkozásvizsgálatok szövődményei. *Orvosi Hetilap*, 135, 1067–1072.
- Szabó, P., & Túry, F. (1994b). A depresszió és a táplálkozási viselkedés zavarainak kapcsolata. *Psychiatria Hungarica*, 9, 55–68.
- Szabó, P., Pető, Z., & Túry, F. (2010). Az evészavarak prevalenciája a középiskolás korosztályban 10 év távlatában. *Orvosi Hetilap*, 151, 603–612.
- Szumska, I., Túry, F., & Szabó, P. (2008). Az evészavarak epidemiológiájának újabb adatai. In F. Túry & B. Pászthy (Eds.), *Evészavarak és testképzavarok* (pp. 109–120). Budapest: Pro Die.
- Szumska, I., & Dudás, K. (2008). Falászavar. In F. Túry & B. Pászthy (Eds.), *Evészavarak és testképzavarok* (pp. 41–52). Budapest: Pro Die.

- Touchette, E., Henegar, A., Godart, N. T., Pryor, L., Falissard, B., Tremblay, R. E., & Côté, S. M. (2011). Subclinical eating disorders and their comorbidity with mood and anxiety disorders in adolescent girls. *Psychiatry Research, 185*, 185–192. doi: [10.1016/j.psychres.2010.04.005](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.04.005)
- Túry, F. (2001). *Anorexia – bulimia. Az evés zavarai*. Budapest: B+V Kiadó.
- Túry, F. (2015). Evészavarok. In J. Füredi & A. Németh (Eds.), *A pszichiátria magyar kézikönyve* (pp. 326–333). Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Túry, F., & Pászthy, B. (Eds.). (2008). *Evészavarok és testképzavarok*. Budapest: Pro Die.
- Túry, F., & Szabó, P. (2000). *A táplálkozási magatartás zavarai. Az anorexia nervosa és a bulimia nervosa*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Túry, F., & Szabó, P. (2010). Az evés zavarai. anorexia, bulimia, falási zavar. In Zs. Demetrovics & B. Kun (Eds.), *Az addiktológia alapjai IV. Viselkedési addikciók és az impulzuskontroll egyéb zavarai* (pp. 423–446). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Wade, T. D., Davidson, S., & O’Dea, J. A. (2003). A preliminary controlled evaluation of a school-based media literacy program and self-esteem program for reducing eating disorder risk factors. *International Journal of Eating Disorders, 33*(4), 371–383. doi: [10.1002/eat.10136](https://doi.org/10.1002/eat.10136)
- Wertheim, E., Koerner, J., & Paxton, S. (2001). Longitudinal predictors of restrictive eating and bulimic tendencies in three different age groups of adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(1), 69–81. doi: [10.1023/a:1005224921891](https://doi.org/10.1023/a:1005224921891)
- Wilksch, S. M., Tiggemann, M., & Wade, T. D. (2006). Impact of interactive school-based media literacy lessons for reducing internalization of media ideals in young adolescent girls and boys. *International Journal of Eating Disorders, 39*(5), 385–393. doi: [10.1002/eat.20237](https://doi.org/10.1002/eat.20237)
- Yager, Z., Diedrichs, P. C., Ricciardelli, L. A., & Halliwell, E. (2013). What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. *Body Image, 10*(3), 271–281. doi: [10.1016/j.bodyim.2013.04.001](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.04.001)
- Zachrisson, H. D., Vedul-Kjelsås, E., Götestam, K. G., & Mykletun A. (2008). Time trends in obesity and eating disorders. *International Journal of Eating Disorders, 41*, 673–680. doi: [10.1002/eat.20565](https://doi.org/10.1002/eat.20565)

ABSTRACT

EATING DISORDERS AND SCHOOL. RISK FACTOR OR THE SITE OF PREVENTION?

Balázs Ludányi & Pál Szabó

Eating disorders are frequent disturbances with a risk of a variety of somatic complications and comorbid psychiatric disorders, that typically begin during adolescence, are difficult to manage, and may become chronic. The development, maintenance and recovery of these disorders are influenced by numerous biological, psychological and sociocultural factors. The objective of the authors is to provide a review about the phenomena of eating disorders, and to demonstrate the potential role of schools and teachers in the development and in the prevention of eating disorders through international initiatives. After describing the underlying factors of anorexia nervosa, bulimia nervosa and binge eating disorders, the authors draw attention to the possible role of the school environment in the development and prevention of eating disorders. The second part of the article presents programs in international practice applied in schools for the prevention of eating disorders. The program 'Everybody's Different' includes methods for stress management, definition of self-image, practices for the enhancement of self-esteem and knowledge about social stereotypes. The program improved body satisfaction, and this effect was present during the 12-month follow-up. The program Cognitive Dissonance-based Interventions provides information about the dangers of the thinness ideal. Young people are provided help by organizing role plays aimed at questioning the thinness ideal, along with interactive exercises and workshops for personality development. Identification with the thinness ideal and body dissatisfaction, as well as the risk of the development of eating disorders decreased among students involved in the program, who reported less negative emotions. The aim of 'Media programs' and 'Theatre programs' is to enhance media literacy, using a variety of interactive exercises. These programs reduce the identification with the thinness ideal and the effect of other risk factors. The program 'Very Important Kids' tries to increase body satisfaction and to reduce unhealthy weight control behaviors, by means of drama exercises and training aimed at decreasing school teasing. The above international practices demonstrate that the school environment can counterbalance the effects of negative social and cultural messages by means of enhancing self-esteem, criticizing the ideals presented in the media, and increasing body satisfaction.

Magyar Pedagógia, 117(1). 73–93. (2017)
DOI. 10.17670/MPed.2017.1.73

Levelezési cím / Address for correspondence.

Ludányi Balázs, Heves Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Egri Tagintézménye, H–3300 Eger,
Bem tábornok út 3.
Szabó Pál, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, H–4032 Debrecen, Egyetem tér 1.



MÁSODIK ÉVFOLYAMOS TANULÓK SZÖVEGÉRTÉS- TELJESÍTMÉNYÉNEK ALAKULÁSA AZ OLVASÁSTANÍTÁS SZEMÉLYI, MÓDSZERTANI ÉS KÖRNYEZETI FELTÉTELEINEK TÜKRÉBEN

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

** Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Tanító- és Óvóképző Intézet*

*** MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport*

Az olvasási képesség elsajátításának egyik sajátossága, hogy egy hosszabb időn át tartó tanulási folyamatot feltételez, amihez explicit instrukciókra van szükség (Blomert & Csépe, 2012). Tehát a gyermekeknek nagy utat kell bejárniuk, amíg eljutnak a természetes szóbeliségtől az iskolában tanított és megkövetelt írásbeliséghez (Molnár, 2006). Magyarországon az olvasás jelrendszerének elsajátítása, a biztos olvasási készség kialakítása, valamint a szövegértési technikák és az értő olvasás alapjainak kiépítése az általános iskola első négy évfolyamán a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület keretében történik¹. Meghatározó, hogy milyen szintet ér el a tanuló olvasás fejlettsége az általános iskola alsó szakaszának végére, hiszen ez az az időszak, amikor a hangsúly az olvasás képességének fejlesztéséről e kognitív képesség eszköztudásként való felhasználására kerül. Tehát a 4. évfolyam végére kialakult olvasási képesség a további tanulás, fejlődés előfeltételeként, meghatározó eszközöként érvényesül. Az olvasási képességet az egyik legfontosabb tudáselemként tartják számon az oktatás hatékonysága szempontjából. „A tanulók olvasni tudása az iskolai tanulás eredményességére közvetlen hatással van, és a társadalmi beilleszkedés egyik alapvető feltétele” (Józsa & Pap-Szigeti, 2006. p. 131). E gondolatmenet mentén feltételezhetjük, hogy a jobb olvasástanítás jobb tanulói teljesítményt eredményez és – az optimális fejlettségű olvasási képesség a későbbi boldogulás meghatározó eszközeként – a társadalmi önérvényesítés, valamint az ország gazdasági fejlődésének záloga lehet. Az olvasástanítás hatékonysága – az iskolai elszámoltathatóság elméleti keretéből kiindulva, illetve annak analógiájára (Kertesi, 2008) – csak úgy növelhető, ha megismerjük a tanulók olvasásteljesítményének alakulását és az azt befolyásoló belső kognitív és külső környezeti feltételeket, melyek között összefüggést próbálunk teremteni. Megfelelő visszajelzésekkel látjuk el a rendszer szereplőit, hogy azokat a problémák felismerésére, a korábban követett gyakorlat megújítására készítsük.

¹ Nemzeti alaptanterv (2012). Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma

Ehhez nyújthatnak támpontot a nagymintás olvasásmérések. Az olvasást eszköztudás-ként meghatározó és operacionalizáló nemzetközi programok különböző életkorban mért hazai vonatkozású eredményei pillanatképet adnak a közoktatás különböző szakaszaiban lévő tanulók képességének fejlettségéről. A 9–10 évesek szövegértésére fókuszáló PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) legutóbbi, 2011-es mérési ciklusának eredményei azt mutatják, hogy a 4. évfolyamos magyar tanulók szignifikánsan jobban teljesítettek a mérésről mérésre konstans 500 pontos PIRLS-átlagnál (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012), míg a 15 évesek szövegértését vizsgáló PISA (Programme for International Student Assessment) legutolsó, 2016-ban nyilvánosságra hozott adatai szerint diákjaink jelentős hányadának problémát jelent a szövegek értelmezése, illetve a szövegekből kivont információ további felhasználása. A 470 pontos átlagteljesítménnyel azon országok közé tartozunk, ahol a gyengén teljesítő tanulók aránya szignifikánsan magasabb az OECD-átlagnál (OECD, 2016).

A két program módszertani különbségei miatt az eredmények összehasonlítása nem lehetséges, de az adatok a 4. évfolyam után megjelenő negatív fejlődési tendenciára utalnak. Az eredményeket tágabb időbeli perspektívából vizsgálva azt látjuk, hogy a 9–10 évesek olvasásteljesítménye 2006 és 2011 között gyengült (Mullis et al., 2012), és a legutóbbi PISA-vizsgálat is minden idők leggyengébb magyar teljesítményét hozta a programba lépésünk óta. A jelenség hátterében számos tényező állhat, de két megállapítás megfelelő kiindulópont lehet a negatív trend értelmezéséhez, valamint további elemzéséhez. Ezek közül az egyik az, hogy az ezredforduló táján végzett keresztmetszeti (Vidákovich & Cs. Czachesz, 1999) és longitudinális (Tóth, 1997, 2002) olvasásvizsgálatok szerint az olvasási képesség alsóbb évfolyamokon tapasztalt intenzív fejlődése a felsőbb évfolyamokon jelentősen lelassul (D. Molnár, Molnár, & Józsa, 2012). Tehát indokolt lehetne az olvasástanítás időszakának meghosszabbítása, illetve más tantárgyakba történő integrálása a felsőbb évfolyamokon is. Továbbá D. Molnár, Molnár és Józsa (2012) szerint „az olvasástanítás hazai hagyományaiban az alapkészségek fejlesztésének gazdag – bár nem kutatásalapú – módszertani téra alakult ki, de az olvasás hatékony eszköztudássá fejlesztése csak az utóbbi évtizedben került a pedagógiai gyakorlat érdeklődésének középpontjába” (p. 19). Ugyanakkor az alkalmazkodás a jelen eredmények tükrében igen nehézkesnek, lassúnak bizonyul. A szövegértésre irányuló meghatározó hazai rendszerszintű vizsgálat az Országos kompetenciamérés, aminek tartalmi kerete az olvasást a nemzetközi programokhoz hasonlóan kulturális, társadalmi aspektusból definiálja. A tanulók szövegértését 6., 8. és 10. évfolyamon vizsgáló országos mérés a 2008 és 2015 között felvett adataiból „egyértelmű, a mérési éveken átívelő trendek [...] a szövegértés területén nem olvashatók ki” (Balácsi, Lak, Ostoric, Szabó, & Vadász, 2016, p. 7).

A PIRLS alsó tagozatra vonatkozó eredményei jöllehet „részben megnyugtatóak a tanítóság számára, hiszen a negyedik magyar kisdíjak igazán jól szerepeltek” (Tóth, 2009, p. 1), azonban a részletes elemzések problémákat jeleznek. Például 2006 és 2011 között szignifikánsan, 14%-ról 19%-ra nőtt azon tanulók aránya, akik az alsó tagozat utolsó évfolyamának végén nem érték el az átlagos szintet (l. *intermediate international benchmark*), és 47%-ról 52%-ra emelkedett azon 4. évfolyamos tanulók aránya is, akik nem tudnak megbirkózni az olyan magasabb rendű, komplexebb olvasási műveletekkel, mint a bonyolultabb következtetések levonása a szövegből és az értelmezés (l. *high*

international benchmark; Mullis et al., 2012, p. 70). Állandó, minden mérés által jelzett problémát jelent az is, hogy diákjaink kevésbé jól értik az ismeretközlő és a nem folyamatos formátumú szövegeket, mint a szépirodalom körébe tartozóakat, jóllehet a felső tagozaton dominánsan az utóbbiakkal kell dolgozniuk. Mindez azt mutatja, hogy vannak megbízható információk a magyar tanulók szövegértéséről, de nincsenek naprakész adatok a legfiatalabb korosztályéről és az azt potenciálisan befolyásoló tényezőkről. Ennek a korcsoportnak a szövegértését országos mintán Vidákovich és Cs. Czachesz (1999) mellett csupán a Szegedi Iskolai Longitudinális Program vizsgálta (Molnár & B. Németh, 2006).

A különböző kutatások állandó törekvése a háttér feltárása a teljesítmények minél sokrétűbb értelmezése érdekében. Céljuk az adatok gazdag összefüggésrendszerbe ágyazása a tanítás-tanulás szereplőitől – többek között az oktatási intézményektől és/vagy a pedagógusoktól – gyűjtött információk segítségével. Bár az olvasáshoz kapcsolódó tanári kérdőíves vizsgálat jellemzően ritka, a PIRLS 2011-ben a jelen tanulmányban közölt kutatáshoz hasonló vizsgálatot bonyolított le. A PIRLS a nemzetközi összehasonlító szövegértés vizsgálatában részt vett iskolákban felvett tanári kérdőív adatainak segítségével jellemezte a tanárok helyzetét, és helyezte azt nemzetközi kontextusba – többek között – a demográfiai jellemzők és a szakmai továbbképzés terén mutatott aktivitás, a tanítás és tanulás feltételei, a jellemző oktatási módszerek, aktivitásformák és munkakörülményeinek megítélése mentén (Balázs, Balkányi, Bánfi, Szalay, & Szepesi, 2012). Az eredmények szerint átlagosan magasabb teljesítményt nyújtottak azok a tanulók, akiknek tanítói az anyanyelv-elsajátításra vagy az olvasásra specifikált továbbképzésen vettek részt, és elégedettek voltak a karrierjükkel, valamint azok, akiket tapasztaltabb pedagógus tanított (Mullis et al., 2012, p. 185). Jelen vizsgálat egy komplex kutatás része, melynek elsődleges célja, hogy választ adjon arra a kérdésre, hogy *miből áll a jó olvasástanítás*. Ez a kérdés a világ különböző tájain más-más hangsúlyt kap. Míg például Koreában és Japánban az olvasástanítás nem jelentkezik problémaként, addig Nagy-Britanniában az olvasástanítás kezdeti szakaszát folyamatosan aggodalom kíséri, és éppen ezért sokoldalú figyelem övezi (Snow & Juel, 2005). Bár a magyar tanulók nemzetközi összehasonlításban nyújtott gyenge olvasáseredményeiről nyilvánosságra hozott adatok rendre sokkolják a közvéleményt, és az általános iskola alsó szakaszán végzett kutatások eredményei aggasztóak (l. Nagy, 2008), nem mondható el, hogy az olvasástanítás „rendszerszintű elemei” folyamatos aggodás és vita tárgyát képeznék, illetve minden érintett számára láthatóak lennének.

Adamikné (2006, p. 72) szerint a magyar olvasástanítás történetében legalább három fordulópont azonosítható: 1869., 1978. és 2000., a kerettanterv megjelenése. 1869-ben rögzítették a hangtanítás primátusát. Ekkor alakult ki a tanítási óra két fázisa: a hangtanítás és betűtanítás sorrend. Az 1978-tól datált mérőföldköveket az olvasástanítási módszerekkel való kísérletezés, a globális előprogramok bevezetése jellemzi, továbbá a tantervekben is azonosíthatók olyan változtatások (pl. az alsó tagozatos magyar nyelv- és irodalomórák számának csökkentése, az anyanyelvi fejlődést elősegítő, illetve annak részét képező tárgyak eltörlése), melyekről feltételezhető², hogy nem érték el a várt hatást. E változtatások

² Hosszú távú, tudományosan megalapozott nyomonkövetésről, illetve hatásvizsgálatról szóló közleményeket nem találtunk. Azok hiányában a nemzetközi mérések alapján közvetetten jutottunk erre a következtetésre.

legsúlyosabb következménye a hangoztatás primátusának eltörlése volt. A 2000-ben kibocsátott kerettanterv által indukált további óraszámcsökkentés a gyakorlóórák rovására történt (Adamikné Jászó, 2001).

Annak a felismerése, hogy a diákok tudásával súlyos problémák vannak, vezetett az elmúlt évtized második felében létrehozott Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal megalapításához. A Kerekasztal kidolgozott egy számos megoldási javaslatot tartalmazó csomagot (Fazekas, Köllő, & Varga, 2008, p. 11) a magyar közoktatás megújítására, melynek megvalósítása közvetve vagy közvetlenül hozzájárulhat a gyermekek olvasási képességének javulásához (I. Nagy, 2008). Ám a reformok elmaradtak. Megjegyezzük, hogy jelenleg a Nemzeti alaptanterv módosítása folyik, még nem tudható, hogy a változtatások mennyiben érintik az olvasástaniást.

Számtalan úton indulhatunk el a gyermekek olvasásfejlődésének elősegítéséhez. Ezek lehetnek a pedagógusok szakmai fejlesztésére, a tanítás-tanulás módszertani vagy környezeti feltételeinek megváltoztatására irányuló kezdeményezések. Mindazonáltal ismereteink a pedagógusok és közöttük is a tanítók, valamint az olvasástanulás jellemzőinek, környezeti feltételeinek a gyermekek olvasásfejlődésében játszott szerepéről nagyrészt nemzetközi kutatásokból származnak. Vannak adataink a magyar pedagógustársadalom összetételéről, de tudomásunk szerint mostanában nem végeztek olyan átfogó kutatást, amely az olvasástaniást egyszerre több tényezőjének feltárására irányul. Vizsgálatunkkal egyrészt ezt a hiányt szeretnénk pótolni, továbbá összefüggést kívánunk teremteni az intézményi, személyi, módszertani és eszközbeli ráfordítások, és a tanulók olvasásteljesítménye között. Célunk információk gyűjtése az eredményes olvasástaniást támogató beavatkozások tervezéséhez személyi, módszertani, eszközbeli és oktatásszervezési kérdések mentén.

A tanulmányban elsőként azokat a gondolatokat foglaljuk össze, amelyek mentén az olvasást tanító pedagógusok vizsgálatának koncepciója megszületett. Majd szakirodalmi áttekintést adunk a kérdőív tételeiről. Az adatok részletes ismertetése után megmutatjuk, hogy eredményeink hogyan gazdagíthatják az olvasástaniást jelenlegi helyzetéről alkotott képet, tudásunkat, illetve miként támogathatják a hatékonyságnövelést.

A kutatás elméleti háttere

Kétségtelen, hogy az olvasás és szövegértés az egyén iskolai és társadalmi boldogulásának alapvető feltétele. A bevezetőben írtak jól körvonalazzák az olvasástaniást aktuális problémáit és céljait is. Ha elfogadjuk, hogy a tudás megszerzéséhez és a társadalomba való beilleszkedéshez meg kell tanulni jól olvasni, szöveget megérteni, akkor magától értetődő cél az, hogy a 4. évfolyam végére az iskolarendszer, valamint a tantervek jelenlegi struktúrája miatt minden tanulót el kell juttatnunk egy olyan szintre, amely lehetővé teszi a különböző típusú és formátumú szövegek megértését, és a komplexebb olvasási műveletek hatékony alkalmazását. A kitűzött cél úgy érhető el, hogy a lehető legtöbb szempontból megvizsgáljuk a jelenlegi helyzetet, és az eredményeket visszacsatoljuk a tanítás-tanulás folyamatába. A magyar tanulók szövegértés-teljesítményét számos évfolyamon, valamint

életkori szakaszban vizsgálják, de nincs tudomásunk olyan, az utóbbi években végzett kutatásról, amely ezt a képességet az olvasástanulás időszakában méri. A PIRLS például azért a 9–10 éves populációt választotta, mert ez az átmeneti időszak, amikor már a tanulók felkészültek arra, hogy az olvasási képességeiket sikerrel alkalmazzák tanulmányaik során, és kevésbé valószínű, hogy dekódolásbeli problémák akadályozzák az értő olvasást (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009). Ugyanakkor, mivel a dekódolás és a szövegértés párhuzamosan fejlődő készségek, véleményünk szerint indokolt mind a fiatalabb korosztályok, mind a tanulás kontextusának vizsgálata is. Így a tanítástanulás folyamatába hamarabb visszaforgatható, a hatékonyabb pedagógiai munkát megalapozó eredményekhez jutunk.

A teljesítményt befolyásoló demográfiai, kognitív és affektív tényezők a tanulók oldaláról széles körben ismertek. A megannyi mediátorváltozó közül hazai viszonylatban kiemelt a szocioökonómiai státusz (l. Hódi, B. Németh, Korom, & Tóth, 2015). A szocioökonómiai státusz a legutóbbi PISA adatai szerint Magyarországnál csak Peruban (22%) és Argentínában (26%) magyarázza nagyobb mértékben az olvasásteljesítmény varianciáját (Magyarország 21%; OECD, 2016). Az iskolában folyó oktató és nevelő munka a formális, szisztematikus oktatás központi eleme (Kuger, Klieme, Jude, & Kaplan, 2016), így a tanulás iskolai kontextusa, a pedagógusok és a tanítás-tanulás folyamatának jellemzői is fontos háttérinformációval szolgálnak a kutatók és döntéshozók számára. Azonban Magyarországon nyitott kérdés, hogy milyen feltételek mentén valósul meg az olvasástanítás, valamint az is, hogy mely tényezők gyakorolnak hatást annak hatékonyságára.

Szakmai körökben régóta vitatott kérdés, hogy mely tanári és osztálytermi szintű tényezők befolyásolják a tanulói teljesítmény alakulását. Az 1960-as évek második felében megjelent Coleman-jelentés megállapította, hogy az iskola csekély mértékben hat a gyermek teljesítményének alakulására, és a teljesítménykülönbségek oka a családi háttérből fakad (Coleman et al., 1966). Erre azonban rációfoltak az ezt követő iskolaeredményesség-vizsgálatok. A pedagógusok szakmai munkájának minőségét számos belső és külső tényező befolyásolja. Néhány szerző a belső tényezők, azaz a képességek, személyiségjegyek, motiváció meghatározó erejét hangsúlyozza (pl. Bernard, 1972; Deci & Ryan, 1987), míg mások olyan külső faktorok fontosságát emelik ki, mint az iskola felszereltsége vagy az iskolai munkát keretbe foglaló szabályok, törvények (pl. Edmonds, 1983). A nemzetközi pedagógiai hatékonyságvizsgálatok tudásbázisa alapján a tanítás-tanulás folyamatában öt, a pedagógiai munka eredményét meghatározó tényező azonosítható: (1) a pedagógusok képzettsége, (2) a pedagógiai gyakorlat, (3) az osztálytermi környezet, (4) a tanulásra fordított idő és (5) az iskolán belüli és kívüli tanulási lehetőségek (Kuger et al., 2016).

Személyi jellemzők

Vizsgálatunkban az olvasást tanító pedagógus személyét jellemző változók közül kiemelten foglalkozunk az életkorral, a pályán töltött idő hosszával, az olvasástanítási tapasztalattal, a végzettséggel és a szakmai énkép elégedettség aspektusával. Az empirikus kutatások rendszeresen vizsgálják a pedagógusok nemének, illetve életkorának és a tanu-

lók teljesítményének kapcsolatát. A pedagógusok nemét elsősorban a gender match jelenség kutatói helyezik középpontba. A gender match hipotézis szerint (Elley, 1994; Johnson, 1974) a tanulók jobban teljesítenek, ha velük azonos nemű pedagógus tanítja őket. Azonban a hipotézist tesztelő kutatások eredményei ellentmondásosak. Más vizsgálatok szerint a pedagógus neme befolyásolja a tanulók megítélését (*teacher perceptions of students*) és a tanulók tananyaghoz való hozzáállását is (*students' engagement with academic material*). A szakirodalom áttekintése alapján úgy tűnik, hogy ilyen jellegű, a pedagógus nemével összefüggésbe hozható jelenségek vizsgálatára hazai kontextusban eddig még nem került sor. Másrészt a hazai vonatkozású adatok évek óta jelzik a pedagóguspálya elnöiesedését (Borbáth & Horváth, 2012; Pongrácz & Tóth, 1999). A pedagógusok életkora tekintetében az OECD-országokban régóta aggodalomra ad okot a pedagógustársadalom elidősödése. Ez a tendencia az adatok szerint 10 év távlatában sem javult (OECD, 2014).

Számos kutatás bizonyítja, hogy az iskola igenis meghatározó tényező a gyermekek teljesítményében, és az iskolai hatás nagy része a pedagógusoknak (Darling-Hammond, 2000) és azon belül a pedagógus végzettségének, képzettségének (I. Ferguson, 1991) tulajdonítható. Az Amerikai Egyesült Államokban végzett, a végzettség és az olvasásteljesítmény kapcsolatára irányuló kutatások eredményei nem teljes mértékben konkluzívak, de megerősítik a két változó együttjárását. A National Reading Panel adataival végzett elemzések szerint a magasabb (I. MA) végzettséggel és minősítéssel (*fully certified*) rendelkező tanítók tanítványainak szövegértés eredményei szignifikánsan jobbak voltak, mint azoké, akiket ennél alacsonyabb képesítésű pedagógus tanított olvasni (Darling-Hammond, 2000).

A végzettségen kívül a pedagógus kvalitásainak hagyományosan alkalmazott mércéjeként tartják számon a tanítással eltöltött évek számát is. Az összes szakma úgy tekint a munkatapasztalatra, mint releváns tényezőre, ami az évek során hozzájárul a tudás, a képességek és a produktivitás növeléséhez (Rice, 2010). Szinte magától adódó feltételezés, hogy a tanítással töltött évek számával gyarapodó tapasztalatoknak (*learning through work*, Smith & Betts, 2000) nagyobb hozadéka van a tanításban. Azt várnánk, hogy a rutinosabb pedagógusok tanítványai jobban teljesítenek, mint a kevésbé tapasztaltaké. Ugyanakkor Rice (2010) szerint a tapasztalat hatása a tanítás első néhány évében érvényesül, és eltűnik a pályán eltöltött évek számának növekedésével. Az idő, a tapasztalatok segítik, ugyanakkor gátolhatják is a munkavégzést. A tapasztalat segíti az ismert, ismerős szituációk kezelését, de gátló lehet új, szokatlan problémák megoldásában, a szakmai megújulásban, a modern módszerek, eszközök integrálásában. 2013 óta a magyar oktatáspolitikában is sarkalatos pontként van jelen a pályán eltöltött évek száma, többek között erre épül a pedagóguséletpálya-modell³. Kutatásunkban feltételezzük, hogy az olvasástanítás minősége összefügghet a pályán eltöltött évek számával növekvő, az oktató-nevelő munkában szerzett tapasztalattal.

³ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. Rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR

A pozitív énkép megléte az élet minden területén fontos, és az oktatási folyamat szereplői esetében kiemelt jelentőséggel bír (Roche & Marsh, 2002). Ezt hazai vizsgálatok is megerősítik. Az énkép „meghatározza, hogy hogyan látjuk önmagunkat, ezáltal pedig viselkedésünkre is hatással van. Az énkép mint tanult motívum befolyásolja, hogy milyen tevékenységünkbe mennyi energiát vagyunk hajlandóak fektetni, vagy éppen, hogy egy cselekedetünket mennyiben értékeljük sikeresnek vagy sikertelennek” (Szenczi, 2008, p. 104). Ismert, hogy a tanulók énképe hatással van az olvasásteljesítményre (Szenczi, 2013), ám meglepően keveset tudunk arról, milyen kapcsolat van az olvasást tanítók énképe és a tanulók olvasásteljesítménye között. Jelen tanulmány nem az énkép teljes körű vizsgálatára irányul, kutatásunkban az elégedettség mérése mentén közelítjük meg ezt a területet.

Az olvasástanítás és -fejlesztés elemei

Az angolszász szakirodalom szerint a leghatékonyabbak azok a beavatkozási programok, amelyek egyszerre célozzák a pedagógusok szakmai fejlődését és az osztálytermi gyakorlat reformját (I. Slavin, Cheung, & Groff, 2008). A hazai bevérvizsgálatokhoz szükség van az alkalmazott tanítási és fejlesztési módszerek, technikák és eszközök feltárására.

Adamikné (2006) szerint a tanulók olvasási készségeiben és képességében tapasztalt problémák okai részben az olvasástanítási módszerek helytelen megválasztásában, valamint a gyakorlás elhanyagolásában keresendők (p. 42). Az olvasástanítás alapvetően három módszer szerint történhet. (1) Az analitikus módszer követői a szó vizuális látványához kapcsolják a jelentést. A szóképből sok-sok olvasás után emelik ki az egyes betűket, bontják kisebb egységekre a szavakat. Előnye, hogy könnyebben fejlődik a szövegértés, mert a gyerekek energiáját kezdetben nem köti le az összeolvasás technikai nehézsége. Másik oldalról e módszerrel az olvasni tanulás viszonylag sok időt vesz igénybe, a diákok kezdetben csak olyan szövegeket tudnak elolvasni, amelynek minden szóképet ismerik. További hátránya, hogy több hibázási lehetőséget rejt a hasonló betűképpel bíró szavak esetében. (2) A szintetikus módszer a másik irányból indul. Az egyes betűk megtanításával halad a nagyobb nyelvi egységek, azaz a szótagok, szavak, mondatok és a szöveg olvasása felé. A módszer előnye, hogy a gyermek viszonylag kevés betűismerettel gyors haladást könyvelhet el, ám nehézsége, hogy a gyerekeknek egyszerre kell odafigyelnie a betű felismerésére, a fluens olvasásra és az olvasottak megértésére. A kettőt ötvöző, népszerű (3) analitikus-szintetikus technika megpróbálja egyesíteni a mindkét módszer esetében vitathatlan előnyöket.

A szövegértéshez feltétlenül szükséges az olvasástechnika megfelelő színvonalra történő fejlesztése (Nagy, 2004). A fejlesztés a következő területeken történik: az értelmes és kifejező olvasás kialakítása, a hangos és a néma olvasás gyakorlása (Adamikné Jászó, 2006, p. 41). Az olvasástechnika fejlesztésének gyökere hosszú évszázadokra nyúlik vissza. A múltban a szóbeliség, valamint a hangos olvasás kiemelt szerepet töltött be a hétköznapi életben, és ez az osztálytermi gyakorlatban is leképeződött. Hosszú ideig a hangos olvasás volt az olvasástanítás általánosan elfogadott módja. Az első IEA-mérések idején az olvasást tanítók nagy része azt a diákot tartotta olvasni tudónak, aki hangosan és szépen

fel tudta olvasni a szöveget (D. Molnár et al., 2012). Ennek a szemléletnek a dominanciája két okból kezdett el hanyatlani, és a néma olvasás fontosságára terelni a figyelmet. Egyrészt a 19. század végén a nyomtatott anyagok már könnyebben hozzáférhetőek voltak mindenki számára, így az egyéni néma olvasás fontossága megkérdőjelezhetlenné vált. Másrészt a pedagógiai kutatók elkezdtek megkérdőjelezni a hangos olvasás fontosságát, és azt állították, hogy az az ékesszólásra fektetett hangsúlyok miatt elveszi az időt, a figyelmet a szövegértéstől, és ez a gyakorlat a kor olvasástanítási problémáinak egyik fő forrása volt (Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011)⁴. Bár az ezt követő korszak a néma olvastatás túlzott mértékű gyakoroltatását hozta magával számos országban, mára minden kutató és pedagógus számára világossá vált, hogy mindkét módszernek megvan a maga hozzájárulása a gyermekek olvasásfejlődéséhez és későbbi szövegértéséhez. A hangos olvastatásra azért van feltétlenül szükség, mert a tanító ekkor hallja, veszi észre az esetleges problémákat, dekódolási hibákat, amelyek kijavítása nélkül nincs folyékony olvasás. A néma olvasási technikák tanításának és gyakoroltatásának szükségességét sem tagadja senki, de figyelni kell annak fokozatos bevezetésére, illetve arra, hogy az semmiképpen se menjen a hangos olvasás rovására.

„Az oktatás folyamata [...] a célhoz vezető széles útnak azokat az általános mérföldköveit adja meg, amelyek mellett a pedagógusnak – ha eredményesen akarja megoldani feladatát – tanulóival mindenképpen el kell haladnia” (Falus, 2003, p. 244). A módszerek mellett a kívánt cél elérését szolgálják a taneszközök, az oktatásszervezési formák és a pedagógiai értékelés módszerei is. A „taneszköz [...] fogalmába különböző funkciójú, megjelenésű, felhasználhatóságú eszközök tartoznak bele” (Petriné, 2003, p. 318). Jelen vizsgálat keretein belül a technikátörténeti alapon felosztott taneszközök második és harmadik nemzedékének használatát vizsgáljuk. Mivel a technológia fejlődése lehetővé teszi a pedagógus számára a naprakész információkhoz való hozzáférést és a pedagógiai folyamat interaktívvá tételét, kérdéseink – az olvasásórákon használt tankönyveken kívül – az interaktív tábla, a számítógép és az internet használatának gyakoriságára, valamint az interneten elérhető olvasástanítási szoftverek tanórákon való felhasználására irányultak.

A tankönyvirodalom fellendülését fémjelző Eötvös-féle oktatásügyi törvény megjelenését követő időszakot a dekódolás elsajátításához szükséges ábécés könyvek és az értő olvasás tanításához szükséges olvasókönyvek tömeges megjelenése jellemezte (Kovács, 2008). Napjaink olvasókönyv piaca annál szűkebb és jobban behatárolható. A kínálatban kevés változás történt az elmúlt évtizedekben. A olvasókönyvekről és azok tartalmáról viszonylag sok tudással rendelkezünk a tartalom- és összehasonlító elemzéséről született írásokból (l. pl. Turcsán, 1998a, 1998b; Ligeti, 2001; Nyitrai, 2009).

A European Literacy Policy Network (ELINET) nemzetközi olvasásmérésekre támaszkodó szakirodalmi összegzése szerint a magyar tanítók körében a tankönyv a fő instrukcióforrás, és csupán 5% (az EU átlag 29%) azoknak az aránya, akik mesekönyveket vagy egyéb gyermekirodalmat is felhasználnak fő taneszközként az olvasástanításban. Szintén nem jellemző (3%, az EU átlaggal megegyező arányú) a számítógépes szoftvekre alapozott olvasástanítás, azonban a kiegészítő taneszközként való használat már

⁴ Adamikné (2001) értekezik a problémakörhöz tartozó egyik tévhitről: a hangos értelmetlen és a néma értő olvasás hamis oppozícióról.

jobban elterjedt (39%) (Szabó, Szinger, Garbe, Kákonyi, Lafontaine, Mallows, Reményi-Somlai, Shiel, Valtin, & Varga, 2016).

Az elmúlt 30 év gyors növekedést hozott az IKT-eszközök hozzáférhetőségében és használatában, a tanítás-tanulás folyamatába történő integrálásuk egyre elterjedtebb és gyakoribb. A TIMSS 2011-es mérésének eredményei is azt jelezték, hogy az iskolák nagymértékű számítógép-hozzáférést biztosítanak a tanítás megújítására (Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012). Az adatok arra is rávilágítottak, hogy Magyarország azon nemzetek sorába tartozik, ahol a tanulóknak számos lehetőségük van az ezen eszközök által nyújtott lehetőségek iskolai környezetben történő kiaknázására (l. a tanulók 70%-a olyan iskolába jár, ahol egy számítógép jut egy vagy két tanulóra) (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2014).

Nemzetközi szintéren sokan vizsgálják az IKT-eszközök teljesítményre gyakorolt hatását. Az eredmények változó képet mutatnak, pozitív és negatív kapcsolatokat is feltártak, de vannak olyanok is, amelyek az összefüggés hiányáról számolnak be. Egy brit kutatás szerint (BECTA, 2000) azokban az iskolákban teljesítettek jobban a tanulók az országos olvasásmérésben, amelyekben jobb az IKT-ellátottság. A PIRLS is azt találta, hogy jobban teljesítettek ott, ahol rendelkezésre állt számítógép az olvasásórákon, ami nem támasztotta alá a szerzők hipotézisét, hogy a számítógép az alsó évfolyamokon inkább a felzárkóztató, fejlesztő foglalkozásokon hasznos (Mullis et al., 2012). Johnson (2000), valamint Tremblay, Ross és Berthelot (2001), ellenben azt találta a NAEP adatainak elemzésekor, hogy nincs összefüggés a tanulók tanórai számítógép-használatának heti gyakorisága és az olvasásteszt eredménye között.

A technológiai fejlődés az olvasás folyamatát is átalakította, megváltoztak az olvasással kapcsolatos elvárások is. Az online hypertext környezetben való eligazodás, az információhoz való hozzáférés nem lineáris természete új elvárásokat támaszt az olvasóval szemben a hagyományos, papíralapú olvasáshoz képest. A képernyőn megjelenő információ sokféle formát ölthet, kiváló terepet biztosítva a különböző formátumú szövegek megértésének gyakorlására is. A magyar iskolák számítógép-felszereltségéről vannak adataink (l. Hagymási & Könyvesi, 2016; Molnár & Pásztor-Kovács, 2015), azonban azt nem tudjuk, hogy a tanítók milyen gyakran és milyen tevékenységekre használják azokat és az egyéb IKT-eszközöket az olvasástanítás során.

Napjaink olvasástanításának kulcseleme, hogy a pedagógus eltérő formátumú és típusú szövegek széles spektrumával ismeresse meg a tanulókat. Turcsán (1998a, 1998b) elsős és másodikos olvasókönyvek elemzésekor azt találta, hogy jelen vannak az ismeretközlő típusú (nem élményszerző, nem szépirodalmi) szövegek – bár kevesebb számban, mint az élményszerző írások. Ugyanakkor a különböző formátumú szövegeken „keresztül” történő tanítást segítő anyagokról nem tesz említést. Mivel a rendszerszintű mérések is – a társadalomban való boldoguláshoz szükséges elvárásokat leképezve – különböző formátumú szövegek mentén igyekeznek képet alkotni a tanulók olvasási képességéről, lényegesnek tartottuk annak feltérképezését is, hogy az olvasást tanítók ismerik-e és alkalmazzák-e azok frameworkjeit, visszacsatolják-e azok eredményeit a pedagógiai folyamatba. Követve Lord Kelvin (1883) mérésekre vonatkozó gondolatát, miszerint amit nem tudunk megmérni, azon nem tudunk változtatni, az értékelési módszerek vizsgálatát is bevontuk kutatásunkba. Válaszokat kerestünk arra is, hogy a tanítók milyen gyakran használják a

megadott értékelési módszereket tanítványaik olvasásfejlettségének feltárára, és a kapott eredményekről milyen gyakran tájékoztatják a szülőket.

A tanítás-tanulás folyamatának körülményei

Az eredményesség és a hatékonyság – a pedagógus és a módszerek, eszközök mellett – a tanítás-tanulás körülményeitől is függ. A tényezők gazdag és változatos kínálatából – figyelembe véve a mainstream kutatásokat és az oktatáspolitikát az elmúlt években gyakran napirendre kerülő kérdéseit – emeltük ki a következőket: a heti óraszám, a sajátos nevelési igényű gyermekek száma és a nevelésüket-oktatásukat segítő szakemberek rendelkezésre állása.

Évek óta folyó szakmai vita tárgya az anyanyelvi fejlesztés alapszakaszának meghosszabbítása, felsőbb évfolyamokra való kiterjesztése (I. Nagy, 2008). Az oktatásszervezés egyik alapkérdése, hogy a több jobb-e, azaz a magasabb óraszám jobb teljesítményhez vezet-e. Munkánkban ezt a kérdést a heti óraszámok különbségei mentén vizsgáljuk.

„Az esélyegyenlőség, a sajátos nevelési igényűek integrálásának törekvése paradox módon felértékelte az olvasás-, írásvarral küzdő tanulók problémáit. A diagnosztizált esetek közoktatási ellátása összetett feladatként jelenik meg a tanuló intézménye számára [...]” (Torda, 2006, p. 207). A különleges nevelési igényű gyermekek olvasástanítását megnehezítheti az olvasás tanításának túlzott gyorsasága.

Az olvasás tudományos igényű vizsgálataiban feltárt jelenségek alapján fontos lenne, hogy sokféle és kellően részletes információval rendelkezünk az anyanyelv tanításával foglalkozó pedagógusokról, az olvasástanítás módszereiről, körülményeiről, valamint intézményi feltételeiről. Ám e területen – különösen hazai viszonylatban – csak mérsékelt az aktivitás. Magyarozatként elfogadhatjuk azt, hogy az 1960-as évektől kezdve az olvasás folyamatának tudományos igényű vizsgálataiban a nyelvészeti, pszichológiai, pszicholingvisztikai és alkalmazott nyelvészeti megközelítések dominálnak, háttérbe szorítva a kezdetben uralkodó pedagógiai módszertani irányt, ami segítséget nyújtott abban, miként lehet a gyermekeket a leoptimalisabban megtanítani az írott nyelv elsajátítására (Gósy, 2008). Munkánk ezt a hiátust igyekszik részben pótolni.

Módszerek

Minta

Tanulmányunkban az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport Szegedi Iskolai Longitudinális Programjának (I. Csapó, 2014) adatait elemezzük. A program országos lefedettségű mérési mintája a tanulóokra (N=3035) nézve reprezentatív. A kérdőívet 116 intézmény 189 – a mérés idején 2. évfolyamos tanulócsoportjában olvasást tanító – pedagógusa töltötte ki. A minta az adott év Eurostat⁵ által rögzített adatai alapján életkor és

⁵ <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

nem szerint reprezentatív. A vizsgálatba bevont pedagógusok nemére és életkorára vonatkozó adatok a kutatás tárgyát képezték. Azok részletes leírására az eredményekről szóló fejezetben kerül sor.

Mérőeszközök

Kérdőív

A kérdőív a 2. évfolyamon mért szövegértés-teljesítmény több szempontú értelmezéséhez gyűjt adatokat az olvasástanítás és -tanulás jellemzőinek feltárásával. A hazai és a nemzetközi minták alapján tanítók számára szerkesztett online kérdőív 40 tétele a nemzetközi trendekhez (NAEP, PISA, PIRLS) igazodva három fő témát fog át. Egyrészt információkat szolgáltat a Szegedi Iskola Longitudinális Programban követett tanulók tanítóinak személyi jellemzőiről: neméről, életkoráról, iskolai végzettségéről, a tanítással és olvasástanítással töltött évek számáról, arról, hogy mennyi időt fordítanak önképzésre és olvasásra a szabadidejükben, valamint mennyire elégedettek saját munkájukkal.

Másrészt a kérdőív vizsgálja az olvasástanítás és -fejlesztés azon elemeit, amelyek segítik a szövegértés-teljesítmény értelmezését és a bizonyítékokra alapozott beavatkozások tervezését. A tanítók arra adtak választ, milyen módszerrel tanítanak olvasni a vizsgált osztályban, milyen gyakran alkalmazzák a megadott olvasási technikákat (hangos és néma olvasást), szövegformákat, oktatásszervezési formákat (előadást, szerepjátékot, páros és csoportmunkát), értékelési módszereket (saját készítésű és tankönyvi, valamint számítógépalapú teszteket), IKT-eszközöket (interaktív táblát, számítógépet, internetet), beépítik-e munkájukba a rendszerszintű mérések frameworkjeinek eredményeit.

Továbbá a kérdőívben helyet kaptak az olvasástanítás-tanulás folyamatának körülményei, olyan, annak hatékonyságával kapcsolatban gyakran elemzett kérdések, mint az olvasás-, az írás- és fogalmazásórák száma, az olvasási zavarokkal küzdő tanulók száma és a fejlesztés körülményei. A kérdőív többségében zárt itemeket tartalmaz, melyek között vannak dichotóm, három-, négy- és ötfokú skálát tartalmazók is.

Szövegértés teszt

A 2. évfolyamos tanulók szövegértésének fejlettségét három különböző – folyamatos (32 item), kevert (18 item) és nem folyamatos (13 item) – formátumú szöveget, és azokhoz kapcsolódó az információ visszakeresés, értelmezés és reflexió műveletek elvégzését igénylő feladatokból álló teszt eredményeivel jellemezzük. A teszt mutatói: Cronbach- $\alpha=0,89$, átlag: 66,8 %pont, szórás: 15,7 %pont.

Az adatfelvétel és az adatelemzés módszerei

Az adatfelvétel 2013 tavaszán számítógép segítségével online, az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport eDia platformján (Molnár, 2015) történt adott időszávon belül, a peda-

gógus által választott időpontban. A tanítók az iskola OM azonosítójának és az osztályjelének (pl. 2.a, 2.b) megjelölésével léptek be a rendszerbe, válaszaikat azokra az osztályokra vonatkoztatva adták meg, ahol a szövegértés-mérés is történt.

Elemzésünkben a leíró statisztika eszköztárát alkalmaztuk, minden kérdés esetében a valid gyakoriságokat adtuk meg. A nyílt kérdésekre adott válaszok feldolgozása a tartalomelemzés módszerével történt. A korcsoport gyakoriságát χ^2 -próbával hasonlítottuk össze, a kérdőív változói és a szövegértés-teljesítmény kapcsolatát skálától függően, kétmintás t-próbával vagy varianciaanalízissel vizsgáltuk.

Eredmények

A tanulmányban először az adatok feldolgozásával kapott eredményeket mutatjuk be a kérdőív hármas tematikus tagolását követve. A tanári énképet egy tétel, a vizsgált osztályban végzett munkával való elégedettség képviseli. Ezért ezt, a szakirodalomban megszo- kottól eltérően, a személyi jellemzők között tárgyaljuk. A tanítók válaszainak elemzését követően megvizsgáljuk a longitudinális program 2. évfolyamos tanulóinak szövegértés- teljesítménye és az olvasástanításuk, -tanulásuk kérdőívvel feltárt jellemzőinek kapcsolatát.

Személyi jellemzők

Minden pedagógus személyét jellemző egyedi tulajdonságokkal bír, melyek befolyá- solják munkavégzését, annak tanulói teljesítményekben mutatkozó hatékonyságát. Ezért megvizsgáltuk az olvasást tanító pedagógusok demográfiai jellemzőit, és gyűjtöttünk a képzettségükkel és a munkaviszonyukkal kapcsolatos alapinformációkat.

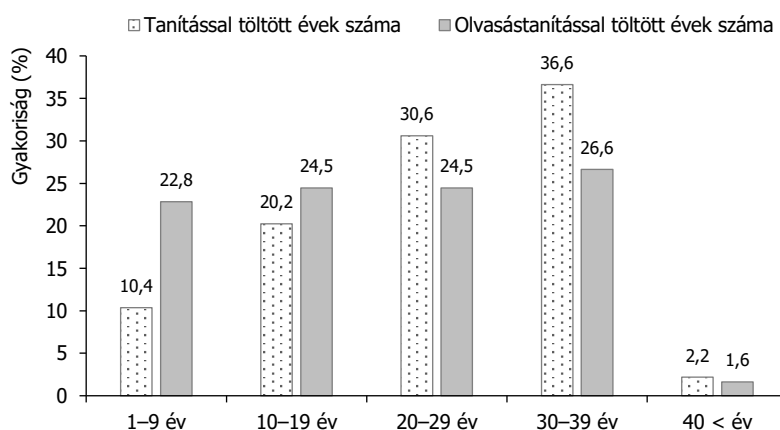
Nem, életkor

Az életkorral összefüggő kutatási kérdések megválaszolásához a válaszadókat, más kutatásokhoz hasonlóan (TÁRKI; OECD), korcsoportokba, négy életkori sávba soroltuk: 30 évesnél fiatalabbak, 30–39 évesek, 40–49 év közöttiek, valamint 50 éves és idősebbek. A tanítással általában, illetve az olvasástanítással eltöltött idő leírásához szintén tízéves (1–9, 10–19, 20–29, 30–39; 40–49, 50 és e feletti) időintervallumokat képeztünk.

A feldolgozott kérdőívek alapján a válaszadók döntő többsége, 97,2%-a nő, átlagos életkora 47,5 év (szórás=8,3 év), a legfiatalabb 23, a legidősebb 59 éves. Az elemzett mintában az idősebb korosztályok dominálnak, a minta 83,2%-a 40 évnél idősebb (40–49 év közötti: 34,2%, 50 év feletti: 48,9%), és mindössze 4,9%-a fiatalabb 30 évnél. A két nem képviselői minden életkori sávban jelen vannak, azonban részletesebb adatbontásra a férfi tanítók alacsony aránya (2,8%) miatt nincs lehetőség.

Tanítással és olvasástanítással töltött évek száma

Adataink szerint, mint az a korcsoportok gyakorisága alapján várható volt, mintánkat jórészt gyakorlott, nagy rutinnal rendelkező pedagógusok alkotják. A tanítással töltött évek száma átlagosan 24,5 év (szórás=9,8 év). A megkérdezettek többsége az adatfelvétel időpontjában (67,2%) több mint 20 éve tanított (1. ábra). Relatíve kevesen (10,4%) rendelkeztek tíz évnél rövidebb tanítási tapasztalattal.



1. ábra
Tanítással és olvasástanítással töltött évek

A vizsgálat időpontjában a válaszadók átlagosan 20,2 éve (szórás=11,2 év) tanítottak olvasást. A tízéves olvasástanítási tapasztalattal rendelkezők aránya 22,8%, az adatfelvételkor a minta 1,6%-a már 40, 2,2%-a egy éve tanított olvasást.

Az általában tanítással és az olvasástanítással töltött évek számának korrelációs együtthatója ($r=0,96$, $p<0,001$) szoros együttjárást jelez, megerősítve a gyakorisági adatokból kirajzolódó képet, miszerint a válaszadók többsége a pedagóguspálya kezdetétől tanít olvasást. Az olvasástanítással töltött évek száma szoros összefüggést mutat a pedagógus életkorával is ($r=0,73$, $p<0,001$), illetve a tízéves életkor-intervallumokkal ($r=0,68$, $p<0,001$). Ezért a további elemzésekben az életkor szerinti kategóriákat használjuk.

Iskolai végzettség

Az oktatás minőségét befolyásoló másik személyi jellemző a képzettség. A minta iskolai végzettség szerinti megoszlása szintén erősen homogén. A megkérdezettek döntő többsége, 96,6%-a főiskolai, a fennmaradó 3,4% egyetemi képzésben is részesült, és nincs olyan, aki tudományos (PhD) fokozattal rendelkezik. A válaszadók 98,3%-a tanítóként fejezte be tanulmányait, 3,7%-nak van magyar nyelv és irodalom szakos diplomája, és 19,6%-a egyéb tanár szakos diplomát is szerzett.

A megkérdezett pedagógusok 77,3%-ának csak tanítói, 1,1%-ának pedig (két személynek) nincs tanítói, csak egyéb végzettsége. A tanítói diploma mellett három pedagógus (1,7%) rendelkezik még magyartanári, 32 (17,7%) pedig egyéb végzettséggel is. A mintában három olyan pedagógus van, aki három (tanítói, magyartanári és egyéb) diplomával is rendelkezik.

Önképzés, olvasás saját szórakozásra

Az oktatásban is elengedhetetlen a folyamatos tanulás, a pedagógusképzés során elsajátított tudás aktualizálása, a formális és informális keretek között történő tapasztalatszerzés. Ezért arra is kíváncsiak voltunk, mennyi időt fordít a célcsoport mesterségbeli tudásának megújítására, illetve mennyit olvas szabadidejében. A leggyakoribb válasz mindkét esetben a heti 2-3 óra. A pedagógusok 49,7%-a fordít ennyi időt szakmai önfelzésre, 42,3%-uk olvas ennyit szabadidejében. Nincs a mintában olyan tanító, aki egyáltalán nem tesz semmit szakmai fejlődéséért, és ketten (1,1%) nyilatkoztak úgy, hogy heti egy óránál rövidebb időt szánnak erre. Önbevallás alapján mindössze egy pedagógus (0,6%) válaszolta, hogy nem szokott szabadidejében olvasni. A válaszadók 7,7%-a hetente egy óránál kevesebbet olvas kedvtelésből.

Hasonló azoknak az aránya, akik mesterségbeli kvalitásaik aktualizálására heti egy (26,3%), illetve négy vagy annál több órát (22,9%) fordítanak. A szórakozás célú olvasás esetében jelentősebb különbség van e két kategória gyakoriságában. Szabadidejében a válaszadók 12,6%-a átlagosan heti egy, 36,8%-a négy vagy több órát olvas.

Szakmai énkép: elégedettség

A saját oktatómunka megítélése, annak hatékonyságáról, eredményességéről alkotott kép jelzi az ahhoz való viszonyt, visszahat a tanítás-tanulás folyamatára, és a pedagógus érzelmi állapotának meghatározója. Megkértük a pedagógusokat, hogy négyfokú Likert-skálán (egyáltalán nem, inkább nem, inkább igen, nagyon) nyilatkozzanak arról, mennyire elégedettek a szövegértés mérésében részt vevő osztályukban végzett munkájukkal. A feldolgozott kérdőívek alapján a válaszadók alapvetően elégedettek, az általános elégedettségi szint 3,12 (szórás=0,43). A minta 15,8%-a nagyon, 80,4%-a inkább elégedett, 3,8%-a inkább nem elégedett. Nem volt olyan pedagógus, aki teljes mértékben elégedetlen.

Az olvasástanítás és a fejlesztés elemei

Módszerek

Az olvasástanítás alapja a módszer, aminek három alapvető formája van: (1) az analitikus, vagyis a lebontó, (2) a szintetikus, az építkező és (3) az analitikus-szintetikus, amely az első kettő kombinációja (Adamikné Jászó, 2006). Adamikné (2006, p. 93, 95) szerint a magyar nyelvű olvasástanítás leghatékonyabb módszere a 19. század közepén megjelent analitikus-szintetikus módszer. A vizsgálatban megkérdeztük, hogy milyen módszerrel ta-

nult olvasni a longitudinális programban részt vevő osztály, és a 155 válasz tartalomelemzése alapján az analitikus-szintetikus módszert a tanítók 48,0%-a, a szintetikus 38,3%-a, az analitikus 2,3%-a használja. A válaszok 11,4%-a nem volt értelmezhető.

Olvasástechnika

A pedagógusok olvasástanítási technikáinak feltérképezését célozzák a szövegek hangos és néma olvasása alkalmazásának gyakoriságára vonatkozó kérdések. A pedagógusok többsége hetente 1-2 (41,4%), illetve 3-5 alkalommal (39,8%) olvasott fel hosszabb szöveget az olvasásórán. 18,2% nyilatkozott úgy, hogy ötnél több alkalommal alkalmazta ezt a technikát.

A tanulók szövegolvasási fluenciájának fejlesztésére és feltárására több módszert alkalmaznak, melyek a hangos olvastatáson alapulnak (Józsa et al., 2015). A mintában nincs olyan pedagógus, aki egyáltalán nem olvastatta hangosan tanítványait. A válaszadók 47,3%-a heti 1-2 alkalommal, 28,6%-a 3-5 alkalommal és 24,2%-a ennél többször olvastatott fel tanulóival szövegeket. Csakúgy, mint a hangos, a néma olvastatást is változó gyakorisággal, de minden válaszadó alkalmazta: 36,1%-uk hetente több, mint öt alkalommal, 29,0%-uk 3-5 alkalommal, 35,0%-uk heti 1-2 alkalommal.

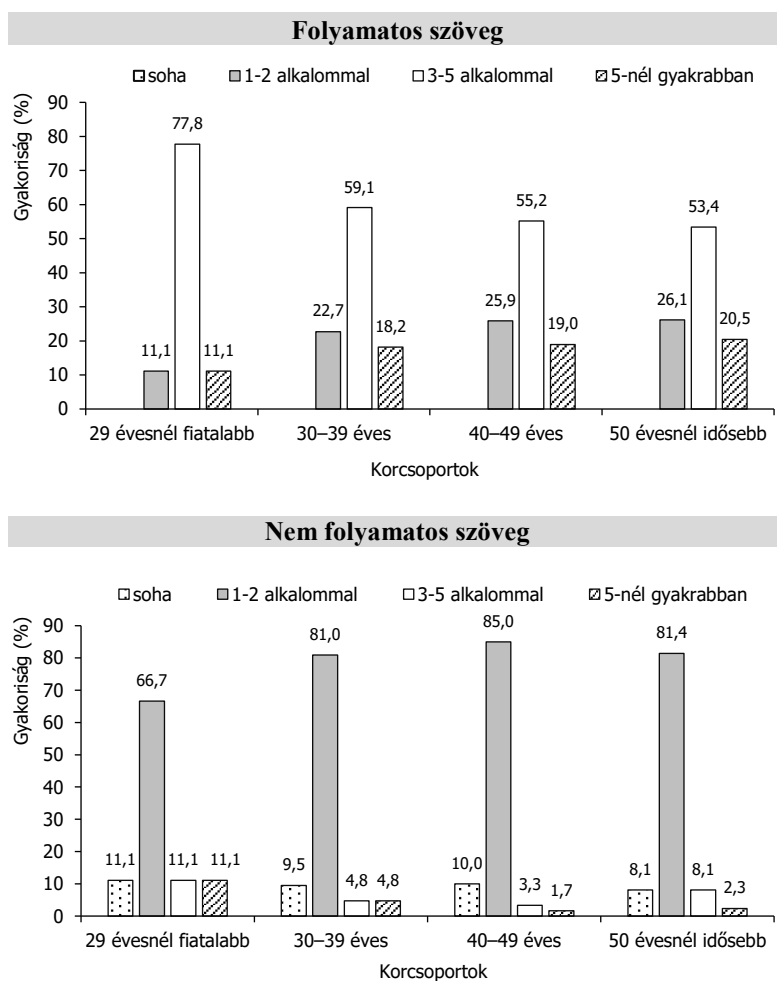
A fenti tételeket korcsoportok szerint is vizsgáltuk. A hosszabb szövegek tanítói felolvasásának gyakoriságában különbség van a 40 évesnél fiatalabb és idősebb pedagógusok között. Hosszabb szöveget heti 3-5 vagy annál több alkalommal olvasott fel a 40 évesnél fiatalabb tanítók 66,7, illetve 75,0%-a, a 40 évesnél idősebbek 53,2, illetve 55,9%-a. Minden korcsoportban hasonló azoknak a tanítóknak az aránya (22,2, 25,4, 25,4, 29,9%), akik heti 3-5 alkalommal, illetve annál többször olvastatták hangosan tanulóikat, legtöbben (55,6, 52,4, 52,4, 45,5%) heti 1-2 alkalommal tanítanak ezzel a technikával. A néma olvastatást leggyakrabban az 50 évnél idősebb pedagógusok alkalmazták, 74,1%-uk heti 3-5 alkalommal vagy annál többször. A fiatalabbak körében a heti 1-2 alkalommal jellemző.

Szövegformák alkalmazása

A Nemzeti alaptanterv (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2012) előírja a különböző szövegformák olvasástanításban való alkalmazását, de egyéb, például gyakoriságra vonatkozó megkövetéseket nem tesz. Ezért a teljesítmények értelmezéséhez információt gyűjtöttünk a különböző szövegformák olvasástanításban való alkalmazásának gyakoriságáról is. Adataink szerint a *folyamatos szövegekkel* való olvasástanítás általános, minden válaszadó használta azokat, 24,7%-uk heti 1-2 alkalommal, 56,6%-uk 3-5 alkalommal, 18,7%-uk ennél többször. A nem folyamatos szövegek alkalmazása ritkább volt. A tanítók 8,8%-ának (16 pedagógus) olvasásórán soha nem dolgoztak fel *nem folyamatos szövegeket*, 81,8%-a heti 1-2 alkalommal, 6,6%-a 3-5 alkalommal és 2,8%-a (5 pedagógus) több, mint ötször alkalmazta azokat.

A két szövegforma olvasástanításban való használatának gyakorisága a tanítók minden korcsoportjában hasonló képet mutat. A többség minden korcsoportban folyamatos szövegekkel heti 3-5, nem folyamatos szövegekkel heti 1-2 alkalommal tanít olvasást

(2. ábra). A korcsoportok között e tekintetben egyik szövegforma esetében sincs szignifikáns különbség (folyamatos szöveg: $\chi^2=0,113$ $p<0,990$; nem folyamatos szöveg: $\chi^2=1,704$ $p<0,636$).



2. ábra

Különböző formátumú szövegek alkalmazásnak heti gyakorisága a korcsoportokban

Rendszerszintű mérések

Megvizsgáltuk azt is, hogy van-e kapcsolat a különböző szövegformák alkalmazásának gyakorisága és a rendszerszintű vizsgálatok (OKM, PIRLS, PISA) ismerete között.

Abból indultunk ki, hogy a pedagógusok igyekeznek felkészíteni tanítványaikat a rendszerszintű, különösen a kompetenciamérésekre (Tóth, 2015), amelyek mérőeszközei mintaként szolgálhatnak a tanítás gyakorlatában. Ám az adatok nem igazolták ezt a feltevést. Mintánkban a szövegformák alkalmazásának gyakorisága hasonló a rendszerszintű méréseket önbevallás alapján ismerő és nem ismerő tanítók körében. Ez adódhat abból, hogy az olvasókönyvek egyre inkább leképezik a rendszerszintű mérésekben használt szövegformákat és olvasási műveleteket (Adamikné Jászó, 2006).

A feldolgozott válaszokból az is kitűnik, hogy a longitudinális program tanulócsoportjainak tanítói között kevesebben vannak azok (42,9%), akik beépítették napi munkájukba a rendszerszintű olvasásvizsgálatok eredményeit, ajánlásait, letölthető mintatesztjeit és értékelési kereteit, felhasználták azokat az óraszervezésben, az olvasástanítás folyamatának hosszú távú tervezésében.

Megkértük a pedagógusokat arra is, hogy indokolják a válaszukat. A kapott 75 válasz közül 45-en igen, 30-an nem választ indokoltak. Az igent indokló válaszokat nyolc, a nemekét öt kategóriába soroltuk. Az *igen indoklások* között a leggyakoribb az új, más típusú szövegek, feladatok megismertetése (35,6%), gyakoroltatása, a fejlesztő munkába történő integrálása, egyéni fejlesztési tervekhez való felhasználása (33,3%). Ennél kevesebben mondták azt, hogy a rendszerszintű vizsgálatok tapasztalatait, eszközeit értékelésre használták (8,9%), érdekesnek, hasznosnak találják (6,7%), az intézmény profilja miatt használták (6,7%), az órai munka tervezésekor felhasználta, de explicit nem oldatta meg azok feladatait (4,4%), és ketten (4,4%) voltak, akik e mérések eredményei alapján készítették a feladatokat. A *nem válaszok indoklása* között legtöbbször az időhiányt (33,3%) említették, illetve arra hivatkoztak, hogy a tanulók gyengébb képessége miatt lassan haladtak az olvasástanulásban, így egyéb feladatokra nem jutott idő (30,0%). Három válaszadó (10,0%) a 4. évfolyamtól tartja relevánsnak a rendszerszintű mérések információinak alkalmazását, öten (16,7%) nem ismerik a rendszerszintű méréseket, ketten (6,7%) pedig az IKT-műveltség vagy infrastruktúra hiányára hivatkoztak. Egy (3,3%) pedagógus így érvelt: „2. évfolyamon nem tartottam fontosnak még a tesztelést, a biztos olvasást és szövegértést fejlesztettem.”

Értékelési módszerek

Mivel a kutatásnak keretet adó longitudinális program egyik célja az egyéni fejlesztéseket megalapozó információk gyűjtése, ezért a kérdőívben az olvasástanítási módszerek és technikák mellett helyet kaptak a tanítók által alkalmazott értékelési formákra vonatkozó kérdések is. A válaszok azt mutatják, a hagyományos értékelési formák a leggyakoribbak, a saját készítésű, papíralapú mérőeszközök (94,6%), a szóbeli kikérdezés (90,9%) és a tankönyvi feladatlapok (88,2%). A legkevésbé preferáltak a tanulói portfólió (7,5%) és a számítógépes mérőeszközök (14%).

Mivel a kérdőívhez kapcsolódó olvasásvizsgálat írott szövegek megértésének feltárására irányult, és a tesztrutin befolyásolhatja a szövegértés-teljesítményt, rákérdeztünk az olvasásteszt alkalmazásának gyakoriságára is. Az adatok szerint a tanítók többsége (70,3%) használt heti rendszerességgel teszteket diagnosztizálásra, a minta egynegyede (25,3%) hetente egyszer mért teszttel.

A relatíve objektív eszközökkel nyert információk mellett a pedagógusok munkájukban, a tanítás folyamatának szervezésében gyakran támaszkodnak a tanár-diák közvetlen interakciók tapasztalataira, személyes benyomásaikra, véleményükre. Ezért megkérdeztük, hogy megítélésük szerint mennyire jók tanítványaik a technikai olvasásban (dekódolásban) és a szövegértésben. A válaszadók többsége mindkét esetben pozitívan vélekedett (dekódolás: 71,8%; szövegértés: 64,6%), vagyis véleményük alapján tanulóik inkább jók vagy nagyon jók. A dekódolásra vonatkozó kérdésre mindössze ketten (1,1%), a szövegértésre hárman (1,7%) nyilatkozták, hogy tanítványaik egyáltalán nem jók ezeken a területeken.

Tanórán kívüli fejlesztés

A fentiekén túl a gyermekek olvasásfejlődését a tanórán kívüli egyénre szabott fejlesztés is támogathatja (Hódi et al., 2015). Arra a kérdésre, hogy a tanító heti hány órát fordított a tanulók olvasás-szövegértés fejlesztésére tanórán kívül, egy és tíz óra közötti válaszokat kaptunk. Nem volt olyan, aki nem szánt időt a tanórán kívüli fejlesztésre, legtöbben heti egy és két órában tették azt (36,2 és 35,1%).

Konzultáció a szülőkkel gyermekük olvasásfejlődéséről

A gyermekek fejlődésére, különösen a tanulásnak ebben a szakaszában, számottevő hatással lehet a családi környezet, a szülők támogató viselkedése, a közösen végzett tevékenységek, a pedagógus és a szülő együttműködése. Mintánkban a tanítók jellemzően havi 1-2 alkalommal konzultáltak (53,0%) a szülőkkel. A válaszadók 14,4%-a ennél gyakrabban, havi háromnál többször tájékoztatta a szülőket, azonban közel harmaduk (32,6%) nem havi rendszerességgel, hanem ennél ritkábban konzultált a szülőkkel gyermekük olvasásfejlődéséről.

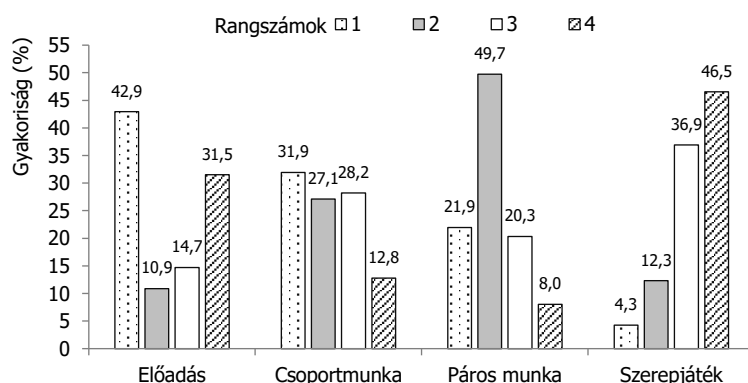
Oktatásszervezési formák

Az olvasásórákon használt oktatásszervezési formák feltárásához arra kértük a pedagógusokat, hogy rangsorolják az előadást, a csoportmunkát, a páros munkát és a szerepjátékot az alkalmazás gyakorisága szerint. A válaszok alapján a leginkább és a legkevésbé kedvelt oktatásszervezési forma az előadás. A legtöbb 1-es rangszámot az előadás kapta, első helyre a tanítók 42,9%-a sorolta (3. ábra). Ezt követi a csoport- és a páros munka (31,9% és 21,9%), és a sort a szerepjáték zárja (4,3%). A legkevésbé preferált módszer – a legtöbb 4-es rangszámot kapott szerepjáték (46,5%) után – az előadás (31,5%). Az adatok arra utalnak, hogy a hagyományos frontális módszerrel szemben egyre többen kedvelnek és alkalmaznak más oktatásszervezési módszereket.

Az oktatásszervezési módszerek preferenciája minden korcsoportban hasonló tendenciát mutat, a szerepjáték kivételével nem különbözik szignifikánsan (előadás: $\chi^2=2,542$ $p<0,468$; csoportmunka: $\chi^2=3,265$ $p<0,353$; páros munka: $\chi^2=5,134$ $p<0,162$; szerepjáték: $\chi^2=9,366$ $p<0,025$). A szerepjáték csak az 50 évnél idősebb pedagógusok körében nem a legritkábban alkalmazott szervezési módszer. A negyedik helyre a 30 évesnél fiatalabb

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

válaszadók 66,7%-a, a 30–39 év közöttiek 57,1%-a, a 40–49 év közöttiek 54,7%-a és az 50 felettiak 37,0%-a sorolta. A 30 évesnél fiatalabb tanítók között vannak a legtöbben azok, akik a legritkábban és azok is, akik a leggyakrabban szervezik így az olvasásórát (66,7% adott 4-es, 11,1% adott 1-es rangszámot). A rész minta elemszáma miatt ez a megállapítás nem általánosítható a 30 év alattiak korcsoportjára.



3. ábra

Az oktatásszervezési formák alkalmazásának rangszám szerinti gyakorisága

Az olvasástanítás eszközei

Napjainkban az iskolai és a hétköznapi boldoguláshoz szükséges írott információ nyomtatott és online környezetben érhető el. A tanulóknak a formális oktatás során el kell sajátítaniuk mindkét médium által közvetített szövegek megértésének képességét. Ezt támogatják a tankönyvek és az IKT-eszközök. Kérdőívünkben kértük a használt tankönyv(ek) megjelölését (az adatfelvétel a pluralizált tankönyvpiac időszakában történt). A válaszokat azok sokszínűsége és összetettsége miatt a kiadók szerint kategorizáltuk. Az adatok az Apáczai Kiadó dominanciáját mutatják, a minta 52,5%-ában ennek a kiadónak a tankönyvcsaládja a preferált. A második legnépszerűbbek a Nemzeti Tankönyvkiadó (17,7%) gondozásában megjelent olvasókönyvek, ezt követi a Mozaik Kiadó (11,6%). A többi kiadó aránya 10,0% alatti: Dinasztia Tankönyvkiadó (7,2%), Műszaki Kiadó (3,3%), ROMI-SULI (2,8%). Ugyanakkor vannak olyan osztályok (a teljes minta 5,0%-a), ahol váltottak, évfolyamonként más-más kiadó tankönyvcsaládjából tanítottak.

Az IKT-eszközök olvasástanításban való alkalmazására vonatkozó válaszok alapján az interaktív tábla és a számítógép használatának heti gyakorisága hasonló. A tanítók csaknem fele (46,2 és 46,5%-a) soha nem használta azokat olvasástanítás céljából a longitudinális programban részt vevő osztályban. Heti több mint háromszori használatról az interaktív tábla esetében 28,8%-uk, a számítógép esetében 19,8%-uk nyilatkozott. Az internet alkalmazása szintén nem volt jellemző, a heti 3-5 alkalom 15,6%, míg annál többszöri alkalmazás 13,5% olvasásóráján volt jelen. Míg az interaktív táblát és a számítógépet a

válaszadók fele soha nem használta tanóráin, az internet esetében ez az arány 9,4%. Mivel az IKT-eszközök, innovatív oktatási módszerek az utóbbi években megjelentek a pedagógusképzésben, azt várnánk, hogy a fiatalabb, a közelmúltban diplomát szerzett pedagógusok inkább használják a digitális technikákat, azonban az adatok nem mutatnak határozott mintázatot a korcsoportok mentén.

Arra a nyílt végű kérdésre, hogy mire, hogyan használják a tanítók a számítógépet az olvasástanításban, 89 értékelhető, többségében összetett, több tevékenységet tartalmazó választ kaptunk. A válaszokat a tartomelemzés módszerével tíz kategóriába soroltuk. A három leggyakoribb tevékenység az audiovizuális szemléltetés (48,3%), az új ismeretek szerzése és az információgyűjtés (40,4%), valamint az interaktív, digitális tananyagok és oktatási segédanyagok használata (31,5%).

A válaszok azt tükrözik, hogy az audiovizuális szemléltetés a következő formákban van jelen a tanórákon: tanári prezentációk, képek („képanyag megtekintése, amely segítséget jelent a világ, az akkori világ elképzeléséhez”), illusztrációk, mesék és filmek vetítése, zene és irodalmi alkotások meghallgatása. Az információgyűjtés kategóriájába soroltuk az olvasmányokhoz kapcsolódó információk, ismeretlen szavak jelentésének, szinonimák, írók és költők életrajzi adatainak keresését. A digitális tananyagok és oktatási segédanyagok használatát megnevező válaszokat illusztrálják a következő idézetek.

„Szerencsés helyzetben vagyok, mert az osztályomban van egy saját laptop és interaktív tábla, így ezeket szinte napi rendszerességgel használtuk 2. osztályban. Interaktív tananyagot kaptam a magyar irodalom és nyelvtan tankönyvekhez. Ezt használtam olvasás, szövegértés, nyelvtan tevékenységekhez, illetve fogalmazástanításhoz. Sok játékos feladatot, rejtvényt is megoldottunk az interneten található közül.”

„A tantermünkben nincs interaktív tábla és számítógép sem. Mivel egész napos oktatásban dolgozunk délutánonként, gyakran jutunk be a számítógép terembe, ahol interneten kutatómunkát végzünk. Az osztályoknak van tanulói laptopjuk, melyre feltelepített oktatási segédanyag is van, ezt sokszor használjuk.”

Relatíve sokan szerkesztenek számítógéppel feladatokat, illetve oldatnak meg a tanulókkal számítógépalapú olvasás és szövegértés feladatokat, feladatlapokat (22,5%), és ugyanennyien használnak számítógépet a fejlesztésben, tehetséggondozásban (22,5%). Kaptunk olyan válaszokat, amelyek szerint a tanulók önállóan vagy csoportokban kutatást végeznek számítógéppel (9,0%). Két-két esetben (2,2%) a számítógép a kooperatív óraszervezés, a fogalmazásírás és a differenciálás eszköze.

Azt is megkérdeztük, hogy volt-e már a programban részt vevő osztálynak olvasásórája számítógépekkel felszerelt teremben, és ha igen, használták-e a tanulók azokat. Az adatok a fenti eredményekkel összhangban azt mutatják, hogy a pedagógusok több mint egyharmada (34,0%) tartott már olvasásórát számítógépes teremben, és néhány kivétellel, az esetek 94,1%-ában a tanulók dolgoztak is a gépekkel. A számítógépes teremben nagyobb arányban a 40 évnél idősebb pedagógusok tartottak olvasásórát (41–50 év közöttiek esetében 46,9%, 50 évnél idősebbeknél 37,5%).

A digitális módszerek oktatásba való integrálásának egyik feltétele a programok ismerete. Adataink szerint a minta 36,0%-a ismert a világhálón elérhető, az olvasástanításban használható szoftvereket, de közülük csak 47,7% (a teljes minta 16,7%-a) használt már ilyet a longitudinális programban követett osztályban. Az olvasási készségek elsajátítását,

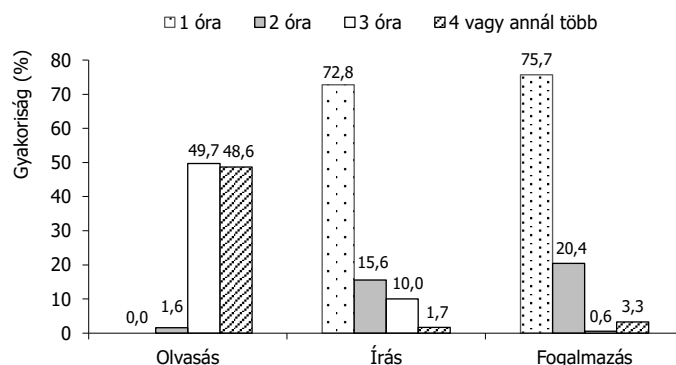
Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

fejlesztését segítő interneten hozzáférhető programokat már használt pedagógusok aránya az életkori sávokban hasonló: 13,8–22,2%. Továbbá az adatokból megállapítható, hogy a két idősebb korcsoportban (40 évesnél idősebbek) használtak többen ilyen programokat (30 év alattiak 6,7%; 30–39 év közöttiek 13,3%, 40–49 év közöttiek 36,7%, 50 évnél idősebbek 43,3%).

A tanítás-tanulás folyamatának körülményei

Óraszámok

Azt is vizsgáltuk, hogy mekkora a célcsoport óraszama az anyanyelvi fejlődésben és az olvasástanulásban fontos tárgyakból. Adataink szerint a megkérdezett tanítók heti óraszama az érintett osztályokban átlagosan olvasásból 3,36 (szórás=0,80), írásból 1,34 (szórás=0,78), fogalmazásból 1,26 (szórás=0,69) óra volt. A gyakorisági adatok azt jelzik, hogy a válaszadók heti írás és fogalmazás óraszama alacsony volt az adott osztályban (4. ábra).



4. ábra

A heti óraszámok gyakorisága a 2. évfolyamon

A válaszok alapján az osztályok döntő többségében (98,3%-ában) a heti olvasásórák száma három vagy annál több (a minta 49,7%-ában három óra, 48,6%-ában négy vagy annál több). Csekély volt azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik heti kettő (1,6%) órában, és nincs olyan, aki egy órában tanított olvasást. Az írás- és fogalmazásórák esetében fordított a tendencia. Heti egy írásórája a tanárok 72,8%-ának volt, ez az arány fogalmazásból 75,7%. Három vagy több órája írásból 11,7%-uknak, fogalmazásból 3,9%-uknak volt. Az olvasás- és írás-, illetve olvasás- és fogalmazásórák keresztábra-elemzése alapján úgy tűnik, hogy három, négy olvasásórára átlagosan alig több mint egy írás- és fogalmazásóra esik.

Olvasási nehézség, zavar és olvasásfejlesztés

A tanítás egyik legnehezebb feladata a tanulók egyéni, készségeik fejlettségében fennálló, a körülmények hatására kialakuló különbségeinek kezelése. A pedagógusok tekinthetők az elsődleges szűrőnek az olvasási nehézség és a különböző zavarok felismerésében. Megkérdeztük őket, hány tanítványuknak okoz gondot a hallott szöveg megértése. A válaszok alapján – melyek forrása lehetett szakértői diagnózis vagy szubjektív vélemény – a programban érintett osztályok 13,7%-ában nem volt ilyen probléma, 38,8%-ában legfeljebb három, 47,5%-ában négy vagy több tanulónak volt e téren nehézsége. A válaszadók 4,3%-a (nyolc pedagógus) jelezte, hogy osztályában kiugróan magas (10-20 fő) a hallott szöveg megértésével küzdők száma.

A hatékony, az osztály minden tanulója számára megfelelő differenciálás megvalósítása további kihívást jelent. Adataink szerint a longitudinális program osztályainak 58,9%-ában nem volt diszlexiás tanuló, 34,5%-ában legfeljebb három olvasási nehézséggel küzdő tanuló volt. De vannak olyan osztályok is, ahol négy vagy annál több diszlexiás tanuló tanult (6,6%). A válaszok alapján mindössze három tanító osztályába járt hat, illetve hét diszlexiás gyermek. Ezeknek a diákonak 58,9%-a vesz részt ilyen irányú fejlesztőprogramban. Az esetek döntő többségében (85,5%) külön fejlesztőpedagógus segítette a tanítók munkáját. Az olvasási nehézség, -zavarok előfordulásának gyakoriságát mutató adataink csupán mennyiségi mutatók. Azok súlyosságának, forrásának, természetének ismerete hiányában összefüggéselemzésre nem használhatók.

Az olvasástanítás és -tanulás vizsgált tényezőinek kapcsolata a szövegértés-teljesítménnyel

A kérdőívvel gyűjtött adatok információkat szolgáltathatnak az olvasástanítás hatékonyságának javításához, a beavatkozások tervezéséhez, új módszerek kidolgozásához. Ezért elemezzük a vizsgált változók és a mért szövegértés-teljesítmény kapcsolatát. Nem törekedtünk átfogó feltárássra, az olvasástanulás előzőekben leírt személyi, környezeti és módszertani tényezői mentén képződött tanulócsoportok teszteredményeivel foglalkozunk.

Elemzésünkben a tanulók szövegértését a 2. évfolyamon felvett folyamatos, nem folyamatos és kevert formátumú szövegeket tartalmazó szubtesztek átlagos teljesítményével jellemezzük. Nem foglalkozunk a tanítói kérdőív azon változóival, amelyekre nézve a minta erősen homogén, ilyen például a tanító neme. Továbbá nem elemezzük az olyan, szükségszerűen teljesítménybeli különbséget okozó tényezők hatását, mint a diszlexiás tanulók száma.

A varianciaanalízis eredménye összetett, esetenként nem következetes tendenciájú kapcsolatot mutat az olvasástanítás, -tanulás vizsgált elemei és a szövegértés-teljesítmény között. Vannak változók, amelyek esetében sem a teljesítmények külső és belső varianciája, sem a skálafokoknak megfelelő tanulói részminták között nincs szignifikáns különbség. Ezek a szakmai tudás fejlesztésének ($F=2,365$, $p<0,051$), a csoportmunka ($F=1,712$, $p<0,162$), a néma olvastatás ($F=1,972$, $p<0,139$), a nem folyamatos szövegek ($F=2,319$,

$p < 0,074$), az internet ($F=1,791$, $p < 0,147$), az olvasástesztetek ($F=2,395$, $p < 0,066$) használatának, a szülők tájékoztatásának ($F=1,186$, $p < 0,315$) gyakorisága, továbbá a heti olvasásórák száma ($F=1,788$, $p < 0,167$). A többi változó F értéke a külső és a belső variancia szignifikáns különbségét jelzi. A teljesítmények külső és belső varianciájának hányadosa legkisebb a szerepjáték heti gyakorisága ($F=3,264$, $p < 0,021$), legnagyobb a dekódolás fejlettségi szintjének tanári megítélése ($F=54,929$, $p < 0,001$) esetében. E változók között vannak olyanok, ahol a Tukey's b, illetve a Dunnett's T3 próbák szignifikánsan elkülönülő csoportokat mutatnak a skálafokok szerinti részminták között (pl. tanító életkora, képzettsége, folyamatos szövegek alkalmazásának gyakorisága), és találunk olyanokat is, ahol az F szignifikáns, de a fenti próbák nem tudják megmutatni, hol van különbség (pl. a tanuló hangos olvastatásának gyakorisága). A továbbiakban áttekintjük a varianciaanalízis és a kétmintás t -próba eredményeit a tanítói kérdőív tételei mentén – a fent említettek kivételével.

Személyi jellemzők

Az adatok kapcsolatot jeleznek a pedagógus életkora és tanítványai teljesítménye között. Azt azonban nem állíthatjuk, hogy minél fiatalabb vagy idősebb a tanító, annál jobb vagy gyengébb tanulóinak a teljesítménye. A tanítók életkori kategóriái szerinti részminták szövegértési eredményeinek varianciaanalízise szerint a 30–39 év közöttiek tanítványai szignifikánsan gyengébbek, mint a 30 évesnél fiatalabbaké és a 40–49 év közöttieké, de nem különbözik az 50 évesnél idősebbekétől ($F=4,573$, $p < 0,003$).

Hasonló a kép a pályán eltöltött évek száma és az olvasástanítási tapasztalat esetében is. A tanulói teljesítmények hullámzóak az életpálya egymást követő szakaszaiban: nem nőnek, illetve csökkennek a pályán töltött évek számával. A tanítással töltött idő esetében a tíz évnél kevesebb és a 30–39 év tapasztalattal rendelkező tanítók tanulói szignifikánsan jobbak voltak a szövegértésben, mint a 20–29 éve és a 40 évnél hosszabb ideje tanítóké ($F=15,577$, $p < 0,001$). Az olvasástanítással töltött idő szerint képzett tanulói részmintákban a tesztátlag ott a leggyengébb, ahol a tanító 30 évnél több olvasástanítási tapasztalattal rendelkezett az adatfelvétel időpontjában ($F=11,612$, $p < 0,001$). A minta másik három kategóriája (<9 év; 10–19, 20–29 év) között nem találtunk valós különbséget.

Úgy tűnik, adataink igazolják a szakértők vélekedését, miszerint az iskola eredményességének egyik hatótényezője a pedagógus képzettsége. A tanítók végzettsége szerint vizsgálva a teljesítményt azt látjuk, hogy a tanítói mellett magyartanári diplomával is rendelkező pedagógusok osztályai jobb eredményt értek el a szövegértést mérő teszten, mint a csak tanítói, illetve a tanítói és egyéb végzettségűeké ($F=4,805$, $p < 0,002$) – relatíve kevés az olyan tanuló (2,5%), akit magyartanári diplomával is rendelkező tanító tanított olvasni.

Az adatok alapján azt várnánk, hogy a szabadidőben végzett, egyéni igény inspirálta szakmai önfelkészítésre fordított idő kamatozik a teszteredményben, azonban az adatok nem igazolták ezt a feltételezést ($F=0,526$, $p < 0,665$). A szórakozás céljából végzett olvasás esetében pedig azt találtuk, hogy annak a pedagógus tanítványainak a teljesítménye gyengébb a többiekénél, aki azt nyilatkozta, hogy egyáltalán nem olvas kedvtelésből ($F=5,001$, $p < 0,001$).

Elemzésünk szerint a tanár elégedettsége a vizsgált osztályban végzett munkájával a teljesítmények szerint alakul. A tanítók legkevésbé a leggyengébb, leginkább a legjobb teljesítményű osztályokban voltak elégedettek saját munkájukkal. A kérdésre inkább igen-nel válaszoló pedagógusok tanítványainak eredménye a két másik részminta között van, attól szignifikánsan különbözik ($F=21,873$, $p<0,001$).

Az olvasástanítás és -fejlesztés elemei

Adataink alapján az, hogy a tanító mennyire kedveli a tanulók aktivitására építő *oktatásszervezési formákat*, milyen gyakran alkalmazza azokat (annak alapján hányadik helyre rangsorolta), csoportmunka esetében nem befolyásolja a 2. évfolyamos szövegértés teszten elért eredményt ($F=1,712$, $p<0,162$), a páros munka, valamint a szerepjáték esetében szignifikáns kapcsolatot találtunk (páros munka: $F=3,894$, $p<0,009$; szerepjáték: $F=3,264$, $p<0,021$). A Tukey's b alapján azonban nem tudjuk megmondani, hogy különbség mely, a rangszám szerint képzett részminták között van. Az előadás esetében összetettebb a kapcsolat. A rangsor adta részmintákat a Tukey's b próba ($F=7,812$, $p<0,001$) két csoportba sorolta. Az előadás módszerét legritkábban alkalmazó tanítók osztályainak tesztátlaga szignifikánsan nagyobb, mint a három és annál kisebb ranghelyűeké ([1., 2., 3.] < [4.]). Összehasonlítva azon tanulók teljesítményét, akiknek tanítói leginkább az előadás módszerét preferálták (rangszám 1.) a többiekével (rangszám 2., 3., 4.), nincs jelentős különbség ($F=0,002$, $p<0,968$; $t=-1,252$, $p<0,210$). Ám azok a tanulók, akiknek tanítói legritkábban használják az előadás módszerét (rangszám 4.), szignifikánsan jobban teljesítettek a társaiknál (rangszám 1., 2. vagy 3.; $F=2,956$, $p<0,086$; $t=6,104$, $p<0,001$).

A három olvasástanítási módszer tekintetében a teljesítmények nem mutatnak szignifikáns különbséget ($F=1,078$, $p<0,341$). Adataink a *különböző olvasástechnikák* közül a tanuló hangos olvastatásának heti gyakorisága igen ($F=3,074$, $p<0,046$), a néma olvastatásáé nem ($F=1,972$, $p<0,139$) mutat különbséget. A Tukey's b próba azonban a hangos olvastatásnál sem mutatja meg hol vannak a különbségek. Ellenben a szignifikánsan leggyengébb eredményt azok a tanulók érték el, akiknek tanítói soha nem olvastak fel hosszabb szöveget hangosan, de teljesítményük nem különbözik szignifikánsan azokétól, akiknek nagyon gyakran olvastak fel az olvasásórákon ($F=15,427$, $p=0,001$; [1., 4.] < [2., 3., 4.]). A nem folyamatos szövegek olvasástanításban való alkalmazásának heti gyakorisága nem képezett valós teljesítménybeli különbséget ($F=2,319$, $p<0,074$), folyamatos szövegek esetében a heti 3-5 alkalommal való alkalmazás tűnik a leghatékonyabbnak ([1-2 alkalommal, 5-nél gyakrabban] < [3-5 alkalommal]; $F=8,829$, $p<0,001$).

Az olvasásteljesítményeket aszerint vizsgálva, hogy a tanulók melyik tankönyvkiadó olvasókönyvéből tanultak, szignifikánsan elkülönülő csoportot találtunk ($F=16,501$, $p<0,001$). A Dunnett's T3 próba szerint az Apáczai, a Mozaik és a Dinasztia könyveit használók eredménye szignifikánsan jobb.

Elemzésünk az *IKT-eszközök* közül az interaktív tábla heti alkalmazásának gyakorisága mentén jelez eltérést a tanulók teljesítményében, de tendenciát itt sem találtunk ([soha, 3-5 alkalommal] < [1-2 alkalommal, 3-5 alkalommal, 5-nél gyakrabban]; $F=10,281$, $p<0,000$). Az, hogy a tanító milyen gyakran használt számítógépet óráin olva-

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

sástanítás céljából, szintén teljesítménymódosító: azok tanítványai teljesítettek leggyengébben a szövegértés teszten, akik soha nem használtak számítógépet ($F=5,925$, $p<0,001$; [soha, 1–2 alkalommal] < [1–2 alkalommal, 3–5 alkalommal, 5-nél gyakrabban]). A kétmintás t-próba szerint a mért teljesítmény nem függ attól, hogy ismer-e a tanító interneten elérhető olvasástanítási szoftvereket ($F=1,025$, $p<0,311$, $t=-1,464$, $p<0,143$), attól viszont igen, hogy alkalmaz-e olyanokat, ám az alkalmazás gyakorisága nem mutat egyértelmű kapcsolatot ($F=6,149$, $p<0,000$; [nagyon gyakran, egyszer, soha] < [soha, néhányszor]). Az, hogy a vizsgált osztálynak volt olvasásórája számítógépekkel felszerelt teremben ($F=0,193$, $p<0,660$; $t=1,206$, $p<0,228$), és akkor használták-e a tanulók a gépeket, nem jelez különbséget a tesztpontszámokban ($F=0,302$, $p<0,583$; $t=0,700$, $p<0,484$).

A nem IKT-alapú módszerek és eszközök szélesebb körű alkalmazását és teljesítménymódosító hatását tapasztaltuk az olvasási képesség ellenőrzésére használt értékelési formák esetében (1. táblázat). Vizsgálatunkban a visszacsatolásra szóbeli kikérdezést, tankönyvek papíralapú mérőeszközait és tanulói portfóliót használó tanítók végeztek hatékonyabb munkát. A rendszerszintű vizsgálatok eredményeinek, a saját készítésű papír- és számítógépalapú mérőeszközök használata nem hozott jobb eredményt, ahogy a tesztek megoldásának heti gyakorisága sem ($F=2,395$, $p<0,066$).

1. táblázat. A szövegértés-teljesítmények vizsgálata kétmintás t-próbával az adott értékelési módszer alkalmazása mentén

Változók	N (igen/nem)	Δx (%p)	F	p	t	p
Használt-e a TANÍTÓ az olvasásórán...						
...a rendszerszintű vizsgálatokból adatokat?	1317/1790	0,37	0,269	0,604	-0,367	0,714
...szóbeli kikérdezést?	2852/361	3,33	0,879	0,349	-3,551	0,001
...saját készítésű papíralapú mérőeszközöket?	2990/223	-0,95	0,003	0,972	0,972	0,333
...tankönyvi papíralapú mérőeszközöket?	2767/446	2,00	2,218	0,137	-2,497	0,013
...számítógépes mérőeszközöket?	479/2734	0,72	0,020	0,886	-1,053	0,292
...tanulói portfóliót?	192/3021	4,69	16,776	0,001	-5,045	0,001

Megjegyzés: N: az adott kérdésre igen/nem választ adó tanítók tanulójának száma.

$\Delta x = \text{átlag}_{\text{igen}} - \text{átlag}_{\text{nem}}$ (az adott kérdésre igen, illetve nem választ adó tanítók tanulójának teljesítménykülönbsége)

Szürke háttérrel jelölt: a teljesítménykülönbség nem szignifikáns.

Azt gondolnánk, hogy az iskolázás első éveiben a szülőknek is van szerepük gyermekük szövegértésének fejlődésében, és hogy a tanítótól kapott információk elősegítők és támogatják az otthoni gyakorlást (Hódi et al., 2015). Adataink azonban cáfolni látszanak ezt a vélekedést. Úgy tűnik, nincs hatása a teljesítményre ($F=1,186$, $p<0,315$) annak, milyen gyakran konzultál a tanító a szülővel a gyermek olvasásfejlődéséről.

A tanítás-tanulás folyamatának körülményei

Vizsgálatunkban a mért szövegértés-teljesítmény varianciája az olvasási nehézségek mértéke szerint a legnagyobb, kiugróan magas. A pedagógusok véleménye mentén képződött tanulócsoportok (nagyon gyengék, inkább gyengék, inkább jók, nagyon jók) teljesítményének varianciája a feltételezett dekódolási problémák esetében 54,9-szerese ($p<0,001$), a szövegértési nehézségek estében 29,6-szerese ($p<0,001$) a csoporton belülinek. A dekódolás megítélése szerinti részminták teszteredménye szignifikánsan különböző ([egyáltalán nem] < [inkább nem] < [inkább igen; nagyon]). A tanulók teljesítménye ott a leggyengébb, ahol a tanítók véleménye szerint tanítványaik egyáltalán nem jó dekódolók, és ott a legjobb, ahol szerintük inkább jók vagy nagyon jók. A szövegértés megítélésében csak a tanítója által nagyon jónak ítélt tanulók értek el a többiekénél szignifikánsan jobb eredményt ($F=29,689$, $p<0,001$).

Adataink szerint az olvasásórák heti száma nem befolyásolta a mért szövegértés-teljesítményt. Mintánkban az olvasást heti kettő, három, illetve négy vagy annál több órában tanulók tesztátlagának különbsége a mérési hibahatáron belül van ($F=1,788$, $p<0,167$). A másik két, a szakirodalom szerint az olvasástanítás hatékonyságával összefüggésbe hozható tanóra esetében azt látjuk, hogy a teszteredmények alacsonyabbak az olvasás mellett írás és/vagy fogalmazást magasabb óraszámú tanítók osztályaiban (írásóra: [2, 3, 4 vagy több] < [1, 2, 3]; $F=6,645$, $p<0,001$; fogalmazásóra: [1, 3, 4 vagy több] < [1, 2, 4 vagy több]; $F=4,371$, $p<0,004$).

Értelmezés

Jelen tanulmány egy átfogó, a különböző szövegformátumokon nyújtott szövegértés-teljesítmények különbségeit magyarázó tényezők feltárását célzó kutatás egy szegmensét, egy saját fejlesztésű pedagóguskérdőív eredményeit mutatja be. A tanári válaszok tételenkénti közlésére vállalkoztunk, mert bár számos rendszerszintű mérés gyűjt(ött) adatokat az olvasástanításban érintett pedagógusokról, a tanítás körülményeiről és eszközeiről, nem találtunk azokat teljes körűen, ebben a formában bemutató forrást. Az adatok értelmezését a leíró statisztika módszereivel kapott adatok interpretálásával, szakirodalmi beágyazásával, más kutatások eredményeinek összevetésével kezdjük, majd a tanulói teljesítményekkel való összevetésükre kerül sor.

Személyi jellemzők

Az egyik vizsgált körülmény az osztályt tanító pedagógus személye. A tanító fontos referenciaszemély a gyermek számára. Visszajelzései fontos támpontok a gyermek énképének formálódásában és kognitív készségeinek, érzelmi világának alakulásában egyaránt. A tanító és gyermek között kötődés alakul ki, mely – optimális esetben – megalapozza a gyermek további iskolai pályafutását. Ezért adatokat gyűjtöttünk a tanítók olyan személyi jellemzőiről, amelyek hipotézisünk szerint – a kapott válaszok mentén – összefüggnek a tanulók szövegértés-teljesítményével. Megvizsgáltuk a minta összetételét életkor, nem, iskolai végzettség és a pályán töltött évek száma, valamint az olvasástanítással töltött idő szempontjából. Adataink azt mutatják, hogy a longitudinális programban részt vevő tanulókat túlnyomórészt 40 év feletti pedagógusok tanítják, alacsony a pedagóguspályára viszonylag frissen belépett, 30 év alattiak aránya (4,9%). Ez megfelel annak, az Európában már 20 éve érzékelhető tendenciának, ami a pedagógustársadalom elöregedését jelzi (Imre & Nagy, 2003). E tekintetben hazánkban az OECD adatai szerint az OECD-átlaghoz képest valamivel rosszabb a helyzet. Magyarországon az OECD-átlagnál 10%-kal alacsonyabb az általános iskola alsó és felső szakaszán tanító 40 év alatti pedagógusok aránya, és 3%-kal magasabb az 50 évnél idősebb 1–4. évfolyamon tanítók aránya (OECD, 2015). A legfrissebb, OECD által közzétett oktatáspolitikai kitekintés szerint bár az elöregedés pedagógushiányhoz vezet, a pedagógusképzésbe felvett hallgatók számában mutatkozó növekedés bizakodásra ad okot (OECD, 2015). A másik általánosan tapasztalt jelenség a szakma elnöiesedése. Már az ezredfordulón közölt jelentések (Imre & Nagy, 2003) felhívták a figyelmet a nők arányának növekedésére az oktatásban. A nők mintánkban kimutatott magas aránya (97,2%) is egyértelműen ezt mutatja, bár a nők ilyen kirívó mértékű dominanciája a közoktatás felsőbb szakaszaiban kevésbé jellemző. Összességében az látható, hogy a vizsgálatban résztvevők nem és életkor tekintetében adott válaszai összhangban vannak más kutatások eredményeivel (pl. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), melyek szerint a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok esetében az átlagos életkor és a nők aránya növekedett (Imre & Nagy, 2003).

„Az UNESCO-ICE deklaráció egyebek mellett megállapítja, hogy a tanulók által elért teljesítmény mindenekelőtt a tanár minőségétől függ” (McKinsey & Company, 2007; Radácsi, 2004). Kérdőívünkben a pedagógus egyik minőségi mutatója az iskolai végzettség. Mintánkban a tanítók végzettség szerinti megoszlása összecseng a PIRLS adataival (Mullis et al., 2012. p. 188). A válaszokból kiderült, hogy az olvasásmérésben részt vevő tanulók tanítóinak döntő többsége kizárólag valamely pedagógusképző főiskolai kar tanítói alapszakán szerzett diplomát. Az eredmény nem meglepő, hiszen az iskolai oktatás első négy évfolyamán pedagógusi munkakörben tanítói vagy konduktori végzettséggel rendelkező pedagógus alkalmazható⁶. A vonatkozó képzési és kimeneti követelmények értelmében a tanító alapszakon végzettek olyan ismeretekkel, készségekkel és képességekkel rendelkeznek, amelyek birtokában el tudják látni az 1–4. évfolyam valamennyi, az

⁶ 1993. évi LXXIX. számú törvény a közoktatásról – Kotv. és 1992. évi XXXIII. számú törvény a közalkalmazottak jogállásáról – Kjt.

1–6. évfolyam legalább egy műveltségi területének oktatási-nevelési feladatait. Ugyanakkor kevésbé várt adat, hogy az ismeretek bővítésével, mesterségbeli tudásuk tudományos gyarapításával (tudományos fokozatszerzéssel) egy megkérdezett sem próbálkozott. Várhatóan a 2013-ban bevezetett életpályamodell által nyújtott lehetőségek e tekintetben is változást hoznak.

A pedagógus minőségének másik mutatója a munkatapasztalat. A válaszok alapján a longitudinális program osztályaiban többségében tapasztalt, 10 évnél hosszabb ideje a tanítói pályán levő (88,0%) és olvasást tanító (73,4%) pedagógusok dolgoznak. Minden oktatási rendszer elemi érdeke a képzett pedagógusok szakmában tartása. Adatainkból arra következtethetünk, hogy a válaszadók többsége (64,5%) több mint 20 éve – az átlagos életkort is figyelembe véve – szinte közvetlenül a diploma megszerzése óta van a pályán, illetve tanít olvasást. Ez azt jelzi, hogy bár kevés az új belépők száma, a szakmának van megtartó ereje. Úgy tűnik, hogy a pedagóguspályán eltöltött évek számának növekedésével csökken az önkéntes pályaelhagyás szándéka.

A sikeres oktatási rendszerek alapja a jól képzett pedagógus. Jogszabály⁷ szabályozza a pedagógusok továbbképzését, azonban a tudás gyarapításában fontos szerepet játszik a formális, kötelező elemek mellett az önkéntes, belső motivációból táplálkozó szakmai fejlődés iránti elkötelezettség is. A hagyományos formában megjelenő vagy online tudományos igényű pedagógiai folyóiratok, széles körben hozzáférhető ismeretterjesztő, módszertani fórumok számtalan lehetőséget kínálnak a pedagógiai gyakorlat megújítására. Adataink szerint a válaszadók többsége kiaknázza a lehetőségeket, és legalább heti 2-3 órát szán mesterségbeli tudásának aktualizálására. Szintén sokrétű szellemi és lelki megújulás lehetőségét kínálja az élményszerző olvasás. A válaszadók – egy pedagógus kivételével – szabadidejük bizonyos töredékét olvasással töltik. Heti négy óránál többet inkább fordítanak a pedagógusok intellektusuk irodalmi műfajokon keresztül történő formálására, mint szakmai fejlődésüket szolgáló információszerzésre.

A tanítás-tanulás folyamatának meghatározó eleme a szakmai énképen belül a pedagógusok saját eredményességéről, elégedettségéről alkotott kép (Hercz, 2005, p. 167), hiszen az oktatási-nevelési feladatokat „csak a felkészült, érzelmileg kiegyensúlyozott, elégedett, a pszichológiai jóllétet mutató pedagógusok képesek megvalósítani, hatékony munkakör, intellektuális örömeik, felfedezések, teljesítmény, siker, kooperáció s a saját életöröm nyújtásával” (Réthy, 2016, p. 89). E területen végzett vizsgálódásunk pozitív megállapítással zárulhat: a minta 96,1%-a pozitívan viszonyul az osztályban elért munkájához, illetve nincs olyan pedagógus, aki teljes mértékben elégedetlen saját munkájával.

Az olvasástanítás és -fejlesztés elemei

A mérőeszköz második nagy egységét az olvasástanítást és -fejlesztést jellemző kérdések alkotják. Az olvasástanítás módszereit illetően az elmúlt évtizedekhez képest nincs jelentős változás. A pedagógusok közel fele (48,0%) a magyar nyelvű olvasástanításban

⁷ 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről.

leghatékonyabbnak bizonyult (Adamikné Jászó, 2006) analitikus-szintetikus módszer segítségével alapozza meg a gyermekek olvasási képességeit, valamivel kevesebb, de számottevő a szintetikus módszerrel tanítók aránya (38,3%). A tisztán analitikus módszert alkalmazó pedagógusok aránya csekély (2,3%). Mivel a preferált módszer csak az annak megfelelő tankönyvből tanítható, nem meglepő, hogy a tanítók fele az Apáczai Kiadó gondozásában megjelenő analitikus-szintetikus módszeren alapuló könyveket alkalmazza. A válaszadók által megjelölt tankönyveket jellemzően az 1990-es években adták ki először, a listában csak az ismert tankönyvelemzésekben vizsgált könyvek szerepeltek. Ez arra utal, hogy az olvasástanításban nem használtak radikális fejlesztéseket tartalmazó olvasókönyveket. Mindennek értelmezésekor fontos figyelembe venni, hogy a 2014–2015-ös tanévre elkészültek a kísérleti tankönyvek, melyek jelenleg a kipróbálás fázisában vannak (www.ofi.hu).

Úgy tűnik, hogy a „hagyományörzés” az oktatásszervezési módszerekben is megmutatkozik. A legtöbb olvasástanítás kapcsán megkérdezett tanítónál (42,9%) az előadás áll az első helyen a rangsorban, de számottevő a páros és a csoportmunka használatának gyakorisága is (31,9% és 21,9%). A tanulók aktivitásán alapuló módszerek alkalmazása nemcsak színesebbé, változatosabbá teszi a tanórákat, hanem a közös munka során a tanulók megismerhetik saját erőnyeiket és képességeiket, és lehetőség nyílik a különféle szociáliskompetencia-összetevők (pl. együttműködés, versengés) fejlődésére is (Radnóti, 2007).

Az olvasástanításban az oktatásszervezési módszerek széles skálája alkalmazható. Például az olvasástechnika fejlesztése történhet egyénileg, csoportban vagy párokban. Az olvasástanítás témakörei, tartalmi között a 2. évfolyamtól kezdve szerepel az olvasástechnika, aminek fejlesztése napi feladat az olvasni tanulás időszakában. A fejlesztés irányulhat a néma és a hangos olvasás gyakorlására is. A hangos olvasásnak látszólag önmagában kevés a hozadéka, kutatások szerint azonban fontos szerepe van az olvasni tanulás korai fázisában. Az 1–3. évfolyamos tanulókkal végzett vizsgálatok szerint a hangosolvasás-teljesítmény és a szövegértés-teljesítmény szoros kapcsolatot mutat (Ridel, 2007). A hangos olvasás a szövegértésen kívül a néma olvasás alakulására is hat. Mintánkban minden pedagógus olvastat fel hangosan az óráin. A válaszadók közel fele heti egy-két alkalommal látja el ezt az alapfeladatot, és valamivel több, mint fele heti három alkalommal többször építi be az órájába. Nem tudjuk, mi áll a gyakoriságbeli különbségek hátterében. Lehetséges, hogy az ezt a technikát relatíve többször alkalmazók felismerték a hangos olvasás szerepét, ám az is lehet, hogy a tanulócsoporthoz gyengébb képességei, a nagyobb mértékű, gyakoribb fejlesztés igénye miatt kerül sor rá. Mivel az összefüggő szövegek olvasási fluenciája egyike a sikeres szövegértés alapjainak, az olvasásfejlődés nyomán követésének az alsó évfolyamokon bevett általános gyakorlata a tanulók hangos olvasási fluenciájának értékelése (Kim, Wagner, & Foster, 2011).

A hangos olvasás gyakoroltatására számos módszer létezik. Ezek egyike az utánzó olvasás, amikor a tanár felolvass egy rövid részt a szöveghez illeszkedő hangon, és a kiválasztott gyerekeknek vagy gyerekeknek kell utánozni őt a bemutatott módon és tempóban. A válaszadók több mint fele (58,0%) hetente háromszor olvas fel szöveget a tanulóinak akár az olvasástechnika, akár más készségek, képességek fejlesztése céljából.

Feltételezések szerint szintén összefüggés van a néma olvasás és a szövegértés között, bár a kutatási eredmények ellentmondóak (Kim et al., 2011). Néma olvasáskor jobban

lehet koncentrálni a tartalomra, mert a szavak pontos felolvasása nem vonja el a figyelmet a szöveg megértésétől. Mintánkban a néma olvastatás módszerét a pedagógusok változó gyakorisággal alkalmazzák.

A különböző olvasástechnikák alkalmazásának gyakorisága eltérő mintázatot mutat a tanítók egyes korcsoportjaiban. A hangos olvastatás gyakorisága minden életkori sávban hasonló, míg a néma olvastatást leggyakrabban az 50 évnél idősebb pedagógusok preferálják. A pedagógus általi hangos felolvasást jellemzően a 40 évnél fiatalabbak alkalmazzák többször. Az IKT-eszközök olvasástanításban való jelenlétét tekintve, vizsgálatunk fontos megállapítása, hogy a tanítók csaknem fele soha nem használt interaktív táblát vagy számítógépet olvasástanítás céljából a mérésben részt vevő osztályban. Ez az adat, bár jelzésértékű, aggasztó, mert a Z generáció digitális világban való hosszú távú boldogulása elképzelhetetlen infokommunikációs eszközök nélkül. Az információhoz való hozzáférés feltétele az IKT-eszközök rutinszerű használata mellett az elektronikus szövegek megértése. Ennek fontosságát tükrözi az online adatfelvétel és az elektronikus szövegek megjelenése a kutatási programokban (l. R. Tóth & Hódi, 2011), valamint a feladat- és tesztbankok fejlesztésében (pl. Csapó, Steklács, & Molnár, 2015). Biztató, hogy azok a válaszadók, akik használják ezeket az eszközöket, fejlesztési céllal teszik azt, és számítógépalapú olvasási és szövegértési feladatokat is oldatnak meg tanítványaikkal. Ezeknek a gyermekeknek már ismerős lesz az elektronikus olvasás- és tesztkörnyezet, ami a későbbiekben előnyt jelenthet számukra.

Az IKT-eszközök olvasástanításban való használata – a pedagógus innovatív szemlélete mellett – nagymértékben függ az iskola IKT ellátottságától és ezen belül a géppark állapotától (Tóth, Molnár, & Csapó, 2011). Amögött, hogy a tanítók csaknem fele még nem használt számítógépet a mérésben részt vevő osztályának olvasás-tanítására, az iskolák infrastruktúrája is állhat. Bár előírás minden európai uniós tagállamban, hogy az elemi oktatásban nyolc tanulóra jusson egy számítógép, Tóth, Molnár és Csapó 2011-ben végzett országos reprezentatív vizsgálatából az látszik, hogy hazánkban nem teljesül ez a kvóta. „Az iskolák 55 százalékában van lehetőség arra, hogy – akár különböző termekben, de – egyidejűleg számítógép elé ültessünk (pl. online tesztelés céljából) egy osztálynyi tanulót.” (p. 130) Biztató azonban, hogy a válaszadók több mint egyharmada tartott már olvasásórát IKT-teremben.

Korunk elvárásaihoz képest lemaradást látunk a technológiaalapú olvasástanítási programok alkalmazásában is. A válaszadók valamivel több mint fele (64,0%) nemcsak, hogy nem alkalmaz, de nem is ismer interneten elérhető olvasástanítást segítő programokat. Azoknak is, akik ismernek ilyen szoftvereket, valamivel kevesebb, mint fele használja vagy már használta valamelyiket. Az okok sokrétűek lehetnek, de további adatok hiányában inkább csak feltevéseket tudunk megfogalmazni. Az egyik magyarázat, hogy a minta átlagéletkora magas, így a felsőfokú tanulmányok idején még nem volt jellemző a digitális technika alkalmazása, még nem ismerkedhettek meg azokkal, ugyanakkor a kereszttábla-elemzés eredményei szerint ez a feltevés nem helytálló. Míg az IKT-eszközök használatában nem találtunk határozott mintázatot az életkori sávok szerint, a tájékozatlanság e téren hasonló a négy korcsoportban, 50%-nál kevesebb az online olvasástanulást segítő

programokat ismerők aránya. Az ismerethiány mellett a másik lehetséges ok a bizalmatlanság, hiszen valóban kevés a tudományos alapokra fektetett olvasásfejlesztő online program (Fáyné Dombi, Hódi, & Kiss, 2016).

A longitudinális olvasásmérés egyik fő célja a különböző szövegformátumok megértésének vizsgálata. A tanulói teljesítmények értelmezéséhez szükséges információ a folyamatos és nem folyamatos formájú szöveg olvasástanításban való alkalmazásának gyakorisága. A várakozásunknak megfelelően a pedagógusok az olvasástanításban leginkább folyamatos szövegekre támaszkodnak, és minden kilencedik (8,8%) válaszadó nyilatkozott úgy, hogy még sosem használt nem folyamatos szövegeket munkája során az érintett osztályban. Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a Molnár és B. Németh (2006), illetve Adamikné (2006) által leírt helyzet változni látszik, mivel a pedagógusok, ha ritkán is, már alkalmaznak nem folyamatos szövegeket is.

A folyamatos szövegek hazai pedagógiai gyakorlatban, főként az olvasástanításban régóta fennálló dominanciája és az egyéb formátumú szövegek alulreprezentáltsága a szakirodalom alapján a következőképpen magyarázható: a mindennapi élet szövegeinek sokrétűségét először a társadalmi és gazdasági elvárásokkal összhangban a rendszerszintű mérések képezték le (Berkman, Davis, & McCormack, 2010). Azok frameworkjei szerint a boldoguláshoz nemcsak a szöveg hagyományos definícióját kimerítő írott információkhoz kell hozzáférni és azokat értelmezni, hanem fragmentáltabb (pl. táblázat, grafikon), az írásrendszer grafémákon kívüli egyéb szimbólumait felvonultató nem folyamatos szövegeket is fel kell tudni dolgozni. A tankönyvekben valamivel később jelentek meg a folyamatostól eltérő szövegformátumok. A nem folyamatos szövegek szöveggént és azok feldolgozását olvasásként való felfogása még a hazai kutatókörökben is csak elvétve van jelen. A háttérben azok a ma már viaszorulóban lévő irányzatok állhatnak, melyek a szöveget „[...] generativista, strukturalista szemléletnek hódolva [...] azt hangsúlyozzák, hogy a szöveg mondatokból épül föl, és a szöveg szövegségét elsősorban a szöveg mondatainak többsikű (grammatikai, szemantikai) összefüggései teremtik meg” (Dobi, 2011, p. 20). A tágabb kitekintést adó, azaz a szöveget komplex jelként felfogó elméletek szerint azonban a szöveg „komponensekre bontható, ezek a komponensek azonban nem grammatikából származnak, hanem a szemiotikából, az egyszerű jel mintájára” (Tolcsvai Nagy, 2001, p. 22). Tanulmányunkban nem kerülhető meg a szöveg kommunikáció eszközeként való értelmezése sem (Deme, 1979), miszerint a szöveg olyan nyelvi formába öntött entitás, amely a tájékoztatás vagy befolyásolás feladatát ellátva a teljesség és lezártság érzetét kelti. Mindezek alapján szövegnek tekinthető és olvasható minden koherens jelegyüttes, amely valamilyen információt, üzenetet hordoz. E megközelítések alkalmazása közelebb áll a kor igényeit kiszolgáló olvasástanítás céljaihoz, hiszen a bennünket körülvevő jelrendszer igen sokrétű, ezért az olvasástanítást nem lehet csak a hagyományosan értelmezett írott művekre alapozni. A kerettanterv a 3. évfolyamon jelöli meg tartalomként a mindennapi kommunikáció szövegeinek (pl. meghívó, recept) feldolgozását, azonban a negyediken nem szerepel explicite (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2012).

Mivel a rendszerszintű mérésekben (PISA, OKM) tanulóink a nem folyamatos szövegeket tartalmazó teszteken nyújtott átlagos teljesítményszintje a vártnál gyengébb, feltételeztük, hogy a nem folyamatos szövegek olvasástanításban történő felhasználása kevésbé elterjedt. Adataink igazolták ezt a hipotézist. Bár az olvasást tanító pedagógusok

egy része beépíti munkájába a rendszerszintű mérések információit, úgy tűnik, azok ismerete nem játszik szerepet a szövegformák alkalmazásának gyakoriságában. Összességében a folyamatos szövegekhez képest ritka a nem folyamatos szövegek olvasástanításban való alkalmazása. De úgy tűnik, hogy a fiatalabb korosztály nyitottabb azok felhasználására, a 30 év alattiak nagyobb heti rendszerességgel használnak nem folyamatos szövegeket. Valószínűleg ők a képzésük során részletesebben tanultak a szövegformákról. Adataink alapján azonban nem tudjuk megmondani, mi áll a jelenség hátterében.

Az értékelési módszerek alkalmazásában csakúgy, mint a szövegformák, valamint az olvasástanítási módszerek esetében is jellemzőek a jól bevált, előző pedagógusgenerációk által is preferált technikák. Az értékelési kultúrában dominálnak a szóbeli, valamint papíralapú, és alulreprezentáltak az online eljárások. Bár népszerűek a papír-ceruza tesztek, a pedagógusok többsége nem alkalmazza azokat heti rendszerességgel a tanítványai fejlődésének nyomon követésére.

A tanítás-tanulás folyamatának körülményei

A tanítás-tanulás folyamatának körülményeiről gyűjtött adatok, bár nem általánosíthatók, tájékoztató jellegűek, kontextusba helyezik a tanító munkájának tanítványaik teljesítményében manifesztálódó eredményességét. A közoktatásban folyamatosan vitatott kérdés, milyen heti óraszám szükséges egy-egy tantárgy hatékony tanításához. A jelenleg hatályos Nemzeti alaptanterv (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2012) csak ajánlásokat fogalmaz meg a műveltségi területek százalékos arányára. Alsó tagozaton (1–4. osztályban) magyar nyelv és irodalomból évfolyamonként éves óraszámot (sorrendben 296-296-296-259) és a kerettanterv heti órakeretét ír elő (Adamikné Jászó, 2006, p. 70). Az anyanyelvi műveltség fejlesztésére a második évfolyamon körülbelül heti nyolc óra áll rendelkezésre (Adamikné Jászó, 2006). Mintánkban az intézmények döntő többségében (98,3%) az anyanyelvi műveltség fejlesztését szolgáló olvasás, írás és fogalmazás tantárgyak közül a ráfordított időt tekintve az olvasás tanításán van a hangsúly (heti három vagy annál több óra). Írást és fogalmazást a válaszadók több mint kétharmada heti 1-1 órában tanít. Az anyanyelvi fejlesztés fennmaradó becsült időkeretét a nyelvtan és helyesírás alapjainak elsajátítása tölti ki. Úgy tűnik, hogy mintánkban az óraszámok megfelelnek a kerettantervben megfogalmazott olvasóvá nevelés céljának. Ugyanakkor az anyanyelvi órák heti száma drasztikusan, körülbelül 50%-kal kevesebb, mint 1978 előtt volt (Adamikné Jászó, 2006, p. 70). Az USA-ban például az átfogó iskolai reformtervek 90–150 perces anyanyelvi blokkot/tömböt írnak elő. Egy angol gyermek pedig az általános iskolai éveit alatt minden tanítási napon egy órát tanul olvasni (Snow & Juel, 2005). A magyar nyelv és irodalom tanítására fordítható jelenlegi időkeret tehát nem kizárólag történelmi távlatban tűnik szűknek, hanem az említett országokhoz viszonyítva is kevés az olvasástanításra szánt idő, valamint az iskolázás alapozó szakaszára szánt formális oktatási idő (OECD, 2015).

Az oktatásügyi dokumentumokban rendelkezésre álló adatok arról tanúskodnak, hogy az olvasás heti száma több évtizedre visszatekintve arányosan sokkal nagyobb, mint az egyéb anyanyelvi fejlődést támogató tantárgyaké (pl. az írásé). Adataink is mutatják, hogy

3-4 olvasásórára átlagosan alig több mint egy írás- és fogalmazásóra (1,3) esik. Az arányok meglepőek lehetnek az olvasási előkészítések fejlődését, fejlesztését célzó kutatások eredményeinek tükrében, melyek szerint az írás segítheti az olvasás előkészítések fejlesztését (l. Józsa et al., 2012). E hipotézis alapján az lehet ideális, ha hasonló az írás és az olvasás heti óraszám.

Az olvasástanítást egy adott osztályban befolyásolja az olvasási nehézségekkel küzdő tanulók aránya. A diszlexiával, azaz az olvasás fejlődési zavarával diagnosztizált tanulók oktatása történhet integráltan, az átlagos fejlődési ívű tanulókkal együtt. Vizsgálatunkból kiderül, hogy az olvasásmérésben részt vevő osztályok valamivel több mint felében (58,9%) nincs az olvasástanulást érintő sajátos nevelési igényű tanuló. A tanítók valamivel több mint egyharmada számolt be arról, hogy osztályában legfeljebb három tanulási zavarral küzdő tanuló van, a megkérdezett pedagógusok 6,6%-a olyan osztályokban tanít, ahol négy-hét diszlexiás gyermek tanul. Országos adatgyűjtésekből tudjuk, hogy egyre nő az általános iskolai osztályokban integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók száma (arányuk 2015-ben 68,0% – KSH, 2015). Mivel nem áll rendelkezésre nyilvános adat az oktatási-nevelési intézmények alsó évfolyamain diszlexiásként integráltan oktatott gyermekek számáról, így országos összehasonlítás e tekintetben nem lehetséges. Az olvasási készség zavarával küzdő tanulók ellátása törvényileg szabályozott. Az iskolai segítő-fejlesztő foglalkozást, a fejlesztési cél megvalósításához szükséges kompetenciák fejlesztését szakirányú továbbképzés keretében elsajátított pedagógus vagy fejlesztőpedagógus és/vagy gyógypedagógus végezheti az előírásoknak megfelelően tervezett, szervezett és dokumentált módon. A jelen olvasásmérésben részt vevő diszlexiás gyermekek döntő többségével (85,5%) külön fejlesztőpedagógus foglalkozik. A fejlesztőpedagógus tanításba való bevonásának igénye felmerülhet a tanulási zavar hangsúlyos volta vagy kevert előfordulása miatt (a szakértői véleményben foglaltak szerinti ellátás módja és helye miatt), de lehetséges az is, hogy a tanítók többsége nem rendelkezik ilyen irányú szakképesítéssel. Az SNI-s gyermekek előfordulásának egyre növekvő gyakorisága miatt ezen kompetenciák elsajátítása, a zavarok behatóbb ismerete egyre fontosabb lenne a tanítók részéről.

A fenti adatokhoz képest meglepően sok tanító (86,3%) jelezte a tanítványai beszédfeldolgozásának bizonyos mértékű deficitjét. Ebből arra következtethetünk, hogy azon osztályokban is van beszédmegértési problémával küzdő tanuló, ahol a szakértői bizottság nem állapította meg a diszlexia fennállását. Lehetséges, hogy bár ezen gyermekek esetében diszlexia nem áll fenn, más, a beszédfeldolgozást is érintő megismerési funkció sérült, és emiatt lépett fel a különleges bánásmód igénye. De mivel a beszédfeldolgozás folyamatai alapvetően meghatározzák az olvasástanulást (Gósy, 2008), feltételezhető, hogy az itt jelentkező problémák tovagyűrűznek, és olvasási nehézségben manifesztálódnak. Így valószínűbb, hogy a kapott válaszok döntő többsége a pedagógusok megítélése alapján született. Kérdés azonban, hogy a tanítók tudnak-e segíteni a gyermekeknek ezen nehézségek kiküszöbölésében, illetve jelzik-e azt a szülőknek és a szakértőknek. Adataink szerint a pedagógusok többsége havi rendszerességgel konzultál a szülőkkel gyermekük fejlődéséről, ezen alkalmakkor sort keríthet a felmerülő problémák megbeszélésére is.

A teljesítmény alakulása a vizsgált változók mentén

Az elemzések esetenként nehezen értelmezhető képet mutatnak a vizsgált változók és a mért szövegértés-teljesítmény kapcsolatáról. Azok alapján jellemzően csak az állapítható meg, hogy mely vizsgált változók mentén mutatható ki teljesítménykülönbség az olvasástanulás-tanítás e korai szakaszában, ám az ideális értéket (pl. egy módszer alkalmazásának optimális gyakoriságát, ideális óraszámot) legtöbbször nem tudjuk megadni.

A pedagógus neme és a tanuló teljesítményének elemzését nem végezhetük el a férfi tanítók kis száma miatt. Részben ugyanez, illetve a férfi és a nő tanítók tanulóinak aránya az oka annak, hogy a gender match hipotézis tesztelése sem történt meg. Bár mintánk a tanítók végzettségét tekintve szintén erősen homogén, adataink arra utalnak, hogy a tanítói diploma melletti egyéb végzettségekkel, különösen a magyar szakos diplomával is rendelkezők tanítványai jobban teljesítenek.

Ezt a megállapítást más megvilágításba helyezik azon kutatási eredmények, melyek szerint a jobban képzett pedagógusokat jobb képességű és kevesebb magatartási problémával küzdő diákokhoz alkalmazzák (Harris & Sass, 2011; Kertesi & Kézdi, 2012), és ez felértékelheti a pedagógus végzettségének tanulói teljesítményekben megmutatkozó hozzáadott értékét. A pedagógus-végzettség hozadékának megértéséhez megoldás lehet a tanulók jellemzőinek megfigyelése és azok az elemzésekben történő kontrollálása (Harris & Sass, 2011).

Eredményeink részben összecsengenek a pedagógusproduktivitás több mint 40 éves kutatásának megállapításával, miszerint a tapasztalat hatása az első néhány pályán töltött évben a legerősebb. Elemzésünk is azt mutatta, hogy a tanítással általában és az olvasástanítással töltött idő tanulói teljesítményben megjelenő hozadéka nem egyenletes. Ez megerősíti Rice (2010) álláspontját, mely szerint leegyszerűsített az a feltételezés, hogy a tapasztaltabb pedagógusok tanulói jobban teljesítenek. A tapasztalathoz hasonlóan, a saját munkával való elégedettség esetében is az az általános nézet, hogy a pedagógus elégedettsége arányos tanítványai teljesítményével. Kutatásunk alátámasztja ezt az álláspontot. Az elégedettség a szakmai énkép része (Hercz, 2005), és az énkép és a teljesítmény hatása kölcsönös. A pedagógusok esetében is megfogalmazható az, a tanulóknál már megválaszolt kérdés (Józsa, 2007): mi az ok és az okozat?

A kitűzött cél elérésének egyik fő eleme a módszer. Adataink az olvasástanulásnak ebben a szakaszában, a szakirodalommal ellentétben, nem igazolják, hogy az analitikus-szintetikus módszer a legeredményesebb. Ez utal arra, hogy az olvasástanítás összetett folyamat, vagyis a módszer önmagában nem eredményezi a hatékonyságot, számos egyéb tényező hatásával is számolni kell. Meglepő módon azonban, a másik, célhoz vezető eszköz, a tankönyv teljesítménymódosító hatással bír. A módszer és a tankönyv olvasásteljesítménnyel való kapcsolatának megléte vagy hiánya további kérdéseket vet fel, melyek újabb kutatások tárgyát képezhetik.

Az oktatásszervezési formákat tekintve az adatok arra utalnak, hogy a tanulók aktív részvételére építő formáknak nagyobb hozadéka van a tanulók szövegértését tekintve. Úgy tűnik, hogy a tanítók hangos felolvasásának és a tanulók hangos olvasásának szerepe van a teljesítmény alakulásában. Ott, ahol soha nem olvas fel hosszabb szöveget a tanító, a minta hiánya okozhat gyengébb teljesítményt. A folyamatos szövegek alkalmazásának

gyakoriságát tekintve mind a ritka, mind a túl gyakori használat hozadéka kisebb, mint a heti 3–5 alkalomé. Figyelemre méltó, hogy a nem folyamatos szövegek hatását nem tudtuk kimutatni, de azok használata lényegesen ritkább.

A válaszok feldolgozásakor láttuk, hogy mintánkban az olvasástanításnak ebben a szakaszában nem jellemző az IKT-eszközök használata, relatíve kevés pedagógus ismer interneten elérhető olvasástanítási szoftvereket. Így nem meglepő, hogy annak hatását nem tudtuk kimutatni a tanulók szövegértési eredményeiben. Úgy tűnik azonban, hogy az olvasástanítási szoftverek használata növelheti a tanítás-tanulás hatékonyságát. Eredményeink azon kutatások tapasztalatait gazdagítják (pl. Johnson, 2000; Tremblay et al., 2001), amelyek nem találtak kapcsolatot a tanulók órai számítógéphasználata és teljesítménye között mindamelllett, hogy a szövegértés-vizsgálat online zajlott. Figyelemre méltó azonban, hogy a tanító géphasználatának gyakorisága az olvasásórakon hatással van a szövegértés fejlődésére.

Azt várnánk, hogy az objektív értékelési formák inkább támogatják az olvasástanítást, mivel az olvasási képesség fejlődésének követése, az azt leíró megfelelő minőségű, releváns információk éppen úgy szükségesek a hatékonysághoz, mint a tanítás eszközei és módszerei. Vizsgálatunk azonban nem igazolta sem a papíralapú, sem a számítógépalapú tesztek használatának teljesítménymoduláló hatását. A tankönyvírók felelősségét jelzi, hogy a tankönyvekben levő mérőeszközök a visszacsatolás kedvelt eszközei, és szerepük van a jobb teljesítmény elérésében. Hasonlóan pozitív hatása van az értő olvasás elsajátítására a portfólió vezetésének.

A pedagógus azon túl, hogy a visszacsatolási mechanizmusok eredményeit felhasználja osztálytermi munkája szervezésében, különböző rendszerességgel megosztja azokat a szülőkkel is. E tevékenysége az informálás mellett azt az implicit célt is szolgálhatja, hogy indokolt esetben a szülők segédkezzenek a tanulásban. Adataink alapján a tájékoztatás gyakorisága nem mutatható ki a tanulók szövegértésében.

A pedagógus munkáját és az olvasástanítás szervezését, tervezését az is befolyásolhatja, hogy mit gondol osztálya olvasási nehézségeiről. Elemzésünk szerint míg a tanítók relatíve pontosan meg tudják ítélni, hogy tanítványaik mennyire jó dekódolók, a szövegértés esetében csak azt érzékelik, ha kiválóak. Az, hogy a szövegértés fejlettségi szintjeinek finomabb felbontása nem működik, adódhat abból, hogy e képesség a fejlődés kezdeti szakaszában van, s a folyékony, automatizált olvasástechnikában még lehetséges hiányosságok akadályozhatják az értő olvasást, ami megnehezítheti a szövegértés megítélését.

Az óraszám és szövegértés-teljesítmény kapcsolatának elemzése alapján ugyanazt a következtetést fogalmazhatjuk meg, mint tettük a tanítási tapasztalat esetében. Az, hogy nem mutat szignifikáns különbséget a heti három, illetve négy vagy több órában olvasást tanulók teljesítménye, valamint a külső és a belső variancia sem, arra utal, hogy a több nem feltétlenül jobb, hatékonyabb is. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy a két csoport közel azonos elemszámú ($N_{3 \text{ óra}}=1579$, $N_{4 \text{ vagy több óra}}=1521$), akkor úgy tűnik, hogy a hatékony olvasástanítás heti három órában is megvalósítható. Ez a megállapítás ebben az értelmezési keretben ugyan megállja a helyét, azonban a heti optimális óraszám megállapításhoz több paraméter együttes mérlegelése szükséges. Ha abból indulunk ki, hogy az olvasás gyakorlását minden gyermek számára lehetővé kell tenni, és az osztályok többsége relatíve magas létszámú, logikusnak tűnik, hogy magasabb óraszámra van szükség.

Adataink kapcsolatot mutatnak az adott osztályban olvasást tanító pedagógus írásóráinak száma és a teszteredmények között. A szakirodalom (Adamikné Jászó, 2006) szerint az olvasás a szintézist, az írás az analízist fejleszti, és a két terület összefügg. Lefordítva ezt a heti olvasás- és írásórák számára, ugyan az összefüggés igazolható, ám annak jellegeről nem kaptunk egyértelmű képet. Ugyanez igaz a fogalmazásórák és a szövegértés kapcsolatára.

Összegzés

Számos forrásból kapunk visszacsatolást a magyar tanulók szövegértés-teljesítményéről, illetve arról, milyen mértékben képesek kamatoztatni az általános iskola első négy évfolyamán elsajátított olvasási képességüket a társadalom által elvárt írott nyelvi alakok megértése terén. Az eredmények azt mutatják, hogy van hová fejlődni. Meglehetősen sokat tudunk a fejlesztés lehetséges pontjairól a tanulók oldaláról, de kevés aktuális információ áll rendelkezésünkre a tanítás-tanulás folyamatának egyéb meghatározó összetevőiről, az olvasástanítás aktuális személyi, módszertani és környezeti tényezőiről, és azok szövegértésre gyakorolt hatásáról. A jelen tanulmányban közölt 2. évfolyamos tanulók és tanítóik körében végzett nagymintás vizsgálat eredményei e tekintetben hiánypótlók. Munkánkkal további célunk volt az eredmények gyakorlatban való hasznosítását lehetővé tevő diskurzus elindítása a „jó” olvasástanításról.

A tanítók válaszaik pillanatképet mutatnak az adatfelvétel idején fennálló, az olvasást tanító pedagógusok releváns személyi sajátosságairól, az olvasástanítás módszertani és környezeti tényezőinek egy-egy szeletéről, aspektusáról. A személyi jellemzők vonatkozásában érvényesnek tűnnek azok a korábbi megállapítások, miszerint a pedagóguspályára az elnőiesedés jellemző, valamint kevés az új belépők száma. A szakmai tudás fejlesztésére fordított időből arra következtethetünk, hogy az élethosszig tartó tanulás szükségességének felismerése jelen van a rendszerben. Kevésbé tükrözi ezt a szemléletet a végzettség, a szakképzettség és az elvégzett szakok száma, bár a pedagóguspályán való előrelépés egyéb szakmai fejlődési kritériumokhoz is kötött. Az adatokat összehasonlítva a szakirodalom korábbi eredményeivel, nem számolhatunk be számottevő változásról az alkalmazott módszerek, eszközök, valamint a heti óraszámok tekintetében. A beszédmegértés-probléma a tanulói mintában prevalens, azonban a vizsgált osztályok kevesebb mint felében van olyan diák, aki szakértői vélemény szerint különleges bánásmódot igényel.

Eredményeink szerint az olvasási képesség fejlődésére hatással van a pedagógusok életkora, képzettsége, a szabadidőben olvasással töltött idő, az elégedettség a vizsgált osztályban végzett munkával, az alkalmazott olvasókönyvek, oktatási és értékelési módszerek, a folyamatos szövegek és az IKT-eszközök olvasástanítás során való alkalmazásának gyakorisága, a heti írás- és fogalmazásórák száma, valamint a pedagógusok tanulóik dekodolásának és szövegértésének megítélése. A vizsgált változók többsége nem mutat kapcsolatot a szövegértés-teljesítménnyel, de ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy azok nem játszanak szerepet az olvasási készségek fejlődésében, alakulásában. Valószínűbb, hogy hatásuk csupán a 2. évfolyam végén mért szövegértés-teljesítményben nem mutatható ki.

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

Mint azt korábban már hangsúlyoztuk, a tanulmány az olvasástanítás, -tanulás néhány kiragadott elemét és azok értő olvasással való kapcsolatát vizsgálja. Az olvasástanítás megújításához, a bizonyítékokra alapozott beavatkozás megtervezéséhez azt is fel kell tárnunk, hogy van-e, illetve milyen irányú és mértékű az összefüggés a kérdőív változói és a szövegértés kialakulásában szerepet játszó, tanulónként változó ütemben, bonyolult kölcsönhatásokon keresztül fejlődő részkészségek között, valamint további hatótényezők feltárása is indokolt.

A kutatás korlátai

Kutatásunk számos új és hasznos információt tárt fel, megállapításaink iránymutatók, de vizsgálatunknak két általunk azonosítható korlátja van. Egyrészt tisztában vagyunk azokkal, hogy a pedagógiai jelenségek összetettek, és az adott pontban mért teljesítményt számos tényező befolyásolhatja. A teszteredményt a jelenbeli iskolai ráfordításokon kívül, a múltbeli oktatási intézmények részéről történt beruházások, jelenbeli és múltbeli családi ráfordítások, a tanulók veleszületett képességei és egyéni véletlen tényezők is alakíthatják (Kertesi, 2008). Másrészt a hatékonyság szempontjából a mennyiségen kívül a rendelkezésre álló források összetétele és azok megfelelő felhasználása is fontos. Jelen tanulmányban a mennyiségi megközelítést alkalmaztuk, adataink kvalitatív kiegészítésre szorulnak az összefüggések pontosabb feltárásához.

Irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2001). Hogyan tovább a harmadik évezredben? Az olvasástanítás történetének felhasználása az olvasáskutatásban és -tanításban. *Könyv és nevelés*, 3(1), 30.
<http://epa.oszk.hu/01200/01245/00009/cikk3.html>
- Adamikné Jászó, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Balázsi, I., Balkányi, P., Bánfi, I., Szalay, B., & Szepesi, I. (2012). *PIRLS és a TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi, I., Lak, Á. R., Ostorics, L., Szabó, L. D., & Vadász, Cs. (2016). Országos kompetenciamérés 2015. Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2015/Orszagos_jelentes_2015_2kor.pdf.
- BECTA (2000). *A preliminary report for the DfEE on the relationship between ICT and primary school standards*, Coventry: BECTA.
- Berkman, N. D., Davis, T. C., & McCormack, L. (2010). Health literacy: what is it? *Journal of health communication*, 15(S2), 9–19. doi: 10.1080/10810730.2010.499985
- Bernard, W. H. (1972). *Psychology of learning and teaching*, New York: McGraw – Hill Book Company, USA.
- Blomert, L., & Csépe, V. (2012). Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 17–87). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Borbáth, K., & Horváth, H. A. (2012). Pedagógusnők – női szerepvállásban? A mai magyar nőkérdés néhány összefüggése és közvetett hatásuk a tanulókra. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11–12), 3–9.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, U.S. Government Printing Office.
- Csapó, B. (2014). A szegedi iskolai longitudinális program. In J. Pál & Z. Vajda (Eds.), *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsészeti- és társadalomtudományok* (pp. 117–166). Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Csapó, B., Steklács, J., & Molnár, G. (Eds.). (2015). *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- D. Molnár, É., Molnár, E. K., & Józsa, K. (2012). Az olvasásvizsgálatok eredményei. In B. Csapó (Ed.), *Mérgelen a magyar iskola* (pp. 17–81). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Retrieved from <https://bdgrdemocracy.files.wordpress.com/2011/08/teachereducation1.pdf>
doi: 10.14507/epaa.v8n1.2000
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024–1037. 10.1037//0022-3514.53.6.1024
- Deme, L. (1979). A szöveg alaptermészetéről. In I. Szathmári & I. Várkonyi (Eds.), *A szövegtan a kutatásban és az oktatásban* (pp. 57–65). Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Dobi, E. (2011). A szemiotikai textológia a magyar szövegtani kontextusban: Terminológiai kérdések a magyar nyelv szövegtanában. In E. Dobi (Ed.), *A szövegösszefüggés elméleti és gyakorlati megközelítési módjai. Poliglott terminológiai és fogalmi áttekintés* (pp. 11–36). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Edmonds, R. R. (1983). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children* (Final report). East Lansing: Michigan State University.
- Elley, W. B. (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. International Studies in Educational Achievement. Great Britain, Exeter: Pergamon.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. PDF ISBN 978-92-9201-886-3. doi: 10.2797/031792
- Falus, I. (2003). Az oktatás stratégiai és módszerei. In I. Falus (Ed.), *Didaktika* (pp. 243–297). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fáyné Dombi, A., Hódi, Á., & Kiss, R. (2016). IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116(1), 91–117. doi: 10.17670/MPed.2016.1.91
- Fazekas, K., Köllő, J., & Varga, J. (Eds.). (2008). *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: ECOSSTAT.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), 465–498.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age. The IEA international computer and information literacy study. International report*. Springer International Publishing: Switzerland. doi: 10.1007/978-3-319-14222-7
- Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 2008(1). Retrieved from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>.
- Hagymásy, T., & Könyvesi, T. (2016). *Köznevelési statisztikai évkönyv 2014/2015*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkárság.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7), 798–812.
- Hercz, M. (2005). Pedagógusok szakember- és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 153–184.

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

- Hódi, Á., B. Németh, M., Korom, E., & Tóth, E. (2015). A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, 25(4), 18–30. doi: [10.17543/ISKKULT.2015.4.18](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.4.18)
- Imre, N. & Nagy, M. (2003). Pedagógusok. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a közoktatásról* (pp.273–307). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Johnson, D. D. (1974). Sex differences in reading across cultures. *Reading Research Quarterly*, 9(1), 67–86. doi: [10.2307/747228](https://doi.org/10.2307/747228)
- Johnson, K. A. (2000). *Do computers in the classroom boost academic achievement? A report of the Heritage Center for Data Analysis* [PDF Document]. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442915.pdf>
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa, K., & Pap-Szigeti, R. (2006). Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 131–153). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., Steklács, J., Hódi, Á., Csikos, Cs., Adamikné Jászó, A., Molnár, E. K., Nagy, Zs., & Szenczi, B. (2012). Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 219–308). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kelvin, W. T. (1883). *Electrical units of measurement*. In Sir William Thomson (Ed.), *Popular lectures and addresses, Volume 1* (pp. 73–136), London: Macmillan and Co.
- Kertesi, G. (2008). A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 167–189). Budapest: ECOSTAT.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7–8), 798–853.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338–362. doi: [10.1080/10888438.2010.493964](https://doi.org/10.1080/10888438.2010.493964)
- Kovács, K. (2008). Kovács Krisztina: Ábécés- és olvasókönyvek elemzése a Magyar Paedagogiai Szemle tükrében. *Neveléstörténet*, 2008(1–2).
- KSH (2015). *Statisztikai tükör 2015/31*. Retrieved from <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>.
- Kuger, S., Klieme, E., Jude, N., & Kaplan, D. (Eds.). (2016). *Assessing contexts of learning: An international perspective*. Dordrecht: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-45357-6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6)
- Ligeti, Cs.né (2001). Miért más?- Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 89–99.
- McKinsey & Company (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében?* [PDF Document]. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>.
- Molnár, E. K. (2006). Olvasási képesség és iskolai tanulás. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 43–60). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Molnár, É., & B. Németh, M. (2006). Az olvasásképesség fejlettsége az iskoláskor elején. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 107–131). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Molnár, G. (2015). A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban. *Génius Műhely Kiadványok*, 2, 16–29.
- Molnár, G., & Pásztor-Kovács, A. (2015). A számítógépes vizsgáztatás infrastrukturális kérdései: az iskolák eszközparkjának helyzete és a változás tendenciái. *Iskolakultúra*, 25(4), 49–61. doi: [10.17543/ISKKULT.2015.4.49](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.4.49)

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework. TIMSS & PIRLS international study center lynch school of education*. Chestnut Hill, MA: Boston College. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512410.pdf>.
- Nagy, J. (2004). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3, 3–26.
- Nagy, J. (2008). Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 53–69). Budapest: ECOSTAT.
- Nyitrai, Á. (2009). Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és a 2. osztályos olvasókönyvekben. *Iskolakultúra*, 11, 3–18.
- OECD (2014). *How old are the teachers? Education Indicators in Focus (EDIF)* [PDF Document]. Retrieved from [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF2014No.20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF2014No.20(eng).pdf). doi: 10.1787/5jz76b5dhsnx-en
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from doi: 10.1787/eag-2015-en
- OECD (2016). *PISA 2015: Results in focus*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>. doi: 10.1787/aa9237e6-en
- Petriné, F. J. (2003). Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In I. Falus (Ed.), *Didaktika* (pp. 317–338). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pongrácz, T., & Tóth, I. G. (Eds.). (1999). Nőkről és férfiakról – a statisztika tükrében. In *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről* (pp. 283–356). Budapest: TÁRKI, Szociális és Családügyi Minisztérium Nőképviselési Titkársága.
- R. Tóth, K., & Hódi, Á. (2011). Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata az olvasás-szövegértés területén. *Magyar Pedagógia*, 111(4), 313–332.
- Radácsi, I. (2004). *Minőségi oktatás minden fiatalnak: kihívások, trendek és prioritások - Az oktatás fejlesztése*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. Retrieved from <http://ofi.hu/tudastar/oktataspolitikai/minosegi-oktatás-minden>
- Radnóti, K. (2007). Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In Z. Kerber (Ed.), *Hidak a tantárgyak között* (pp. 131–167). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research*, 4 (pp. 289–319). London: Routledge. doi: 10.4324/9780203840412.ch13
- Réthy, E. né (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*, 26(2), 88–99.
- Rice, J. K. (2010). The impact of teacher experience: Examining the evidence and policy implications. *Brief*, 11, 1–7. Retrieved from <http://www.urban.org/sites/default/files/publication/33321/1001455-The-Impact-of-Teacher-Experience.PDF>
- Ridel, B., W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546–567. doi: 10.1598/RRQ.42.4.5
- Roche, L. A., & Marsh, H. W. (2002). Teaching self-concept in higher education: Reflecting on multiple dimensions of teaching effectiveness. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 179–218). Dordrecht: Kluwer. doi: 10.1007/978-94-010-0593-7_9
- Slavin, R., E., Cheung, A., & Groff, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290–322. doi: 10.1598/RRQ.43.3.4

Második évfolyamos tanulók szövegértés-teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében

- Smith, R., & Betts, M. (2000). Learning as partners: Realising the potential of work-based learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(4), 589–604. doi: 10.1080/13636820000200141
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501–520). Blackwell Publishing. doi: 10.1002/9780470757642.ch26
- Szabó, I., Szinger, V., Garbe, C., Kákonyi, L., Lafontaine, D., Mallows, D., Reményi-Somlai, J. Shiel, G., Valtin, R., & Varga, K. (2016). *Literacy in Hungary. Country report – short version. European literacy policy network* [PDF Document]. European Commission, Lifelong Learning Programme. Retrieved from http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Hungary_Short_Report1.pdf.
- Szenczi, B. (2008). Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 2, 104–118.
- Szenczi, B. (2013). Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113(4), 197–220.
- Tolcsvai Nagy, G. (2001). *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Torda, Á. (2006). Az olvasás- és írászavar diagnosztikája és terápiája In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 207–233). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Tóth, B. (2009). Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia*. 4. Retrieved from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217>.
- Tóth, E. (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 15(2), 115–138. doi: 10.17670/mped.2015.2.115
- Tóth, E., Molnár, G., & Csapó, B. (2011). Az iskolák IKT-felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, 21(10-11), 124–137.
- Tóth, L. (1997). A szövegértés fejlődése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 97(1), 41–59.
- Tóth, L. (2002). Szövegértés az általános iskolában. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 355–376.
- Tremblay, S., Ross, N., & Berthelot, J-M. (2001). Factors affecting Grade 3 student performance in Ontario: A multilevel analysis. *Education Quarterly Review*, 7(4), 25–36.
- Turcsán, G. (1998a). Olvasókönyvek tartalomlemzése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 33–43.
- Turcsán, G. (1998b). Olvasókönyvek tartalomlemzése II. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 63–67.
- Vidákovich, T., & Cs. Czachesz, E. (1999). Az olvasás-megértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, 9(6–7), 59–68.

Hódi Ágnes, B. Németh Mária és Tóth Edit

ABSTRACT

ASPECTS OF READING INSTRUCTION AFFECTING SECOND GRADERS' READING COMPREHENSION OUTCOMES

Ágnes Hódi, B. Mária Németh & Edit Tóth

The acquisition of reading skills is a basic human right and a fundamental aspect of individual and national development. Yet for many Hungarians, the printed word has little to say. Research has provided us with ample knowledge about why students encounter difficulties in reading. The importance of cognitive and affective factors and student background is clear. International surveys have shown that school-level factors also play significant roles in reading outcomes. However, a comprehensive examination of the personal, methodological and classroom aspects of reading instruction in second grade has not yet been carried out in a Hungarian context. This study aims to fill this gap by reporting on the results of a large-scale national study aiming to identify current trends in instructional practices in reading and to study the ways in which they relate to students' achievement. For these purposes, data from a questionnaire administered to 189 classroom teachers and a reading comprehension test completed by 3,213 second graders were linked. Findings suggest that teachers' age, qualification, and satisfaction with their work in the classroom, the instructional and evaluation methods employed, the textbooks used for instruction, the frequency of using continuous texts and ICT for teaching reading, the number of Hungarian writing and composition lessons, and opinions about the developmental level of students' decoding and reading comprehension may be key contributors to students' success in reading.

Magyar Pedagógia, 117(1). 95–136. (2017)
DOI: 10.17670/MPed.2017.1.95

Levelezési cím / Address for correspondence:

Hódi Ágnes, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvó-
képző Intézet, H-6725 Szeged, Hattyas sor 10.

B. Németh Mária, Tóth Edit, MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport, H-6722 Szeged,
Petőfi Sándor sgt. 30–34.



A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Postacím: 1900 Budapest

Előfizetésben megrendelhető az ország bármely postáján, a hírlapot kézbesítőknél, www.posta.hu WEBSHOP-ban (<https://eshop.posta.hu/storefront/>), e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu címen, telefonon 06-1-767-8262 számon, levélben a MP Zrt. 1900 Budapest címen.

Külföldre és külföldön előfizethető a Magyar Posta Zrt.-nél: www.posta.hu WEBSHOP-ban (<https://eshop.posta.hu/storefront/>), 1900 Budapest, 06-1-767-8262, hirlapelofizetes@posta.hu

Belföldi előfizetési díjak: 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták az Innovariant Nyomdaipari Kft-ben. Felelős vezető: Drágán György.

Megjelent 10,1 (B/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat elektronikus formában (.doc, .rtf) a következő e-mail címre kell beküldeni: szerk@magyarpedagogia.hu. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál megszokott bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA. Manuscripts should be sent in electronic form (.doc or .rtf) to szerk@magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

Gyula Nagy & Gyöngyvér Molnár: Scientometric Analysis of Magyar Pedagógia: Tendencies, Authors and Scientific Collaboration	3
Henriett Pintér & Pál Molnár: Source Based Writing: Writing to Learn from Sources	29
Lilla Török, Zsolt Péter Szabó & László Tóth: Academic Self-Handicapping: Theoretical Background, Prevention and Measurement	49
Balázs Ludányi & Pál Szabó: Eating Disorders and School. Risk Factor or the Site of Prevention?	73
Ágnes Hódi, B. Mária Németh & Edit Tóth: Aspects of Reading Instruction Affecting Second Graders' Reading Comprehension Outcomes	95