MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZÖTÖDIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM

2005

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 és az Oktatási Minisztérium támogatja

EV 2016

SZÁZÖTÖDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR, KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

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

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin 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: csapo@edpsy.u-szeged.hu

MAGYAR PEDAGÓGIA 105. évf. 1. szám (2005)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Nagy Borbála Cecília: Az egyéni kommunikációs jellemzők szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében 5

Kormos Judit és Csizér Kata: A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: egy kvalitatív módszerekkel történő kutatás tanulságai 29

Tódor Erika Mária: A kódváltás és az aszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai összefüggései 41

Tóth Zoltán: A tudásszerkezet és a tudás szerveződésének vizsgálata a tudástér-elmélet alapján 59

Sáska Géza: A társadalmi egyenlőség antikapitalista képzete a posztszocialista oktatáspolitikai ideológiákban 83

KÖNYVEKRŐL

Radnóti Katalin: Korom Erzsébet: Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás 101

Gróz Andrea: Kovátsné Németh Mária: Apáczai Csere János – Magyar Encyclopaedia 103

Z 10.716

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 1. szám 5–27. (2005)

AZ EGYÉNI KOMMUNIKÁCIÓS JELLEMZŐK SZEREPE HALADÓ SZINTŰ NYELVTANULÓK ESETÉBEN

Nagy Borbála Cecília
PTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola

Bizonyára minden nyelvtanár-olvasó találkozott már olyan nyelvtanulóval, aki igen jó idegen nyelvi tudással rendelkezik, mégsem hajlandó a tanórán megszólalni és olyannal, aki számos nyelvi hibát ejt, mégis lelkes résztvevő az órai munkában és aktívan használja a célnyelvet. Az ilyen nyelvtanulókat kivételnek tekintjük, de arra nehéz magyarázatot adni, hogy az egyik tanuló miért hajlandóbb megszólalni a célnyelven, mint a másik, és hogy ez hogyan függ össze a nyelvtudásukkal, Az idegen és második nyelv elsajátításának kognitív elméletei (pl. *Swain*, 1985; *Skehan*, 1998) és az e területen végzett kutatások (pl. *Seliger*, 1977; *Swain* és *Lapkin*, 1995) egyértelműen a kommunikáció központi szerepét hangsúlyozzák a nyelvelsajátítási folyamatokban. Ebből kifolyólag gyakran azt feltételezzük, hogy azok a nyelvtanulók, akik többet szerepelnek a tanórán, és rendszeresen jelentkeznek, jobban tudnak az idegen nyelven. Sokan úgy vélik, hogy azok, akik nem igyekeznek eléggé az órákon, és nem szívesen szólalnak meg a célnyelven, minden bizonnyal nyelvi képességeik hiánya miatt viselkednek ilyen visszahúzódóan.

Annak feltárására végeztünk el egy vizsgálatot, hogy milyen tényezők határozzák meg a magyar nyelvtanulók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságát, és hogy egyáltalán összefügg-e ez a nyelvtudásukkal. A tanulmány alapjául szolgáló felmérésbe olyan diákok speciális csoportját vontuk be, akik Magyarországon az angolt idegen nyelvként tanulják, de mégis napi kontaktusban vannak az angol nyelvvel és kultúrával. Egy tanszéki projekt keretében összesen 137, a Pécsi Tudományegyetemen tanuló alsóbb éves angol szakos hallgató vett részt a felmérésben.

A tanulmány előzményeként áttekintett kutatások eredményeinek értelmezéséhez szükséges néhány fogalmat definiálnunk. *Bárdos* értelmezése szerint (2005. 19. o.) a tanuló anyanyelve az a nyelv, amelyet élete során először sajátít el. Ez legtöbb esetben annak az országnak a nyelve, amelyben a nyelvtanulók élnek. Ezzel ellentétben idegen nyelven egy másik nép (legtöbb esetben egy másik ország) és kultúra nyelvét értjük (2005. 19. o.). Ha az egyén egy olyan nyelvet tanul, amelyet szülőhazájában nagyszámú embercsoport anyanyelvként beszél (például egy Kaliforniában élő amerikai angol anyanyelvű számára ilyen a spanyol), akkor másodiknyelv-elsajátításról beszélhetünk. Az idegen és második nyelv közötti megkülönböztetés a célnyelvhez történő hozzáférési lehetőségek mennyiségétől és minőségétől függ, és legcélszerűbb a két fogalmat egy egyenes két végpontjaként elképzelni, amelyek között számos átmenet lehetséges (*Berns*, 1990), ezért hasznos a célnyelv megjelölés. A tanulmányunkban merüléses

nyelvtanulási programon azt értjük, amikor a diákok úgy sajátítják el a második nyelvet, hogy a kötelező tantárgyak többségét a célnyelven tanulják (*Bárdos*, 2005. 20. o.), más szóval kéttannyelvű oktatásban vesznek részt.

A magyar nyelvtanulók számára az angol idegen nyelv, mivel főként a tanórákon nyílik lehetőségük a nyelv használatára. Ebből kifolyólag az idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájuk viszonylag korlátozott. A jelen vizsgálatban résztvevő diákoknak, mint látni fogjuk, sikerült olyan, legalább középszintű angol nyelvtudásra szert tenniük, hogy egyetemi tanulmányokat folytassanak a célnyelven angol szakosként.

Az elmúlt évek során a második és idegen nyelv elsajátításával foglalkozó kutatók egyre komolyabb figyelmet szenteltek annak, hogy egyes nyelvtanulók miért hajlandóbbak a célnyelven kommunikálni, mint társaik. A kérdéssel kapcsolatos nyelvtanulási motivációs vizsgálatok a szociálpszichológia területéről származó kommunikációs hajlandóság fogalmát helyezik a középpontba. *MacIntyre*, *Clément*, *Dörnyei* és *Noels* (1998. 545. o.) nevéhez fűződik egy komplex modell, amely rendkívüli elméleti és gyakorlati potenciállal rendelkezik (*Dörnyei*, 2003. 12. o.). *MacIntyre* és munkatársai egy piramismodellben összegzik a másodiknyelv-elsajátítás és -kutatás pszichológiai, nyelvészeti és kommunikatív irányzatait. A modell összesen hat szintből áll, amelyek további két szempont alapján csoportosíthatóak. A felső három szint szituáció-specifikus hatásokat tartalmaz: ezek a változók csak az éppen adott szituációban érvényesek, tehát hatásuk időleges. A csúcson a célnyelv tényleges használata áll, ez alatt helyezkedik el az idegennyelvi kommunikációs hajlandóság, a harmadik szinten egy adott személlyel való kommunikációs hajlandóság és az egyén kommunikációs önbecsülése áll. Az alsó három szinten található változók tartósabb hatásokat fejtenek ki a nyelvtanuló kommunikációs hajlandóságára. Ezek vélhetően nem változnak az idő múlásával, tehát hatásuk minden szituációban többnyire azonos lesz. Ezek a rétegek a motivációs tényezőket, az affektív és kognitív állapotot (mint például a csoportok közötti attitűdöket vagy a kommunikatív kompetenciát), és a társadalmi változókat és személyiségjegyeket tartalmazzák.

McIntyre és mtsai (1998. 558. o.), túllépve a nyelvi és kommunikatív kompetencia fontosságán, a nyelvtanulók idegennyelvi kommunikációs hajlandóságának erősítését tartják a nyelvtanítás egyik fő céljának. A célnyelven történő kommunikációt a legtágabb értelemben kezelik, például nemcsak egy párbeszédben való részvételt tekintik ennek, hanem idegen nyelvű újság olvasását és a tévénézést is. Úgy vélik (547. o.), hogy a nyelvtanulási folyamat legfőbb célja a nyelvtanulók ösztönzése a kommunikációs lehetőségek kihasználására. A modell ígéretes jövője ellenére azonban a kutatások eddig nem szenteltek elég figyelmet az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság szerepének (*Dörnyei*, 2003). A jelen tanulmánnyal ezt a hiányt próbáljuk pótolni úgy, hogy olyan környezetben vizsgáljuk az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság és az egyéb tényezők közötti kapcsolatot, ahol a nyelvtanulóknak igen kevés lehetősége van a célnyelv használatára osztálytermen kívüli, autentikus szituációkban.

Kommunikációs változók: kommunikációs hajlandóság, kommunikációs önbecsülés, és kommunikációs szorongás

A kommunikációs hajlandóság (KH) fogalma az Egyesült Államok-beli anyanyelvi kommunikáció-kutatás területéről származik. Azt, hogy egyesek miért beszélnek többet, vagyis, hogy miért hajlandóbbak beszélgetést kezdeményezni, míg mások inkább visszahúzódnak, és csendben maradnak különböző helyzetekben, *McCroskey* (1992. 2. o.) a kommunikációs hajlandósággal magyarázza. A fogalom arra utal, hogy mennyire valószínű, hogy az egyén egy adott helyzetben beszélgetést kezdeményez, vagy inkább elkerüli azt. Az idegen és második nyelvre vonatkozóan a kommunikációs hajlandóság azt fejezi ki, hogy az egyén mennyire kész a célnyelven egy adott időben egy adott személlyel diskurzust kezdeményezni (*MacIntyre* és mtsai, 1998. 547. o.).

Az egyén kommunikációs hajlandóságát a legjobban mind az anyanyelvén, mind egy másik nyelven két személyiségjegy határozza meg: a kommunikációs szorongás (KSZ) és a kommunikációs önbecsülés (KÖ) (pl. *MacIntyre*, 1994; *McCroskey*, 1992; *MacIntyre*, *Baker*, *Clément* és *Donovan*, 2003; *Yashima*, *Zenuk-Nishide* és *Shimizu*, 2004). A kommunikációs szorongás az egyén anyanyelvén való kommunikációtól való szorongására vonatkozik egy feltételezett vagy igazi szituációban egyetlen személlyel (*McCroskey*, 1992. 1. o.). A fogalom nagyon hasonló a második- és idegennyelv-elsajátítás területén használatos nyelvi szorongáshoz: mindkettő a célnyelv használatával kapcsolatos feszélyezettségre vonatkozik (*Horowitz*, *Horowitz* és *Cape*, 1986). Mivel kutatásunk egy új nyelven történő szóbeli kommunikációval kapcsolatos kérdésekre keres választ, a fogalom alatt a nyelvtanulónak az idegen nyelvű kommunikációval kapcsolatos szorongását értjük. A kommunikációs hajlandóságot megjósló másik személyiségjegy a kommunikációs önbecsülés, amely az egyén kommunikációs képességeinek önértékelésére vonatkozik (*McCroskey*, 1982). Tanulmányunkban ez a fogalom a nyelvtanuló idegen nyelvi kommunikációs képességeinek önértékelésével azonos.

Az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság fogalmának tárgyalása során azt is fontos tisztázni, hogy személyiségjegyről vagy inkább szituációhoz kötött változóról van-e szó. Bár az anyanyelv esetében a kommunikációs hajlandóságot olyan stabil személyiségjegynek tekintik, amely idővel nem változik (pl. *McCroskey* és *Richmond*, 1991), ugyanez nem mondható el az idegennyelvi kommunikációs hajlandóságról. Az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság függ az egyén nyelvi szintjétől és kommunikációs képességeitől, tehát változhat az idő múlásával, ahogy a tanuló nyelvtudása fejlődik, illetve ahogyan a nyelvi csoportok résztvevői közötti hierarchikus kapcsolatok módosulnak (*MacIntyre* és mtsai, 1998). A szerzők jogosan érvelnek úgy, hogy egyrészt a célnyelv esetében a nyelvi szint nullától a haladó szintig változhat, másrészt egy új nyelv mindig hordoz magában társadalmi és politikai értékeket, amelyek az anyanyelv esetében nem relevánsak (*MacIntyre* és mtsai, 1998. 546. o.). Éppen ezért véleményük szerint a kommunikációs hajlandóság egy olyan állapotváltozó, amely nagymértékben függ az adott kommunikációs szituációtól. Az idegennyelvi kommunikációs hajlandóság egy adott pillanatban egy adott személlyel folytatott kommunikációs szándékra vonatkozik, amelyet a nyelvtanulási környezet befolyásol. A jelen tanulmányban *MacIntyre* és mtsai

(1998) paradigmáját követjük, mivel modelljük nem anyanyelvi, hanem második nyelvi és idegen nyelvi kontextusra épül.

Vizsgálatok a kommunikációs hajlandóságról

A kommunikációs hajlandóságot vizsgáló kutatások többségét kanadai kétnyelvű közösségekben végezték, olyan nyelvtanulók körében, akik a célnyelvet idegen nyelvként, második nyelvként, vagy merüléses iskolai program keretében tanulták. Ezeken kívül néhány olyan kutatás is megjelent, amely idegennyelvi környezetben vizsgált nyelvtanulókat, például Hawaiin vagy Japánban. Magyar nyelvtanulók esetében tudomásom szerint egyedül *Dörnyei* és *Kormos* (2000) foglalkozott hasonló témával, azonban ők a nyelvtanulók anyanyelvi és nem idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságát vették számításba.

A vizsgálatokban a kommunikációs hajlandóság és az azt megjósló két tényező mérésére kivétel nélkül azonos mérőeszközöket használtak. A kommunikációs hajlandóság mérésére a *McCroskey* és *Baer* (1985), míg a kommunikációs önbecsülés és a kommunikációs szorongás meghatározására a *McCroskey* és *Richmond* (1987) által kidolgozott skálákat vagy ezeknek az adaptációit használták. Az azonos mérőeszközök ellenére az eredmények nehezen hasonlíthatóak össze, mivel a vizsgálatok sok fontos tekintetben eltértek egymástól. A résztvevők száma, életkora, kulturális háttere, nyelvi szintje, anyanyelve, és a nyelvi kurzus, amelyen a tanulók részt vettek, tanulmányonként változott, csakúgy, mint a kutatásokban vizsgált változók száma. Ennek ellenére megfigyelhetünk közös vonásokat a kutatások eredményeiben. Ezeket röviden az alábbi szempontok szerint mutatjuk be: (1) a kommunikációs hajlandóságot megjósló tényezők; (2) a kommunikációs hajlandóság és a motiváció kapcsolata; (3) a kommunikációs hajlandóság és az interakciók gyakoriságának kapcsolata; és (4) kommunikációs hajlandóság és a nyelvtudás.

A kommunikációs hajlandóságot legjobban megjósló változó: kommunikációs önbecsülés vagy kommunikációs szorongás?

A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy a kommunikációs hajlandóságot legjobban meghatározó két változó a kommunikációs önértékelés és a kommunikációs szorongás (pl. *McCroskey* és *Richmond*, 1987; *MacIntyre*, 1994; *MacIntyre* és mtsai, 1998). Arra a kérdésre azonban nem tudunk egyértelmű választ adni, hogy melyik tényező milyen mértékben befolyásolja az egyén kommunikációs hajlandóságát (pl. *MacIntyre*, *Babin* és *Clément*, 1999; *MacIntyre* és *Charos*, 1996). Azoknak a nyelvtanulóknak az esetében, akik idegen nyelvi kontextusban tanulták a célnyelvet, a kommunikációs önbecsülésük határozta meg erőteljesebben a kommunikációs hajlandóságukat (pl. *MacIntyre* és *Charos*, 1996; *Hasimoto*, 2002; *Yashima*, 2002; *Yashima* és mtsai, 2004). Ezzel szemben a merüléses programban tanulóknál a legtöbb esetben a kommunikációs szorongás gyakorolt nagyobb hatást a kommunikációs hajlandóságra (pl. *Baker* és *MacIntyre*, 2000; *MacIntyre* és mtsai, 2003). A vizsgálatok alapján feltételezhető, hogy azoknak az

idegen nyelvet tanulóknak a kommunikációs hajlandóságát, akiknek viszonylag kevés lehetőségük van a célnyelven való kommunikációra és szinte semmi lehetőségük nincs arra, hogy anyanyelvi beszélővel kerüljenek kapcsolatba, a kommunikációs önbecsülése fogja erősebben meghatározni. Ugyanakkor azoknak a nyelvtanulóknak, akik állandó interakcióban vannak anyanyelvi beszélőkkel, hiszen az adott nyelvterületen élnek és a célnyelven tanulnak tantárgyakat, a kommunikációs szorongásuk fogja erősebben meghatározni kommunikációs hajlandóságát.

Az anyanyelvi kommunikációs vizsgálatok során a legmegbízhatóbb megjóslónak a kommunikációs szorongás bizonyult. Mivel néhány tanulmány szignifikáns összefüggésről számol be a nyelvtanulók anyanyelvi és célnyelvi kommunikációs hajlandósága között (pl. *Baker* és *MacIntyre*, 2000; *MacIntyre* és mtsai, 2002a), a két változó között párhuzam tételezhető fel. Ebből következően elképzelhető, hogy miközben a tanulók egyre magasabb szinten sajátítják el a célnyelv kulturális, szociális és pragmatikai szabályait, vagyis ahogy nyelvtudásuk fejlődik, megfordul a kommunikációs hajlandóságot megjósló két változó súlya. Magasabb nyelvi szinten a kommunikációs szorongás lesz az, ami jobban meghatározza a nyelvtanulók kommunikációs hajlandóságát, ahogy ezt a merüléses programban résztvevő diákok esetében találták (pl. *Baker* és *MacIntyre*, 2000; *MacIntyre* és mtsai, 2003). Ugyanakkor az is lehet, hogy a vizsgálatokban említett merüléses programokban résztvevő diákok már eleve magasabb szintű nyelvtudással rendelkeztek, és emiatt volt a kommunikációs szorongás az ő kommunikációs hajlandóságuk legjobb megjóslója.

Kommunikációs változók és motiváció

MacIntyre és mtsai (1998. 553. o.) szerint a nyelvtanulási motiváció nem feltétlenül jelenik meg a kommunikációs hajlandóságban, mivel egyes diákok a „néma módszert" választják (például tévénézés vagy olvasás célnyelven). Számos tanulmány vizsgálta a nyelvtanulási motiváció és a kommunikációs hajlandóság közötti kapcsolatot, és talált bizonyítékot a két tényező közötti kapcsolatra. Azon tanulók esetében, akik merüléses programban tanultak, kivétel nélkül szoros összefüggést találtak a motiváció és a kommunikációs hajlandóság között (*Baker* és *MacIntyre*, 2000; *MacIntyre* és mtsai, 2002a; *MacIntyre* és mtsai, 2003), míg a célnyelvet második vagy idegen nyelvként tanulók esetében a nyelvtanulási motiváció nem minden tanulmány szerint játszott meghatározó szerepet a kommunikációs hajlandóság alakulásában (*MacIntyre* és *Charos*, 1996). Ahhoz, hogy többet megtudjunk e két változó kapcsolatáról idegennyelvi környezetben, a jelen tanulmány az angol szakos hallgatók motivációja és kommunikációs hajlandósága közötti kapcsolatot vizsgálja.

A kommunikációs hajlandóság és az interakciók gyakorisága

A kommunikációs hajlandóság és az azt megjósló két változó közötti kapcsolat erőssége változhat a tanulók nyelvi szintjének változásával és nyelvtanulási élményeinek gyarapodásával párhuzamosan (*MacIntyre*, *Clément* és *Donovan*, 2002b, 3. o.). Számos kutatás (*MacIntyre* és *Charos*, 1996; *Baker* és *MacIntyre*, 2000; *MacIntyre* és mtsai,

2002a; *MacIntyre* és mtsai, 2003) eredménye mutatja, hogy minél több lehetősége van a tanulónak arra, hogy interakcióba lépjen a célnyelven, annál hajlandóbb kommunikálni azon. Továbbá: minél több lehetősége nyílik a tanulónak az interakcióra, annál pozitívabb a kommunikációs önbecsülése, és annál kevésbé szorong a kommunikáció miatt (*MacIntyre* és *Charos*, 1996). Ezek alapján azt várhatjuk, hogy az angolt idegen nyelvként tanuló magyar diákok nem lesznek túlzottan hajlandóak angolul kommunikálni, hiszen többségüknek viszonylag kevés lehetőségük adódik a célnyelv használatára az osztálytermi környezeten kívül és anyanyelvi beszélővel. Ugyanakkor, mivel napi kapcsolatban állnak az angol nyelvvel a szemináriumokon, ahol az órai részvétel elvárt, elképzelhető, hogy a diákok kommunikációs hajlandósága mégsem túlságosan alacsony szintű.

Korábbi felmérések szoros összefüggést találtak az idegennyelvi kommunikációs hajlandóság és a résztvevők által jelentett tényleges interakciók gyakorisága (pl. *Hashimoto*, 2002; *Yashima* és mtsai, 2004), valamint a kommunikációs hajlandóság és a megfigyelt tényleges osztálytermi interakciók között (*Chan* és *McCroskey*, 1987). *Dörnyei* és *Kormos* tanulmánya (2000) további bizonyítékkal szolgál a két változó összefüggésére. Vizsgálatukban megállapították, hogy magyar középiskolás tanulók esetében az anyanyelvi kommunikációs hajlandóság szorosan összefüggött egy angol nyelvű feladat megoldása alatt megfigyelt interakciók mennyiségével.

Nyelvi szint és kommunikációs hajlandóság

Gyakran tételezzük fel, hogy szoros összefüggés van a nyelvtudás szintje és az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság között. Ha azonban azokra a nyelvtanulókra gondolunk, akik szinte sosem szerepelnek az órákon, mégis, ha arra kerül a sor, rendkívül jól teljesítenek a nyelvi teszteken, beláthatjuk, hogy ez a kapcsolat nem egyértelmű. Ezért meglepő, hogy a merüléses nyelvoktatásban tanuló diákokkal foglalkozó tanulmányok közül egyik sem vizsgálta a két tényező közötti összefüggést. Az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságot vizsgáló felmérések közül pedig mindössze egyetlen tanulmány (*Yashima* és mtsai, 2004) vette számításba a tanulók nyelvi szintjét. Yashima és munkatársai Japánban tanulmányozták az angolt idegen nyelvként tanuló középiskolai diákok kommunikációs hajlandóságát és többek között annak a nyelvtudással való kapcsolatát. A tanulók nyelvi szintjét objektív mércével, egy standardizált nyelvi tesztel (TOEFL ITP) határozták meg. A két tényező között azonban nem találtak szignifikáns összefüggést. Megállapították továbbá, hogy a kommunikációs hajlandóságot megjósló két változó sem állt közvetlen kapcsolatban a tanulók nyelvi szintjével.

Az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság kutatása további lehetőségeket rejt. Ha valóban nincs szoros összefüggés a tanulók nyelvtudása és a kommunikációs hajlandósága között, akkor kritikával kell fogadnunk *MacIntyre* és kollégái állítását, miszerint a nyelvtanulás egyik lehetséges célja a tanulók idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságának erősítése.

Kutatási kérdések

Az angol szakos hallgatók számára rendkívül fontos az erős kommunikációs hajlandóság, hiszen nagy valószínűséggel nyelvtanárként, fordítóként vagy tolmácsként fognak munkát találni, és a kommunikációs hajlandóság alacsony szintje korlátozná őket a minőségi munkavégzésben. Ha a hallgatók kommunikációs hajlandósága alacsony szintű, ezen változtatni kell annak érdekében, hogy a nyelvtanulás egyik lehetséges céljának eleget tegyünk: tehát a nyelvtanulók kommunikációs hajlandóságának erősítésére kell törekednünk (*MacIntyre* és mtsai, 1998). Mindezek alapján a kutatásban az alábbi kérdésekre kerestünk válaszokat:

1) Milyen kommunikációs hajlandósággal rendelkeznek az angol szakos hallgatók, akiknek viszonylag kevés lehetőségük van arra, hogy kapcsolatba lépjenek anyanyelvi beszélővel, ugyanakkor napi kapcsolatban állnak az angol nyelvvel az egyetemi tanulmányaik keretében?
2) Milyen összefüggés található a résztvevők kommunikációs hajlandósága és a nyelvi szintje között? Jogosan állítják-e *MacIntyre* és mtsai (1998), hogy a nyelvtanulás egyik fő célja az idegennyelvi kommunikációs hajlandóság fejlesztése?
3) Milyen mértékben határozza meg a hallgatók kommunikációs önbecsülése és kommunikációs szorongása idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságukat? Mindkettő azonos mértékben befolyásolja, vagy esetleg valamelyik nagyobb hatással van rá, mint a másik?
4) Van-e összefüggés a tanulók nyelvtanulási motivációja és kommunikációs hajlandósága között?

A vizsgálat mintája, a mérés lebonyolítása és szerkezete

Résztvevők

A kutatás résztvevői a Pécsi Tudományegyetem nappali tagozatos angol szakos hallgatói közül kerültek ki. A hallgatók az Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék által meghirdetett kilenc „*Language Practice*" kötelező kurzus egyikére jártak. Összesen 140 hallgató töltötte ki a mérőeszközöket, közülük 137 diák eredménye volt értékelhető. Három diákot nem vettünk figyelembe: két hallgató ERASMUS cserediák volt, egy pedig késve érkezett az órára, ezért nem volt ideje a kérdőív és a szókincsteszt kitöltésére. A diákok többsége (118) elsőéves volt, azonban volt köztük 13 másodéves, 6 harmadéves, és 9 negyedéves is. Összesen 103 nő és 34 férfi vett részt a kutatásban, és az átlagéletkoruk 21 év volt.

Eszközök

A résztvevők két angol nyelvű mérőeszközt töltöttek ki. Az első egy négy részből álló kérdőív, amely a következő négy változót vizsgálta: kommunikációs hajlandóság,

kommunikációs önértékelés, kommunikációs szorongás, valamint nyelvtanulási motiváció. Mivel a hallgatók nyelvtudása a középszintet meghaladja, feltételeztük, hogy az egyszerű angol szöveg megértése nem okoz gondot. A második eszköz egy angol nyelvi szókincsteszt, amelyet a hallgatók nyelvi szintjének meghatározására használtunk. Ezeket a mérőeszközöket részletesen is bemutatjuk a következő pontokban.

A kérdőív

Angol nyelvi kommunikációs hajlandóságot mérő skála (Cronbach α=0,87). A 20 itemből álló skálát *McCroskey* (1992) eredeti, anyanyelvi kommunikációs hajlandóságot vizsgáló kérdőívéből adaptáltuk. Választásunk azért esett erre a mérőeszközre, mert minden korábbi második és idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságot vizsgáló tanulmányban ezt használták.

Az eredeti skála azt méri, hogy valaki mennyire hajlandó szóbeli interakciót kezdeményezni vagy elkerülni adott helyzetekben. A kérdőív 12 (4x3) lehetséges szituációt tartalmaz, amely négy kommunikációs helyzet (kis létszámú csoportban, nagy létszámú csoportban, nyilvános helyen, négyszemközt) és háromféle kommunikációs befogadó kombinációján alapul (idegen, ismerős, barát). Bár a 12 szituáció nem öleli fel az összes lehetséges kombinációt, a skála tartalmazza a legjellemzőbb és a mindennapi életben leggyakrabban előforduló szituációkat (*McCroskey*, 1992. 17. o.). A válaszadó feladata, hogy mind a 20 szituáció esetében százalékban megállapítsa, hogy mennyire lenne hajlandó megszólalni. A maximális elérhető pontszám 100, ahol a 82–100-ig terjedő pontszám erős, 81–52 pont átlagos, és 52 alatti pont gyenge kommunikációs hajlandóságra utal.

Hogy biztosak legyünk abban, hogy a résztvevők számára jól érthető a mérőeszköz, négy hangos gondolkodtatásos interjút készítettünk olyan hallgatókkal, akik nem résztvevői a felmérésnek. Az interjú alapján szükségszerű volt néhány kisebb változtatást végezni, hogy a diákok számára világos és valószerű legyen a feladat. Az instrukciót átfogalmaztuk és példával egészítettük ki. Továbbá, hogy érthető legyen, hogy a kérdések az idegen nyelvre vonatkoznak, minden egyes itembe beillesztettük az *in English* elemet (pl. Talk *in English* in a small group of *English speaking* acquaintances [Anglolul beszélni angolul beszélő ismerősök társaságában]) (L. a függelékben).

Az eredeti skála 8 további, a kommunikációs hajlandóságot nem mérő ál-elemet is tartalmazott (pl. beszélgetést kezdeményezni egy rendőrrel). Ebből négyet a vizsgálatban felhasznált eszközből eltávolítottuk, ugyanis az itemek irreálisnak és zavarónak bizonyultak mind a négy hallgató számára.

*Angol kommunikációs képesség önértékelése (*Cronbach α=*0,91).* A 12 itemből álló skála *McCroskey*, *Richmond* és *McCroskey* (1987) munkájára épül. A szituációk azonosak a kommunikációs hajlandóság skálában találhatóakkal. A hangosan gondolkodtatásos interjúk eredményeképpen a kommunikációs hajlandóság skálával azonos változtatásokat hajtottunk végre az instrukció szövegében és az elemek kibővítésében. A résztvevőnek azt kellett a skálán százalékban kifejezniük, hogy az adott szituációban mennyire érzik magukat kompetensnek (pl. *Talk in English in a small group of English speaking*

strangers [Anglolul beszélni angolul tudó idegenekkel]). A maximális elérhető pontszám 100, ahol a 87 pont felett teljesítő hallgatók kommunikációs önbecsülése magas, míg az 59-nél kevesebbet elérőké alacsony szintű. Átlagos kommunikációs önbecsülésűek az e két pontszám között teljesítők.

Angol nyelvi kommunikációs szorongás (Cronbach α=*0,90*). A vizsgálatban felhasznált 24 itemből álló skálát *McCroskey* (1982) eredetileg anyanyelvre kidolgozott mérőeszközéből adaptáltuk. A résztvevők egy 5 pontos Likert-skálán értékelik, hogy önmagukra vonatkozóan milyen mértékben igazak az állítások (pl. *I am afraid to express myself in English at meetings* [Félek értekezleten anglolul kifejezni magam]). Az állítások négy kommunikációs helyzetet fednek le (nyilvános beszéd közben, négyszemközt, kis csoportban, nagy csoportban). Az elérhető pontszám 24–120-ig terjed, ahol 24–50 pont alacsony szintű szorongást jelez, 51–80-ig átlagosat, és 81–120-ig magasat. A hangosan gondolkodtató interjúk után minden állításhoz beillesztettük az *in English* kifejezést.

Nyelvtanulási motiváció. Ez a rész 40 itemet tartalmazott. Annak a kilenc, nyelvi szorongásra vonatkozó itemnek a kivételével, amelyet *Clément* (1989) munkájából választottunk (Cronbach α=*0,87*) (pl. *I usually get uneasy when I have to speak in English* [Általában kényelmetlenül érzem magam, ha angolul kell beszélnem]), az itemeket egy előzetes tanszéki vizsgálat eredményei alapján dolgoztuk ki. Az előzmény keretében nyitott kérdések felhasználásával a tanszéki munkatársak többek között azt szerették volna megtudni az angol szakos hallgatókról, hogy miért választották az angol szakot, milyen a hozzáállásuk az angol nyelvhez és kultúrához, milyenek az elvárásaik az egyetemi programmal szemben, mit kedvelnek a legjobban az angol szakos tanulmányaikban (*Nikolov*, 2005. január, szóbeli közlés). A nyitott kérdésekre adott válaszok alapján egy 31 itemből álló motivációs önértékelési skálát dolgoztunk ki. A hallgatóknak egy ötpontos skálán kellett értékelniük, hogy magukra vonatkozóan az adott állítások mennyire igazak. Összesen tizennégy állítás illeszkedett az intrinszik–extrinszik, és az integratív–instrumentális dichotómiára (Cronbach α=*0,70*) (pl. *I would like to meet native speakers of English*; *English is useful for me because I would like to travel a lot* [Szeretnék angol anyanyelvűekkel találkozni; Az angol hasznos számomra, mert sokat szeretnék utazni]). Kilenc item vonatkozott a motivációs intenzitásra (Cronbach α=*0,70*) (pl. *I often read novels in English* [Gyakran olvasok regényeket angolul]), és kilenc item célozta meg a diákoknak a nyelvi képességeikre vonatkozó önértékelését (Cronbach α=*0,54*) (pl. *I am good at writing essays in English* [Jó vagyok angol nyelvű esszéírásban]). Az utóbbi és a *Clément*-féle nyelvi szorongásra vonatkozó itemek azért képezték részét az eszköznek, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékű átfedés van köztük és a kommunikációs önbecsülés és kommunikációs szorongás között.

Angol nyelvi szókincs teszt (Cronbach α=*0,90*). A diákok nyelvi szintjének mérésére praktikus okok miatt egy szókincstesztet használtunk. A szókincsteszt minimális olvasást igényel, ezért nemcsak egyszerű megoldani, de kitöltése is kevés időt igényel. A teszt nem méri az egyes készségeken elért kommunikatív kompetenciát, de mivel a tanuló szókincse szintje szorosan összefügg az általános nyelvi szinttel (*Schmitt*, 2000. 164. o.),

a szókincsteszten elért eredményből általánosíthatunk a nyelvtudás szintjére. A jelen vizsgálatban felhasznált szókincstesztet *Schmitt* (2000) Vocabulary Levels Test-jéből adaptáltuk. *Schmitt* tesztjében a szókincs öt szintre sorolható: 2000-es, 3000-es, 5000-es, 10000-es szint, és egy speciális szavak csoportjára, amely a tudományos nyelvhasználati szókincsre vonatkozik. Mindegyik szint 30 (10x3) itemet tartalmaz. A jelen vizsgálatban *Schmitt* tesztjének egy rövidített, validált verzióját használtunk. A 3000-es szintből és a tudományos szókincs csoportjából szókincstesztünk tartalmazta mind a 30 itemet, valamint 15–15-öt az 5000-es és a 10000-es szintből. A teszt összesen 90 itemet tartalmazott, ezért a maximálisan elérhető pontszám 90 volt. Bár a teszt viszonylag könnyűnek bizonyult (ferdeség=–0,78), a statisztikai számításainkat ez nem befolyásolja, hiszen a kutatási kérdésünk a nyelvi szint és a kommunikációs hajlandóság közötti összefüggésre vonatkozott és nem a nyelvi szint értékelésére.

Lebonyolítás

A vizsgálat lebonyolítására a 2004/2005-ös tanév tavaszi szemeszterében került sor. A mérőeszközök a tanszékvezető segítségével és az oktatók jóváhagyásával készültek (*Nikolov*, személyes beszélgetés, 2005. január 11.). A kurzusok keretében 2005 márciusában felkértük a diákokat a szókincsteszt és a kérdőív kitöltésére. A mérőeszközök kitöltésére a tanórákon került sor, azonban a hallgatóknak módjukban állt más feladatot választani. Szerencsére senki nem élt ezzel a lehetőséggel. A kérdőív és szókincsteszt kitöltésekor a hallgatóknak lehetőségük volt kérdéseket feltenni a jelen tanulmány szerzőjének, aki a lebonyolítást végezte. A felmérés 60 percet vett igénybe. A válaszadók neveit kódoltuk, hogy így biztosítsuk a személyiségi jogok védelmét. A statisztikai elemzések az SPSS 11.0 verziójával és az ITEMAN felhasználásával készültek.

Eredmények

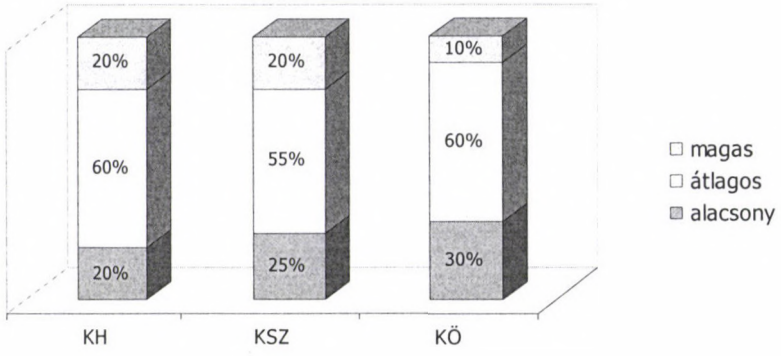
A PTE angol szakos hallgatóinak kommunikációs hajlandósága, kommunikációs önértékelése, és kommunikációs szorongása

A leíró statisztikából megállapíthatjuk (1. ábra és 1. táblázat), hogy a hallgatók átlagosan 67 pontot értek el a kommunikációs hajlandóságot mérő 100 pontos skálán (szórás=15), ahol a legalacsonyabb elérhető pontszám 0, míg a legmagasabb 100. *McCroskey* (1992) eredeti kommunikációs hajlandóság skálája alapján megállapíthatjuk, hogy a hallgatók 60 százaléka átlagos kommunikációs hajlandóságú, 20 százaléka átlagon felüli, további 20 százaléka pedig rendkívül alacsony hajlandósággal bír.

Ami a kommunikációs önbecsülést illeti, az eredmények igen hasonlóak az előzőkhöz, hiszen a hallgatók átlagosan 67 pontot értek el (szórás=16) a skálán. A résztvevők körülbelül 60 százaléka rendelkezik átlagos önbecsüléssel, viszont mindössze 10 százaléka tartja magát rendkívül ügyesnek angol nyelvi kommunikációban. A hallgatók 30

százaléka gondolta úgy, hogy az adott helyzetekben nem rendelkezik megfelelő angol nyelvi kommunikációs képességekkel.

Hasonló eredmények születtek a kommunikációs szorongást illetően. Ezen a 24-től 120 pontig terjedő skálán az átlag 68 volt (szórás=17). *McCroskey* értékelése alapján (1982) megállapíthatjuk, hogy a hallgatóknak körülbelül fele (55%) rendelkezik átlagos mértékű célnyelvi kommunikációs szorongással. Átlagosnál nagyobb mértékű szorongást 20 százalékuk jelzett, és a résztvevők közel negyedének esetében mondható el, hogy átlagon aluli az angol nyelvi kommunikációtó szorongása.



1. ábra
A résztvevők eloszlása a kommunikációs hajlandóság (KH) a, kommunikációs szorongás (KSZ) és kommunikációs önbecsülés (KÖ) skálákon

Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók többsége nemcsak legalább átlagos angol nyelvi kommunikációs hajlandósággal rendelkezik, hanem a többségük kommunikációs önbecsülése és angol nyelvi kommunikációs szorongása is legalább az átlagos szinten van. Elképzelhető tehát, hogy a formális, osztálytermi kontextusban zajló interakciók is erősítik a diákok kommunikációs hajlandóságát. Ez is magyarázatul szolgálhat arra, hogy a diákok többségének miért nem alacsony szintű az angol nyelvi kommunikációs hajlandósága, kommunikációs önbecsülése, vagy magas szintű a kommunikációs szorongása. Ha ez a feltevésünk igaz, akkor megállapíthatjuk, hogy olyan helyzetben is erősödhet a tanulók idegennyelvi kommunikációs hajlandósága, ahol nincs lehetőségük arra, hogy anyanyelvi beszélővel, életszerű szituációkban használják az idegen nyelvet. Éppen ezért valószínű, hogy az osztálytermi interakciók és a hallgatók folyamatos kontaktusa az angol nyelvvel és kultúrával hozzájárulhat a diákok legalább átlagos kommunikációs hajlandósági szintjéhez. Ha igazunk van, intenzívebb osztálytermi kontaktus a nyelvvel és kultúrával tovább erősíthetné az angol nyelvi kommunikációs hajlandóságot. Feltevésünk igazolásához a résztvevők eredményeit először is szükséges lenne összehasonlítani nem angol szakos nyelvtanulók eredményeivel. Mivel egyelőre ilyen jellegű összehasonlító vizsgálatot nem folytattak idegen nyelvi környezetben, további kutatások elvégzése lenne célravezető.

Az is elképzelhető azonban, hogy nem az input nagysága és intenzitása, hanem a diákok viszonylag magas nyelvi szintje az oka annak, hogy többségük átlagos vagy átlagon felüli kommunikációs hajlandósággal rendelkezik. Korábbi vizsgálatokban azt találták (pl. *Baker* és *MacIntyre*, 2000), hogy a tanulók idegennyelvi kommunikációs hajlandósága erősödött azáltal, hogy nyelvtanulási tapasztalatuk gazdagodott, és nyelvtudásuk fejlődött. A következőkben megnézzük, hogy azoknak a nyelvtanulóknak, akik jobban tudnak angolul, vajon erősebb-e a kommunikációs hajlandósága is.

1. táblázat. A kommunikációs változók középértékei és szórása

	Résztvevők	*Átlag*	*Medián*	*Modális érték*	*Szórás*
Kommunikációs hajlandóság	137	66,80	67,08	61,67	15,11
Kommunikációs önbecsülés	137	66,67	67,50	67,5	15,56
Kommunikációs szorongás	137	68,33	69,00	53,0	16,79

Az angol szakos hallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandósága és angol nyelvtudása közöti kapcsolat

A hallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandósága és nyelvtudása között a Pearson korrelációs vizsgálat eredménye szignifikáns pozitív összefüggést ($r=0,21$, $p<0,05$) mutatott. Hasonló szignifikáns pozitív összefüggést olvashatunk le a hallgatók kommunikációs önbecsülése és nyelvi szintje között is ($r=0,27$, $p<0,01$), valamint negatív kapcsolatot figyelhetünk meg a hallgatók angol nyelvi kommunikációs szorongása és angol nyelvtudása között ($r=-0,29$, $p<0,01$).

Feltételeztünk ugyan bizonyos hasonlóságot *Yashima* és munkatársai által vizsgált (2004) japán és a jelen tanulmányban résztvevő magyar tanulók között, mivel mindkét csoport idegen nyelvként tanulta az angolt, mégis más eredményt kaptunk. Az eltérés több tényezővel is magyarázható. A japán tanulányban résztvevő középiskolában tanuló diákok feltehetőleg alacsonyabb nyelvtudással rendelkeztek, míg a jelen tanulmányban résztvevők egyrészt idősebbek, másrészt valószínűleg magasabb nyelvi szintet képviselnek. Az eredmények közötti eltérésre egy további magyarázat a nyelvi szintet mérő eszközben való eltérés is lehet, hiszen a jelen vizsgálatban szókincstesztet használtunk a nyelvtudás behatárolására, a japán felmérésben pedig komplex nyelvi vizsgán vettek részt a tanulók. Az is elképzelhető, hogy a két csoport között fennálló kulturális különbség okozta az eredményekben való eltérést.

Azt is meg kell említenünk, hogy szignifikáns kapcsolatot találtunk ugyan a kommunikációs hajlandóság és a nyelvtudás között, de az összefüggés igen gyenge volt. Az eredményekből nem egyértelmű, hogy azok, akik jobban tudnak angolul, azért rendelkeznek magasabb nyelvi szinttel, mert hajlandóbbak megszólalni a célnyelven, és több lehetőséget találnak a nyelvgyakorlásra, és emiatt magasabb szinten sajátítják azt el. Az is lehetséges, hogy azok, akik hajlandóbbak angolul kommunikálni, már eleve magasabb

nyelvi szinten vannak, tehát magabiztosabban és gyakrabban használják a célnyelvet. Mindkét feltételezés elfogadhatónak tűnik, azonban további komplex statisztikai elemzésre van szükség a kérdés részletesebb tárgyalásához.

A fenti eredmények azt is mutatják, hogy minél inkább szorong egy tanuló az angol nyelv használatával kapcsolatban, annál gyengébben teljesít a szókincsteszten, és minél nagyobb önbizalommal rendelkezik a saját kommunikációs képességeivel kapcsolatban, annál jobb eredményt ér el a nyelvi teszten. Az eredményekből (2. táblázat) az is tisztán látszik, hogy a legerősebb összefüggés a nyelvtudás és a többi mért változó között az angol nyelvi kommunikációval kapcsolatos szorongás esetében áll fenn. Ez az eredmény alátámasztja a korábbi nyelvi szorongással és nyelvi önbizalommal kapcsolatos kutatásokat (pl. *Gardner*, *Smythe*, *Clément* és *Gliksman*, 1976; *Horowitz* és mtsai, 1986).

2. táblázat. Az angol nyelvtudás, kommunikációs és motivációs faktorok korrelációi

	KH	*KÖ*	*KSZ*
Kommunikációs hajlandóság (KH)	–		
Kommunikációs önbecsülés (KÖ)	0,789**	–	
Kommunikációs szorongás (KSZ)	– 0,493	– 0,606**	–
Nyelvi szint	0,213*	0,271**	– 0,292**
Általános nyelvtanulási motiváció	0,272**	0,208**	– 0,283**
Eszközös motiváció	0,960	0,044	– 0,119
Belső motiváció	0,158	0,094	– 0,197*
Angol mint világnyelv	0,157	0,162	– 0,124
Integratív motiváció	0,255**	0,206*	– 0,253**
Motivációs intenzitás	0,053	0,112	– 0,236**
Általános nyelvi képességek önértékelése	0,370**	0,406**	– 0,473**
Nyelvtanulási szorongás	– 0,383**	– 0,544**	0,811**

Megjegyzés: ** $p<0,01$; * $p<0,05$; a jelölés nélküli értékek nem szignifikánsak

Az angol nyelvi kommunikációs hajlandóság jósló tényezői idegennyelvi környezetben: kommunikációs önbecsülés vagy kommunikációs szorongás?

Korábbi első nyelvi (pl. *McCroskey* és *Richmond*, 1987) és számos második nyelvi (pl. *MacIntyre*, 1994; *MacIntyre* és mtsai, 1998) vizsgálatok már bebizonyították, hogy mindkét kommunikációs változó, a kommunikációs önbecsülés és a kommunikációs szorongás is szorosan összefügg a kommunikációs hajlandósággal. Éppen ezért a jelen vizsgálatban is hasonló eredményt vártunk. Várakozásunkkal megegyezően a korrelációs mátrixból (2. táblázat) leolvashatjuk, hogy mindkét változó szorosan összefügg a tanulók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságával. Megállapíthatjuk azt is, hogy minél jobban szorong az angol szakos hallgató, annál kevésbé hajlandó megszólalni angolul, valamint minél többre becsüli a saját angol nyelvi kommunikációs képességeit, annál valószínűbb, hogy a célnyelven beszélgetést fog kezdeményezni. A kommunikációs szoron-

gás és a kommunikációs önbecsülés közötti szoros negatív összefüggés azt mutatja, hogy minél többre becsüli önmaga képességeit a diák, annál kevésbé szorong a célnyelven való beszéd kapcsán.

Melyik jósló változó van nagyobb hatással a hallgatók célnyelvi kommunikációs hajlandóságára? Ezzel a kérdéssel kapcsolatban nem volt egyértelmű elvárásunk. Mivel a célnyelvet idegen nyelvként tanuló diákokat vizsgáló kutatásokban azt találták, hogy a kommunikációs önértékelés határozza meg jobban a tanulók célnyelvi beszédre való hajlandóságát (*MacIntyre* és *Charos*, 1996; *Hashimoto*, 2002; *Yashima* és mtsai, 2004), résztvevőink esetében is ezt vártuk.

Ennek kiderítésére lineáris regresszióanalízist végeztünk. Ez az eljárás arra is fényt derített, hogy az egyes prediktorok milyen arányban magyarázzák meg a résztvevők kommunikációs hajlandóságát jellemző varianciát. Éppen ezért a függő változónk a kommunikációs hajlandóság volt, a kommunikációs szorongás és kommunikációs hajlandóság pedig a független változók. Az analízist mindkét módon elvégeztük. Az első esetben először a kommunikációs szorongást, majd pedig a kommunikációs önbecsülés változót adtuk hozzá a modellhez. Az eredmény azt mutatja, hogy a két változó szignifikáns részben okolható a kommunikációs hajlandóságban lezajló változásokért ($F_{(1,134)}$= 110,68; $p<0,01$). Az r^2_{change} arra utal (r^2_{change}=0,23), hogy a kommunikációs hajlandóság varianciájának 23 százalékáért a kommunikációs szorongás a felelős; és további 38 százalékáért a kommunikációs hajlandóság. A kommunikációs hajlandóság varianciájának a két megjósló változó együttesen körülbelül a 62 százalékát magyarázza meg (r^2_{adj}= 0,617).

A második esetben a két független változót fordított sorrendben adtuk hozzá a modellhez: először a kommunikációs önbecsülést, azután a kommunikációs szorongást. Ez esetben a korrelációs együttható eltérő eredményt mutatott. Mivel az r^2_{change} (r^2_{change}= 0,62) és az r^2_{adj} (r^2_{adj}= 0,62) megegyezik, kijelenthetjük, hogy a kommunikációs önbecsülésen kívül a kommunikációs szorongásnak nincs további hatása a kommunikációs hajlandóság varianciájára. Más szóval: a hallgatók kommunikációs önbecsülése önmagában megmagyarázza az angol nyelvi kommunikációs hajlandóságuk varianciájának 62 százalékát.

Eredményünk hasonlít ugyan a korábbi vizsgálatokban mértekhez, annak megállapításához azonban további vizsgálatok szükségesek, hogy a tanulási kontextus (merüléses program/ második nyelv/ idegen nyelv) mennyiben befolyásolja a tanulók kommunikációs szorongását és kommunikációs önbecsülését, valamint ezek együttes hatását a tanulók idegennyelvi kommunikációs hajlandóságára,

Magyarázatra szorul a hallgatók kommunikációs hajlandóságában talált varianciának fennmaradó 38 százaléka is, azonban a jelen vizsgálat eredményeiből erre nem adhatunk egyértelmű választ. *MacIntyre* és *Charos* (1996) út-modellje szolgál egy lehetséges magyarázattal. Vizsgálatukban a két jósló tényező mellett a közvetlen interakció lehetősége is szerepet játszott a nyelvtanulók kommunikációs hajlandóságának változásában. *Yashima* és munkatársainak (2003) kutatása szoros összefüggést talált az angol nyelvi kommunikációs hajlandóság és a „nemzetközi orientáció" változó között, amely magába foglalja többek között a nemzetközi kapcsolatok iránti érdeklődést és a vágyat a nemzetközi tevékenységekben való részvételre.

A hallgatók nyelvtanulási motivációja és angol nyelvi kommunikációs hajlandósága

Attól függetlenül, hogy a résztvevők merüléses vagy idegen nyelvi programban vettek-e részt, a vizsgálatok legtöbbjében a motiváció és a kommunikációs hajlandóság közötti szignifikáns korreláció a jellemző (pl. *Baker* és *MacIntyre*, 2000; *MacIntyre* és mtsai, 2002a; *Hashimoto*, 2002; *Yashima* és mtsai, 2004). Ezért mi is azt vártuk, hogy minél motiváltabbak az angol szakos hallgatók, annál hajlandóbbak lesznek angolul megszólalni.

A kommunikációs hajlandóság tekintetében a statisztikai számolások szignifikáns pozitív összefüggést jeleztek az általános angol nyelvtanulási motiváció ($r=0,27$; $p<0,01$) (lásd 2. táblázat) és a nyelvi kommunikációs önértékelés esetében ($r=0,20$; $p<0,01$). Továbbá szignifikáns negatív összefüggést találtunk a kommunikációs nyelvi szorongás és a kommunikációs hajlandóság között ($r=-0,28$; $p<0,01$). A motivációs intenzitás és a kommunikációs hajlandóság között semmiféle összefüggést nem találtunk.

A fenti eredmények azt mutatják, hogy a nyelvtanulási motiváció állandó interakcióban van a kommunikációs hajlandósággal az idegennyelvi környezetben is. Minél motiváltabbak az angol szakos hallgatók, hogy megtanuljanak angolul, annál inkább hajlandók használni a nyelvet. Ami a kommunikációs hajlandóság két jósló tényezőjét illeti, kijelenthetjük, hogy minél jobban szorong a tanuló, annál kevésbé motivált, viszont minél többre becsüli saját kommunikációs készségét, annál motiváltabb.

Annak ellenére, hogy szignifikáns összefüggést találtunk az általános nyelvtanulási motiváció és a kommunikációs faktorok között, fontos megjegyeznünk, hogy az általános nyelvtanulási motiváció három komponense és a kommunikációs hajlandóság között semmiféle összefüggést nem találtunk (lásd 2. táblázat). A négy komponensből (integratív, instrumentális, intrinszik, angol mint világnyelv), egyedül az integratív motiváció mutatott szignifikáns összefüggést a kommunikációs hajlandósággal, valamint a kommunikációs önbecsüléssel. A kommunikációs szorongással az integratív motiváción kívül az intrinszik komponens is szignifikáns negatív összefüggést mutatott. Az instrumentális komponenssel és az angol mint világnyelv komponenssel egyik kommunikációs változó sem mutatott szoros összefüggést. Az integratív motivációra vonatkozó itemek mind olyan témákat érintettek, mint például mennyire szeretne a hallgató beszélgetni egy anyanyelvűvel, vagy mennyire vágyik arra, hogy angol nyelvterületen éljen. Ebből világosan látszik, hogy azok, akik integratívan motiváltak, sokkal nyitottabbak arra, hogy beszélgetést kezdeményezzenek olyanokkal, akikkel angolul kommunikálhatnak. Ez az eredmény alátámasztja *MacIntyre* és mtsai (2002b, 3. o.) állítását, miszerint a merüléses programok, ahol a tanulónak bőséges lehetősége nyílik autentikus szituációban a célnyelv beszélőivel való kapcsolatra, erősítik a tanuló idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságát, és ezáltal elősegítik a nyelv még gyakoribb használatát.

A korrelációs mátrix alapján azt is megállapíthatjuk, hogy nem számít, mennyi munkát fektet a tanuló az angol nyelv tanulásába: a kommunikációs hajlandóság ettől nem erősödik. Ugyanakkor szignifikáns összefüggést találtunk a motivációs intenzitás és a kommunikációs szorongás között. Ez azt sugallja, hogy az a diák, aki jobban szorong, ha angol nyelvi kommunikációra kerül a sor, kevesebb energiát fektet nyelvtudásának fejlesztésébe, ugyanakkor kevésbé motivált, vagyis csapdába kerül.

Egyéb megfigyelések

A jelen vizsgálat a fenti kérdéseken kívül további fontos dolgokra is rámutat. Habár a szókincsteszttel mért angol nyelvtudásra a kommunikációs hajlandóság vonatkozásában voltunk kíváncsiak, a korrelációs mátrixból megállapíthatjuk a nyelvi szinttel kapcsolatban, hogy az általános nyelvtanulási motiváció, a motivációs intenzitás, az általános angol nyelvi önértékelés és a nyelvi szorongás között is szignifikáns összefüggés van (lásd 2. táblázat). Az általános nyelvi motiváció esetében azonban szükséges megemlíteni, hogy két komponense, az instrumentális motiváció és az angol mint világnyelv semmiféle összefüggést nem mutatott a nyelvtudással, kizárólag az integratív és az intrinszik alkomponens áll szoros összefüggésben a nyelvi szinttel. A korrelációs mátrix alapján megállapíthatjuk, hogy az általános nyelvtanulási motiváció 8 százalékát, a motivációs intenzitás 5, az angol nyelvi önbecsülés 11, az általános nyelvi szorongás pedig 18 százalékát magyarázza meg a résztvevők nyelvtudásának varianciájában, habár ezeknél az adatoknal a regresszióanalízis némileg gyengébb magyarázott varianciákat mutatna.

Konklúzió

A vizsgálatunk egyik célja az volt, hogy kiderítsük, vajon a PTE-n tanuló angol szakos hallgatók mennyire hajlandóak angolul kommunikálni, mennyire szoronganak a kommunikációval kapcsolatban, és menyire érzik magukat kompetensnek, ha angolul kell megszólalniuk. Úgy tűnik, hogy annak ellenére, hogy e nyelvtanulóknak kevés lehetőségük van arra, hogy anyanyelvi beszélővel, életszerű szituációkban használják a nyelvet, nem rendelkeznek átlagon aluli kommunikációs hajlandósággal, sőt, 80 százalékuknak az angol kommunikációs szorongása és a kommunikációs önbecsülése is legalább átlagos szintű. Ez azonban lehetne kedvezőbb is. Az angol szakos hallgatókból előbb-utóbb angol szakos nyelvtanár, tolmács vagy angol nyelvi ügyintéző lesz. Számukra az angol nyelvű kommunikáció és mindenek előtt az átlagon felüli kommunikációs hajlandóság fontos előfeltétele a szakmának.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók kommunikációs hajlandósága nemcsak a kommunikációs szorongástól és a kommunikációs önbecsüléstő függ, hanem a nyelvi szinttel is közvetlen kapcsolatban áll. Az a tény, hogy a diákok kommunikációs önbecsülése egymaga megmagyarázza kommunikációs hajlandóságuk varianciájának 62 százalékát, azt sugallja, hogy a diákok kommunikációs képességeinek fejlesztésével, és egyúttal önbizalmuk növelésével erősíthetnénk kommunikációs hajlandóságukat. Mivel egyik korábbi tanulmány sem vizsgálta az idegennyelvi kommunikációs hajlandóságnak ilyesféle vonatkozásait, ahhoz, hogy megerősítsük feltételezéseinket, szükséges megismételni a vizsgálatot.

Egyértelműnek tűnik a nyelvtudás és a kommunikációs hajlandóság közötti összefüggés. Mivel kutatásunk bizonyítékul szolgál a kapcsolat létezésére, ezért elfogadhatjuk *MacIntyre* és mtsai érvelését (1998. 547. o.), miszerint a nyelvtanítási folyamat egyik célja a nyelvtanuló ösztönzése a kommunikációs lehetőségek keresésére és azok teljes

körű kihasználására. A hallgatók nyelvtudása és kommunikációs hajlandóságuk közötti kapcsolat azonban nem túl szoros – ebből arra következtethetünk, hogy nyelvtudásuk alakulásában még számos egyéb változó is fontos szerepet játszik.

Feltételezhetjük, hogy a hasonló idegen nyelvi környezetben tanuló angol szakos diákokra is általánosíthatóak a jelen vizsgálatban talált eredmények. Nem kizárt az sem, hogy egyéb magyar anyanyelvű idegennyelv-szakos hallgatókra vonatkozóan is hasonló eredményeket kapnánk. Továbbá az is lehetséges, hogy hasonló összefüggéseket találnánk, ha külföldön végznénk el vizsgálatunkat haladó szintű idegennyelv tanulók körében.

Vizsgálatunkban azt találtuk, hogy azok a diákok, akik jobban teljesítettek a szókincsteszten, tehát magasabb nyelvtudással rendelkeztek, magasabb kommunikációs hajlandóságról adtak számot. Ahhoz azonban, hogy kideritsük, mi az ok-okozati összefüggés, vagyis hogy egyértelmű választ kapjuk arra, hogy az angolul jobban teljesítő hallgatók azért jobbak-e angolból, mert többet beszélnek angolul, vagy azért hajlandóbbak megszólalni angolul, mert jobb a nyelvi szintjük, a jelen vizsgálatban használt statisztikai eljárásnál komplexebb elemzésre van szükség. További vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy kiderítsük, egyes nyelvtanulók hogyan képesek magas szinten elsajátítani a célnyelvet, miközben szinte alig szerepelnek a nyelvórákon, míg mások miért nem képesek hibátlanul társalogni, miközben rendszeresen aktívan részt vesznek a szóbeli feladatok megoldásában. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy milyen tanulási és kommunikációs stratégiákat használnak, és milyen személyiségjegyekkel rendelkeznek azok a diákok, akik kiválóan teljesítettek a szókincsteszten, de mégis alacsony szintű a kommunikációs hajlandóságuk.

Az egyetemi angol szakos tanterv keretében hasznos lenne olyan feladatokat kidolgozni, amelyek elősegítik a kommunikációs hajlandóság erősítését, az önbecsülés növelését és kommunikációs szorongás csökkentését. Mivel a hallgatók kommunikációs hajlandóságát a kommunikációs önbecsülésük jósolta meg legjobban, ennek növelése tűnik a legcélszerűbbnek. Ez olyan motiváló feladatokkal volna elérhető, amelyek a jelenlegi nyelvi szintjüknél egy fokkal nehezebbek, tehát elvégzésük nem okozna gondot, de mégis kihívást jelentene, és megoldásuk során sikerélményre tudnának szert tenni. A sikerélmény elérése által nőne angol nyelvi önbecsülésük. Megállapítottuk azt is, hogy minél motiváltabbak a hallgatók az angol tanulására, annál kevésbé szoronganak az angol nyelvű kommunikáció során, és annál inkább hajlandók angolul beszélni. Ezért célszerű lenne a diákok integratív motivációját erősíteni és kommunikációs szorongásukat csökkenteni, ha az egyetemi program egyik kimondatlan célja a hallgatók kommunikációs hajlandóságának erősítése.

Annak érdekében, hogy a hallgatók leküzdjék kommunikációs szorongásukat, érdemes lenne olyan nem magyar anyanyelvű, de az egyetemen tanuló diákokkal összeismertetni őket, akiket mentorként segítenének többek között az egyetemi tanulmányaik során. Ilyen helyzetekben az angol nyelvet a diákok életszerű, valós szituációkban használnák. Olyan interjúfeladatok is segítenék a hallgatókat, amelyek keretében adott témákról kellene információt gyűjteni és elbeszélgetni egy angol anyanyelvű beszélővel vagy egy külföldivel. Valószínűleg a hallgatók nyelvtudásának fejlődésével a kommunikációs hajlandóságot jósló két tényező hatása változik, ezért a kommunikációs hajlandóság erősíté-

sére kidolgozott feladatok is változtatásra szorulnak majd, és kommunikációs szorongásuk csökkentésére helyeződik a hangsúlyt. Ennek a feltételezésnek alátámasztására hosszútávú felmérés szükséges osztálytermi megfigyelésekkel kiegészítve.

A résztvevők magas száma ellenére fontos megemlíteni a felmérés korlátait. Elsőként, a nyelvi szint felmérésére komplex, kommunikációs készségeket mérő nyelvi teszt helyett egy szókincsteszt használtunk. Ez ugyan ad egy általános képet a tanulók nyelvi szintjéről, de szóbeli nyelvi képességeikre vonatkozóan nem szolgál objektív adatokkal. Elképzelhető, hogy egy standardizált komplex nyelvi szintfelmérő eszköz segítségével nyert adatokkal eltérő eredményeket kapnánk. Hosszú távon fontos a diákokkal szóbeli felmérést végezni annak érdekében, hogy egyértelmű következtetéseket vonhassunk le a kommunikációs hajlandóság és a kommunikációs képességek közötti közvetlen kapcsolatról. Ezen kívül osztálytermi megfigyelések és tanári értékelések készítése is célszerű lenne annak érdekében, hogy meggyőződhessünk a diákok által jelzett kommunikációs hajlandóság és az osztálytermi szereplés közötti összefüggés szorosságáról. Másodszor, a korrelációszámításon kívül komplex statisztikai modellek felállítása további lehetőséget nyújtana arra, hogy pontosabban meghatározhassuk a változók közötti összefüggéseket egy dinamikus rendszerben.

A jövőben hasznos lenne kidolgozni egy olyan mérőeszközt, amely osztálytermi környezetben méri a hallgatók kommunikációs hajlandóságát, hiszen az eredeti önértékelő skálán található szituációk nem minden esetben reálisak egy Magyarországon idegen nyelvet tanuló egyén számára. Bár a jelen felmérésben az eredeti mérőeszköz adaptált és validált verzióját használtuk, a kérdéseket olyan nyelvtanulóknak tettük fel, akiknek a fele még sosem járt angol nyelvterületen. Sajnos az átlag magyar nyelvtanulónak, köztük az angol szakos egyetemistának, még mindig kevés esélye van arra, hogy angol anyanyelvűvel kerüljön kapcsolatba, vagy angol nyelvterületen tanuljon és éljen.

Addig is, ha az érdeklődő nyelvtanár-olvasó szeretné diákjai kommunikációs hajlandóságát felmérni, *McCroskey* (2006) honlapján többek között ehhez az önértékelő kérdéssorhoz is szabadon hozzáférhet.

Irodalom

Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Baker, S. C. és MacIntyre, O. D. (2000): The role of gender and immersion on communication and second language orientation. *Language Learning*, **50**. 311–347.

Berns, M. (1990): 'Second' and 'foreign' in second language acquisition/foreign language learning: A sociolinguistic perspective. In: Van Patten, B., and Lee, J. (szerk.): *Second Language Acquisition/Foreign language learning* (3–11). Multilingual Matters, Clevedon, Avon.

Chan, B. és McCroskey, C. (1987): The WTC scale as a predictor of classroom participation. *Communication Research Reports*, **4**. 47–50.

Clément, R., Baker, S. C. és MacIntyre, O. D. (2003): Willingness to communicate in a second language – The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, **22**. 2. sz. 190–209.

Dörnyei, Z. (2003): Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research and application. *Language Learning*, **53**. 3–32.

Dörnyei, Z. és Kormos, J. (2000): The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, **4**. 3. sz. 275–300.

Gardner, R., Smythe, O., Clément, R. és Gliksman, L. (1976): Second language learning: a social-psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, **32**. 198–213.

Hashimoto, Y. (2002): Motivation and willingness to communicate as predictors of L2 use. *Second Language Studies*, **20**. 2. sz. 29–70.

Horowitz, E. K., Horowitz, M. B. és Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, **70**. ii.

MacIntyre, O. D. (1994): Variables underlying willingness to communicate: A casual analysis. *Communication Research Reports*, **11**. 135–142.

MacIntyre, O. D., Babin, O. A. és Clément, R. (1999): Willingness to communicate: Antecedents and consequences. *Communication Quarterly*, **47**. 215–229.

MacIntyre, O. D., Baker, S., Clément, R. és Donovan, L. A. (2003): Talking in order to learn: willingness to communicate and intensive language programs. *The Canadian Modern Language Review*, **59**. 4. sz. 580–607.

MacIntyre, O. D., Baker, S. C., Clément, R. és Donovan, L. A. (2002a): Gender and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, **52**. 537–564.

MacIntyre, O. D. és Charos, C. (1996): Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, **15**. 1. sz. 3–26.

MacIntyre, O. D., Clément, R. és Donovan, L. A. (2002b): *Willingness to communicate in the L2 among French immersion students.* Paper presented at the Second Language Research Forum, Toronto.

MacIntyre, O. D., Clément, R., Dörnyei, Z. és Noels, K. A. (1998): Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, **82**. 545–562.

McCroskey, J. C. (1982): *Introduction to rhetorical communication.*: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

McCroskey, J. C. (1992): Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, **40**. 16–25.

McCroskey, J. C. (2006): *Communication research measures*. 2006. 06. 26-i megtekintés http://jamescmccroskey.com/measures/

McCroskey, J. C. és Baer, J. E. (1985): *Willingness to communicate: The construct and its measurement.* Előadás: Speech Communication Association Convention, Denver, CO.

McCroskey, J. C. és McCroskey, L. L. (1988): Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, **5**. 2. sz. 108–113.

McCroskey, J. C. és Richmond, V. O. (1987): Willingness to communicate. In: McCroskey, J. C. és Daly, J.A. (szerk.): *Personality and Interpersonal Communication*. Sage, Newbury Park, CA. 129–156.

McCroskey, J. C. és Richmond, V. O. (1991): Willingness to communicate: A cognitive view. In: Boot-Butterfield, M. (szerk.), *Communication, cognition, and anxiety*. Sage, Beverly Hills, CA. 19–37.

Skehan, O. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, Oxford.

Seliger, H. W. (1977): Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, **27**. 263–278.

Swain, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. és Madden, C. (szerk.): *Input in second language acquisition*. Newbury House, Rowley, MA. 235–253.

Swain, M. és Lapkin, S. (1995): Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, **16**. 3. sz. 371–391.

Yashima, T. (2002): Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, **86**. 1. sz. 54–66.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. és Shimizu, K. (2004): The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, **54**. 1. sz. 119–152.

ABSTRACT

BORBÁLA CECÍLIA NAGY: THE ROLE OF INDIVIDUAL COMMUNICATIONAL VARIABLES IN ADVANCED EFL LEARNING

Most language teachers have come across learners proficient in an L2, but unwilling to speak in the target language or not proficient at all but keen to talk in the L2 all the time. Having exceptional communicative competence does not always guarantee learners' continuous L2 use. Thus, it is important to examine what makes an L2 learner willing or reluctant to use the L2. Are L2 learners who are more willing to use the L2 also better at the L2? To answer this question and to explore the relationship between advanced L2 learners' proficiency and their willingness to communicate in the target language, an empirical study was conducted in a foreign language learning context in Hungary. Participants were a special group of learners of English as a foreign language (EFL): 137 Hungarian undergraduate students majoring in English at the University of Pécs. The study investigated the relationships between participants' willingness to communicate and language learning motivational factors and how these contribute to the development of learners' foreign language competence in English. Data were collected by a set of self-completion questionnaires. To obtain a measure of participants' English language proficiency a vocabulary test was used. The statistical analyses suggest that there is a significant but weak relationship between participants' willingness to communicate in English and their English language proficiency. The factor that best predicted how willing students were to speak in English was their perceived communicational competence in English. In addition, a moderate relationship between participants' willingness to communicate and their language learning motivation was also found.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 1. 5–27. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Cecília Borbála, PTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola

Függelék

A hallgatói kérdőív

1. Willingness to communicate in English
Imagine that you won a scholarship to study for one semester in an English speaking country: You find yourself in situations in which you have the chance to talk in English to a native speaker of English. Suppose you have completely free choice to start or avoid communication in these situations on any topic. For each situation, indicate in percentages how often you would be willing to talk in English.

[0 % never and 100 % always]

Example: Talk in English to an English speaking bus driver. —> 75% I would be willing to initiate a conversation in English 75 times out of 100 when I met a bus driver.

Situation

Give a presentation in English to a group of English speaking strangers.
Talk in English with an English speaking acquaintance while standing in line.
Talk in English with an English speaking salesperson in a store.
Talk in English in a large meeting of English speaking friends.
Talk in English in a small group of English speaking strangers.
Talk in English with an English speaking friend while standing in line.
Talk in English with an English speaking waiter/waitress in a restaurant.
Talk in English in a large meeting of English speaking acquaintances.
Talk in English with an English speaking stranger while standing in line.
Talk in English with an English speaking secretary.
Give a presentation in English to a group of English speaking friends.
Talk in English in a small group of English speaking acquaintances.
Talk in English in a large meeting of English speaking strangers.
Talk in English with an English speaking girl/boyfriend.
Talk in English in a small group of English speaking friends.
Give a presentation in English to a group of English speaking acquaintances.

2. Communication apprehension in English
Below are 24 statements about how you might feel about communicating in English with others. Please indicate the degree to which each statement applies to you by marking whether you: strongly disagree 1; disagree 2; are neutral 3; agree 4; strongly agree 5

Statements

I dislike participating in group discussions in English.
Generally, I am comfortable while participating in group discussions in English
I am tense and nervous while participating in group discussions in English.
I like to get involved in group discussions in English.
Engaging in a group discussion in English with new people makes me tense and nervous.
I am calm and relaxed while participating in group discussions in English.
Generally, I am nervous when I have to participate in a meeting in English.
Usually, I am comfortable when I have to participate in a meeting in English
I am very calm and relaxed when I am called upon to express an opinion in English at a meeting.
I am afraid to express myself in English at meetings.

Communicating in English at meetings usually makes me uncomfortable.
I am very relaxed when answering questions in English at a meeting.
While participating in a conversation in English with a new acquaintance, I feel very nervous.
I have no fear of speaking up in English in conversations.
Ordinarily I am very tense and nervous in conversations when I have to speak in English.
Ordinarily I am very calm and relaxed in conversations when I have to speak in English.
While conversing in English with a new acquaintance, I feel very relaxed.
I'm afraid to speak up in English in conversations.
I have no fear of giving a speech in English.
Certain parts of my body feel very tense and rigid while giving a speech in English.
I feel relaxed while giving a speech in English.
My thoughts become confused and jumbled when I am giving a speech in English.
I face the prospect of giving a speech in English with confidence.
While giving a speech in English, I get so nervous I forget facts I really know.

3. Perceived communication competence in English
Imagine that you are in an English speaking country studying for one semester at a university and you find yourself in the 12 situations below. Please indicate how competent you believe you are in each of the situations described below. Estimate your competence and put a percentage in the box.

[0 % completely incompetent and 100 % competent.]

Situation
Present a talk in English to a group of English speaking strangers.
Talk in English with an English speaking acquaintance.
Talk in English in a large meeting of English speaking friends.
Talk in English in a small group of English speaking strangers.
Talk in English with an English speaking friend.
Talk in English in a large meeting of English speaking acquaintances.
Talk in English with an English speaking stranger.
Present a talk in English to a group of English speaking friends.
Talk in English in a small group of English speaking acquaintances.
Talk in English in a large meeting of English speaking strangers.
Talk in English in a small group of English speaking friends.
Present a talk in English to a group of English speaking acquaintances.

4. EFL Motivation and anxiety
Please read the statements below. Think about how true they are for you.

[1 absolutely not true, 2 somewhat false, 3 in between, 4 somewhat true, 5 absolutely true]

Statement
Knowing English makes it possible to communicate with people from all over the world.
Nowadays knowing English is a must for everyone.
English is the lingua franca.
Knowing English will give me a better chance to get a good job.
English is useful for me because I would like to travel a lot.
I enjoy learning the English language.
I love the way the English language sounds.
I like the English language better than any other foreign language.
I would like to meet native speakers of English.

I would like to meet foreign people with whom I can speak English.
I would like to live in an English speaking country.
I speak English almost as well as a native speaker.
I need to work a lot on my English.
I am good at writing essays in English.
I am good at doing grammar tasks.
I am good at reading in English.
I am good at understanding spoken English.
I can talk about any topic in English easily.
My English has improved a lot since I became an English major.
I have forgotten some of my English since I became a student at this university.
I often watch films and TV programmes in English.
I often write emails or letters in English.
I often browse English websites on the Internet.
I often read novels in English.
I often read English grammar books.
I often use self-study books to practice my English.
I often translate texts to practice English.
If I come across a word I do not understand I look it up in a dictionary.
I work consciously to improve my English language proficiency.
I try to meet as many speakers of English as possible to practice English.
I do not need to practice my English as it is good enough for my studies.
I know I should improve my English but I am too lazy to do so.
I often prepare for the classes with my friends.
I want to live abroad to improve my English
I always feel that the other students speak English better than I do.
It embarrasses me to volunteer answers in class.
I never feel quite sure of myself when I am speaking English in class.
I usually get uneasy when I have to speak in English.
I am afraid that the other students will laugh at me when I speak English.
I feel calm and confident in the company of English speaking people.
I do not find it embarrassing at all if I have to give directions in English to tourists.
I am happy to be an English major.
If I could choose now I would not become an English major.
When I have to speak English on the phone I easily become confused.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 1. szám 29–40. (2005)

A CSALÁDI KÖRNYEZET HATÁSA AZ IDEGEN NYELVI MOTIVÁCIÓRA: EGY KVALITATÍV MÓDSZEREKKEL TÖRTÉNŐ KUTATÁS TANULSÁGAI

Kormos Judit és Csizér Kata
ELTE, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Valószínűleg nem ér senkit sem váratlanul az a megállapítás, hogy a szülők igen jelentős szerepet játszanak a gyerekek iskolai teljesítményében és tantárgyi attitűdjében. Szociológiai kutatások számos alkalommal bizonyították, hogy a szülők társadalmi helyzete meghatározza az iskolaválasztást és iskolai teljesítményt (*Halász* és *Lannert*, 2003). *Cs. Czachesz* és *Radó* (2003) áttekintése pozitív kapcsolatot talált 15 éves gyerekek szövegértési képessége és édesanyjuk iskolai végzettsége között. *Csapó* (1998) eredményei szerint pedig szignifikáns összefüggés van az iskolai osztályzatok és a szülők iskolai végzettsége között. Számos magyarországi kutatás készült már a szülő idegen nyelvtanulásban játszott szerepéről is. *Csapó* (2001) felmérése azzal a következtetéssel zárult, hogy minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a gyereke angolt és nem németet fog tanulni az iskolában. *Bukta* és *Nikolov* (2002) pedig az anya iskolázottsága és a diákok angolteszteken elért eredményei között talált erős korrelációt. Az idegen nyelvi motivációs elméletekben is szerepel a családi környezet hatása, és az angolszász szakirodalom is fontos szerepet tulajdonít a szülőknek a nyelvtanulásban. *Nikolov* (1999) kvalitatív módszerrel végzett kutatása arra talált példát, hogy a szülők hogyan próbálják befolyásolni a tanári munkát a nyelvórákon.

Mint a fenti rövid összefoglaló is mutatja, tagadhatatlan tény, hogy a szülők befolyásolják a nyelvtanulást (és minden más iskolai tanulási folyamatot, eredményt) valamint a nyelvválasztást. Arról azonban igen keveset tudunk, hogy milyen módon szólnak bele a szülők a nyelvtanulás menetébe, hogyan segítenek, hogyan motiválnak, és mi a szerepe a család más tagjainak, mint például a testvéreknek és nagyszülőknek. Tudomásunk szerint nem csak Magyarországon, de külföldön sem készült még olyan kutatás, amely ezt a kérdést vizsgálta volna a gyerekek a szemszögéből. Kutatásunk célja tehát az volt, hogy általános iskolai tanulókkal készített interjúk alapján megállapítsa, milyen szerepet játszik a család a nyelvtanulásban, ezen belül pedig az idegen nyelvi motiváció kialakításában és fenntartásában. A kutatás résztvevői a tanáraik által jó nyelvtanulónak ítélt gyermekek voltak, tehát eredményeink rávilágítanak arra, hogy mi az, amit a család megtesz annak érdekében, hogy az idegen nyelvet tanuló gyermeket segítse. Vizsgálatunk hasznos lehet mind a gyakorló pedagógusok, mind a szülők számára, hiszen a tanárok betekintést nyerhetnek abba, ahogyan a szülő otthon a gyermekével foglalkozik és azokba az attitűdökbe, amelyeket számára közvetít.

Irodalmi áttekintés

Pszichológiai vizsgálatok nagyon régen foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy különböző családi jellemzők és a diákok teljesítménye között milyen kapcsolat van; a közvetítő szerep általában a motivációé szokott lenni (részletesebben lásd *Dörnyei*, 2001a). *Eccles*, *Wigfield* és *Schiefele* (1998) négy fő hatást határoztak meg, amelyek mind befolyásolják a diákok iskolai motivációját: (1) életkori sajátosságoknak megfelelő követelmények; (2) a gyerek képességeibe vetett bizalom; (3) támogató családi háttér; (4) motivált példaképek elérhetősége. Korábbi vizsgálatokban hat változócsoportot találtak különösen fontosnak: (1) szülők, család, ismerősök jellemzői; (2) a gyerek és testvérei jellemzői; (3) szülői hiedelemrendszer és viselkedés; (4) a szülők gyerekkel kapcsolatos vélekedései; (5) a szülők gyerekkel kapcsolatos viselkedése; (6) a gyerek eredményei (*Eccles* és munkatársai, 1998).

Az idegen nyelvi motiváció kutatásában elsősorban nem a szülők társadalmi helyzetének és a diákok motivált tanulási viselkedésének, teljesítményének az összefüggéseit vizsgálták, hanem azt, hogy a szülők (testvérek, barátok) attitűdjei, véleményei hogyan hatnak a diákok motivációjára. Az ezen a területen dolgozó kutatók között általánosan elfogadott vélekedés, hogy a családi környezetnek fontos szerepe van a diákok motivációs beállítódásának formálásában. *Gardner* (1985) aktív és passzív szülői szerep között tesz különbséget; az előbbi szerepet akkor játsza a szülő, amikor a gyereket aktívan bátorítja, hogy tanuljon nyelvet, figyelemmel kíséri a nyelvtanulás folyamatát és dicsér. Passzív szerepnek pedig *Gardner* a második nyelvi közösséghez kapcsolható szülői attitűdök megjelenését tekinti. Könyvében azt a következtetést vonta le, hogy a szülői magatartás fontos szerepet játszik abban, hogy a diák hajlandó-e az adott idegen nyelvet tanulni, és ha igen, mekkora energiát fektet a tanulásba. *Gardner* azt is hozzáteszi ehhez, hogy az „olyan támogató környezet, amely elősegíti a gyerek integratív motivációjának (azaz második nyelvi közösséghez való pozitív hozzáállásának) fejlődését, hatékonyabbá fogja tenni a nyelv elsajátításának a folyamatát" (123. o.).

Számos nyelvtanulási motivációs elméletben megjelenik a környezet és a szülő szerepe is. *Dörnyei* (2001a) 13 motivációs modellt vet össze, amelyekben a hét leggyakrabban szereplő látens dimenzió között van a miliő is. *Williams* és *Burden* (1997) motivációs modelljükben külső és belső hatásokra bontották azokat a tényezőket, amelyek szerepet játszanak a diákok idegen nyelvi motivációjában. Ebben a modellben a külső hatások között első helyen a diákok környezetében legfontosabb szerepet vállalók (*significant others*) hatása szerepel. Fontos megjegyeznünk, hogy ezen a ponton *Williams* és *Burden* nem választotta el a tanárok, szülők és barátok szerepét, viszont külön feltüntették az ezekkel az emberekkel való interakció hatását. *Kimberly Noels* (2001) összefoglaló modellje a nyelvtanulás eredményességét két párhuzamos hatásfolyamattal magyarázza: csoportközi és személyközi kapcsolatokra bontja a befolyásoló tényezőket. Modelljének kiindulópontja a társadalmi környezet, amely a csoportközi kapcsolatok szempontjából az idegen nyelvi közösség hatásából (csoportközi oldal), illetve a családtagok hatásából (személyközi oldal) áll össze, valamint a kettő között mint közvetítő található a tanár. *Dörnyei* és *Ottó* (1998) elméletében (továbbfejlesztett változatát lásd *Dörnyei*, 2001a) az

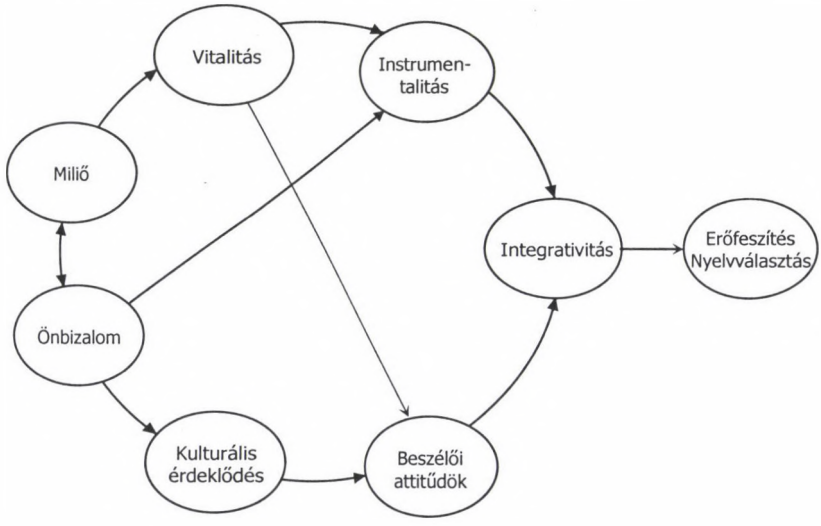
idegen nyelvi motiváció folyamatát három szakaszra osztotta: cselekvés előtti, cselekvő és cselekvés utáni szakaszra. Mindegyik szakaszhoz motivációs funkciókat és motivációs hatásokat kapcsolt. A cselekvés előtti szakaszra ható motivációs folyamatok között említi a környezet támogató vagy gátló hatását is, azaz azt, hogyan történik a célok és szándékok meghatározása, és milyen módon kötelezi el magát a diák az adott nyelv tanulására. A cselekvő szakaszban a nyelvtanulás hosszú folyamatának részfeladatokra való lebontása jelenik meg, illetve a teljesítmény folyamatos értékelése. Ebben a szakaszban különösen fontosak azok a stratégiák, amelyek a motiváció fenntartására irányulnak, valamint lényeges szerepe van a nyelvtanulási és célkitűzéssel kapcsolatos stratégiáknak is. A cselekvés utáni szakaszt az értékelés jellemzi, illetve a jövőbeli tervek meghatározása.

Ami az empirikus kutatásokat illeti, *Gardner* és munkatársai (1999) igazolták, hogy a szülői támogatás kapcsolatban van a nyelvtanulási környezet felé irányuló attitűdökkel és a nyelvtanulásra fordított energiával is. Magyarországi kutatások közül *Dörnyei Zoltán* és munkatársainak 1992 és 2004 között lebonyolított ismételt keresztmetszeti motivációs vizsgálatát kell említenünk (*Dörnyei, Csizér* és *Németh*, 2006). Ebben az országos kutatásban 8. osztályos diákok motivációs és attitűdbeli beállítódásait térképezték fel (N=13391). Az elemzések során a miliő egyike volt a hét vizsgált dimenziónak, amelyet az elemzéshez használt kérdőív alapján felállítottak a kutatók. Az ötfokú skálán mért nyelvtanulási miliőt leíró változó nagyon magas értékeket ért el (1993: 4,43; 1999: 4,47; 2004: 4,46), amely azt mutatja, hogy az elmúlt évtizedben az általános iskolás diákok és szüleik fontos iskolai tárgynak tekintették az idegen nyelveket. Érdekes módon, szignifikáns különbség volt a fiúk és a lányok válaszai között; a lányok úgy látják, hogy több környezeti támogatást kapnak. Ez lehet valódi különbség is, azaz a lányokat jobban biztatják szüleik, de arról is szó lehet, hogy a lányok fontosabbnak tartják az idegen nyelvek tanulását, és ezért a támogatást felértékelik (*Dörnyei, Csizér* és *Németh*, 2006), vagy jobban azonosulnak a szülői javaslatokkal (*Nikolov*, személyes közlés, 2005. október 7.).

Ugyanebben a magyarországi kutatásban szignifikáns kapcsolatot találtak a kutatók a miliő és a turistákkal való kapcsolat gyakoriságát mérő változók között; azok a diákok, akik turisták által gyakrabban látogatott helyek közelében laknak, rendre magasabb értékeket mutattak a miliő skáláján. Ez logikus is, hiszen ezeken a helyeken szülők és diákok egyaránt közvetlenül megtapasztalhatják a nyelvtanulás fontosságát és hasznosságát (*Dörnyei* és *Csizér*, 2005). További érdekesség, hogy ez a vizsgálat azt is megmutatta, hogy a miliő és a nyelvi önbizalom kölcsönösen hatnak egymásra, illetve, hogy a miliő közvetlenül befolyásolja a nyelvi közösség vitalitásáról alkotott képet (azt hogy mennyire gazdagnak és fontosnak tartják az idegen nyelvi közösséget a diákok) és a diákok instrumentális motivációját (lásd 1. ábra) (*Csizér* és *Dörnyei*, 2005).

Hasonlóan nagymintás, longitudinális országos vizsgálat keretében *Csapó* és *Nikolov* (megjelenőben) többek között arra a kérdésre keresték a választ, hogy az angolul, illetve németül tanuló diákok szüleinek iskolai végzettsége milyen szerepet játszik a diákok nyelvválasztásában és teljesítményében. Eredményeik alapján azt állapították meg, hogy annak ellenére, hogy a diákok arról számoltak be, hogy a szüleik támogatják nyelvtanulási erőfeszítéseiket, legyen szó az angol vagy a német nyelvről, illetve saját maguk is pozitívan nyilatkoztak a két nyelvről és azok beszélőiről, az angolul tanuló diákok szülei magasabban iskolázottak és magasabb társadalmi státuszt élveznek, mint a németül tanu-

lóké. Továbbá az angol nyelv esetében a diákok teljesítményére is szignifikáns hatással van a szülők iskolai végzettsége (magasabban iskolázott szülők gyerekei jobban teljesítenek), míg a német nyelvtanulóknál ez az összefüggés nem jelent meg. Azaz egyértelművé vált az elemzésük alapján, hogy a magasabban iskolázott szülők gyerekei inkább az angol nyelvet választják tanulmányaik során, és nem a németet.



1. ábra
A motivációs dimenziók kapcsolatai és hatása a motivált tanulás viselkedést mérő változókra
(Forrás: *Csizér* és *Dörnyei*, 2005. 28. o.)

Az irodalmi áttekintést összefoglalva elmondhatjuk, hogy bár a szülői szerep vizsgálata több magyarországi kutatásban felmerült, arról továbbra is igen keveset tudunk, hogy milyen módon szólnak bele a szülők a nyelvtanulás menetébe, hogyan segítenek, és mi a szerepe a család más tagjainak, mint például a testvéreknek és nagyszülőknek, röviden, milyen szerepe van a családnak a motiváció kialakításában és fenntartásában. A jelen kutatás ezekre a kérdésekre kísérel meg válaszokat adni.

A kutatás leírása

2005 áprilisában 40 interjút készítettünk 21 angolul és 19 németül tanuló 8. osztályos általános iskolás diákkal Magyarország különböző településein (részletesen lásd 1. táblázat). Az interjúk egy átfogó motivációs vizsgálat részét képezik, amelyekből ebben a cikkben csak a szülők szerepét elemezzük. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy ez egy kvalitatív vizsgálat, amely azon tudományfilozófiai megközelítésből indul ki, hogy a valóság-

nak számos arca van, amelyet az adott környezetből kiindulva kell értelmezni (ezért nevezik ezt az irányzatot gyakran értelmező kutatásnak is). Ezen paradigma szerint a kutatás célja nem az, hogy általános érvényű tanulságokat vonjon le, hanem hogy a kutató az adott jelenséget a maga kontextusában és a részvevő(k) szempontjából megértse és bemutassa (*Davis*, 1995; *Denzin* és *Lincoln*, 1996).

Az interjúkérdések összeállításakor *Dörnyei* és *Ottó* (1998) és *Dörnyei* (2001a) motivációs folyamat-elméletét vettük alapul, és célunk az volt, hogy kérdéseinkkel a modell összes komponensét lefedjük. Az interjú kérdéseit három, a célcsoporthoz tartozó tanulóval kipróbáltuk, és a próbainterjúk tapasztalatai alapján állítottuk össze a végleges kérdéssort. Az interjú vezérfonala öt fő részből állt: (1) személyes adatok, háttérinformáció a nyelvtanulásról (pl. legjobb és legrosszabb nyelvtanulási élmény); (2) attitűd az idegen nyelvi beszélőkhöz és az idegen nyelvhez; (3) interkulturális kapcsolatok; (4) általános kérdések a nyelvtanulás folyamatáról és a motivált idegen nyelvi viselkedésről; és (5) kérdések a család szerepéről. Minden interjút magnóra rögzítettünk és átírtunk, az átírt verziót az eredetivel összevetettük.

A résztvevők kiválasztásánál először a településmintát állapítottuk meg, úgy, hogy az ország több területéről is kerüljenek diákok a mintába, olyan módon, hogy turisták által gyakrabban illetve kevésbé látogatott területekről is legyenek adataink. Figyelmet fordítottunk arra, hogy közel egyenlő arányban legyenek a fiúk és lányok és a németül és az angolul tanuló diákok között (a résztvevők általános jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza). Minden diák nyolcosztályos általános iskola utolsó évfolyamának tanulója volt. Az interjú résztvevőjét a nyelvtanár vagy az igazgató segítségével választottuk ki, azon szempont alapján, hogy a diák a jó nyelvtanulók közül kerüljön ki. Természetesen nem gondoljuk azt, hogy a sikertelen nyelvtanulók nem kapnak támogatást otthonról, de mivel ez a kutatás egy nagyobb kutatási program első lépcsője volt, úgy gondoltuk, hogy a sikeres nyelvtanulóktól gyűjtött adatok inkább hasznunkra lehetnek.

Az interjúkat kvalitatív módszerrel elemeztük *Maykut* és *Morehouse* (1994) útmutatásai alapján. Először kezdeti kategóriákat állítottunk fel, majd ezeket finomítottuk a további elemzések során. A kódolási kategóriák megállapítása után a két szerző egymástól függetlenül 10 interjún próbaelemzést végzett, és a vitás kérdések tisztázása után közösen kódolta az adatokat.

1. táblázat. A kutatás résztvevőinek jellemzői

	Fiú		*Lány*	
	Angol	*Német*	*Angol*	*Német*
Budapest	5	3	4	4
Nyugat-Magyarország[1]	4	2	3	5
Kelet-Magyarország[2]	3	2	2	3
Összesen	*12*	*7*	*9*	*12*

[1] Települések: Abaliget, Bük, Nyúl, Pápa, Pécs, Sárvár, Szentendre

[2] Települések: Algyő, Bátonyterenye, Debrecen, Hódmezővásárhely, Mikepércs

Eredmények és megvitatás

Az eredmények összességében azt mutatják, hogy a család fontos szerepet tölt be a diákok nyelvtanulásában. A résztvevők közül mindössze öten (12,5%) állították azt, hogy a családjuk nem játszik szerepet a nyelvtanulásban, és további egy diák elmondása szerint csak a testvére segít neki. A fennmaradó 34 diák (85%) esetében vagy csak a szülők (72,5%) vagy a szülők és testvérek együttesen (12,5%) támogatják a tanulókat az idegen nyelv elsajátításában (2. táblázat). Ezek a számok megerősítik a korábbi magyarországi kutatások eredményeit (*Csapó* és *Nikolov*, megjelenőben), hogy a családi háttér nagy mértékben meghatározza a diákok tanulmányi teljesítményét, hiszen azt mutatják, hogy a jó nyelvtanulók 85%-a otthon aktív támogatásban részesül a nyelvtanulásban.

2. táblázat. A család szerepe nyelvek szerint (a diákok által említett tényezők megoszlása)

	A tanult idegen nyelv			*Összesen*
	Angol	*Német*	*Angol és német egyszerre*	
Szülő	14	13	2	29
Szülő és testvér	5	0	0	5
Testvér	0	1	0	1
Egyik sem	2	3	0	5
Összesen	*21*	*17*	*2*	*40*

A családi környezet szerepe a motiváció kialakításában

Mint fent említettük, *Dörnyei* (2001a) motivációs folyamatmodellje az idegen nyelvtanulási motiváció három szakaszát különíti el: a cselekvés előtti, cselekvő és cselekvés utáni szakaszt. A motiváció kialakításában, azaz a cselekvés előtti szakaszban, mind a szülők, mind a testvérek fontos szerepet játszanak az interjúk adatai szerint. Az általános iskolás diákok arról számoltak be, hogy a nyelvválasztás szinte mindig a szülő illetve a család döntése volt. Az, hogy a résztvevők melyik nyelvet kezdték el tanulni, sokszor függött attól, hogy a család tagjai milyen nyelvet beszélnek. „Ez a német, ez nekem jobban tetszett, mint az angol, és a családom is inkább a német nyelvben tudott segíteni otthon, ha valami fennakadásom volt" (D26[1]) – fogalmazta meg az egyik tanuló. A szülők tehát gyakran azt a nyelvet részesítették előnyben, amit ők is beszélnek, pontosan azért, hogy szükség esetén gyermeküknek segíteni tudjanak. Nemcsak a segítség volt a szempont a nyelvválasztásnál, hanem az is, hogy tudnak-e lehetőséget teremteni az idegen nyelv anyanyelvi beszélőkkel való gyakorlására vagy esetleg a célnyelvi országba való utazásra. „Végül is családon belül is kifolyólag, mert inkább többen tanulnak a csalá-

[1] Az idézetek mögött található számok az interjúalanyok kódszámát jelentik.

domban angolt, és így jártak ki külföldre Amerikába és én is vágyok ki, hogy megértessem magam és én is megértsem (D13)" – mondta el saját szavaival egy interjúalany. Sokszor szempont volt az is, hogy a családban a gyerekek ugyanazt a nyelvet tanulják, de akadt példa az ellenkezőjére is: „A testvérem angolos és akkor anyuék azt mondták, hogy legyen egy németes is a családban" (D32). Mindössze egy diák számolt be arról, hogy szülei akarata ellenére választotta a német nyelvet: „A szüleim mindenáron azt szerették volna, hogy angolt tanuljak, de végül is sikerült őket meggyőznöm, ugyanis megszerettem egy év alatt a német nyelvet, és úgy döntöttünk, hogy akkor maradok németes" (D1).

Érdekes volt megfigyelni, hogy a résztvevők majdnem egynegyede (9 fő) már óvodában kezdte a nyelvtanulást, és erről kivétel nélkül mint kellemes nyelvtanulási élményről és hasznos dologról számoltak be, mint ezt az alábbi idézet is alátámasztja:

K: „Mikor kezdtél németül tanulni?
D3: Már óvodás koromba, akkor már voltak foglalkozások, és akkor.
K: Hogy zajlottak ezek a foglalkozások?
D3: Volt mindig az ebédlő, oda kellett bemenni a középsősöknek meg a nagycsoportosoknak. Akkor még énekeltünk, valami verseket tanultunk, meg még ilyen játékos dolgokat. Nem tananyagot, hanem játékosan ismerkedtünk a nyelvvel.
K: Ez a te választásod is volt, vagy egy egyértelműen a szüleid döntése volt?
D3: Én is szerettem volna azért, de annyira még nem voltam, mondták anyukámék, hogyha lehetne, mondtam, hogy szívesen járok. Nem volt probléma, hogy kell menni, szívesen mentem."

Ez azt mutatja, hogy sok szülő nagyon fontosnak tartotta, hogy gyermeke korán elkezdjen idegen nyelvet tanulni, és a nyelvtanulással már az óvodában megismerkedjen. Arra ugyan nincs bizonyítékunk, hogy azok, akik az óvodában kezdenek tanulni, sikeresebbek az idegennyelv-tanulásban, az interjúk adatai szerint az óvodai nyelvtanulás mégsem haszontalan. Felkelti a gyermekek érdeklődését az idegen nyelvek iránt, és a játékos tanulási forma megszeretteti velük a nyelvet.

A nyelvtanulási motiváció kialakításában nemcsak a korai kezdés és a nyelvválasztás játszik szerepet, hanem a család értékrendje is. Ahol a szülők beszélnek idegen nyelveket, ott gyakran természetes elvárás, hogy a gyerekek is jól megtanuljanak valamilyen nyelvet. Egyik interjúalanyunk ezt így fogalmazta meg: „Meg akarok felelni a családnak, hogy én is tudok egy idegen nyelvet" (D20). Az idegen nyelveket nem, vagy nem jól beszélő szülők számára is érték a nyelvtudás, és gyakran ezek a családok is aktívan vesznek részt a motiváció kialakításában és fenntartásában. „Igen, örülnek neki [a szüleim], hogyha tanulom ezt a nyelvet. Azt mondják, hogy eleve egy hiányosság náluk is, hogy nem tanultak meg egy nyelvet nagyon jól, látják, hogy milyen jó lett volna, hogyha megtanulják, és akkor nálunk így akarják, hogy nekünk ne legyenek hiányosságaik" (D2) – számolt be erről egy iskolás lány.

Volt olyan eset is, hogy az idegen nyelv iránti érdeklődés felkeltése a testvérnek volt köszönhető. Egy vidéki városban élő lány arról számolt be, hogy elkezdte figyelni a testvérét, hogyan tanul angolul, és úgy megtetszett neki a nyelv, hogy magától elkezdett az angollal foglalkozni: „[...] átmegyek testvéremhez, és pont angolt tanul. Ez így kezdő-

dött. És akkor nézegetem a könyvét. Az újságokban is sok az angol dalszöveg, a rádióban is sok az angol szám, és tanulom a kiejtést. Le van írva angolul a szám és hallgatom, hogy hogyan ejtik ki. Van úgy, hogy szoktam lefordítani angol számokat. Megvan a szöveg és akkor a szótárral" (D32).

40 interjú alany közül kettő olyan kivételes helyzetben volt, hogy családjában anyanyelvi beszélők éltek. Mind a két diák nagyszülője a német kisebbséghez tartozott és anyanyelvének a németet tekintette. Ezekben a családokban nem volt kérdés, hogy milyen nyelven tanuljon a gyermek, annak ellenére, hogy előfordult, hogy az egyik szülő egyáltalán nem tudott németül. Ahogy a következő idézet is bizonyítja, még ha ritkán is találkozik a gyerek a nagyszülőjével, sikerélményt jelent neki, hogy használni tudja az idegen nyelvet vele: „A tatámat közelebbről nem ismerem, mert az ő anyukája ugye német, és ő egy jó ideig német iskolába járt, és aztán beszélt csak magyarul, ma már jobban beszél magyarul is, de ha német emberrel találkozik, akkor elbeszélget vele anyanyelvű szinten, néha velem is beszélget, mamám persze mérges, mert nem érti, hogy mit beszélünk" (D26).

A családi környezet szerepe a motiváció fenntartásában

A család nemcsak a motiváció kialakításában, hanem annak fenntartásában is jelentős részt vállal a megkérdezett nyelvtanulók körében. A szülők és testvérek gyakran segítenek a házi feladat megoldásában vagy a tanulás során felmerülő problémás kérdések tisztázásában. Egyik résztvevő erről így számolt be: „Anyuéktól is kikérdeztetem. Ők is tudnak németül, támogatnak benne" (D4). Egy másik résztvevő pedig elmondta, hogy ha valamit nem ért, a nővéréhez fordul: „Meg a nővérem, ugye ő mindig két évvel előttem jár, és akkor tud nekem segíteni" (D20). Ha a testvér is azt a nyelvet tanulja, előfordul, hogy a két gyerek gyakorlás céljából idegen nyelven beszélget egymással („Igen, meg a testvéremmel is szoktam angolul beszélgetni" (D7)).

A szülők majdnem egyharmada magánórára is járatja a gyerekét (32,5%), sőt, két tanuló külföldi nyelvtanfolyamon is részt vett. Mind a magánóra, mind a külföldi nyelvtanfolyam lehetőséget teremt a nyelvtanulónak az idegen nyelv gyakorlására és használatára, és ezáltal sikeresebbek az iskolai nyelvórán. A sikerélmény pedig tovább növeli az idegen nyelvi motivációjukat. Számos szülő nemcsak magánórákkal, hanem tanulási segédanyagokkal is támogatja gyermeke nyelvtanulását. Kazettákat, idegen nyelvű könyveket és filmeket vásárolnak vagy kölcsönöznek a gyerekeknek, illetve ha a szülő maga is beszél nyelveket, ezek gyakran megtalálhatók otthon. „Van otthon szép számban ilyen családi német nyelvű könyv, vagy olvasmány" (D26) – meséli egy diák az interjúban.

Annak érdekében, hogy a gyermek az idegen nyelvet életszerű helyzetekben is használni tudja és meggyőződjön arról, hogy milyen fontos a nyelvtanulás, illetve sikerélménye legyen a nyelvvel kapcsolatban, sok család teremt lehetőséget az idegen nyelv használatára akár külföldi utazás során, akár úgy, hogy Magyarországon ismerteti meg gyermekét anyanyelvi beszélőkkel. Az idegen nyelv valós életben való használata növeli a motivációt, hiszen ha a tanuló maga is megtapasztalja, hogy nyelvtudása segítségével kommunikálni tud, és új kapcsolatokat hozhat létre, szívesebben fektet energiát a nyelvtanulásba. Ezt egyik interjú alanyunk így fogalmazta meg: „[...] mert ha több angollal

találkozom, például, akkor csak több kedvem van angolt tanulni, mert akkor ez hú világnyelv és mindenkivel meg tudom értetni magam" (D28). A 40 résztvevő közül 15 diák utazott a célnyelvi országba vagy a szüleivel, vagy szülei befizették az iskola által szervezett útra. 9 diáknak pedig más külföldi országban, ahol a tanult nyelv nem az adott ország lakói által beszélt nyelv, volt alkalma az idegen nyelvet kommunikáció során használni. Azok a szülők, akik munkájuk során is használják a nyelvet, megpróbálják gyermekeiket a munkahelyükön dolgozó anyanyelvi beszélőkkel összeismerkedtetni. Erről két résztvevő is beszámolt. Az egyik diáklányt idézzük, aki erről az alkalomról, mint legjobb nyelvtanulási élményéről számolt be. „Nyíregyházán voltunk, ahova anyuékat kiküldték munkaügyben, és én is mentem velük. Ott voltam a szállodában egyedül, és végül is volt egy kollégájuk, aki hozta a feleségét, de ők angolok voltak. A hölgyre voltam bízva, egész nap együtt voltunk, mentünk vásárolni, fürödni, és vele csak angolul tudtam beszélni" (D36).

Az idegen nyelvi motiváció szempontjából fontos a célnyelvi ország(ok) kultúrájának megismerése is, ami nemcsak úgy történhet, hogy a diákok külföldre utaznak vagy külföldiekkel beszélgetnek a hazájukban, hanem a család külföldön járt tagjai is közvetíthetnek attitűdöket az idegen nyelvű kultúrák felé, illetve megoszthatják a gyermekekkel azt a kulturális tapasztalatot, amit külföldön szereztek. Több résztvevő elmondta, hogy szülei meséltek a külföldi élményeikről, és ennek alapján még jobban megkedvelték az adott országot (pl. „Amikor kint volt anyukám, csinált videót és azokat a videókat nézegettük. Azon beszélgettek angolul, az tetszett" – D20). Előfordult az is, hogy a testvér számol be otthon arról, hogy mit hallott az idegen nyelvi beszélők életmódjáról, kultúrájáról a tanárától, és ő befolyásolta a nyelvtanuló attitűdjét. Erről az egyik résztvevő így számolt be: „A nővérem is szokott mesélni, hogy az angol tanár mit mesélt neki, vacsora közben szívom ezeket az információkat" (D20).

Végezetül a motiváció fenntartásában előfordul, hogy fontos szerepet kap a testvérek közötti versengés is. Egyik résztvevő azt mesélte el az interjúban, hogy nemcsak hogy elvárás a családjukban, hogy mindenki beszéljen idegen nyelveket, de ő fiatalabb testvérként szeretné megmutatni, hogy ő van olyan jó nyelvtanuló, mint a nővére, és ezért is fektet sok energiát a tanulásba: „Elsősorban a tanárnak akartam megfelelni mindenképpen. Ő tanította a nővéremet is és volt bennem a féltékenység, ezt tudja és mondja, hogy bezzeg a nővéred, és akkor csak azért is megtanulom. Akartam, hogy lássa, hogy vagyok olyan jó, mint a nővérem" (D20).

Összegzés

Kutatásunk egyik legfőbb eredménye az, hogy kvalitatív eljárásokkal alátámasztja azt a korábbi kvantitatív vizsgálatok során levont megállapítást, hogy a nyelvtanulásban a családi környezet nagyon fontos szerepet játszik. Mint az az interjúkból kiderült, a tanáraik által jó nyelvtanulónak tartott diákok motivációjának kialakításában és fenntartásában jelentős részt vállal a legtöbb család. A motiváció cselekvés utáni szakaszára, azaz a motiváció értékelő szerepére vonatkozóan nem tettek megállapítást a résztvevők, ezért ebben

valószínűleg kevésbé jelentős a miliő szerepe, vagy még tart a nyelvtanulási folyamat és ezért nem beszéltek a diákok a motiváció ezen aspektusáról. Eredményeink azt mutatták, hogy többnyire a család dönti el, hogy milyen nyelvet fog tanulni a diák, és ezáltal részben meghatározza azt is, hogy mi a nyelvtanulás célja. A család értékeket közvetít a gyermek számára, ami segít a tanulóknak megérteni a nyelvtanulás fontosságát. A szülők gyakran már egész fiatal korban megteremtik a lehetőséget arra, hogy gyermekük megismerkedjen az idegen nyelvekkel, és ezáltal is kedvet kapjon a tanuláshoz. Számos család magánórákkal, külföldi nyelvtanfolyamokkal és tanulási segédanyagok megvásárlásával hoz anyagi áldozatot azért, hogy gyermeke sikeres nyelvtanuló legyen, és még szívesebben foglalkozzon az idegen nyelvekkel. Ha szülő vagy testvér beszéli az adott nyelvet, szükség esetén segít a nyelvtanulás során felmerülő problémákban. A család gyakran közvetít direkt és indirekt módon attitűdöket, illetve kulturális információt a nyelvtanuló számára. Sok szülő fektet hangsúlyt arra, hogy gyermeke anyanyelvi beszélőkkel is találkozzon és valós, osztálytermen kívüli helyzetben használhassa az idegen nyelvet. Meglepő eredmény volt számunkra a testvérek jelentős motiváló szerepe. Az azonos nyelvet tanuló idősebb testvér gyakran nyújt segítséget, lehet vele az idegen nyelven beszélgetni és mesél arról, mit hall a célnyelvi kultúráról. Mint adataink mutatják, a más nyelvet tanuló testvér is felkeltheti a diák érdeklődését egy új idegen nyelv iránt.

Kutatásunk eredményei alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a család motiváló szerepei közül a legtöbb sajnos társadalmi és anyagi helyzettől függő. Nyilvánvaló, hogy a gyerekes családok kis része engedheti csak meg magának, hogy óvodai nyelvtanfolyamra, magánórákra, külföldi nyelvtanfolyamokra fizessen be és külföldre járjon nyaralni. Szűk az a szülői réteg is, akik idegen nyelveket beszélnek és segíteni tudnak a gyerekeiknek. Talán kevésbé határozza meg a társadalmi helyzet azt, hogy egy családnak milyen alkalma nyílik Magyarországon élő vagy megforduló külföldiekkel találkozni, és mennyire használják ki a lehetőséget arra, hogy gyermekük megismerkedhessen a tanult idegen nyelv beszélőivel. Vizsgálatunk azt mutatja, hogy számos előnye van annak, ha a családban élő gyermekek egy nyelvet tanulnak. Az idegen nyelvet tanító pedagógusok számára fontos lehet, hogy tisztában vannak azzal, hogy mi az, amit a család adott esetben megtehet a diák motivációjának kialakításáért, illetve fenntartásáért, és tanácsot adhat a szülőnek, hogyan használja ki a lehetőségeit. A pedagógus motiváló szerepe természetesen nagyon fontos, hiszen e nélkül a család motiváló ereje akár hatástalan is maradhat, és a tanár feladata azon diákok motiválása, akiknél a családi háttér nem nyújt támogatást (a tanári motivációs stratégiák tárháza olvasható *Dörnyei* (2001b) könyvében).

Vizsgálatunk természetesen nem ad általánosítható képet a szülők szerepéről, hiszen nem is ez volt a célja, hanem az, hogy megismertesse az olvasót azzal, hogyan látják maguk a diákok a család motiváló hatását. Kutatásunk hiányossága többek között az, hogy csak a diákok véleményére támaszkodott és a szülőket és tanárokat nem kérdeztük meg. Reméljük, hogy a más forrásokból származó jövőbeli adatok megerősítik majd az általunk leírt megállapításokat.

Köszönyetnyilvánítás

Köszönjük *Nikolov Marianne* a cikkünk egy korábbi változatához fűzött megjegyzéseit. A cikk megírására az OTKA T047111 számú kutatás keretében került sor.

Irodalom

Bukta Katalin és Nikolov Marianne (2002): Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: Az angol mint idegen nyelv. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 169–192.

Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.

Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **11**. 8. sz. 25–35.

Csapó, B. és Nikolov, M. (megjelenőben): The contribution of cognitive factors to the development of foreign language skills.

Csizér, K. és Dörnyei, Z. (2005): The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, **89**. 19–36.

Cs. Czachesz Erzsébet és Radó Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 349–376.

Davis, K. A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*. **29**. 427–453.

Denzin, N. K. és Lincoln, Y. S. (1996, szerk.): *Handbook of qualitative research*. Sage, Thousand Oaks, CA.

Dörnyei, Z. (2001a): *Teaching and researching motivation*. Longman, London.

Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies*. Cambridge University Press, Cambridge.

Dörnyei, Z. és Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, **24**. 1–31.

Dörnyei, Z., Csizér, K. és Németh, N. (2006). *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.

Dörnyei, Z. és Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4. 43–69.

Eccles, J. S., Wigfield, A. és Schiefele, A. (1998): Motivation to succeed. In: Damon, W. és Eisenberg, N. (szerk.): *Handbook of child psychology. 5th Edition, Vol. 3: Social, emotional and personality development*. John Wiley & Sons, New York. 1017–1095.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.

Gardner, R. C., Masgoret, A-M. és Tremblay, P. F. (1999): Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology*, **18**. 419–437.

Halász Gábor és Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Maykut, P. és Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. The Falmer Press, London.

Nikolov, M. (1999): „Why do you learn English?" „Because the teacher is short." A study of Hungarian children's foreign language motivation. *Language Teaching Research*. **3**. 33–56.

Noels, K. (2001): New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic extrinsic, and integrative orientations and motivations. In: Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 43–68). The University of Hawai'i, Second Language & Curriculum Center, Honolulu, HI.

Schmitt, N. (2000): Vocabulary in language teachjing Cambridge University Press, Cambridge.

Williams, M. és Burden, L. R. (1997): *Psychology for language teachers.* Cambridge University Press, Cambridge.

ABSTRACT

JUDIT KORMOS AND KATA CSIZÉR: FAMILY EFFECTS ON THE MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE: LESSONS FROM A QUALITATIVE STUDY

It is undeniable that parents influence students' choice, as well as their learning, of a foreign language. Little is known, however, about how parents exert their influence the process of foreign language learning, i.e. how they help and motivate their child, or what role other family members, e.g. grandparents and siblings play. The study presented here aimed at identifying the role of family in foreign language learning, and, more specifically, in eliciting and maintaining motivation to learn a foreign language. Data were collected from interviews with 21 learners of English and 19 learners of German, all Hungarian students in grade 8. One of the most important results of the study is the support found with qualitative methods for claims established by former quantitative studies regarding the great importance of the family in language learning. Most families undertake a significant role in eliciting and maintaining students' motivation. It is mostly a family decision what language the child should learn, and thus the family partly defines the aim of language learning as well. The family presents values to children, helping them to understand the importance of language learning. Many parents aim to provide contact with native speakers and the opportunity to use the foreign language in real life, non-classroom situations.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 1. 29–40. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kormos Judit, H–1112 Budapest, Nagyszalonta u. 41., Csizér Kata, H–1025 Budapest, Batyu út 23.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 1. szám 41–58. (2005)

A KÓDVÁLTÁS ÉS AZ ASZIMMETRIKUS KÉTNYELVŰSÉG NYELVPEDAGÓGIAI ÖSSZEFÜGGÉSEI

Tódor Erika Mária
Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem

A kommunikáció a nyelvi világlátás megnyilatkoztatásának összefüggés-rendszere, amelyből értelemszerűen következik, hogy a *szót értés* lényege a sajátos nyelvi világ feltárulása. Így tehát a Másik egynyelvűségének megértése nem csak a nyelvtudást, hanem a közös jelentésélményt is feltételezi. A hatékony kommunikáció lényege éppen azon jelentésfeltárás, amely egy lehetséges világ, a Másik világa jelentéshálózatának megismerésére ad lehetőséget. A Másik megértése az önmeghatározás előfeltétele is – éppen sajátos tükörkép-jellege miatt.

E megközelítés híven tükrözi, hogy egy új nyelv elsajátítása nem csak nyelvtanilag helyes mondatok és szövegek alkotásának képességét feltételezi, hanem olyan kommunikációs készség kialakítását, amely magába foglalja a társadalmi, a kulturális, a szociolingvisztikai tényezőket is. Azaz egyrészt a beszélő képes legyen a nyelvet eszközként használni beszédszándékai megfogalmazása céljából, lehetőséget biztosítva az önkifejezésre, másrészt pedig a Másik nyelvén megfogalmazottakat úgy tudjuk felfogni, mint amit nekünk mondtak. A nyelv kontextusérzékeny, kultúrafüggő jelenség (*Péntek*, 2001), a kommunikációs technika, tudás, szocializálás, kultúra, szemlélet összességeként határozható meg.

Bár a szakértők számára az eddigi gondolatok természetesnek tűnhetnek, gyakorlati megvalósításuk, elsősorban nyelvi kisebbségek esetében, gyakran ellentmondásos értelmezésre ad lehetőséget. A nyelvi státusz tervszerűsítése (pl. államnyelv, környezeti nyelv, idegen nyelv), a korpusztervezés (a szókincs sajátosságai), valamint az oktatási stratégiák kiválasztása bonyolult összefüggésben jelenik meg a tapasztalt valóságban. Jól példázzák ezen tényezők kiegyensúlyozatlan érvényesítését a *Skutnabb-Kangas* (1998), *Cummins* (1984) és *García* (1997) tanulmányaiban leírtak – igaz ugyan, hogy hatékony, egyensúlyra törekvő oktatási modellek is szép számban fellelhetők mind a gyakorlatban, mind a szakirodalmi leírásokban (*Kontra*, 2004).

A romániai oktatási rendszerben számos magyar tannyelvű oktatási intézmény működik, s elmondható, hogy a nagyobb lélekszámú magyar közösségeket megfelelően kiszolgáló iskolahálózat jött létre a forradalmat követő időszakban. Ugyanakkor ezen intézményekben leginkább az összhang teljes hiányával jellemezhető a nyelvi státusz valamint a nyelvelsajátítás tervezése, mivel „az állam, az oktatási hatóság az alacsony szintű, gyors lefolyású zsilipkétnyelvűséget preferálja" (*Péntek*, 2005. 242. o.), azaz a felcserélő kétnyelvűséget – és ennek függvényében fogalmazódnak meg az oktatási elképzelé-

sek és a tannyelvre vonatkozó irányelvek. Mindez teljesen ellentmond a szakmai elveken túl annak is, hogy a kisebbség megfogalmazott érdeke a magas szintű, anyanyelvmegtartó kétnyelvűség lenne.

A romániai szakirodalom elsősorban a nyelvi státusztervezés szempontjából tanulmányozta és tanulmányozza ma is a román-magyar kétnyelvűség kérdéskörét (pl. *Péntek*, 2005), a tanulásszervezési vagy pedagógiai megközelítések azonban felületesek (*Norel*, 2005) vagy hiányoznak. Márpedig e sajátos kétnyelvűség nyelvpedagógiai leírása kulcsfontosságú lenne a minőségi románoktatás megvalósítása érdekében, különös tekintettel a tanulóközpontú oktatási modell kidolgozásához szükséges holisztikus szemléletre és mindennek empirikus megalapozására.

A helyzet kialakulásához hozzájárul, hogy jelenleg a tanárképzési rendszer csak a román mint anyanyelv módszertanának oktatására irányul. A tanulók nyelvi szocializációjából származó sajátos nyelvpedagógiai irányelveket, a kettős nyelvhasználatot tudatosan kezelő pedagógusi attitűd kialakítását nem tartja fontosnak a jelenlegi rendszer. Így a gyakorló pedagógusok sajátos, egyéni, néha teljesen esetleges tanítási módozatokon kísérleteznek, ahol természetszerűen aránytalan szerepet kap a már megszokott vagy átvett tanítási modellek többé-kevésbé tudatosított hatása. Az egyetlen kivételt a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen működő román-angol szaka jelenti, ahol a képzésben e nyelvi sajátosságokra alapuló tanulásszervezési stratégiákat külön tárgy keretében is oktatják. Ott azonban az első évfolyam csak 2005-ben végzett, így hatása aligha lehet jelentős.

Éppen ezért jelen tanulmányban arra vállalkozunk, hogy ezen kevésbé kutatott pedagógiai valóság egy meghatározó fontosságú szeletét empirikus kutatási eredmények alapján írjuk le. Vizsgálatunk közvetlen tárgya a romániai magyar tannyelvű iskolákban zajló románórai párbeszédek nyelvi jellegzetességeinek feltárása, valamint ezek pszichopedagógiai indokoltságának bemutatása. Kutatásunkban a tömbben élő magyarság iskoláiban zajló román nyelv és irodalom órák egynyelvűségét, kétnyelvűségét illetve kevert nyelvűségét vizsgáltuk. Fontos kiindulási pont ugyanis, hogy az elsajátítandó nyelvet (*García*, 1997) tantárgyként tanulják, vagy tannyelvként is használják a diákok.

Elméleti megfontolások

Tekintettel arra, hogy a jelzett kérdéskör, azaz a romániai magyar kétnyelvűség nyelvpedagógiai vizsgálata korábban aligha mondható tapasztalaton alapulónak és terminológiailag támadhatatlannak, fontosnak tűnik kijelölni vizsgálódásunk szaknyelvi terének határait és tájékozódási pontjait.

Bár a két-, többnyelvűség jelenségének összetettsége és az erről szóló szakirodalom kizárja az egyértelmű meghatározások lehetőségét, kutatásaink során e nyelvi jelenséget természetes nyelvi elrendeződésként közelítettük meg, és a kommunikatív kompetencia komponensrendszer alapú jelentés-összefüggésében kétnyelvűnek tekintjük azt az egyént „aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szociokulturális szükségleteinek megfelelően [...] rendszeresen használ" (*Bartha*, 1999. 40. o.). Így

tehát a kétnyelvű egyént nem két egynyelvű egyén (verbális) megnyilatkozásainak puszta összegzéseként értelmezzük, hanem holisztikusan (*Grosjean*, 1998; *Romaine*, 1995; *Kurtán*, 2001), ugyanis a nyelvi megnyilvánulások nem csak kognitív képességek, hanem sokkal inkább önmegfogalmazásra, önkifejezésre irányuló nyelvi cselekvések.

A két vagy több nyelvben való lét sajátos nyelvi döntéseket és viszonyulásokat eredményez. Ilyen például a nyelvválasztás, a nyelvcsere és a nyelvkeverés jelensége. A címben feltüntetett *kódváltás* két vagy több nyelv váltakozó használatát jelöli (*Romaine*, 1995; *Grosjean*, 1998; *Borbély*, 2001; *Bartha*, 1999; *Navracsics*, 2000; *Nikolov*, 2000); a *kód* kifejezést a terminus semlegessége és átfogó értelme miatt kívántuk használni, kódon tehát olyan rendszert értünk, „amelyet két vagy több fél közötti kommunikációra használnak" (*Wardhaugh*, 2002).

A kódváltás jelensége nem azonosítható a nyelvkeveréssel, ugyanis ez utóbbi nagyobb mértékben függ a nyelvi tudás minőségétől (*Hoffmann*, 1991), különösen pedig annak hiányosságaitól. Így ha egy nyelv elemeit már elsajátította az egyik nyelven, de a másikon még nem, akkor a beszélő a rendelkezésére álló változatot fogja használni. Bár a szakirodalomban sem körvonalazódott pontosan, hogy a kódváltás milyen mértékben tekinthető értékelések, értelmező döntések eredményének, az egyértelmű, hogy a jelenség számos olyan tényező sajátosságának függvénye, mint például a beszélgetés résztvevői, a téma, az életkor, a nem, a foglalkozás, a társadalmi és gazdasági státus, a származás. A többnyelvű közösségekben a kódváltás „a nyelvi kapcsolatok tükrözője" (*Navracsics*, 2000), az alapnyelv többször is változhat a téma, a szituáció, vagy a beszédben résztvevő személyek kommunikációs céljainak megfelelően.

Navracsics (2000) kutatásai alapján a kódváltás jelensége a kétnyelvű gyermek esetében különböző nyelvi szinteken fordulhat elő. Beszélhetünk fonetikai/fonológiai, morfológiai, lexikai és szintaktikai szintekről. *Poplack* (1988) szerint a nyelvi kódváltás tudatossága függvényében lehet jelöletlen vagy jelzett kódváltás, míg megnyilatkozási színtere alapján mondaton belüli, mondatok közötti és mondaton kívüli kódváltás. A váltást eredményező beszédhelyzetek változatos motiváltságra utalnak (*Navracsics*, 2000), mint például: magyarázat, személyessé tétel, témaváltozás jelzése, idézés, az üzenet távolítása, változás az interakció módjában.

A „helyzetnek megfelelő" valamint a „metaforikus" kódváltás kategóriáit különíti el *Wardhaugh* (2002) a beszédkontextus sajátosságaira alapozva. A helyzethez való alkalmazkodás azon kódváltásokra vonatkozik, amelyekben a beszélő csakis a kontextus és nem a beszédszándék vagy a téma szerint választja ki a nyelvi kódot. Az ezt kiegészítő metaforikus kódváltásnak érzelmi háttere van, ugyanis a nyelv kiválasztása, valamint a váltás sajátos színezetet ad a beszélő szándékának. Ezzel találkozunk például formális helyzetből informálisba, hivatalosból személyesbe, komolyból humorosba való váltás esetében.

A vázlatosan, de e jelenség összetettségét érzékeltető módon bemutatott kódváltási jellegzetességek pszicholingvisztikai jelentőségükön túl sajátos pedagógiai lehetőségek hordozói. Ennek részletes vizsgálata teheti csak lehetővé a különböző nyelvek, nyelvi attitűdök összefüggésében az egyéni pedagógiai elvek, a hatékony tudás- és személyiségközpontú stratégiák kidolgozását.

Tódor Erika Mária

A romániai magyar diákok és a második nyelv

Egyes felmérések szerint a romániai magyarság 80-85%-a tekinthető kétnyelvűnek, vagy legalábbis a román nyelvet ismerőnek (*Horváth*, 2003; *Péntek*, 2001). Ugyanakkor más vizsgálatok (önértékelésre alapuló kérdőíves felmérés) tanúsága szerint a ténylegesen kétnyelvűek aránya körülbelül 50–55%, míg a másodnyelv-használóké 40–45%, s mindössze 5% a csak néhány szót értőké (*Horváth*, 2003). Megjegyezendő, hogy ezen arányok értelemszerűen másként alakulnak, ha a tömbben vagy a szórványban élő magyarság nyelvi tudását elemezzük. Az említett adatok értelmezéséhez tömören összefoglaljuk, hogy kétnyelvűnek tekintjük azokat, akik anyanyelvük mellett még egy második nyelvet is hatékonyan használnak a mindennapi kommunikációban, és másodnyelv-használónak tekintjük azt, akinek esetében bár kialakultak az alapvető kommunikációs készségek a célnyelven, a nyelvet bizonytalanul és kevésbé hatékonyan használja, nehezen érteti meg beszédszándékait.

Az ilyen sajátosságokkal jellemezhető nyelvi környezetben szocializálódott iskolai népesség a romániai oktatási rendszerben résztvevő diákok 4,77%-át teszi ki (*Murvai*, 2000). Esetükben a tömbmagyarság iskoláiban a második nyelven való kommunikáció készségének hatékony kialakítása sajátos pszicho-pedagógiai feltételeket igényel, ugyanis a nyelvelsajátítás többnyire formális és szervezett, elsősorban intézményes keretek között zajlik, mivel kis mértékben játszik szerepet a spontán nyelvtanulás.

A romániai magyar tannyelvű iskolákban a román mint második nyelv elsajátítására vonatkozó normák, diskurzusok, tantervek elsődlegesen a formális, absztrakt, metalingvisztikai tudásszerzést ösztönzik, ennek következtében a spontán önkifejezés, főleg a tömbben élő magyar diákok esetén, háttérbe szorul (*Balázs* és *Szilágyi*, 1999). Így alakul ki az *aszimmetrikus* (inkongruens) *kétnyelvűség*, amely az anyanyelvre (Ny1) és a második nyelvre (Ny2) vonatkozó mennyiségi és minőségi eltérések összefoglaló jelölésére szolgál.

Az utóbbi években folytatott kutatásaink alapján (*Tódor*, 2004) az említett nyelvi inkongruenciának két meghatározó szintjét különítettük el és írtuk le:

a) A szókincs szintjén megjelenő aszimmetrikus megnyilvánulások, azaz *lexikális aszimmetria*. Ez abban nyilvánul meg, hogy több évi nyelvtanulás után sem alakul ki pragmatikus, mindennapi beszédhelyzetekhez szükséges nyelvtudás (magán nyelvhasználati készség), nyelvi viselkedés, amely a közvetlen környezetben való hatékony beilleszkedést elősegíthetné.

b) A nyelvi kompetenciák szintjén felmerülő *beszédprodukciós aszimmetria*. Ez elsődlegesen a beszédtervezési és beszédkivitelezési folyamatok működésében követhető nyomon, így gyakori mutatója azon nyelvi megnyilvánulás, amelyben a szövegalkotási készség nem automatizálódik, következésképpen a nyelv kommunikációs funkcióját szegényes szókészlet vagy félmondatok valósítják meg. Így a nem-anyanyelvi (Ny2) beszédproduktumok sablonosak, vázlatosak, vagy éppen a hallgatásba, esetleg a kommunikáció visszautasításába fulladnak a kudarcélmény, a tévedés elkerülése érdekében.

Az aszimmetrikus kétnyelvűség gyakran az *egyszerűsítő nyelvstratégia* alkalmazását eredményezi a célnyelven. Ez esetben a hibalehetőségek elkerülése érdekében a beszélő

szándékosan feladja, vagy módosítja üzenetét a célnyelven. Így az elhallgatott beszédszándék az egyén személyiségének csak részleges kibontakozását, megnyilvánulását biztosíthatja a nyelvi másság kontextusában, tehát a közlés élménye gyakran minimálisra csökken vagy formálissá válik.

Medgyes (1995) és *Ellis* (1995) egybehangzó véleménye szerint az intézményes nyelvtanítási folyamatban a beszédszándék motiváló ereje függvényében három fajta tudásszerzésre és átadásra irányuló diskurzust különíthetünk el:

1) „realisztikus szituációk"
2) „reális" helyzetek
3) „mesterséges" vagy formális beszédhelyzetek.

Realisztikusnak azt a beszédhelyzetet nevezzük, amelyben azért mondunk valamit, hogy használjuk az idegen nyelvet (pl.: szerepjáték, páros vagy csoportmunka stb.), reálisnak pedig azt, amelyben azért használjuk az idegen nyelvet, hogy kifejezzük, megfogalmazzuk közlési szándékainkat. A nyelvoktatás folyamatában azonban többször a gyakorlás kerül előtérbe, s ilyenkor a beszédhelyzet célja a bevésés és nyelvi struktúrák metalingvisztikai elsajátítása. A formális valamint a realisztikus nyelvtudás-szerzés dominál, s ennek következtében az osztálytermi beszélgetés nem képezi le a külvilág reális interakcióit, azaz nyilvánvalóan nem biztosíthatja a társadalom részéről elvárásként megfogalmazott nyelvi viselkedésforma kialakulását.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a román mint második nyelv elsajátítása a vizsgált iskolákban, a jelenlegi tantervi előírásokból következő módon, többnyire csupán pre-kommunikációs nyelvtudási szint elérésére alkalmas. Természetesen a nyelvtanulás egyéni sajátosságokat hordozó tevékenység, ugyanis eredményessége nagymértékben függ a személyes adottságoktól, jellemvonásoktól, tanulási stratégiáktól, motiváltságtól, a közvetlen nyelvi környezet sajátosságától, s nem utolsó sorban a nyelvpedagógiai eljárások hatékonyságától (*Bárdos*, 2000).

Az adatgyűjtési eljárásról

Mivel maga a kódváltás didaktikailag strukturált rendszeren belül jelenik meg az iskolai tanórák esetében, ezért az egyes szereplők és tényezők vonatkozásában szükséges a megfogalmazott és kimondatlan okok és motivációk feltárása. Ennek alapján elkülönítendők a kommunikációs helyzet két oldalának szereplői, azaz a tanár és a diák – a két csoport vizsgálata alapján az eredmények egymást kiegészítő jellege miatt közelebb juthatunk a valós tanórai szituáció megértéséhez.

A romániai magyar tannyelvű iskolák vagy iskolai osztályok jelentős eltéréseket mutathatnak az iskolán kívüli nyelvi környezet függvényében, ezért felhívjuk a figyelmet arra, hogy kutatásunk csak a Hargita és Kovászna megyei iskolákra vonatkozik. Így az eredmények általánosítása csak romániai tömbmagyar területekre tekinthető érvényesnek – azaz például Maros megye legnagyobb részén, a Részek egyes magyar szigetein. A szórványban vagy kisebbségi szituációban Azonban az iskola nyelvi környezete nem az

anyanyelv, hanem a második nyelv, ezért jelen eredmények csak hasonló tartalmú, alapos vizsgálatok alapján volnának általánosíthatóak.

2004–2005-ös tanév során elvégzett kutatásunk során csoportosított véletlenszerű mintavételi eljárást követtünk. A mintába a Hargita és Kovászna megyében működő magyar tannyelvű iskolák tanárai és osztályai kerültek be. A minta a két megye így jellemzett iskoláira nézve reprezentatív.

A kutatás négy fő elemet tartalmaz:

a) fókuszcsoportos vizsgálat;

b) tanári kérdőív;

c) tanulói kérdőív;

d) strukturált megfigyelés.

A fókuszcsoportos vizsgálat eredményeit a szakirodalmi elemzéssel kiegészítve készültek a kérdőívek. Mind a tanári, mind a tanulói kérdőív a kódváltás minőségi és mennyiségi tényezőit kívánta feltárni. A kérdőívek ugyanazon tanórai helyzetek vizsgálatát célozzák, egyrészt a tanárok, másrészt pedig a diákok szemszögéből. Mindkét kérdőív lekérdezése önkitöltős módszerrel történt.

A tanári kérdőív három alapadatot tartalmaz: a megkérdezett személy munkahelye, neme, életkora. A pedagógus anyanyelvére nem kérdeztünk rá, azonban lehetősége volt arra minden személynek, hogy román nyelvű kérdőívet válasszon. Így a későbbi elemzések során az ezzel való összefüggés is vizsgálható lesz.

Az első kérdőív hat fő kérdést tartalmaz, melyből négy feleletválasztós jellegű, kettő pedig nyitott. A kérdőívet 164 romántanár töltötte ki; a mintavételi eljárásból adódóan egyenlő eséllyel kerülhettek bele a mintába magyar és román anyanyelvű tanárok.

Az első kérdésben arra kértük a pedagógusokat, mondják meg, mennyire tartják fontosnak a diák anyanyelvének ismeretét. A kérdés kapcsán lehetőséget biztosítottunk a véleményt alátámasztó érvek megfogalmazására is.

A második kérdésben arra kerestük a választ, hogy a tanár milyen sorrendben tartja fontosnak az egyes oktatási célok elérése érdekében az anyanyelv használatát. A fókuszcsoportos vizsgálat, a szakirodalom és saját tapasztalatok alapján hét jellemző változatot neveztünk meg. Nyolcadikként lehetőséget biztosítottunk arra is, hogy amennyiben az adott megkérdezett személy gyakorlatában egyéb célból is használja a diákok anyanyelvét, a kérdőívbe beírhassa azt, és így a sorrendet hét vagy nyolc elem között kellett megállapítania.

A harmadik kérdéssel azt vizsgáltuk, hogy a felsorolt kilenc tanórai és tanár-diák interakcióra vonatkozó szituáció közül melyikben használja a tanár a magyar, illetve a román nyelvet. A válaszadáskor kettős nyelvhasználat is bejelölhető volt.

A negyedik kérdéssel azt szerettük volna megtudni, román nyelv és irodalom órákon az összes elhangzó nyelvi közlésen belül hány százalék a magyar nyelv használatának aránya. Mivel a fókuszcsoportos vizsgálat alapján kiderült, hogy románórákon a magyar nyelv használatának aránya csak kivételes esetben haladja meg a 30%-ot, ezért 0-tól 40%-ig terjedő skálát alkalmaztunk, tíz százalékonkénti növekedéssel.

Az ötödik és a hatodik kérdés nyitott volt. Előbbiben arra kértük a válaszadókat, hogy sorolják fel saját tapasztalataik alapján, milyen előnyei és hátrányai lehetnek az anyanyelv tanórai használatának. Utóbbiban pedig a pedagógusok megfogalmazhatták

tanácsaikat egy elképzelt pályakezdő kollega számára. A hatodik kérdésre adott válaszokból arra is lehet következtetni, hogy a pedagógus mennyire tudatosan használja adott helyzetekben az anyanyelvet a második nyelv elsajátítását célzó órákon.

A diákok számára összeállított kérdőívet 664 tanuló töltötte ki. A kérdőív három alapvető adatot rögzített: iskola neve, tanuló neme, évfolyama. A mintába felső tagozatos (5., 6., 7. és 8. osztályos) és középiskolás (9., 10., 11. és 12. osztályos) diákok kerülhettek be. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy az órákon hány százalékban használják az anyanyelvet, konkrét esetek megemlítésére is lehetőséget adva. Itt szintén a fókuszcsoportos vizsgálat eredményéből következő 0 és 40% közötti skálát alkalmaztuk. A második kérdésben arra voltunk kíváncsiak, milyen gyakran érzi szükségét a diák annak, hogy egyes szavakat, kifejezéseket, szabályokat anyanyelvén magyarázzanak meg a tanárok.

A harmadik kérdéssel azt kívántuk felmérni, milyen élethelyzetekben használják a diákok a célnyelvet. Az információ azért különösen szükséges, mivel ennek alapján mérhető, hogy az oktatási környezeten kívül hol használja még a román nyelvet. A negyedik kérdés arra vonatkozott, hogy a diák milyen gyakran kerül olyan helyzetbe, hogy románul kell beszélnie.

Az ötödik kérdés a diák nyelvtudásának önértékelésen alapuló vizsgálatát célozta. A hatodik kérdés, hasonlóan a tanári kérdőív ötödik kérdéséhez, arra kereste a választ, hogy a diákok milyen előnyeit és hátrányait látják annak, hogy a románórákon anyanyelvüket használják egyes helyzetekben. Az utolsó, hetedik kérdésben arra kértük a tanulókat, nevezzék meg, szerintük melyik nyelvet használják adott helyzetekben a romántanárok.

A fókuszcsoportos vizsgálat és a szakirodalom feldolgozása alapján elkészített kérdőívek jellegükből adódóan a tanórai szituáció szereplőinek szempontjából képesek megragadni a vizsgált valóságot. Az összetettebb megközelítés és a pontosabb leírás érdekében szükségesnek tartottuk a strukturált megfigyelés módszerének alkalmazását. Ennek elvégzésre jó alkalmat jelentett, hogy a Sapientia EMTE román-angol szakos hallgatói kötelező óralátogatáson vettek részt a képzés keretén belül. A felkészített 74 harmad- és negyedéves hallgató öt csíkszeredai magyar tannyelvű iskolában, két féléven keresztül összesen 1012 órára vonatkozóan rögzítette megfigyeléseit.

A megfigyelés elsősorban arra irányult, hogy az ötven perces tanórákon rögzítsék a kódváltási eseteket, megjelölve az aktus résztvevőit, összefüggését, folyamatát. A spontán és szervezett didaktikai párbeszédek megfigyelése lehetőséget nyújtott olyan nyelvtanulási, beszédprodukciós jellegzetességek feltérképezésére, amelyeket többnyire sem a nyelvtudást mérő tesztek, sem a tanári vélemények nem jeleznek. Ilyen például a megfelelő szó keresésének pillanata, az ismeretlen szó áthidalásának stratégiája, a mondanivaló megfogalmazásának nehézsége, a szómagyarázati próbálkozás, a beszédtempó stb.

Tanulmányunkban bizonyos alapvető jellegzetességeket kívántunk megragadni a fent részletezett kutatás eredményei alapján. A tanórákon megfigyelhető kódváltási helyzetek részletes elemzésére ebben a vonatkozásban a szakirodalom nem tartalmaz információkat, így elmondható, hogy kutatásunk itt megfogalmazott részeredményei nagymértékben hozzájárulhatnak a romántanárok kisebbségi környezetben való oktatási helyzetre

való felkészítéséhez. Rá kell mutatnunk egyúttal arra is, hogy ennek tudatosítása nélkül valóban hatékony tanárképzésre nincs lehetőség.

Szükséges-e a kódváltás?

„Elmúltak azok az idők, amikor tilos volt magyarul megszólalni" jelentette ki *Medgyes* (1997) az angol nyelv tanításának változó paradigmájára utalva. A didaktikai tiltás tulajdonképpen az anyanyelvi tudás hatékony felhasználását utasítja el, és egy sajátos szemléletmódot tükröz, miszerint a kétnyelvű egyén „kettős egynyelvűként" (*Bartha*, 1999) értelmezhető.

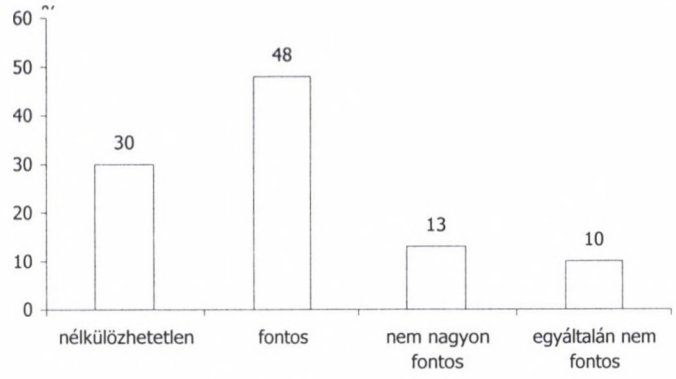
A román nyelv oktatásának pedagógiai irányelveit különböző korokban vizsgálva, egyértelműen körvonalazódik, hogy az anyanyelvi tudás és tapasztalatok felhasználásával különböző explicit, illetve implicit szabályozások foglalkoztak – ám egyetlen esetben sem kezelték valóban második nyelvként a román nyelvet. Léteztek az anyanyelvi tudás felhasználását tiltó pedagógiai elvek (pl. a '80-as években, amikor tilos volt a magyar nyelv használata román nyelv és irodalom órákon), de megfogalmazódtak kontrasztív nyelvi szemléletek is, mint például az '50-es évektől kezdődően *Tittel*, *Bányai*, *Blédy*, vagy *Scridon* írásaiban.

A jelenlegi kerettanterv az explicit szabályozás hiánya miatt a második nyelv oktatásmódszertanának terén szabad döntési, alkalmazási lehetőséget biztosít – legalábbis ami az anyanyelvi tapasztalatok felhasználását illeti. Megfigyelhető azonban, hogy a tanulók nyelvi tudásának és tapasztalatainak hatékony érvényesítése, valamint az ezt szorgalmazó tanítási módok mást jelentenek az oktatáspolitikában és az osztályteremben. Az iskolai hatékonyság feltétele, hogy e két jelentés referenciája összehangolható legyen.

A tömbmagyar területen működő magyar tannyelvű iskolákban tanító romántanárok döntő többsége, a válaszolók 77,5%-a, (lásd 1. ábra) a tanulók anyanyelve ismeretének fontosságát vallja. A kérdőívben megfogalmazottak alapján elmondható, hogy ezt a véleményét a legtöbb tanár érvekkel alá is támasztja. Érdemes megjegyezni azonban, hogy az elutasító válaszoknál többnyire hiányoztak a magyarázatok, az érvek. Ha mégis szerepelnek, a következő, sablonos megfogalmazásokkal találkozhatunk:

- az egynyelvű tanár hatékonyabb;
- a célnyelv kizárólagos használata hatékonyabb;
- a román nyelvvel szemben nem alakul ki „negatív érzés"[1];
- eredményesebbé teszi a kommunikációra alapuló nyelvtanulást „könnyebben tanulja a nyelvet, ha nem fordításra alapozza gondolatainak kifejezését", „rákényszerül, hogy használja a nyelvet".

[1] A továbbiakban az idézett szövegrészeket szó szerint, a kérdőíven szereplő formában adjuk meg és idézőjelbe tesszük. Ahol szükséges, a román idézetek fordítását szögletes zárójelben közöljük.



1. ábra
A diák anyanyelve ismeretének fontossága a tanárok szerint

A két nyelv ismeretének fontossága mellett érvelők válaszait kulcsszavak alapján csoportosítottuk. Így a tanulók anyanyelvének ismerete a következő pedagógiai motivációs háttérrel magyarázható:

– *a hatékony megértés, magyarázat feltétele*
A válaszok körülbelül 70%-a az anyanyelv ismeretének előnyét a jobb, pontosabb, mélyebb megértés lehetőségében látja. Néhány megjegyzést összegezve: könnyebben érti meg a szavakat, kifejezéseket, elvont fogalmakat, nyelvtani fogalmakat a diák, ha a magyarázat anyanyelven szerzett tudás analógiájára alapszik.

– *transzfer és kontrasztív szemlélet alkalmazására ad lehetőséget*
Néhány szemléletes példa: mivel a gyermek anyanyelvén gondolkodik, könnyebben érvényesítheti a tudását más nyelven, vagy hatékonyabban javíthatja anyanyelvéből adódó hibáit.

– *az eredményesebb tanár-diák kapcsolat kialakítását biztosítja*
Az erre vonatkozó érvek a tanítási folyamat nevelői hatását hangsúlyozzák. Így például: biztonságot sugall a gyermek számára; bizalmasabb, őszintébb a tanár-diák kapcsolat.

– *érvényesíthetőek a személyes nyelvtanulási tapasztalatok*
A kétnyelvű tanárok egykori hibáikból, tanulási nehézségeikből okulva jobban tudnak figyelni a diákok előrelátható problémáira, így hatékonyabbak a tanulástervezés szervezésében.

A románórákon megfigyelhető beszédhelyzetekben a kettős nyelvhasználat a hatékonyság feltétele, ugyanis a pedagógusok röviden ismertetett motivációs háttere arra utal, hogy az anyanyelvi tudás érvényesítése a didaktikai párbeszédben, mind a formális, mind az informális szinteken jelentős előnyökkel szolgál. A kettős nyelvhasználat az adatközlők viszonyulásai alapján pedagógiai előnyöket hordoz mind a kognitív, mind az affektív beszédhelyzetek eredményes kivitelezésében.

A tanárok véleményén alapuló megállapításunk jó alátámasztásához további két érvet mutatunk be, mindkettő a tanulók által megfogalmazott válaszokra alapul. A megkérde-

zett tanulók 55%-a nem mindig, de néha szükségesnek tartja az anyanyelvre való váltást, 40%-uk számára pedig nagyon gyakran fontos az anyanyelv használata. Mindössze 4% véli úgy, hogy egyáltalán nem fontos az első nyelvi támasz.

A kódváltás előnyét egyértelműen a megértés elősegítésében látják; érveiket így foglalhatjuk össze: pontosabb, gyorsabb, hatékonyabb, egyszerűbb, jobb megértést biztosít. Érdemes ugyanakkor ezen jelenség személyes elemeire is figyelni. A válaszolók tapasztalatai alapján az anyanyelvi váltásnak aktivizáló szerepe van („aktívabban tudok részt venni az órán"), sikerélményt biztosít („tudom, miről beszélünk", „megértem a házi feladatot, a szavakat, a szabályokat"), eredményesebb tanuláshoz vezet („gyorsabban tanulok", „jobban el tudom mondani a lecke tartalmát, ha már elmagyarázták"), és nem utolsó sorban, a jobb időbeosztást segíti elő („nem kell szótárazni").

A kognitív, tudásszerzésre alapuló előnyök mellett gyakran említésre kerülnek affektív jellegű érvek, amelyek önkifejezési próbálkozásokra utalnak. Például: „bátrabban beszélek", „nem kell félni, hogy a tanárnő nem tud magyarul", „ha nem tudok szavakat, megkérdezhetem".

A kódváltás hátrányait többnyire a beszédprodukciós nehézségekkel magyarázzák a diákok. Például: a szókincs felelevenítésének nehézségei („nehezebben jutnak eszünkbe szavak", „elfelejtjük a nyelvet"), önkifejezési gondok és interferencia („többet fogunk hibázni", „magyar mondatszerkezetek szerint alkotjuk a román mondatokat"), a kommunikációs készség gyakorlására nincs elég idő („nem gyakoroljuk a nyelvet, a kiejtést") és rossz időbeosztást is eredményezhet, mert „elterelődhet a téma".

A tanulók válaszaiból az is kiderül, hogy nem csak a kétnyelvű tanárok esetében jelezhető a nyelvi váltás jelensége, hanem előfordul az egynyelvű, román anyanyelvű tanárok esetében is. Így a megértés megkönnyítéséért a tanár megkér valakit az osztályból, hogy fordítson, vagy bizonyos szavak magyar megfelelőjét próbálja maga is használni. A tanórai párbeszéd során a kódváltást a tanár és a diák is kezdeményezheti, a beszédtéma, a tanulási helyzet, a párbeszéd sajátossága függvényében.

Utóbbi azonban nem feltétlenül az anyanyelv (cél)nyelvórai használatának fontosságát támasztja alá megítélésünk szerint, hanem az oktatásszervezés paradoxonjára, azaz a jelentések referenciájának eltérésére mutat rá. A tanítási elvárások nyelvezete (regisztere) és a tanulók tudásszintje között minimális az átjárhatóság, így a kommunikációs szakadék áthidalása céljából az anyanyelv használata bizonyul a legkézenfekvőbbnek és célravezetőbbnek. A két szint közötti megfelelő összhang megteremtése, azaz „a szót értés" feltételeinek pontos meghatározása biztosíthatná az oktatási folyamat minőségét, nem pedig a kódváltás kényszerű alkalmazása.

Miért kerül sor kódváltásra?

A tanárok és tanulók válaszaiból kiderül, hogy a román nyelvórákon átlagosan 20%-os arányban jelenik meg a kódváltás. A kettős nyelvhasználatot kiváltó tanórai mozzanatok változatos okokra vezethetőek vissza. A megfogalmazott válaszok alapján a leggyakrabban előforduló helyzeteket mutatjuk be az alábbiakban, gyakoriságuk sorrendjében. A

felsorolásban a tanulók válaszai alapján külön mutatjuk be a tanári, valamint a tanulói szerep köré csoportosítható főbb mozzanatokat.

A tanári szerepkörre vonatkozva az adatközlők 70%-ánál kiemelt helyen szerepel az ismeretátadás és ennek keretében a pontos magyarázatok, amelyek megítélésük szerint kódváltást követelnek meg. Mindez a szavak, a szövegek és a nyelvtani fogalmak anyanyelvi megfelelőinek használatában érhető tetten. Szavak magyarázata esetén gyakran csak akkor kerül sor fordításra, ha a célnyelvi szinonimák nem segítenek a jelentésfeltárásban.

A házi feladatok ellenőrzésekor, magyarázatkor, gyakorlatok során felmerülő kérdések kiigazításakor a válaszadók 32%-a tett említést kódváltásról. A válaszolók 24%-a a dolgozatok, versenyek, fontos időpontok megbeszélésére is hivatkozik, illetve akkor használják az anyanyelvet, „ha fontosabb dolgokat kell megbeszélni". Esetenként „óra végi beszélgetésekre" is utalnak. Az esetek 10%-ában előtérbe kerülnek az olvasás és szövegértés, értelmezés mozzanatai, amelynek keretében a párhuzamok, hasonlóságok megbeszélésekor (például román és magyar népmesék, regények) gyakran szükséges az anyanyelvi háttértudás. A kódváltás akkor is meghatározó szerepet kap, amikor az érzelmi érintettség fontossá válik a beszédhelyzetben (10%), például „ha leszid valakit a tanárnő".

A diákok kezdeményezésére vagy a rájuk vonatkozó tanórai mozzanatokból leggyakrabban említett, kettős nyelvhasználattal jellemezhető beszédhelyzet a szókeresés, valamint nyelvi hiányosságok jelensége. Így a könnyebb, gyorsabb és hatékonyabb megértetés céljából kódváltásra kerül sor például, ha vicces eseményekről, személyes élménybeszámolókról van szó, amelyek nem tartoznak az óra témájához. Ehhez az eszközhöz fordulnak akkor is, ha rendkívüli események megszervezését beszélik meg.

Összegezve a fent említett helyzeteket, elmondható, hogy a kódváltást elsődlegesen a magyarázat eredményességének növelése érdekében alkalmazzák. Ha azonban részletesebben megvizsgáljuk, igen változatos okok vezethetnek a kódváltás jelenségéhez. Ilyen például a hatékony közlés iránti igény, a szókeresés, a beszédszándék érvényesítésének segítése, az interakció, vagy a témaváltás jelzése, a személyessé tétel, érzelmi érintettség, rávezetés a célnyelv használatára.

A bemutatott helyzetek alapján világossá válik, hogy a kódváltás alapvetően két lényeges szinten mehet végbe a tanórai szituációkban. Egyrészt többnyire tudatosan elősegítheti az oktatási célok megvalósítását, ugyanakkor egyértelműen érezhető a szubjektív, nem tervezett szint megjelenése is, amely a személyesebb mondanivaló átadásából vagy a célnyelvi kommunikáció nehézségeiből fakad. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a célnyelvi közlés nehézségei több esetben megfigyelhetők voltak a tanárok részéről is, mint az a strukturált megfigyelésből kiderült. A nem tervszerűsített váltásokat elsődlegesen az érintkezés témája, jellege, a beszédaktus illokuciós és perlokuciós (*Searle*, 2000) funkciója váltja ki.

A kettős nyelvhasználatot kiváltó tanórai helyeztek feltérképezése is arra enged következtetni, hogy román nyelv és irodalom órákon a nyelvi tudás kiépítésében az anyanyelv másodlagos, kisegítő szerepet tölt be. Főképp a szavak, a kifejezések, a szövegértés és a nyelvtani fogalmak esetében a tanári magyarázat és a tanulói megértés nyelve. Tervszerűen a tanóra nyelvi médiuma az elsajátítandó nyelv, de ha értési zavar keletke-

zik, az azonnali megoldás a gondolkodás nyelvére való váltás. Ez a jelenség is egyértelműen a már említett oktatásszervezési paradoxonra utal.

Nyelvpedagógiai szempontból lényeges azonban a megértés könnyítésére irányuló törekvések okainak értelmezése. Abból a tényből kiindulva, hogy a fent bemutatott válaszok lényegében pedagógusi viszonyulásokat tükröznek, s így szaktudásra és gyakorlati tapasztalatra alapuló nyelvtanulásról és tudásszerzésről kialakított vélemények gyakorlati megnyilvánulásai, érdemes részletesebb elemzésükbe bocsátkozni. A válaszok alapján körülhatárolható nyelvtanári magatartások gyakran a megszokott, hagyományos, nyelvtan- és fordításközpontú vagy asszociációs tanítási modell hatására utalnak. Ezen szakmai felfogás azonban kevésbé egyeztethető össze a romániai oktatási rendszer által felkínált kommunikáció-centrikus tantervekkel, oktatás és tanulásszervezési narratívákkal és természetesen az ezeket megalapozó elméleti háttérrel. Így tehát a makro- és mikroszintű oktatásszervezés paradoxonjának újabb tényezője körvonalazódik előttünk.

Az is nyilvánvaló, hogy a paradox helyzetre adott gyakorlati válaszok meglehetősen eklektikusak: az újítás elemei a hagyományos tanítási szokásokkal ötvöződnek. Joggal merül fel a kérdés, hogy ezen összhanghiány milyen mértékben fordul elő az ugyanezen a területen működő román tannyelvű iskolák esetében, s hogy ezt az ellentmondást milyen arányban befolyásolja a kétnyelvű tárgy sajátossága, pontosabban a magyar tannyelvű iskolákra jellemző sajátos nyelvhasználati szokás-minta. Szintén a székelyfölditől eltérő mintákat tapasztalhatunk valószínűleg a szórvány területeken működő magyar tannyelvű iskolákban, hiszen ott a környezeti nyelv a célnyelv, tehát a tanóra egészen más kommunikációs külső közegből indulhat ki.

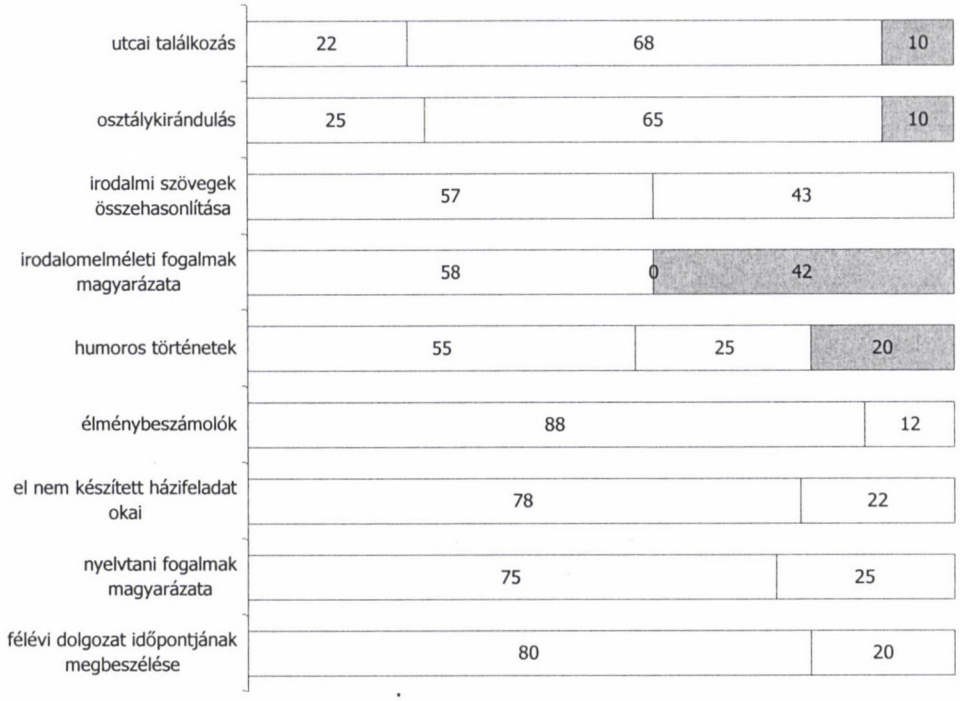
Milyen helyzetben kerül sor kódváltásra?

A továbbiakban arra próbálunk választ keresni, hogy milyen nyelvhasználati szokások különíthetők el a tanár-diák, diák-diák interakciók során. A kérdést elsősorban a tanári kérdőívekben megfogalmazott válaszok alapján igyekszünk megközelíteni.

A 2. ábra a három nyelvhasználati lehetőséget mutatja be. A világos szürkével jelöltük a román nyelv, fehérrel pedig a magyar nyelv használatát. A sötétszürkével jelzett esetek a kettős (azaz kevert) nyelvhasználatot mutatják. A feltüntetett értékek az említések százalékos arányát jelzik.

Látható, hogy a tanórai helyzetekben az oktatáshoz kapcsolódó interakciók nyelve a román, a kétnyelvű helyzetek transzfer céljából jelennek meg (irodalomelméleti fogalmak magyarázatakor), az informális tanórai párbeszédek néha magyarul, míg a tanórán kívüli párbeszédek anyanyelven zajlanak. Célszerű e nyelvhasználati szokásokat az érintkezés témája és célja szempontjából értelmezni, mivel ekkor a beszédaktus illokuciós értéke a meghatározó. A bemutatott állapot híven tükrözi, hogy a tanórai párbeszédek formális és informális beszédhelyzetek összességei, s így sajátos nyelvi regisztert aktivizálnak. A tanulmányozott helyzetek esetében egyértelműen különválasztható, hogy a formális beszédhelyzetek többnyire egynyelvűek és román nyelven zajlanak, ritkán egészülnek ki a diákok anyanyelvével. Az informális beszédhelyzetek nyelve a tanóra

keretén belül többnyire kétnyelvű, tanórán kívül javarészt magyar nyelvű. Természetesen a kettős nyelvhasználat elsődlegesen a tanár nyelvismeretétől és nem utolsó sorban a nyelvtanulásról és a tudásszerzésről kialakított felfogásától függ.



2. ábra
Nyelvhasználati helyzetek

A tanórai beszélgetések irányított megfigyelése lehetőséget nyújtott a természetes osztálytermi tevékenységek során megjelenő kódváltás dokumentálására és a váltást befolyásoló külső és belső tényezők elemzésére. A vizsgált tanórai érintkezések során a második nyelvről anyanyelvre, valamint az anyanyelvről második nyelvre történő áttérést követtük tanár-diák és diák-diák interakciók során.

A megfigyelés tárgyát képező tanórák 44%-ában került sor spontán vagy tudatos kódváltásra, bár e jelenség mennyiségi mutatóit a tanárok munka- és tanulásszervezési stílusa nagymértékben meghatározta. A kódváltás jelensége egy tanórán átlagosan kétszer-háromszor fordult elő. Az általunk megfigyelt maximális kódváltási esetszám 8 volt.

A megfigyelés tárgyát képező nyelvváltási mozzanatok 65%-a irodalomórák témáihoz kötődik, 19%-át nyelvtanórákon figyelték meg. A fennmaradó 16% fogalmazási, irodalomelméleti vagy kommunikációs tevékenységek közben volt észlelhető.

A kettős nyelvhasználatot kiváltó helyzeteket gyakoriságuk és jellegzetességeik alapján csoportosítottuk. A leggyakrabban előforduló nyelvváltási helyzeteket a szavak, kifejezések, fogalmak jelentésének tisztázása váltja ki. Ezen esetekben többnyire a tanár kezdeményezi a kettős nyelvhasználatot, és a következő tanórai helyzetekben jellemző:

– *tudatos, tervezett szómagyarázat anyanyelvi megfelelővel*
  Például: *cârtiță*=vakond, *loterie*=sorsjáték, *vocație*=hivatás, *cimpoi*=bőrduda, *opoziție*=ellentét, *solemn*=fennkölt
– *számonkérés, kikérdezés*
  Például: „Mit jelent a *moaste*?", „Ați auzit de *fehér rím*?" [Hallottatok a fehér rímről?], „Cum mai spunem cu alt cuvânt *felgyorsult*?" [Hogyan mondjuk más szóval, hogy *felgyorsult?*], „Cum se spune în limba română *megszemélyesítés*?" [Hogyan mondják románul, hogy *megszemélyesítés?*]
– *nyelvtani fogalmak magyarázata*
  Például: *Adverbul*=határozószó, „Care este corespondentul în limba maghiară a *diminutivului*?" [Mi a magyar megfelelője a *diminutivului*-nak?], „*Acuzativ* înseamnă tárgyeset." [Az *acuzativ* tárgyesetet jelent.]
– *fordításra alapozó magyarázat*
  Például: „Hogyan mondom románul: *most tanulok, tanulni fogok*?", „Care este semnificatia titlului *Enigma Otiliei*?, Cum il putem traduce?" [Hogyan értelmezhető az *Enigma Otiliei* cím? Hogyan fordítanátok le?], „Tata l-a cerut pe copil. *Kire utal a cselekmény*? *Fordítsátok le*!" [Az apa megkérte gyerekét.], „El a fost acasă. A *exista* înseamnă *létezni*. Casa a fost mare. *Fordítsátok le*! Mi a különbség az *a fost* szavak között a két mondatban?" [Otthon volt. Az *exista* azt jelenti, hogy létezni., A ház nagy volt.]

Míg az említett esetekben a tanár váltott kódot, az alábbiakban olyan tanórai helyzeteket mutatunk be, amelyekben a kétnyelvű kommunikációt a diák kezdeményezte. Leggyakrabban a megfelelő szó keresése esetén figyelhetjük meg a jelenséget. Például: „Cum se spune româneşte: *ennyi*?" [Hogy van románul az *ennyi*?], „Nem tudom, hogy mondják szótagszámnak." Sokszor a kódváltás kezdeményezésének jelzésére szolgál a diákok kódváltása. Például: Tanár: „Ai înțeles diferența?" [Értetted a különbséget?] Diák: „Igen". Megfigyelhető, hogy jelentéstisztázás esetén a tanárok többnyire célnyelvről anyanyelvre való váltást kezdeményeznek, míg a diákok éppen a célnyelvi információk hiányában keresnek gyakrabban kifejezési eszközöket.

A tanárok igen gyakran próbálkoznak azzal, hogy a kétnyelvű szituációt kódváltással a célnyelvre tereljék át. Íme néhány szemléletes párbeszéd:

Tanár: Cât timp ți-a luat să memorezi poezia? [Mennyi idő kellett a vers megtanulásához?]
Diák: *Sokat.*
Tanár: Ce înseamnă pentru tine *sokat*? [Mit jelent neked a *sokat?*]
Diák: *Hát, három órát napjába.*
Tanár: Most mindezt mondd el románul!

A kettős nyelvhasználat mind a tanár, mind a tanuló kezdeményezésére, többékevésbé tudatosan fordul elő az egyéni tapasztalatok tanórai érvényesítése során. Különös szerepet kap olyan helyzetekben (amint ezt *Boócz-Barna* (2000) is igazolja) amikor a beszélők számára fontos a személyes érintettség vagy a minél gyorsabb és hatékonyabb közlésvágy. Így például az óra elején:

Tanár: Jól telt a versenyen? Milyen helyezést értél el?
Számonkérés előkészítésekor:
Tanár: Nehéz volt a házi feladat?

Szövegértés előkészítésekor:

Tanár: Să citim poezia *După melci*, de Ion Barbu. Volt valaki csigát gyűjteni? [Olvassuk el Ion Barbu *După melci* című versét!]
Diákok: Igen.
Tanár: Mit csináltál vele? Az olaszok nagyon szeretik.

A kettős nyelvhasználatot számos más tanórai mozzanatban is nyomon követhettük. Ilyen például az irányítás, vagy az osztályszervezési és tanulásszervezési problémák személyessé tétele. Például: „Leírtátok? Figyelj oda, jó!", „Most írjuk le a füzetbe! Olvassad! Citeşte! Figyelj!", „Mit nem értettél meg?", „Csendesedjetek le!"

Gyakran előfordul a nyelvi tudatosság alakítása céljából is kulturális összefüggésrendszerben. Így például *Ion Barbu* verseit magyar fordításban olvassák fel, vagy közmondások, gyermekversek magyar megfelelőit keresik. Például:

Tanár: Cum este descântecul în limba maghiară? [Hogy van magyarul ez a mondóka?]
Diák: Csiga-biga gyere ki...

Összegzés

Összegezve az elmondottakat, figyelemre méltó a második nyelvhez való viszonyulás értelmezése, amely elsősorban a nyelvhasználat céljától függő differenciálódásban nyilvánul meg. Bizonyos beszédszándékok adott nyelvhez kapcsolódnak és szinte kizárólag azon a nyelven kerülnek kifejezésre.

Wardhaugh (2002) fogalomtárával értelmezve e nyelvi állapotot, itt elsősorban metaforikus nyelvi áttét érzelmi, nyelvi viszonyulás mutatói körvonalazódnak. Az említett szerző szerint egy bizonyos kommunikációs helyzetre kiválasztott nyelv a szavakon túlmutató üzenet hordozására alkalmas. Esetünkben a kettős nyelvhasználat egyben különbségtételt is magában rejt, amelynek érzelmi és viszonyulásbeli motiváltsága is van. Az anyanyelv használata nem csak a jobb megértés vagy megértetés eszköze az osztálytermi kommunikációban, hanem gyakran egy „mi-tipusú" szolidaritás kifejező eszközévé válik. Ezért a beszélők alkalmasabbnak tartják az informális beszédhelyzetekre. A

második nyelv használata többnyire „ők-orientált": azaz a tanítás nyelve, de *nem* mindig a megértésé. Ezért válik a formálisabb helyzetek kommunikációs eszközévé, esetünkben elsősorban a magyarázat és a kikérdezés segítőjévé.

Az eddigiekben bemutatott nyelvi állapot tulajdonképpen a nyelvi tudás alapján az aszimmetrikus kétnyelvűség visszatükröződése a didaktikai párbeszédben. Egy általánosabb, makroszociális megközelítés értelemszerűen egy másik tükörképet is megjeleníthet, nevezetesen a nyelvi környezet szocializációs hatását. Az általunk tanulmányozott minta a tömbmagyarságban élők román nyelvóráinak nyelvi sajátosságait törekszik bemutatni, ahol a közvetlen környezeti nyelv ugyancsak többnyire formális (intézményes) beszédhelyzetekre összpontosul. Teljesen más tanórai nyelvi állapot írható le azon esetekben, ahol a környezeti nyelv vegyes, vagy többnyire román.

Kétségtelen, hogy a bemutatott nyelvi állapotok egy sajátos nyelvtudás struktúráját tárják elénk, az említett differenciálódás értelmében a második nyelv többnyire nem az önkifejezés eszköze, sőt, mindaddig, amíg nem teremtődik megfelelő sikerélményt biztosító gyakorlási lehetőség, nem is válhat azzá.

Joggal tehető fel tehát a kérdés, hogy ki alkalmasabb az úgynevezett kétnyelvű tárgyak oktatására: az egynyelvű, avagy a kétnyelvű tanár? Milyen tanulói nyelvtudásszint szükséges az egynyelvű tanár hatékonyságához? Milyen kommunikációs gátakat állandósíthatunk a nyelvi regiszterek nem megfelelő alkalmazásával?

Bár ezek a kérdések az idegen nyelv oktatásának szakirodalmában gyakran előfordulnak, a román mint második nyelv minőségi oktatás-stratégia tervezéséből még hiányoznak. A jelenlegi tanárképzés alapvető feladatának tartjuk a kettős nyelvhasználatot hatékonyan kezelő pedagógusi attitűd kialakítását, amely a két nyelv és kultúra alapos ismeretét feltételezi, ugyanis a tanórai kettős nyelvhasználat számtalan pedagógiai lehetőséget hordoz, de nem megfelelő kezelése ugyanakkor sok tanulási és tanítási nehézséghez, kudarchoz vezethet.

Összegezve a tanulmányozott jelenségről nyert észrevételeinket, a következő nyelvpedagógiai elvet fogalmazhatjuk meg. A második nyelv tanórái keretén belül elsődlegesen a (cél)nyelv használatára kell törekedni, ugyanis a nyelvoktatás célja és eszköze a nyelvtudás használata. Természetesen ahhoz, hogy az önkifejezés sikerélménye biztosítható legyen, megfelelő tanulóközpontú tanterv és sajátos módszerek kidolgozása szükséges, ami egyben a közoktatásban és az oktatáspolitikában használatos jelentések összehangolását feltételezi, azaz a többször említett paradoxon feloldását.

Vannak olyan tanórai helyzetek, amelyekben célravezető a tanuló meglevő tapasztalataira, anyanyelvi tudására alapozni. Ilyen például a nyelvtani szabályszerűségek, fogalmak, hasonlóság vagy különbség felfedezésére építő tanítás, a kontrasztív szemléletmód és nyelvi tudatosság gyakorlása, a szemantikai, szintaktikai interferenciák ismertetése, a hibák vagy tévesztések mechanizmusainak elemzése, javítása. A kettős nyelvhasználat azonban, nyelvi, szakmai tudásra és a gyermekek megismerésére alapozó gondos és felelős döntés eredménye kell legyen, és a nyelvtanárnak pontosan kell tudnia, hogy miért és mikor lehet hatékony az anyanyelvre való váltás. Észrevételeink arra engednek következtetni, hogy e nyelvi jelenség didaktikai előnyeinek kihasználása a román

nyelv oktatásában csak kis mértékben tudatosított, sok esetben a váltást egy-egy helyzet, a tanulói igény, a téma határozza meg.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány korábbi változata az V. Országos Neveléstudományi Konferencián (Budapest, 2005. október 6–8) került bemutatása. Az előadáson és a tanulmányban feldolgozott részeredmények, a Sapientia Alapítvány Kutatási Programok Intézete által támogatott kutatás következtetései.

Irodalom

Balázs Lajos és Szilágyi N. Sándor (1999): *Învăţarea limbii române este un drept sau obligaţie, este o cauză sau pretext? A román nyelv tanulása jog vagy kötelesség, ügy vagy ürügy?* Apáczai Csere János Pedagógusok Háza Kiadója, Csíkszereda.

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Boócz-Barna Katalin (2000): A nyelvváltás okai a német mint idegen nyelv órán. In: Lengyel Zsolt, Navracsics Judit és Nádasi Edit (szerk): *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok.* Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém.

Borbély Anna (2001): *Nyelvcsere. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében.* MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya, Budapest.

Cummins, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.* Multilingual Matters, Oxford.

Ellis, R. (1995): *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press, Oxford.

García, O. (1997): Bilingual Education. In: Florian Coulmas (szerk) *The Handbook of Sociolinguistics.* Blackwell, Oxford.

Grosjean, F. (1998): Individual bilingualism. In: Lengyel, Zs., Navracsics, J. és Crsolja, S. (szerk.): *Applied Linguistic Studies in Central Europe.* Veszprémi Egyetem, Veszprém. 101–126.

Hoffmann, Ch. (1991): *An introduction to introduction to bilingualism.* Longman, London.

Horváth István (2003): Az erdélyi magyarok kétnyelvűsége: nyelvmentés és integráció között? *Erdélyi Társadalom,* **1.** 1. sz. 7–23.

Kontra Miklós (2004): Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. *Forum. Társadalom-tudományi Szemle,* **4.** 11. sz. 27–41.

Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás.* Eötvös József Kiadó, Budapest.

Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana.* Corvina, Budapest.

Murvai László (2000): A romániai magyar oktatás tíz éve 1990–2000. A számok hermeneutikája. Anyanyelvi Konferencia, Budapest.

Navracsics Judit (2000): *A kétnyelvű gyermek.* Corvina, Budapest.

Nikolov Marianne (2000): Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angolórákon. *Magyar Pedagógia,* **100.** 4. sz. 401–422.

Norel, M. (2005): Influenţa fenomenelor de transfer şi de interferenţă asupra studiului limbii române de către elevii aparţinând minorităţilor naţionale. In: *Limba şi literatura română: perspective didactice*. Editura Universităţii din Bucureşti, Bukarest. 135–143.

Péntek János (2001): A kisebbségi identitás dinamikája – más megközelítésben. *Kisebbségkutatás*, **10**. 1. sz. 15–20.

Péntek János (2005): Tanulságok – szentencia nélkül. In: Kontra Miklós (szerk): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja-Dunaszerdahely. 239–247.

Poplack, S. (1988): Contrasting patterns of codeswitching in two communities. In: Heller, M. (szerk): *Codeswitching. Anthropological ang Sociolinguistic Perspectives*. Mouron, Berlin-New York-Amsterdam.

Romaine, S. (1995): *Bilingualism*. Blackwell Publishing, Oxford.

Searle, J. R. (2000): *Elme, nyelv és társadalom*. Vince Kiadó, Budapest.

Skutnabb-Kangas, T. (1997): Oktatásügy és nyelv. Többnyelvű sokféleség vagy egynyelvű redukcionizmus. *Regio*, **3**. 11 sz. 68–79.

Tódor Erika Mária (2004): Dimensiunile teoretice şi practice ale curriculumului în contextul alterităţii lingvistice. *Educatia* 21, Casa Cărţii de Ştiinţă, Kolozsvár.

Wardhaugh, R. (2002): *Szociolingvisztika*. Osiris, Budapest.

ABSTRACT

ERIKA MÁRIA TÓDOR: LANGUAGE-PEDAGOGICAL RELATIONS OF CODE-SWITCHING AND ASYMMETRIC BILINGUALISM

The present paper deals with the psycho-pedagogic aspects of linguistic code-switching in the context of asymmetric, institutional bilingualism through the acquisition of the Romanian language as a non-native (second) language in a predominantly Hungarian ethno-linguistic context. The aim of the research was to describe the forms, characteristics and factors that generate the phenomenon of linguistic code-switching, on the basis of the opinions and attitudes of teachers and students as well as through observations of classroom processes. The simultaneous use of both languages (that of Hungarian and Romanian) offers a variety of pedagogic outcomes, but their inadequate use can generate complex difficulties in both teaching and learning. Describing, and raising awareness of, these advantages and disadvantages are indispensable in devising an effective language specific didactic strategy in which language acquisition is not only confined to its teaching as a subject but it also becomes a means of learning and self-expression.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 1. 41–58. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: RO-530172, Miercurea-Ciuc, Bld. Frătiei, 8/D/19.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 1. szám 59–82. (2005)

A TUDÁSSZERKEZET ÉS A TUDÁS SZERVEZŐDÉSÉNEK VIZSGÁLATA A TUDÁSTÉR-ELMÉLET ALAPJÁN

Tóth Zoltán
Debrecen Egyetem, Természettudományi Kar, Kémia Szakmódszertani Részleg

A tudás szerveződésének vizsgálatára gyakran használunk gráfelméleti modelleket, hálózatokat (*Csapó*, 1992; *Dobi*, 2002). A napi tanítási gyakorlatban is használható fogalmi térképek elsősorban az egyedi tanulók tudásreprezentációjának feltárására alkalmasak (*Kagan*, 2001; *Kiss* és *Tóth*, 2002; *Taber*, 2002). Mind individuális, mint kollektív elemzésekre használható a – már számítógépes értékelést igénylő – Galois-gráf (*Takács*, 1997, 2000). Külföldi kutatási eredmények szerint alkalmas a tudásszerkezet, a tudás szerveződésének és a tudásszerkezet változásának vizsgálatára a valószínűségi elemeket is figyelembe vevő sokdimenziós modell, a *tudástér-elmélet* (*knowledge space theory*, rövidítve: KST), amelyben az ismeretek kognitív szerveződését egy jól tagolt tudástérrel próbáljuk leírni (*Taagepera* és mtsai, 1997).

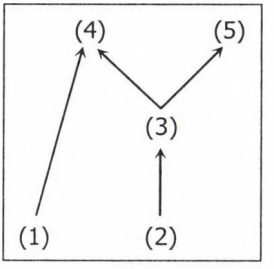
A tudástér-elmélet alapjai

A tudástér-elméletet matematikai pszichológusok, elsősorban *Jean-Paul Doignon* és *Jean-Claude Falmagne* fejlesztették ki 1982-től kezdődően. A tudástér-elmélet alapjait, legfontosabb fogalmait bemutató fejezetet elsősorban „Knowledge Spaces" című könyvük (*Doignon* és *Falmagne*, 1999), két közleményük (*Falmagne* és mtsai, 1990; *Falmagne* és mtsai, é. n.) és egy tematikus gyűjteményben (*Albert*, 1994) megjelent tanulmányok alapján állítottam össze. (Megjegyzem, hogy a tudástér-elmélettel kapcsolatban bőséges leírás és számos irodalmi hivatkozás található a következő két internet címen: *wundt.uni-graz.at/kst.html* és *www.aleks.com*.)

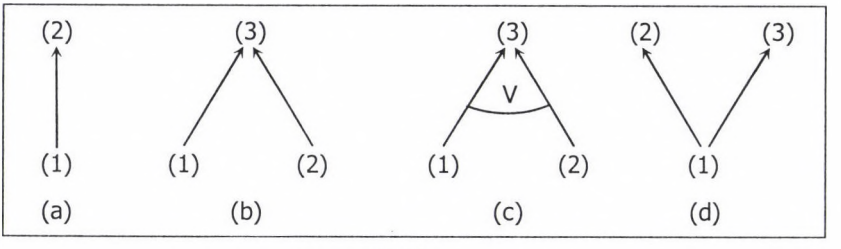
A tudástér-elmélet fontosabb fogalmai és alapfeltevése

A *tudástér* (*knowledge space*) egy adott témakör (pl. tantárgy) megértéséhez szükséges tudás összessége. A matematikában és a természettudományokban ez általában problémák (feladatok) olyan csoportját jelenti, amelyet a tanulónak tudása alapján tudnia kellene megoldani. Ezek a problémák, illetve a megoldásukhoz szükséges ismeretek többékevésbé hierarchikus rendszert képeznek. Vegyük például azt az egyszerű esetet, hogy a vizsgált tudástér mindössze öt elemet tartalmaz, és ennek megfelelően összeállítottunk egy öt feladatból álló tesztet. Tételezzük fel, hogy az egyes feladatok megoldásához szükséges tudás alapján az öt feladat az 1. ábrán látható hierarchikus rendszert képezi.

Ezt a hierarchiát szemléletesen egy irányított gráffal fejezhetjük ki, amelyet szokás *Hasse-diagram*nak is nevezni. A *Hasse*-diagram leggyakoribb építőelemeit a 2. ábrán láthatjuk. Olvasata: *(a)* a (2)-es feladat megoldásának előfeltétele az (1)-es feladat megoldása; *(b)* a (3)-as feladat megoldásának előfeltétele az (1)-es *és* a (2)-es feladat megoldása; *(c)* a (3)-as feladat megoldásának előfeltétele az (1)-es *vagy* a (2)-es feladat megoldása; *(d)* az (1)-es feladat megoldása előfeltétele mind a (2)-es, mind a (3)-as feladatének. Az 1. ábrán látható hierarchia tehát azt jelenti, hogy például az (1)-es feladat megoldásához szükséges tudás az (1)-es feladat megoldásán kívül csak a (4)-es feladat megoldásához szükséges. Ugyanakkor a (2)-es feladat megoldásához szükséges tudásra épül a (3)-as, a (4)-es és az (5)-ös feladat megoldása is. (Ennek az ún. szakértői hierarchiának a meghatározásáról később lesz szó.)



1. ábra
A feladatok hierarchiáját szemléltető Hasse-diagram

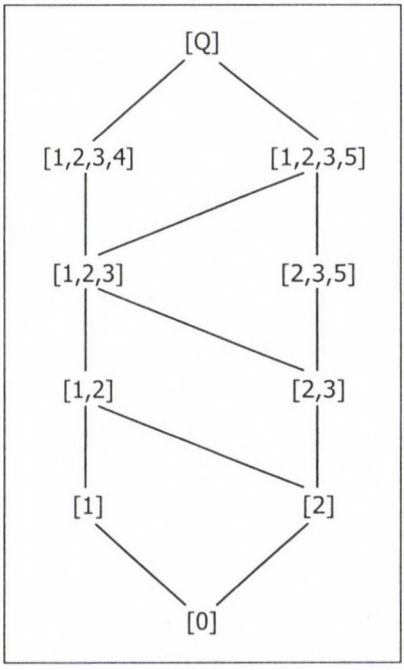


2. ábra
A feladatok hierarchiáját leíró Hasse-diagram építőelemei

A tudástér-elmélet *alapfeltevése* (*surmise relation*) a következő: Ha egy tanuló meg tud oldani egy, a hierarchiában magasabb szinten álló feladatot, akkor várható, hogy minden olyan feladatot meg tud oldani, amely a hierarchiában e feladat alatt helyezkedik el. Az 1. ábrán bemutatott példánk esetén ez azt jelenti, hogy ha egy tanuló meg tudja oldani a (4)-es feladatot, akkor birtokában van mindazon tudásnak, amelyek az (1)-es, a (2)-es és a (3)-as feladatok megoldásához szükséges. Várható tehát, hogy a (4)-es feladaton kívül megoldja az (1)-es, a (2)-es és a (3)-as feladatokat is. (Nem szükségszerű azon-

ban, hogy meg tudja oldani az (5)-ös feladatot, hiszen az ennek megoldásához szükséges tudás csak annyiban egyezik meg a (4)-es feladatéval, hogy mindkettő épül a (2)-es és a (3)-as feladat megoldásához szükséges tudása.)

Minden tanulóhoz rendelhetünk egy *tudásállapot*ot (*knowledge state*), amely azon problémák összessége, amelyeket a tanuló helyesen oldott meg. Ha például a tanuló az előbbi öt feladatot tartalmazó felmérés során helyesen oldotta meg a (2)-es, a (3)-as és az (5)-ös feladatokat, akkor tudásállapota: [2,3,5]. Amennyiben egyetlen egy feladatot sem tudott megoldani, akkor tudásállapota: [0], ha viszont valamennyi feladatot helyesen megoldotta, akkor tudásállapota [1,2,3,4,5] vagy röviden: [Q]. A tudásállapotok rendezett rendszerét *tudásszerkezet*nek (*knowledge structure*) nevezzük. A tudásszerkezet csak olyan tudásállapotokat tartalmazhat, amelyek mindegyike része egy hierarchikus hálónak, azaz összeköttetésben van legalább egy felette, és legalább egy alatta lévő tudásállapottal (kivéve a tudásszerkezet legalsó [0] és legfelső [Q] pontját). Ez azt jelenti, hogy a tudásszerkezet minden esetben jól tagolt (*well-graded*) kell, hogy legyen. A tudásszerkezetet levezethetjük a feladatok hierarchiájából (*szakértői tudásszerkezet* – 3. ábra), illetve meghatározhatunk egy, a tanulók válaszaiból származtatott, a tanulócsoportra jellemző tudásszerkezetet is (részletesebben lásd később).



3. ábra
Az 1. ábrán bemutatott Hasse-diagramból levezethető szakértői tudásszerkezet

Egy zavaró tényező: a tudás instabilitása

A tudásszerkezet és a tudásállapot meghatározásánál tekintettel kell lennünk azok *instabilitás*ára, a körülményektől függő változására is. Előfordulhat, hogy a tanuló elhibázza egy, a hierarchiában alacsonyabb szintén lévő feladatnak a megoldását, viszont meg tud oldani egy másik, a hierarchiában magasabb szinten lévő feladatot. Ez a tény – a tudástér-elmélet szerint – nem az alapfeltevés megkérdőjelezését jelenti, hanem a tudás bizonyos fokú instabilitásának következménye.

Milyen tényezők, milyen körülmények okozhatják ezt az instabilitást? Ismeretes, hogy ha egy tanuló nagyon sokáig nem foglalkozott egy adott tudásterülettel, akkor ezeknek az ismereteknek a felidézése nehézségekbe ütközik. Ez különösen nagy hatással lehet az első feladatok megoldásának eredményességére. Ilyenkor gyakran előfordul, hogy a feladatsorban előrehaladva egyre inkább felszínre kerülnek a megoldáshoz szükséges ismeretek, egyre könnyebbé válik azok felidézése, egyre eredményesebbé válik a feladatmegoldás. Az is előfordulhat, hogy a tanuló helyes választ ad egy kérdésre annak ellenére, hogy nincs tisztában a kérdés helyes megválaszolásához szükséges ismeretekkel. Ennek a *szerencsés találat*nak (*lucky-guess*) a valószínűsége különösen nagy lehet a zárt végű (feleletválasztásos) tesztek esetén. Ugyanakkor még nyílt végű feladatok (pl. numerikus problémák) hibás megoldása is adhat helyes végeredményt. Az instabilitás leggyakoribb megjelenési formája a *véletlen hiba* (*careless error*), amelynek rengeteg oka lehet (figyelmetlenség, fáradtság, időhiány, külső zavaró tényezők stb.).

Amint azt a későbbiekben látni fogjuk, a tudásszerkezet megállapítására szolgáló számítógépes programok a tudás instabilitásából adódó hibát bizonyos fokig tudják kezelni, amennyiben a kiindulási adatbázisban meg lehet adni mind a szerencsés találat, mind a véletlen hiba előfordulásának valószínűségét.

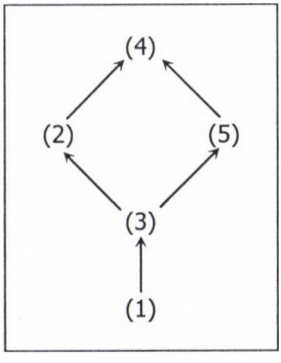
A szakértői hierarchia

A tudástér-elméletben és a tudásszerkezet vizsgálatában fontos szerepe van az úgynevezett *szakértői* (*expert*) *hierarchiá*nak, illetve a belőle levezethető *szakértői tudásszerkezetnek*. Egy több elemből álló tudástérben a szakértői hierarchia megállapításának többféle módszere lehetséges. Egyik lehetőség, hogy az elemeket (feladatokat) egyszerűen nehézségi sorrendbe állítjuk összetettségük vagy a tanulók által elért eredmények alapján. (Ez a típusú sorba rakás rendszerint lineáris hierarchiát eredményez.) Másik lehetőség, hogy az egyes feladatokat a megoldásukhoz szükséges tudás egymásra épülése szerint állítjuk sorba. Rendszerint ez is lineáris hierarchiát eredményez. A harmadik – a szakirodalomban leginkább elfogadott – eljárás lényege, hogy a feladatokra páronként megvizsgáljuk a következő állítás igaz vagy hamis voltát: *„Igaz-e, hogy ha a tanuló nem tudja megoldani a p feladatot, akkor biztosan nem tudja megoldani a p' feladatot sem?"* (*Falmagne* és mtsai, 1990). Amennyiben a válasz „igaz", akkor a feladatok egymással való kapcsolatát feltüntető relációtáblázatba 1-t, amennyiben nem igaz, 0-t írunk. Egy ilyen *relációtáblázat*ot mutat az 1. táblázat.

1. táblázat. Egy öt feladatból álló tudástér lehetséges relációtáblázata

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1)	1	1	1	1	1
(2)	0	1	0	1	0
(3)	0	1	1	1	1
(4)	0	0	0	1	0
(5)	0	0	0	1	1
Σ	*1*	*3*	*2*	*5*	*3*

A relációtáblázat alapján a következőképpen szerkeszthetjük meg a feladatok hierarchiáját: Összeadjuk az egyes oszlopokban szereplő (pont)értékeket. Az 1-es pontértékű feladat (példánkban az (1) feladat) szerepel a hierarchia legalsó szintjén. Eggyel magasabb szintre kerül a 2-es pontértékű (3)-as feladat, még magasabbra a 3-as pontértékű (2)-es és (5)-ös feladat. A hierarchia csúcsán az 5-ös pontértékű (4)-es feladat lesz (5. ábra). Az egyes szintek közötti pontkülönbségnek is van információtartalma: azt mutatja meg, hogy az adott szinten lévő feladat hány másik alsóbb szinten lévő feladattal van közvetlen kapcsolatban. Így – esetünkben – látható, hogy a (3)-as feladat csak egyetlen alatta lévő feladattal (az (1)-es feladattal) van kapcsolatban. Ugyancsak egy alsóbb szinten lévő feladattal van kapcsolata a harmadik szinten lévő (2)-es és (5)-ös feladatoknak. A hierarchia legmagasabb szintjén helyet foglaló (4)-es feladat viszont két alatta lévővel, a (2)-es és az (5)-ös feladattal is kapcsolatban áll. Megjegyzem, hogy tapasztalatom szerint a relációtáblázat alapján történő hierarchia-meghatározáshoz jól használható a *Galois*-gráfok szerkesztésére kidolgozott *Pozsonyi András* és *Drommer Bálint* féle „Foxpro" és a *Szigeti Márton* által készített „Galois" számítógépes programcsalád (vö. *Takács*, 2000. 185–196. o.).



5. ábra
Az 1. táblázat adataiból származtatott szakértői hierarchia

A tudástér-elmélet néhány alkalmazása

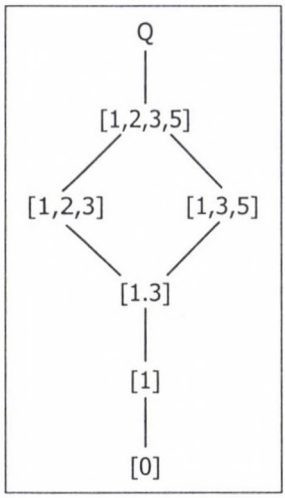
A tudástér-elmélet alkalmas az egyes tanulók tudásállapotának megállapítására (*individuális elemzésre*), valamint tanulócsoportok jellemző tudásszerkezetének meghatározására (*kollektív elemzésre*), a szakértői tudásszerkezettel való összevetésére, továbbá a jellemző tudásszerkezet változásának követésére és így például fogalmi fejlődés vizsgálatára is.

A tudásállapot meghatározása

Az egyes tanulók tudásállapotának meghatározása alapján két fontos kérdésre kaphatunk választ: (1) Mit tud már a tanuló az adott témakörből? (2) Milyen új tudás elsajátítására van már felkészülve eddigi tudása alapján? A kérdés az, hogyan lehet viszonylag egyszerűen és gyorsan meghatározni azt, hogy egy több száz elemből álló tudástérben elképzelhető több tízezer tudásállapot közül melyik rendelhető nagy valószínűséggel az adott tanulóhoz. Az eljárás lényegét egy egyszerű példán mutatom be.

Vegyünk egy öt elemből (feladatból) álló tudásteret, és tételezzük fel, hogy az elemek közötti hierarchikus kapcsolatot az 5. ábrán látható *Hasse*-diagram írja le. Az ebből a hierarchiából levezethető szakértői tudásszerkezet összesen hét tudásállapotot tartalmaz (6. ábra). Kérdés, hogy minimum hány feladat megoldatásával lehet eldönteni ideális esetben – ha eltekintünk a tudás instabilitásától –, hogy a lehetséges tudásállapotok közül melyik jellemzi a tanulót. Könnyű belátni, hogy a tesztelést azzal a feladattal kell kezdeni, amely a lehetséges tudásállapotoknak körülbelül a felében fordul elő. Nagyon kockázatos lenne például az (1)-es feladattal kezdeni, hiszen ha ezt meg tudja oldani a tanuló – amire jó esélye van a tudásszerkezet alapján –, akkor csak egy tudásállapotot ([0]) zárhatunk ki, és még mindig marad hat lehetséges tudásállapot. (Ugyanilyen oknál fogva nem lenne célszerű a (4)-es feladattal indítani, hiszen nagy valószínűséggel azt nem tudja megoldani a tanuló, és így ismét csak egy tudásállapotot ([Q]) tudnánk kizárni.) A tesztelést tehát az (5)-ös feladattal célszerű kezdeni, ez ugyanis három tudásállapotban szerepel és négyben nem.

Tételezzük fel, hogy az *(A)* tanuló meg tudja oldani az (5)-ös feladatot. Ezzel az a négy tudásállapot ([0], [1], [1,3], [1,2,3]), amely nem tartalmazza az (5)-ös feladatot, kiesett. A maradék (három) tudásállapot számának szűkítésére most vagy a (2)-es, vagy a (4)-es feladatot célszerű megoldatni, erre a célra mindkét feladat egyformán jó. Tételezzük fel, hogy a (2)-es feladattal folytatjuk, és a tanuló azt is meg tudja oldani. Ezek után már csak két tudásállapot ([1,2,3,5], [Q]) maradt. A kettő között a (4)-es feladattal tudunk különbséget tenni. Tételezzük fel, hogy a tanuló nem boldogult a (4)-es feladattal, így ki kell ejtenünk a (4)-es feladatot is tartalmazó [Q] tudásállapotot. Így, három feladat megoldatása után egyetlen egy tudásállapot maradt, az [1,2,3,5], tehát a tanuló jellemző tudásállapota ez lesz (2. táblázat).



6. ábra
Az 5. ábrán látható Hasse-diagramnak megfelelő tudásszerkezet

A 3. táblázat egy olyan esetet szemléltet, amikor a *(B)* tanuló nem tudta megoldani az elsőnek adott (5)-ös feladatot. Ilyenkor a (3)-as feladattal célszerű folytatni a tudásállapot meghatározását. Tételezzük fel, hogy a tanuló ezt meg tudta oldani. A maradék két tudásállapot között a (2)-es feladattal tudunk különbséget tenni. Minthogy ezt a tanuló helyesen oldotta meg, ezért tudásállapota: [1,2,3].

Ezekből az egyszerű példákból látható, hogy jelen esetben a tudásállapot megállapításához elegendő három alkalmasan megválasztott feladatot adni, nem szükséges mind az öt feladatot megoldatni. Ennek igazából akkor van jelentősége, ha nem öt, hanem több száz feladatból, és nem hét, hanem több tízezer tudásállapotból kell választanunk (*Falmagne* és mtsai, 1990). A példánkban szereplő két tanuló tudásállapotának valamint a szakértői tudásszerkezetnek (6. ábra) az ismeretében megállapíthatjuk, hogy az *(A)* tanuló rendelkezik minden olyan előismerettel, ami a (4)-es feladat megoldásához szükséges többletismeret elsajátításához kell, a *(B)* tanuló viszont csak az (5)-ös feladat megoldásához szükséges többletismeret megtanulására van felkészülve, a (4)-es feladatéra még nem.

Példánkban egy olyan idealizált esetet vizsgáltunk, ahol eltekintettünk a tudás instabilitásából adódó bizonytalanságtól, azaz úgy vettük, hogy ha a tanuló egyszer nem tudott megoldani egy adott feladatot, akkor azt később sem tudja megoldani, illetve az egyszer sikeresen megoldott feladatok megoldását a későbbiekben sem fogja soha elhibázni. A valóságos esetekre kifejlesztett eljárások figyelembe veszik az instabilitásból adódó bizonytalanságot is. Ez abban jelenik meg, hogy az egyes feladatok megoldásának értékelése után nem „esnek ki" bizonyos tudásállapotok, csak a valószínűségük csökken, a „maradt" tudásállapotok valószínűsége pedig nő. Ezen az elven működik az egyik legismertebb interaktív tesztelő és tanító program, az ALEKS (*www.aleks.com*).

2. táblázat. Az (A) tanuló tudásállapotának meghatározása

A feladat		*Tudásállapot*						
száma	*megoldása*	*[0]*	*[1]*	*[1,3]*	*[1,2,3]*	*[1,3,5]*	*[1,2,3,5]*	*[Q]*
(5)	jó	kiesett	kiesett	kiesett	kiesett	maradt	maradt	maradt
(2)	jó					kiesett	maradt	maradt
(4)	rossz						**maradt**	kiesett

3. táblázat. A (B) tanuló tudásállapotának meghatározása

A feladat		*Tudásállapot*						
száma	*megoldása*	*[0]*	*[1]*	*[1,3]*	*[1,2,3]*	*[1,3,5]*	*[1,2,3,5]*	*[Q]*
(5)	rossz	maradt	maradt	maradt	maradt	kiesett	kiesett	kiesett
(3)	jó	kiesett	kiesett	maradt	maradt			
(2)	jó			kiesett	**maradt**			

Az ALEKS programcsomag

Az ALEKS (*Assessment and LEarning in Knowledge Spaces*, [Értékelés és tanulás a tudástérben]) internetes programot *Falmagne és munkatársai* hozták létre a University of California at Irvine-en. Ez az értékelő és oktató program az általános és középiskolai matematika (K–12 Mathematics) egyes fejezeteit (aritmetika, geometria, algebra, trigonometria, statisztika), valamint a felnőttek számára szóló alkalmazott matematika (*Adult and Continuing Professional Education*) néhány területét (üzleti matematika, statisztika a viselkedéstudományban) dolgozza fel (ALEKS Corporation, 2006).

A program főbb részei: A program először megtanítja a válaszadás miként jét, törtek, képletek, grafikonok szerkesztését (*Interactive Tutorial*, *Answer Editor*). Ezt követően a kiválasztott témakörben és szinten 15–25 feladatot kell a tanulónak megoldania (*Assessment*). A tanuló válaszai alapján a program egy részletes értékelést készít (*Report*), amelyben – többek között – grafikonokon szemlélteti az elért eredményeket (*MyPie*), és megfogalmazza, hogy tudásállapota alapján milyen új ismeretek befogadására van a tanuló felkészülve (*Ready to Learn*). A tanuló ez alapján interaktív módon el is kezdheti a további ismeretek tanulását (*Learning Mode*). Ez az oktatóprogram tartalmaz – többek között – definiciógyűjteményt (*Dictionary with definitions*), gyakorló feladatokat a megoldás részletes magyarázatával, illetve a tanuló válaszának értékelésével (*Problems with explanation and answer/error-analysis*). Található még a programban

egy, a tanuló eddigi eredményeit dokumentáló rész (*Student's History*), amelybe a szülő is betekinthet (*Parent Modul*).

Ez a program – az előző részben leírtak alapján – alkalmasan megválasztott 15–25 feladattal meghatározza a tanuló tudásállapotát egy olyan tudástérben, amely több száz elemből épül fel. Amint már azt korábban jeleztem, a tanuló egy-egy feladatra adott helyes vagy hibás válaszától függően egyes tudásállapotok valószínűsége csökken, másoké nő. A program minden feladat után kiszámolja a tudásállapotok valószínűsége alapján a tudásszerkezet jellemző entrópiáját (lényegében a tudásállapotok valószínűségszorzatának logaritmusát), és addig folytatja az újabb és újabb feladatok generálását, amíg ez az entrópia egy kritikus érték alá nem csökken. Ez akkor következik be, ha a tudásszerkezetet felépítő több tízezer tudásállapot közül néhánynak a valószínűsége kiugró mértékben megnő. Ezek közül a legvalószínűbb tudásállapot lesz a tanuló jellemző tudásállapota (*Falmagne* és mtsai. é. n.).

A tudásszerkezet meghatározása

Egy-egy tanulócsoport jellemző tudásszerkezetének meghatározása számos vizsgálatra ad lehetőséget. Tanulmányozhatjuk különböző tényezők (pl. életkor, nem, iskolatípus, tanítási módszer) hatását a tudásszerkezet megváltozására, a tudás szerveződésére. A tanulócsoport jellemző tudásszerkezetének a szakértői tudásszerkezettől való eltérése alapján fontos információkat kaphatunk az ismeretanyag tanításának optimális sorrendjére. Ezekben az elemzésekben nagy segítséget jelent a tudásszerkezet alapján megszerkeszthető úgynevezett *optimális tanulási út* (*critical learning pathway*) és a feladatok hierarchiáját kifejező Hasse-diagram is. A tanulócsoport jellemző tudásszerkezetének meghatározását és további elemzését egy saját vizsgálaton keresztül mutatom be (*Tóth*, 2006).

A vizsgálat célja, módszere és körülményei

Egy rövid írásbeli teszt segítségével vizsgáltuk 9–10. osztályos gimnáziumi tanulók tudásszerkezetét alapvető fizikai és kémiai mennyiségek (sűrűség, tömegszázalék, moláris tömeg és moláris térfogat) számítása, valamint összetett feladatok (sűrűség számítása moláris mennyiségekből; térfogat számítása megadott megoldási váz alapján tömegszázalék, moláris tömeg és moláris térfogat felhasználásával) megoldásában való alkalmazása terén. Az *1. feladatban* tömegből és térfogatból kellett sűrűséget, illetve tömegből és sűrűségből kellett térfogatot számolni. A *2. feladatban* egy oldat tömegének és tömegszázalékos összetételének ismeretében kellett kiszámolni az oldott anyag tömegét, illetve az oldott anyag tömegéből és a tömegszázalékos összetételből ki kellet számolni az oldat tömegét. A *3. feladat* megoldása során tömegből és moláris tömegből anyagmennyiséget, illetve anyagmennyiségből és moláris tömegből tömeget kellett számolni. A *4. feladatban* anyagmennyiséget kellett számolni térfogatból és moláris térfogatból. Az *5. feladatban* rá kellett jönni, hogy a megadott adatokból (moláris tömegből és moláris térfogatból) sűrűséget lehet számolni, és azt ki is kellett számolni. A *6. feladat* során egy háromlépéses megoldási séma üres négyszögeit kellett kitölteni, ezekhez tudni kellett kiszámolni az oldott anyag tömegét az oldat tömegéből és tömegszázalékos összetételéből,

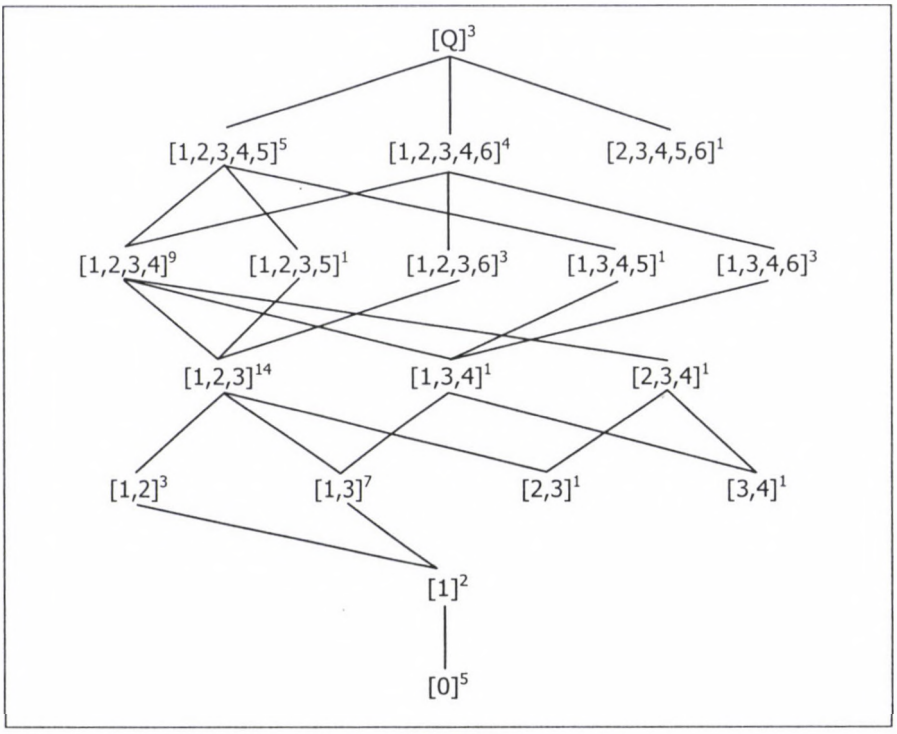
majd rá kellett jönni, hogy a sémában megadott anyagmennyiség az előző számításban kapott tömegből a moláris tömeg segítségével számolható, végül az anyagmennyiségből a moláris térfogat segítségével kellett kiszámolni egy kérdéses térfogatot. Ezen vizsgálat részeként most egy nagyvárosi gimnázium 65 tanulójának eredményét, és az eredmények KST-elemzését mutatom be.

A tanulócsoport válaszszerkezete

A felmérés eredményeként – az egyes feladatok megoldását *dichotóm skálán* értékelve – kapunk egy *bináris adatbázist* (4. táblázat), amely alapján – ha szükséges – megszerkeszthetjük az ún. *válaszszerkezetet* is. A 7. ábrán látható válaszszerkezetben az egyes tudásállapotok felső indexében az adott tudásállapothoz tartozó tanulók száma olvasható. (Az $[1,2,3,4]^9$ tehát azt jelenti, hogy a tanulócsoportban 9 olyan tanuló volt, aki csak az (1)-es, a (2)-es, a (3)-as és a (4)-es feladatot tudta megoldani. Öt tanuló nem tudott megoldani egyetlen egy feladatot sem, $[0]^5$, ugyanakkor három tanuló mind a hat feladatot helyesen oldotta meg, $[Q]^3$.) A válaszszerkezetből az is megállapítható, hogy a lehetséges $2^6 = 64$ tudásállapotból csak 18 fordul elő a tanulócsoportban. Ugyanakkor az is látszik, hogy ez a szerkezet nem tesz eleget a tudásszerkezettel kapcsolatos követelményeknek, hiszen tartalmaz olyan tudásállapotokat is, amelynek nincs kapcsolata valamelyik alatta lévővel ([2,3], [3,4] és [2,3,4,5,6]).

4. táblázat. A felmérés eredményeként kapott bináris adatbázis

1. feladat	*2. feladat*	*3. feladat*	*4. feladat*	*5. feladat*	*6. feladat*	*A tanulók száma*
0	0	0	0	0	0	5
1	0	0	0	0	0	2
1	1	0	0	0	0	3
1	0	1	0	0	0	7
0	1	1	0	0	0	1
0	0	1	1	0	0	1
1	1	1	0	0	0	14
1	0	1	1	0	0	1
0	1	1	1	0	0	1
1	1	1	1	0	0	9
1	1	1	0	1	0	1
1	1	1	0	0	1	3
1	0	1	1	1	0	1
1	0	1	1	0	1	3
1	1	1	1	1	0	5
1	1	1	1	0	1	4
0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	3



7. ábra
A vizsgált nagyvárosi tanulócsoport válaszszerkezete

A tanulócsoport jellemző tudásszerkezetének meghatározása

A tanulócsoport jellemző tudásszerkezetének meghatározása tulajdonképpen azt jelenti, hogy keressük azt a tudásszerkezetet, amellyel a lehető legjobban tudjuk leírni az eredeti válaszszerkezetet, figyelembe véve a szerencsés találat és a véletlen hiba valószínűségét is. Ez a keresés jelenleg még egy szisztematikus próbálgatást jelent: a legnépszerűbb tudásállapotokból kiindulva addig cserélgetjük, bővítjük a tudásszerkezetet, amíg a χ^2-próba alapján a legjobb illeszkedést nem kapjuk. A tudásszerkezet jóságára jellemző χ^2-et, valamint az egyes tudásállapotokhoz tartozó jósolt populációt egy BASIC program, az úgynevezett *Potter-féle program* segítségével tudjuk számolni (*Potter*, 2004).

A program bemenő adatai a következők: a tanulók válaszaiból szerkesztett bináris adatfájl („RESP.TXT", 8. ábra), valamint a vizsgált tudásszerkezetbe felvett tudásállapotokat és az egyes feladatokra vonatkozó szerencsés találat és véletlen hiba valószínűségeket is tartalmazó adatfájl („KNOW.TXT", 9. ábra). (Amennyiben ezek a valószínűségek nehezen becsülhetők meg, akkor – az irodalomban szokásos módnak megfelelően – értéküknek 0,1-et, azaz 10%-ot szoktak adni.)

```
0  0  0  0  0  0  5
1  0  0  0  0  0  2
1  1  0  0  0  0  3
1  0  1  0  0  0  7
0  1  1  0  0  0  1
0  0  1  1  0  0  1
1  1  1  0  0  0 14
1  0  1  1  0  0  1
0  1  1  1  0  0  1
1  1  1  1  0  0  9
1  1  1  0  1  0  1
1  1  1  0  0  1  3
1  0  1  1  1  0  1
1  0  1  1  0  1  3
1  1  1  1  1  0  5
1  1  1  1  0  1  4
0  1  1  1  1  1  1
1  1  1  1  1  1  3
```

8. ábra
Az első bemeneti fájl (RESP.TXT) a Potter-féle illesztő programhoz

```
0.1 0.1 0.1 0.1 0.1 0.1 -1
0.1 0.1 0.1 0.1 0.1 0.1 -1
0 0 0 0 0 0 0
1 0 0 0 0 0 0
0 1 0 0 0 0 0
0 0 1 0 0 0 0
1 1 0 0 0 0 0
1 0 1 0 0 0 0
0 1 1 0 0 0 0
0 0 1 1 0 0 0
1 1 1 0 0 0 0
1 0 1 1 0 0 0
0 1 1 1 0 0 0
1 1 1 1 0 0 0
1 1 1 0 1 0 0
1 1 1 0 0 1 0
1 1 1 1 1 0 0
1 1 1 1 0 1 0
1 1 1 1 1 1 0
```

9. ábra
A második bemeneti fájl (KNOW.TXT) a Potter-féle illesztő programhoz

A 10. ábra a számítás eredményeként kapott kimeneti fájl egy részletét mutatja. Ebből látható, hogy a vizsgált minta válaszszerkezete 18 tudásállapotot tartalmaz („n"), a modellként próbált tudásszerkezetben 17 tudásállapot van („m"), és a vizsgált tanulócsoport létszáma 65 („Population"). Az ezután következő táblázat első oszlopa a modellbe felvett tudásállapotok kettes számrendszerbeli kódját, második oszlopa pedig a bináris kódját tartalmazza („Knol. st."). A harmadik oszlopban („Prob") láthatjuk az egyes tudásállapotok valószínűségét, a negyedikben pedig („Pred Pop") a modell alapján az egyes tudásállapotokhoz rendelhető jósolt tanulószámot. Az ötödik oszlop („Pop") mutatja a tényleges tanulószámot, a hatodik oszlop pedig a számított és a tényleges létszám alapján számolt χ^2-et („Chi Sq"). Az utolsó sor tartalmazza az illesztés jóságára jellemző összesített χ^2-et, zárójelben feltüntetve a tudásállapotok számát („ChisqT").

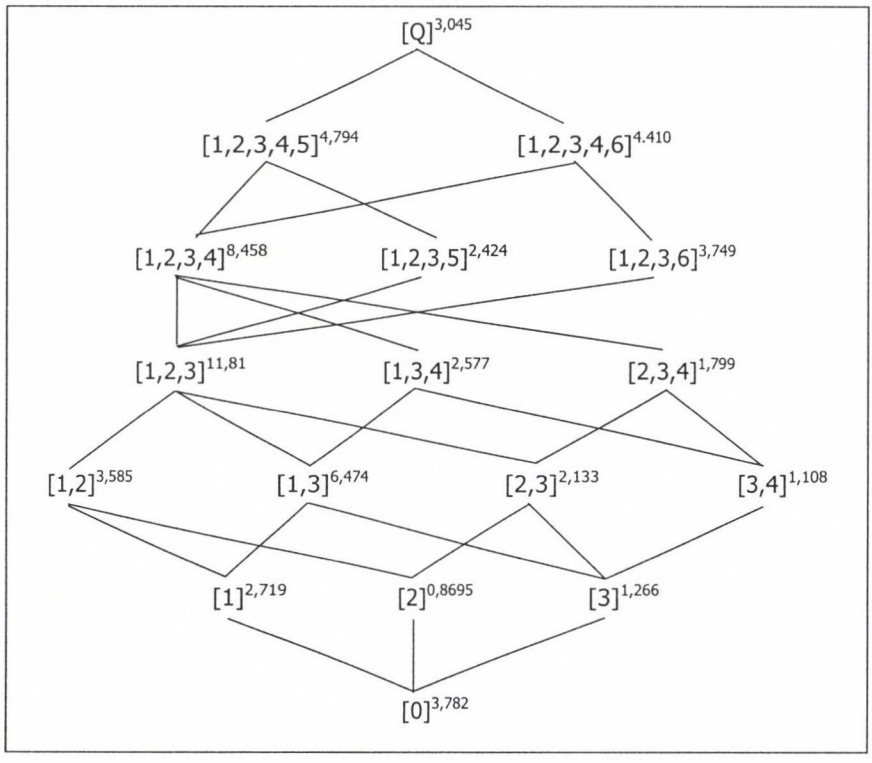
n=18 m=17 Population =65

Knol.st.		Prob	Pred Pop	Pop	Chi Sq
0	000000	0.05818	3.78155	5	0.39259
32	100000	0.04183	2.71923	2	0.19024
16	010000	0.01338	0.86948	0	0.86948
8	001000	0.01948	1.26642	0	1.26642
48	110000	0.05516	3.58530	3	0.09555
40	101000	0.09960	6.47404	7	0.04273
24	011000	0.03282	2.13333	1	0.60208
12	001100	0.01704	1.10774	1	0.01048
56	111000	0.18165	11.80719	14	0.40724
44	101100	0.03964	2.57690	1	0.96496
28	011100	0.02768	1.79916	1	0.35497
60	111100	0.13012	8.45779	9	0.03476
58	111010	0.03729	2.42391	1	0.83647
57	111001	0.05767	3.74863	3	0.14951
62	111110	0.07376	4.79426	5	0.00883
61	111101	0.06784	4.40966	4	0.03806
63	111111	0.04685	3.04539	3	0.00068

ChisqT(17)= 6.265

10. ábra
A számítás eredményét tartalmazó fájl részlete

Az illeszkedés jóságának megállapításához szükségünk van még a szabadságfok ismeretére is. Ezt a következőképpen számolhatjuk ki: a modellbe felvett tudásállapotok számának (17) és a szerencsés találat, valamint a véletlen hiba változtatható valószínűsége számának (2·6=12) összegét eggyel csökkentjük (SzF = 17 + 6 + 6 – 1 = 28). Az így kapott 28-as szabadsági foknál a 6,265-es χ^2-érték $p < 0{,}005$, azaz a modell nagyon jól leírja a kiindulási állapotot. Mivel a vizsgált modellek közül ebben az esetben kaptuk a legjobb illeszkedést, ezért ezt fogadhatjuk el, mint a tanulócsoport jellemző tudásszerkezetét. Ennek gráfszerű megjelenítését mutatja a 11. ábra.



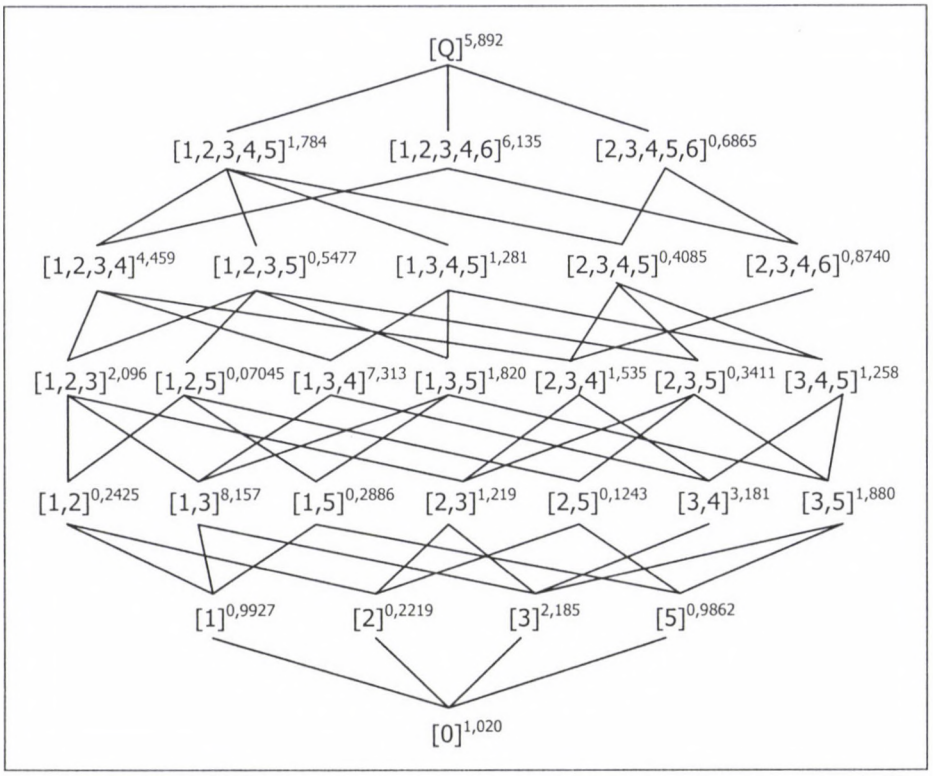
11. ábra
A vizsgált nagyvárosi tanulócsoport jellemző tudásszerkezete

Az előbbiekben bemutatott feladatlapot megírattuk egy kisvárosi gimnáziumban is. Az összesen 57 tanulót tartalmazó csoport válaszszerkezete 21 tudásállapotot tartalmazott. Az illesztés eredményeként kapott jellemző tudásszerkezet ennél több, összesen 28 tudásállapotból áll (12. ábra). (Az illesztés jóságára jellemző paraméterek: χ^2=13,34; SzF=39; p<0,005.)

A két különböző gimnáziumot képviselő tanulócsoportok jellemző tudásszerkezetét összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy

1) mindkét tanulócsoport jellemző tudásszerkezete meglehetősen szerteágazó, és a kisvárosi gimnázium tanulóinak tudásszerkezete sokkal diffúzabb, mint a nagyvárosié;
2) a kisvárosi gimnázium tanulóira leginkább jellemző az [1,3] és az [1,3,4] tudásállapot, a nagyvárosi gimnázium tanulóira viszont az [1,2,3] és az [1,2,3,4] tudásállapotok a legjellemzőbbek.

A tudásszerkezet ismeretében meghatározhatjuk, és a különböző tanulócsoportok esetén összehasonlíthatjuk az ismeretek egymásra épülésének legjellemzőbb útját, az ún. *jellemző tanulási utat* (*critical learning pathway*) is.



12. ábra
Egy kisvárosi tanulócsoport jellemző tudásszerkezete

A tanulócsoportra jellemző tanulási út meghatározása

A tudásszerkezetben a [0] tudásállapotból a [Q] tudásállapotba általában többféle úton juthatunk el. Egy hat elemből álló tudástérben az elméletileg lehetséges utak száma 6!=640. Hogyan, milyen módszerek segítségével dönthetjük el azt, hogy a lehetséges utak közül melyik az, amelyik a leginkább jellemző az adott tanulócsoportra? Ennek a jellemző tanulási útnak a kiválasztásához négyféle eljárást is használhatunk.

A szakirodalomban legelterjedtebben használt módszer szerint a tanulócsoportra jellemző tudásszerkezetben megkeressük azt az utat, amelyen haladva a tudásállapotok valószínűségének (vagy ami ezzel egyenértékű, a jósolt populációknak) a szorzata a legnagyobbnak adódik (*Taagepera* és *Noori*, 2000; *Taagepera* és mtsai, 2002; *Arasasingham* és mtsai, 2004; *Arasasingham* és mtsai, 2005). Ez az eljárás a nagyvárosi minta esetén az *(1)→(3)→(2)→(4)→(5)→(6)* és *(1)→(3)→(2)→(4)→(6)→(5)*, a kisvárosi tanulócsoportra a *(3)→(1)→(4)→(2)→(6)→(5)* jellemző tanulási utat eredményezi. Ennek az eljárásnak kétségtelenül nagy nehézsége, hogy alkalmazásához először meg kell talál-

ni a tanulócsoport jellemző tudásszerkezetét, amely – mint láttuk – egy próbálgatás eredménye, és mint ilyen, meglehetősen nehézkes és bizonytalan.

Sokkal egyszerűbb és egyértelműbb az az általunk kifejlesztett eljárás (*Tóth* és *Kiss*, 2006), amelynek lényege, hogy a kiindulási válaszszerkezet alapján a Potter-féle program segítségével megalkotjuk az ún. *empirikus tudásszerkezetet*. Az empirikus tudásszerkezet tartalmazza az adott tudástérben lehetséges összes tudásállapotot, esetünkben $2^6 = 64$ tudásállapotot. Ennek megalkotásához mindössze annyi kell, hogy az illesztés során a második bemeneti fájlban („KNOW.TXT") a szerencsés találat és a véletlen hiba valószínűségén (a fájl első két sora) kívül megadjuk mind a 64 tudásállapot bináris kódját.

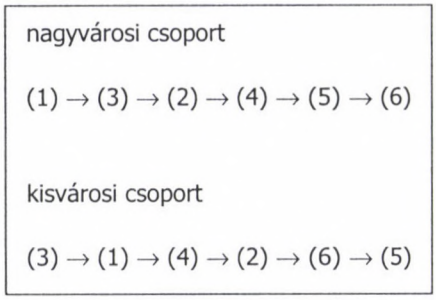
Az empirikus tudásszerkezet alapján a lehetséges 640 tanulási út közül a tanulócsoportra jellemző tanulási utat kétféle módon is meghatározhatjuk: *(a)* az egyes utakban foglalt tudásállapotok valószínűségének szorzata alapján, illetve *(b)* az egyes utaknak az eredeti válaszszerkezetet leíró jósága alapján, azaz megkeressük azt az utat, amelyik a legkisebb χ^2-értékkel írja le a válaszszerkezetet. Esetünkben az *(a)* eljárás két jellemző tanulási utat [*(1)* → *(3)* → *(2)* → *(4)* → *(5)* → *(6)* és *(1)* → *(3)* → *(2)* → *(4)* → *(6)* → *(5)*] adott a nagyvárosi mintára, és egyet [*(3)* → *(1)* → *(4)* → *(2)* → *(6)* → *(5)*] a kisvárosi populációra. A *(b)* eljárással egy jellemző tanulási utat [*(1)* → *(3)* → *(2)* → *(4)* → *(5)* → *(6)*] kaptunk a nagyvárosi tanulócsoportra, és kettőt a kisvárosira [*(3)* → *(1)* → *(4)* → *(2)* → *(6)* → *(5)* és *(1)* → *(3)* → *(4)* → *(2)* → *(6)* → *(5)*].

A jellemző tanulási út kiválasztásának nehézségei és bizonytalanságai motiválták a University of California at Irvine munkatársait egy olyan számítógépes program elkészítésére, amely néhány perc alatt teszteli a tanulási utakat, és megadja a legjobb négy tanulási utat. *Gaelan Lloyd* hDA (*Hexagon Data Analysis*) nevű szoftware-je pillanatnyilag még fejlesztés alatt van, eddig elkészült változata kutatási célokra ingyenesen használható (*Lloyd*, é. n.). A hDA program szerint a nagyvárosi mintára egy tanulási út jellemző: *(1)*→ *(3)*→ *(2)*→ *(4)*→ *(5)*→ *(6)*. Eszerint a program szerint a kisvárosi gimnazisták jellemző tanulási útjára két tanulási út adható meg: *(1)*→ *(3)*→ *(4)*→ *(2)*→ *(6)*→ *(5)* és *(3)*→ *(1)*→ *(4)*→ *(2)*→ *(6)*→ *(5)*.

A tanulócsoport jellemző tanulási útjának meghatározására tehát négy féle módszert is használhatunk. Ennek ellenére azonban két olyan kérdés merül fel a meghatározás során, amelynek megnyugtató megválaszolása még várat magára.

1) Mindegyik módszer valamilyen számszerű adattal (valószínűségi szorzattal, illeszkedési paraméterrel, populációszázalékkal) jellemzi az egyes tanulási utakat. Kérdés, hogy mikor, milyen értékkülönbségek esetén tekinthetünk két tanulási utat egyenrangúnak, illetve egymástól különbözőnek. Mi a saját gyakorlatunkban akkor tekintettünk két tanulási utat egyenértékűnek, ha a jellemző számszerű adataik között a különbség nem haladta meg a 10%-ot.
2) Mind a négy módszernek van előnye és hátránya; valójában még senki sem tudja, hogy közülük melyik a legpontosabb. Ezért mi azt a gyakorlatot követtük, hogy mind a négy módszerrel meghatároztuk a jellemző tanulási utat, és azt fogadtuk el a tanulócsoportra jellemző útnak, amely legalább három módszer alapján adódott.

Az ilyen elvek szerint kapott jellemző tanulási utakat a *13. ábra* szemlélteti. Látható, hogy szembetűnő különbség van a két populáció között. Ugyanakkor a komplex (5-ös és 6-os) feladatok megoldása az egyszerűbb feladatok megoldására épül mindkét tanulócsoport esetén.



13. ábra
A vizsgált tanulók jellemző tanulási útjai

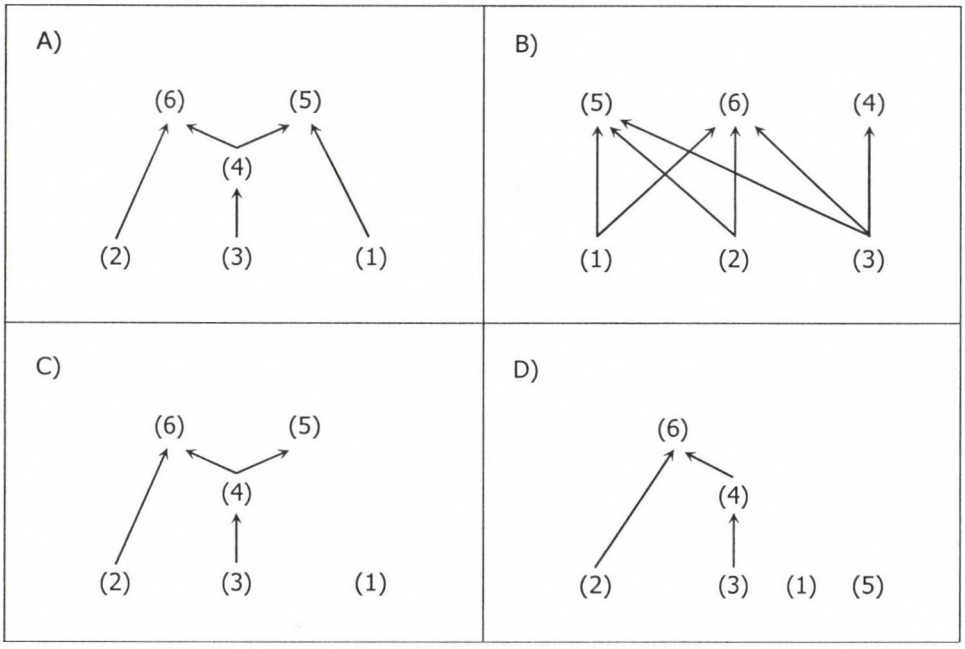
A tudástér-elméletnek a kémia-didaktikai kutatásokban való alkalmazása eddig lényegében abban merült ki, hogy a tanulócsoportok tudásszerkezete alapján meghatározták a legjellemzőbb tanulási utat, és ezt hasonlították össze különböző csoportok esetén, illetve vizsgálták eltérésüket a szakértők által összeállított tanulási úttól (*Taagepera* és *Noori*, 2000; *Taagepera* és mtsai, 2002; *Arasasingham* és mtsai, 2004; *Arasasingham* és mtsai, 2005). Bár ezek az eredmények is nagyon hasznosak lehetnek a tudáselemek egymásra épülését és főleg az ismeretek hatékony tanításának sorrendjét illetően, komoly hiányossága a módszernek, hogy a tudás szerveződését lényegében egy lineáris modellel próbálja leírni és értelmezni. Véleményünk szerint sokkal informatívabbak azok a modellek, amelyek a feladatok (illetve a megoldásukhoz szükséges tudáselemek) hierarchiáját próbálják leírni a tanulócsoport válaszszerkezete alapján.

A tudás szerveződése: a tanulócsoportra jellemző feladathierarchia meghatározása

A tanulócsoportra jellemző feladathierarchiából (Hasse-diagramból) kiderül, hogy a tanulócsoportra milyen tudásszerveződés a leginkább jellemző, milyen tudáselemek épülnek egymásra, illetve képeznek többé-kevésbé izolált szigeteket a tanulók kognitív struktúrájában.

A feladathierarchia meghatározása azt jelenti, hogy keressük azt a hierarchikus modellt, amellyel a lehető legjobban leírhatjuk a kiindulási válaszszerkezetet, figyelembe véve a szerencsés találat és a véletlen hiba valószínűségét is. Ennek a modellnek a megtalálása – számítógépes program híján – ma még csak próbálgatásos eljárást jelent. A próbálgatás kiinduló pontja a tanulócsoportra jellemző tudásszerkezet. Amennyiben sikerül olyan feladathierarchiát találni, amely maradék nélkül leírja a tanulók jellemző tudásszerkezetét, akkor megtaláltuk a legjobb hierarchikus modellt is.

A példaként bemutatott vizsgálatban azt találtuk, hogy a nagyvárosi gimnázium 9–10. osztályos tanulóinak válaszszerkezetét a 14. ábrán látható négy (*A, B, C, D*) modell egyformán jól ($p<0,005$) írja le, ugyanakkor a kisvárosi tanulócsoportra a *D* modell bizonyult a legjobbnak.



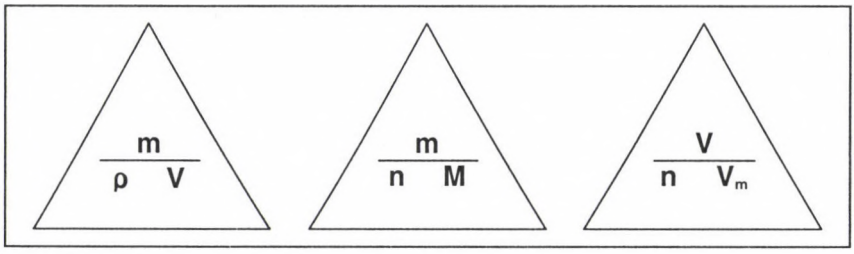
14. ábra
A nagyvárosi (A-D) és a kisvárosi (D) tanulócsoportra jellemző feladathierarchia

A jellemző feladathierarchiák ismeretében a következő megállapításokat tehetjük a tudás szerveződéséről a két tanulócsoport esetén:

1) Megállapítható, hogy – a *B* modell kivételével – valamennyi modell esetén, a szakértői várakozásnak megfelelően, a (6)-os feladat megoldásához szükséges tudás csak a (2)-es, a (3)-as és a (4)-es feladat megoldásához szükséges tudásra épül. Ez nem meglepő, hiszen a feladatlapon megadtuk a (6)-os feladat megoldásának vázát, a tanulóknak mindössze annyi dolguk volt, hogy felismerjék az egyes elemeket, és beírják a hiányzó mennyiségeket. Ilyen módon tehát az ismereteknek ez a szoros kapcsolata megtévesztő, a feladat megfogalmazása által manipulált, így nem valószínű, hogy híven tükrözi a valódi tudásszerveződést.
2) Figyelemre méltó viszont, hogy valamennyi esetben a (4)-es feladat megoldásához szükséges ismeret (a moláris térfogat kapcsolata a térfogattal és az anyagmennyiséggel) a (3)-as feladat megoldásához szükséges ismeretre (a moláris tömeg kapcsolata a tömeggel és az anyagmennyiséggel) épül. Ez első látásra meglepő, hiszen a két fogalom (moláris tömeg, moláris térfogat) egymástól független. A tanulók kognitív struk-

túrájában azonban egyértelmű a két fogalom egymásra épülése. Ennek magyarázata az lehet, hogy *(a)* a moláris tömeg az első moláris mennyiség, amellyel a tanulók tanulmányaik során találkoznak, illetve *(b)* a moláris mennyiségek közül a moláris tömeget használják a leggyakrabban kémiai tanulmányaik során. Így tehát a moláris tömeg a fogalmi rendszerük jól beágyazott része, és a később tanult másik moláris mennyiség, a moláris térfogat fogalma erre épülve, ezzel kapcsolódva rögzül a tanulók kognitív struktúrájában.

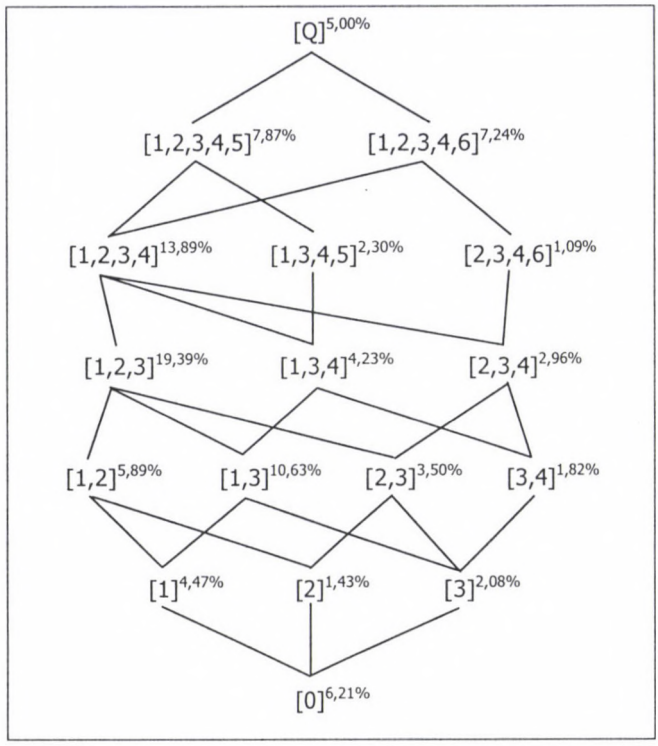
3) Noha az *A* modellben megjelenik az a szakértői várakozás, hogy az (5)-ös feladat megoldásához szükséges ismeret az (1)-es, (3)-as és (4)-es feladatokéra épül, ez a hierarchia közel sem olyan stabilis, mint az előbbi esetben, a (2), (3), (4), (6) feladatok esetén tapasztaltuk. A *C* modell szerint a nagyvárosi tanulócsoport tudásszerveződésében kimutatható az is, hogy az (5)-ös feladat megoldásához szükséges ismeret (vagyis annak felismerése, hogy a sűrűséget nemcsak tömegből és térfogatból, hanem moláris tömegből és moláris térfogatból is lehet számítani) csak a két moláris mennyiség (moláris tömeg és moláris térfogat) ismeretére épül, de nincs kapcsolatban magának a sűrűségnek a fogalmával. A mindkét tanulócsoportra jellemző *D* modell szerint az (5)-ös feladat megoldásához szükséges ismeret izolálódhat is, sem az (1)-es feladattal (sűrűség fogalma), sem a (3)-as (moláris tömeg fogalma) és a (4)-es (moláris térfogát fogalma) feladattal nincs kapcsolatban. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a moláris mennyiségekből való sűrűségszámítást általában nem tanítják, ennek a problémának a megoldásához a tanulónak kell mozgósítania a sűrűséggel, a moláris tömeggel és a moláris térfogattal kapcsolatos ismereteit. Ennek a kapcsolatnak a felismerése azonban nem könnyű.
4) Megválaszolásra váró kérdés még az, hogy miként lehet értelmezni a két tanulócsoport esetén a tudás szerveződésében kimutatható markáns különbséget, nevezetesen azt, hogy míg a nagyvárosi gimnázium tanulóira jellemző tudásszerveződés meglehetősen heterogén képet mutat (négy modellel is leírható), addig a kisvárosi gimnázium tanulóinak tudásszerveződése meglehetősen egységes (egyetlen egy modellel leírható). Ennek oka valószínűleg abban keresendő, hogy a nagyvárosi gimnázium diákjai sokféle általános iskolából verbuválódnak, míg a kisvárosi gimnázium 9–10. osztályos tanulói ebből a szempontból viszonylag homogén csoportot alkotnak.
5) További izgalmas kérdés annak elemzése, hogy a viszonylag homogén kisvárosi tanulócsoport tudásszerkezetét miért pont a *D* modellel lehet a legjobban leírni. Azzal a modellel, amelyben az (5)-ös feladat megoldásához szükséges ismeret – a szakértői várakozással ellentétben – teljes mértékben izolálódik az (1)-es, a (3)-as és a (4)-es feladatok ismeretanyagától. Erre a kérdésre a választ a tanulói megoldások módszertani elemzése adta meg. Kiderült, hogy ennek az iskolának a tanulói jelentős számban alkalmazták a 15. ábrán látható memorizálási technikát az alapvető fizikai és kémiai mennyiségek (sűrűség, tömegszázalék, moláris tömeg, moláris térfogat) számításában és – feltehetően – tanulásában. Ez a magyarázata annak, hogy ennek az iskolának a tanulói – a *D* modellnek megfelelően – nem tudták mozgósítani a nem értelmes tanulással, hanem magolással rögzült ismereteiket egy új, addig még nem ismert probléma megoldásakor.



15. ábra
A kisvárosi iskola tanulói által használt memorizálási technika a sűrűség (ρ) – tömeg(m) – térfogat(V), az anyagmennyiség(n) – tömeg(m) – moláris tömeg(M) és az anyagmennyiség(n) – térfogat(V) – moláris térfogat(V_m) kapcsolatának rögzítésére.

A hatékony tanítás következő lépése: a kritikus feladat megállapítása

Amennyiben elfogadjuk, hogy a tudástérben lévő ismeretek logikus egymásra épülése a szakértői tudásszerkezetnek felel meg, akkor lehetőségünk van a tanítási folyamat optimalizálására is, amennyiben minden tanulócsoport esetén meg tudjuk mondani, hogy melyik ismeret elsajátítására van felkészülve a tanulók többsége, azaz melyik ismeret (fogalom, probléma) tárgyalásával célszerű folytatni a tanulócsoport tudásának fejlesztését. Esetünkben a feladatok szakértői hierarchiáját a 14. ábrán látható *A* modellel lehet leírni. Ebből a Hasse-diagramból levezethető a szakértő tudásszerkezet (16. ábra). Ezt a tudásszerkezetet beírva a Potter-féle programba (KNOW.TXT bemeneti fájl) megkapjuk, hogy a tanulócsoport hány százaléka rendelhető az egyes tudásállapotokhoz (16. ábra). Ez alapján pedig kiszámolhatjuk, hogy a tanulók hány százaléka van felkészülve az egyes feladatok megoldásához szükséges új tudás elsajátítására. Nézzük meg például, hogy a nagyvárosi tanulócsoport tanulóinak hány százaléka rendelkezik azokkal az előismeretekkel, amelyek a (6) feladat megoldásához szükséges új ismeret megszerzéséhez kell. A 16. ábrán látható tudásszerkezetből leolvasható, hogy erre csak a [2,3;4], az [1,2,3,4] és az [1,2,3,4,5] tudásállapotokon lévő tanulók vannak felkészülve, ez a tanulók (2,96% + 13,89% + 7,87%) = 24,7%-a. Az ilyen módon számolt százalékokat tartalmazza az 5. táblázat.



16. ábra
A nagyvárosi tanulócsoport tanulóinak százalékos megoszlása a szakértői tudásszerkezet tudásállapotai között

5. táblázat. Az egyes feladatok sikeres megoldásához szükséges új tudás befogadására felkészült tanulók részaránya a teljes tanulócsoporthoz viszonyítva

Tanulócsoport	*1. feladat*	*2. feladat*	*3. feladat*	*4. feladat*	*5. feladat*	*6. feladat*
nagyvárosi	19,1 %	31,7 %	18,0 %	**35,6 %**	25,4 %	24,7 %
kisvárosi	21,1 %	**49,7 %**	5,1 %	28,1 %	36,9 %	19,4 %

A táblázat adataiból látható, a nagyvárosi tanulócsoport esetén a tanulók legnagyobb hányada a (4) feladat, a kisvárosi tanulócsoport esetén viszont a (2) feladat megoldásához szükséges új ismeret elsajátítására van felkészülve. Ez azt jelenti, hogy a tanítási folyamat akkor lehet a legeredményesebb, ha az első tanulócsoportnál a (4)-es, a másodiknál a (2)-es feladat megoldását beszéli meg a tanár a tanulókkal. Azt a feladatot (itemet), amelynek tárgyalásával célszerű folytatni a tanulócsoport oktatását *kritikus feladat*nak (vagy kritikus itemnek) nevezzük (*Tóth* és mtsai, 2006).

Összefoglalás

Az utóbbi évtizedekben kidolgozott tudástér-elmélet új lehetőséget nyit a tudásszerkezet, a tudás szerveződésének vizsgálatában. A tudástér-elmélet alapfeltevése szerint, ha egy tanuló meg tud oldani egy, a feladathierarchiában magasabb szinten álló feladatot, akkor várható, hogy minden olyan feladatot meg tud oldani, amely a hierarchiában e feladat alatt helyezkedik el. Ebből az alapfeltevésből kiindulva megadhatjuk egy tudástérben lévő ismeretek (feladatok) szakértői hierarchiáját, és abból levezethetjük a szakértői tudásszerkezetet. A szakértői tudásszerkezet ismeretében megállapíthatjuk az egyes tanulók legvalószínűbb tudásállapotát és megmondhatjuk azt is, hogy eddigi tudásuk alapján milyen új tudás befogadására vannak előkészítve.

A tudástér-elmélet alapfeltevéséből kiindulva, figyelembe véve a tudás instabilitását is, meghatározhatjuk egy-egy tanulócsoport jellemző tudásszerkezetét. A tudásszerkezet alapján megkereshetjük a tanulócsoportra leginkább jellemző tanulási utat, azaz a tudástérben lévő ismeretek tanulásának jellemző sorrendjét. Ugyancsak a tudásszerkezet alapján megalkothatjuk a tanulócsoportra legjellemzőbb feladathierarchiát, a tudás szerveződésének legvalószínűbb modelljét. A tanulócsoport tudásszerkezetének, a jellemző tanulási útnak és a tudás szerveződését modellező feladathierarchiának az elemzése, más tanulócsoportokéval, illetve a szakértőkével való összevetése lehetőséget teremt a tudásszerkezet és a tudás szerveződése változásának tanulmányozására is. A szakértői tudásszerkezet és a válaszszerkezet alapján megállapíthatjuk a tudástér legkritikusabb feladatait, fogalmait, melyek elsajátításához a tanulócsoport legtöbb tagja rendelkezik a szükséges előismeretekkel.

Ebben a közleményben az individuális vizsgálatok példájaként az ALEKS nevű oktató-értékelő programot, a kollektív vizsgálatokra pedig két gimnázium 9–10. osztályos tanulóinak alapvető fizikai és kémiai mennyiségek ismeretével és alkalmazásával kapcsolatos felmérésünk eredményét és értékelését ismertettük.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszönetét fejezi ki *Mare Taageperának* (University of California at Irvine, USA), aki először alkalmazta a tudástér-elméletet kémia-didaktikai kutatásokban, és előadásaival, cikkeivel felkeltette a szerző érdeklődését a téma iránt. A tanulmány „A tanulók fogalmi fejlődése és fogalmi váltása a kémia tanítási-tanulási folyamatában" című T-049379 sz. OTKA pályázat támogatásával készült.

Irodalom

Albert, D. (1994. szerk.): *Knowledge Structures.* 2006. júniusi megtekintés, Cognitive Science Section University of Graz. http://wundt.uni-graz.at/publicdocs/publications/ albert1994.pdf

Albert, D. és Held, T. (1994): Establishing knowledge spaces by systematical problem construction. In: Albert, D. (szerk.): *Knowledge Structures* . 2006. júniusi megtekintés, Cognitive Science Section Graz. wundt.uni-graz.at/publicdocs/publications/albert1994.pdf 78–111.

Arasasingham, R., Taagepera, M., Potter, F. és Lonjers, S. (2004): Using knowledge space theory to assess student understanding of stoichiometry. *Journal of Chemical Education*, **81**. 10. sz. 1517–1523.

Arasasingham, R., Taagepera, M., Potter, F., Martorell, I. és Lonjers, S. (2005): Assessing the effect of web-based learning tools on student understanding of stoichiometry using knowledge space theory. *Journal of Chemical Education*, **82**. 8. sz. 1251–1262.

Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Dobi János (2002): Megtanult és megértett matematikatudás. In: Csapó Benő (szerk): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest. 177–199.

Doignon, J-P. és Falmagne, J-C. (1999): *Knowledge Spaces.* Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg.

Falmagne, J-C., Doignon, J-P., Cosyn, E. és Thiéry, N. (2006): The assessment of knowledge, in theory and in practice. Aleks Corparation. www.aleks.com/aleks/science_Behind_ALEKS. pdf

Falmagne, J-C., Doignon, J-P., Koppen, M., Villano, M. és Johannesen, L. (1990): Introduction to knowledge spaces: How to build, test, and search them. *Psychological Review*, **97**. 2. sz. 201–224.

Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás.* Ökonet Kft. Budapest. 11–17.

Kiss Edina és Tóth Zoltán (2002): Fogalmi térképek a kémia tanításában. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Módszerek és eljárások 12.* 63–69.

Lloyd, G. (é. n.): *hDA* 2006. júniusi megtekintés, hda.gaelanlloyd.com.

Potter, F. (2004): *Simplified version of KST analysis.* 2006. június. University of. California at Irvine chem.ps.uci.edu/~mtaagepe/ KSTBasic.html

Taagepera, M. és Noori, S. (2000): Mapping students' thinking patterns in learning organic chemistry by the use of knowledge space theory. *Journal of Chemical Education*, **77**. 9. sz. 1224–1229.

Taagepera, M., Arasasingham, R., Potter, F., Soroudi, A. és Lam, G. (2002): Following the development of bonding concept using knowledge space theory. *Journal of Chemical Education*, **79**. 6. sz. 756–762.

Taagepera, M., Potter, F., Miller, E. G. és Lakshminarayan, K. (1997): Mapping students' thinking patterns by the use of knowledge space theory. *International Journal of Science Education*, **19**. sz. 283–302.

Taber, K. (2002): *Chemical misconceptions – prevention, diagnosis and cure. Volume I: Theoretical background.* Royal Society of Chemistry, London.

Takács Viola (1997): A tudásszerkezet mérése. *Iskolakultúra*, **7**. 6–7. sz. Melléklet.

Takács Viola (2000): *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása.* Iskolakultúra, Pécs.

Tóth Zoltán (2006): Középiskolás tanulók alapvető fizikai és kémiai mennyiségek ismeretével és alkalmazásával kapcsolatos tudásszerkezetének vizsgálata tudástér-elmélet segítségével. **14**. 2 sz. 12–21.

Tóth Zoltán és Kiss Edina (megjelenőben): Using particulate drawings to study 13–17 year olds' understanding of physical and chemical composition of matter as well as the state of matter. *Practice and Theory in Systems of Educations.*

Tóth Zoltán, Dobóné Tarai Éva, Revákné Markóczi Ibolya, Schneider I. K. és Oberländer F. (közlésre benyújtva): Using interview based knowledge space theory to assess 1st graders' prior knowledge about water.

ABSTRACT

ZOLTÁN TÓTH: THE ASSESSMENT OF KNOWLEDGE STRUCTURES USING KNOWLEDGE SPACE THEORY

This paper summarises the basic concepts of knowledge space theory developed by *Falmagne* and *Doignon*. Based on the surmise relation, the expert hierarchy of the subset of questions or problems constituting the knowledge space can be constructed. From this, an expert knowledge structure can be derived which, in turn, serves to establish the most probable knowledge state for a student. Knowing this characteristic knowledge state, two important questions can be answered: „What can the student do?" and „What is the student ready to learn?" Knowledge space theory is also suitable for determining the most characteristic knowledge structure for student groups as well as the critical learning pathway and the hierarchy of the characteristic problems. These offer the possibility to monitor the changes in the cognitive structure in the process of education. Relating expert knowledge structure and students' response structure, the critical items can be identified and the question what the majority of students are ready to learn can be answered. This paper presents two applications of knowledge space theory. The methods for constructing knowledge structure as well as obtaining the critical learning pathway, the characteristic hierarchy of problems and the critical problems are discussed in detail, using a study of high school students' understanding and application of basic physical and chemical quantities as an example.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 1. 59–82. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth Zoltán, Debreceni Egyetem TTK, Kémia Szakmódszertani Részleg, H–4010 Debrecen, Pf. 66.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 1. szám 83–99. (2005)

A TÁRSADALMI EGYENLŐSÉG ANTIKAPITALISTA ÉS DEMOKRÁCIA-ELLENES KÉPZETE A XX. SZÁZADI PEDAGÓGIAI IDEOLÓGIÁKBAN

2. rész[1]

Sáska Géza
PH Felsőoktatás-kutató Intézet

A Szovjetunió

A liberális demokráciában és a kapitalista piacgazdaságban csalódott értelmiség jelentős része a szocialista utópia megvalósulását vélte látni a győztes októberi forradalomban (*Furet*, 2000). A baloldali értelmiség számos tagja, köztük a reformpedagógia jelesei rendre felkeresték Szovjetuniót (*Hollander*, 1996), tanácsokat adtak – például *Dewey* és *Lunacsarszkij* oktatási miniszter között személyes barátság is szövődött (*Kilpatrick*, 1939. 471. o.).

A Szovjetunióban nem a gyakorló diktatúrát, hanem a kapitalizmus meghaladását, a társadalmi, emberi igazságosságot hozó jövőt, a cselekvés új lehetőségét látták sokan, köztük a progresszív pedagógia nagy alakja, *Dewey* is, aki szerint az orosz „forradalom kapóra jött a mai pedagógiai újítóknak: soha nem voltak ilyen helyzetben más országok reformerei" (idézi *Etkind*, 1999. 253. o.). Még 1929-ben is úgy látja, amikor már egy éve tartott a milliók halálát okozó kulákok elleni osztályharc és a szövetkezetek szervezése (*Johnson*, 2000. 306–310. o.), hogy „csak egy kooperatív elvre alapozott társadalomban lehet a nevelési reformerek eszméit adekvát módon megvalósítani" (*Dewey*, 1964. 89. o.). Ez az a mozzanat, ami megmagyarázza és elfogadhatóvá teszi *Dewey* számára is, hogy miképpen válnak a reformpedagógia egyes képviselői meggyőződéses forradalmárokká, a nevelési forradalom híveiből a társadalmi forradalom harcosaivá (*Illés*, 1975. 131. o.). A cél közös: az egyenlők társadalma mihamarabb felépüljön, amelyben az emberek képességeik és szükségleteik szerint élhetnek, és ezért kell az iskolában a progresszív pedagógia módszereivel és szemléletével élni. Az új módon nevelt gyerekek majd felnőttként valóra váltják a szocializmus álmát: az egyenlők egészséges társadalmát.

A reformpedagógia képviselői már a forradalmat követő időszakban átvették a közoktatási rendszer irányítását. A reformpedagógusok könyveit már 1918-ban kiadja és terjeszti az új állam. *Dewey* tollából a „Holnap iskolája" 1918-ban, a „Hogyan gondolkodunk" 1919-ben, 1920-ban az „Iskola és társadalom" jelent meg, *Sackij* fordításában

[1] A tanulmány első része a Magyar Pedagógia 104. évfolyam 4. számában jelent meg.

részletek olvashatók oroszul a „Forradalom és nevelés" című könyvéből 1921-ben (*Illés*, 1975. 130. o.). Pár hónappal a novemberi forradalom után, már 1918 tavaszán megnyílt Moszkvában a Gyermekkutató Intézet (*Etkind*, 1999. 340. o.).

Az első állami intézkedések egyikeként kötelezővé tették a *Stanley Hall* pedológiájára való áttérést. Napirenden van a húszas évek legelején az új, *Buharin* kifejezésével élve „gulliveri" tudomány megteremtése, amely a gyermek és az ember átalakításával foglalkozna (*Etkind*, 1999. 340. o.). A pedológia, a gyermektanulmányozás voltaképpen egyfajta futurizmus, pontosabban pedagógiai futurizmusként élt.

A gyermekközpontú, a pszichoanalitikus alapú pedagógia állami támogatást élvezett. Moszkvában állami pszichoanalitikai kísérleti intézethez csatolt óvodát hoznak létre (*Etkind*, 1999). A marxi teória szerint szerveződtek a munkaiskolák, melyekben a szellemi és fizikai tevékenység kellő összhangja az emberi nembeliség teljességét bontakoztatja ki. A diákönkormányzatok szava a pedagógusokéval azonos. A polgári berendezkedés szinte valamennyi eleme gyanússá és üldözendővé vált, ide értve a tudományalapú tárgyakat, melyek helyett a gyermeki érdeklődésre építő *Dewey* és *Kilpatrick* fémjelezte projekt módszer válik meghatározóvá, amely szerint a tanulók egy-egy mindennapi életben gyakran jelentkező gyakorlati probléma öntevékeny megoldása során saját tapasztalataikból tanulnak. Megszűnik a jeggyel történő osztályozás is, tilos a buktatás. A pedológia, a gyermekközpontú oktatáspolitika lesz a hivatalos és kötelező az új társadalmat építő nép államában.

Az új társadalom megteremtésének ígéretébe vetett hit még akkor is kitartott, amikor *Trockij*jal együtt, az általa támogatott pszichoanalitikus mozgalom és tudományos élet, a kísérleti iskolák megbuktak (*Etkind*, 1999). A pedológia legjobb esztendei éppen a húszas évek végére, a harmincas évek elejére estek, amikor ezen a területen találtak menedéket a felszámolt szovjet pszichoanalitikus irányzat, intézet, óvoda nagyjai, mint például a *Vigotszkijra*[2] vagy *Piaget*-re[3] is nagy hatást gyakorló jeles analitikus-pedagógus *Sabina Spielrein*, kinek testvérét trockizmus vádjával végeztek ki, őt magát pedig gyermekeivel együtt a németek, a második világháborúban.

A diktatúrák jellegzetessége, hogy egy meghatározó személy politikai veresége magával rántja a politikai háttérének tekintett terület tagjait. Ahogy a pszichonalízis és *Trockij* nevét összekapcsolta a sztálini politika, csak azért, mert *Trockij* támogatta ezt az irányzatot[4], hasonló történt a pedológiával és *Buharin*nal: ahogy szűkült politikai mozgástere, oly mértékben vált gyanússá a pedológia is, amelyet még *Buharin* kivégzése

---

[2] *Vigotszkij, Lev Szemjonovics* (Gomel, Oroszország ma Belarusszia, 1896 – Moszkva, 1934. jún. 11.): orosz-szovjet pszichológus, pedagógus és irodalmár, a Moszkvai Egyetem Pszichológiai Intézetének, a Krupszkaja Pedagógiai Akadémiának és a (későbbi) Defektológiai Intézetnek vezető munkatársa. Az orosz gyermektanulmányi (pedológiai) mozgalom vezetőjeként nagy hatással volt a kor nevelési gyakorlatára is. *Vigotszkij* volt a történeti genetikai módszer kidolgozója, mely a marxizmust és a kritikailag elemzett korabeli pszichológiát kapcsolja össze (*Pléh*,1997).

[3] *Sabina Spielrein* (1885–1942). Az orosz pszichoanalízis egyik meghatározó szereplője, Orvosi tanulmányait Svájcban végzi. *Kapcsolatba* lép *Jung*gal. Sorsában a szovjet politika változásai tükröződnek, a húszas években meghatározó jelentőségű analitikus Moszkvában, a harmincas években iskolában dolgozó tanár Rosztovban, szülővárosában, 1942-ben a németek két gyermekével együtt kivégzik. (Részletes életrajzát, pályafutását l. *Etkind*, 1999. 246–323. o.). *Piaget* nyolc hónapot analizáltatta magát *Spielrein*nél.

[4] *Etkind* szerint *Trockij Adler* betegeként maga is alávette magát az analízisnek.

(1938) előtt felszámoltak. *Lunacsarszkij* és *Lenin* özvegyének, *Krupszkaj*ának a háttérbe szorítása új korszak kezdetét jelezte: a sztálini „szocializmus egy országban" politika szakított a korábbi évek eszméivel, képviselőivel, nincs napirenden a világforradalom programja.

A harmincas évek legelején, 1931 szeptemberében már baloldali opportunista irányzatnak tekinti a Központi Bizottság a „szabad nevelés", az „iskola elhalásának" koncepcióját, amely az állam elhalásáról szóló ismert lenini koncepció pedagógiai adaptációja volt, azonban 1931-ben már anti-leninistának nevezték, a tartalmát tekintve joggal, hiszen maga *Lenin* a forradalom előtti évben befejezett „Állam és forradalom" című munkájában leírtakkal szöges ellentétben cselekedett a hatalomátvétel után. *Lunacsarszkij* és *Lenin* felesége, *Krupszkaja* befolyása megszűnt, vagy formálissá vált.

A sztálini tematikus és koholt perek sorába tartozott a „pedológia pere" is, a Központi Bizottság 1936-ban hozott határozata, amelyet – állítólag – *Buharin* megfélemlítésére hoztak. Az új retorika szerint a „szabad iskolával szemben nem a kötött, vagy szabadságától megfosztott iskola áll – mondja a párthatározat –, hanem a komoly, színvonalas iskola. A szabad iskola neveltjével nem a szabadságától megfosztott gyermeket kell szembeállítani, hanem a célszerűen vezetett és éppen ezért társadalmi feladataira az előbbinél sokkal hatékonyabban felkészített, a dolgozók társadalmában hivatását betölteni képes gyermeket" (*Vajda*, é. n., 5. o.). Az új korszak mintaadó pedagógusa *Makarenko* lett, aki teljesítette a sztálini szocialista felfogáshoz illeszkedő a nevelés elméletétől és gyakorlatától elvárt követelményeket.

A Központi Bizottság elutasította a reformpedagógiai tananyagnak ismert szervezési elvét, a „projekt" vagy a „komplex módszert", amelyben a gyermeknek a művelődési anyagot nem szakok szerint elválasztva, hanem életszerű egységekben kell elsajátítania. Elvetették a *Stanley Hall* szerinti reformpedagógiai szemléletű komplex, integrált, szabadon asszociált és a gyermekek érdeklődéséhez igazított tananyagot és visszatértek a régi iskola tudományterületek szerinti tantárgyi rendszerére, amelyben nem magát a tudományt, hanem „a tudomány alapjait" kellett tanítani (*Kairov*, 1952).

A történelem felismert objektív fejlődésének és a természet törvényeinek ismeretében a társadalom irányítása tudományos kérdés, a természet feletti uralom szakmai teendő, miképpen az ipar és a mezőgazdaság is, s így e gyakorlatias okok miatt indokolt az iskolákban tudományalapú tárgyakat oktatni, a vasgyártástól, a micsurini kertészettől a tudományos materializmusig. Ugyanakkor a társadalmi igazságosság, egyenlőség elve megkívánja, hogy kivétel nélkül mindenkihez eljusson a tudomány racionalitása, amit a központosított oktatásigazgatás meg is tett. Így válik a tudomány termelőerővé. A következőket jegyezte meg emlékiratában egy második világháborút megjárt tüzértiszt: Tim nevű falucskában egy megvizsgált „ház úgy nézett ki, mint nálunk egy rossz pajta, de a kis motyók mellett könyvek: algebra, fizika, történelem, ötjegyű logaritmus stb. Megfoghatatlan ez a szovjet! Hogyan illik össze ez a kettő?" (idézi *Saly*, 1995. 32. o.).

A sztálini fordulat az iskola tevékenységét a gyermek korábban hangoztatott érdekeiből az állam érdekéhez igazította. Az iskolán belüli hierarchia visszaállt, újra megerősödött, benne a diákönkormányzattal szemben védettséget kapott a tanítóval. Újra lehetett büntetni, fegyelmezni, kötelezővé vált a számjegyekkel történő értékelés. A szocialista munkaiskolából gyermekmunka, illetve az állami érdekekhez illeszkedő munkaerőkép-

zés lett (*Polonyi*, 2004). Bebizonyosodott, hogy nemcsak a polgári berendezkedés iskolája lehet terhelő, szorongást okozó, azaz távolról sem gyermekközpontú, hanem a szocialista is. A gyermekközpontú utópiát lecserélték államközpontú ideológiává, s a személyiség kibontakoztatásának tervéből a gondolat ellenőrzése kerekedett ki. A reformpedagógia antikapitalista víziója semmibe foszlott.

A társadalmi egyenlőség retorikája azonban továbbra is fennmaradt, a szocialista eszme klasszikusaira továbbra is hivatkoztak. A különféle szintű továbbtanulás a központi tervezés által feltárt és kijelölt társadalmi szükségletek kielégítésének volt alávetve. Az irányított továbbtanulásnak nemcsak gazdasági, hanem társadalompolitikai szempontjai is intézményesültek. Az ellenséges osztályok gyermekeit, még ha jól felkészültek is voltak, a felsőoktatástól távol tartották, míg a munkás- és parasztszármazású tehetségek állami támogatásra számíthattak. A társadalmi-politikai elit gyermekei a húszas évek végétől már nem reformpedagógiai ihletettségű szellemben – projekt módszerrel – tanultak, hanem a tudományos szocializmus és a tudományos tantervelmélet útmutatásai szerint tudományalapú tantárgyaik voltak, s innen mentek a nagytekintélyű egyetemek szelektív szakjaira.

A sztálini szocializmus éveiben a brutálisan levezénylett száznyolcvan fokos fordulat előtti időszak vált a baloldali pedagógia viszonyítási pontjává. A forradalom utáni évtized a megkezdett, de be nem fejezett, Sztálin által elsikkasztott szocialista kísérletként élt tovább az emlékezetben. Ez volt az empirikusan létezett sztálini szocializmusnak egy, az igazinak tartott szocialista alternatívája, amelyben az állami terror, az egypárt diktatúrája, a demokrácia teljes hiánya mellékes körülménynek számított a szocialista egyenlőség megteremtésének, a képességek teljes kibontakoztatásának ígéretéhez képest. A vezető magyar pedagógusok olyan szocialista társadalom kialakulásának kezdeteit látták forradalom utáni években, mint *Dewey*. Ezt a kort úgy értékelték, hogy ebben a társadalmi igazságtalanságok megszűntetésével a biológiai-lélektani adottságok kibontakoztatását szolgáló, a „képességek szerinti előmenetelt célzó egységes (azaz nem társadalmi rétegenként tagolt) iskola következett [...] minden gyerek számára biztosítani kell az egyéni fejlődéshez leginkább megfelelő feltételeket" (*Szebenyi*, 1988. 5. o.). A képességek alapján rétegzett társadalom és ezt szolgáló iskola víziója fennmaradt még, ugyanezen ideákat hirdető diktatúrák bukása után is: a tapasztalatok feldolgozásánál erősebbnek bizonyult az antikapitalista utópia iránti fogékonyság.

A magyar szocialista kísérlet

A német és olasz totalitáriánus rendszer összeomlása után Magyarországon a hasonló szovjet típusú berendezkedés eljövetele közötti két-három évben a társadalmi egyenlőség megteremtése jegyében a harmincas években megkezdett utat akarják folytatni a magyar nép gyermekei érdekeinek képviseletére vállalkozó nemzeti és a szocialista elkötelezettségű pedagógusok és politikusok: éppen úgy államosítják és egységesítik az oktatás, mint a harmincas években Németországban és a Szovjetunióban. Egységes nyolcosztályos általános iskolát hoznak létre, hogy mindenki, származásától függetlenül, ugyanab-

ban a műveltségben részesüljön. A cél, hogy a pedagógia szakszerű segítségével a gyermeki képességek kibontakozása kapjon elsőbbséget az osztályérdekek szerint szerveződő társadalmi meghatározottságok helyett. A latin oktatás tilalmára például a volt uralkodó osztályok kulturális monopóliumának megtörése érdekében került sor. A társadalom tervezői gyermekelvű, népi (populáris) új kultúra építésére vállalkoztak, amely egyik feltételének a tankönyvkiadás a szakszerűségét növelő államosítását, tartották, amelytől a szegényeknek kedvező tankönyvpiac árfelhajtó hatásának megszűntetését várták (*Sáska*, 2001).

Az „egyenlőséget és képességfejlesztést" felülről kezdeményezett programmal szemben – vagy inkább mellett – ismét legálissá váltak az első világháború előtti antikapitalista, gyermekelvű eszmék. A második világháború után egy kis időre újra felvirágzott Európában a gyermektanulmányozás (*Németh*, 1996). A baloldali gondolatok komoly legitimitást kaptak, elég itt csak az európai oktatási közéletre nagy hatást gyakorló *Langevin* fizikus és a marxizmust s a fejlődéslélektant összekapcsoló *Wallon* (*Pléh*, 2000) tervezetére[5] (*Gratiot-Alphandéry*, 1994) és hasonlókra utalni (*Kemény*, 1947). Ugyanez a jelenség figyelhető meg a magyarországi gyermektanulmányozás esetében is. A korábban – világnézeti és faji okokból – üldözött, emigrációba kényszerített baloldali, a pszichológiához, ezen belül különösen a pszichoanalízishez kötődő (orvosi) ága jelent meg (*Szummer*, 2005), s a korábbi jobboldali gyermektanulmányozók egy része kiszorult a közéletből, másik része pedig retorikát váltva folytatni tudta a gyermekek érdekeinek szolgálatát.

Az 1948-as év a kor szóhasználatában a „fordulat éve", a kommunista hatalomátvétel ideje, a sztálini típusú szocializmus megteremtésének kezdete. A magyar belpolitika számos tekintetben követte a szovjet mintát. Nálunk is megerősödött az osztályelnyomás miatt és ezért „önhibájukon kívül" nem iskolázott munkás- és paraszt-fiatalok egyetemi képzése, s a szakérettségi és a felnőttek gyorsított oktatása (*Sáska*, 1992a). Az állam bürokratikus ereje vette át az egyéni akarat és erőfeszítés szerepét. Az egyén sorsának alakulásában az arctalan és végzetszerűen ható társadalmi okokat sokkal súlyosabbnak tartották, mint az egyén önmaga cselekvéséért viselt felelősségét.

A szovjet történésekhez rendkívül hasonló gyakorlat alakul ki Magyarország oktatáspolitikájában is, de ami a mintaadó országban évek hosszú sora alatt zajlott, nálunk felgyorsítva folyt. A pedológia ismét nagy tért, súlyt és állami elismerést kapott 1948-ban, a *Henry Wallon* tanítványa[6], *Mérei Ferenc*[7] vezette Országos Neveléstudományi Intézet

[5] A tervezet megszületésének körülményeiről tudni lehet, hogy már 1936-ban, amikor a baloldali Népfront került hatalomra, *Wallon* csatlakozott *Jean Zay* miniszter felkérésére a magyar nyelvterületen is jól ismert *Roger Gall* és a kevésbé ismert *Alfred Weiler* és *Gustave* tanfelügyelő által vezetett, a középiskolát érintő „Az új osztály" kísérlethez, amelynek eszmei alapját a a magyar szakmai körökben szintén jól ismert reformpedagógus, az „új iskola" mozgalom jelese, a belga *Decroly* szolgáltatta.
Ebből a szakmai-politikai körből és az ellenállásban 1942-óta részvevőkből tevődött össze az a 23 tagú minisztériumi bizottság, amely elkészítette a reformtervezetet és a Parlament elé terjesztette. A parlament azonban ezt sohasem tűzte napirendre. (*Gratiot-Alphandéry*, 1994)

[6] *Wallon, Henry* (Párizs, 1879. jún. 15. – Uo. 1962. dec. 1.): francia pszichológus, a fejlődéslélektan kiemelkedő alakja. Filozófiai és orvosi diplomát szerzett. Az I. világháború után kezdett pszichológiát tanítani a Sorbonne-on, majd a College de France professzora lett. Gyermekpszichológiai laboratóriumot alapít Párizsban. Rövid ideig közoktatási miniszter is volt. Életművének alakulásában fontos szerepet játszott *J. Piaget*-val folytatott vitája, a két mester művei gyakran e párbeszédben való állásfoglalásként születtek. Pályájának

(ONI) létrejöttével, s ezzel szakmai üggyé vált a gyermek nevelése a részben politikai- részben szakmai Országos Köznevelési Tanács megszűntével. A gyermek önálló törvényeinek kutatásából, a „közösségek rejtett hálózatának" vizsgálatából nemcsak a gyermeki társadalom öntörvénye tárul fel, hanem az egyenlők társadalmának víziója is kirajzolódik, vele együtt az a technika, amellyel meg lehet valósítani a gyermekközpontú iskolát és a szocialista társadalmat. Ez a szemlélet nem magyar specialitás, Európa-szerte egymással kapcsolatban álló hasonló eszméket követő intézetek, tanszékek, társaságok jöttek újra létre. Csakhogy ott demokrácia, nálunk pedig a proletárdiktatúra építése kezdődött, amelyben – többek között – a gyermek érdekeinek és a szocialista társadalom mibenlétének kizárólagos értelmezése az egypártnak és vezetőinek a joga lett.

Magyarországon a gazdasági és politikai koncepciós perekkel egy időben, a nemszovjet típusú szocialista közösségi kísérletek, a NÉKOSZ felszámolása, a totális berendezkedés kiépítésének kezdetén rendezték szovjet minta szerint a „pedológia perét" (*Horváth*, é. n., *Knausz*, 1986, 1988; *Golnhoffer*, 2004), amelynek természetesen határozott ideológiai iránya volt. A közvetlen motívum az ágazati nómenklatúra, a politikai tekintetben megbízható, az egypárt döntéseit végrehatók körének kialakítása szerepelt (*Huszár*, 2005. 21–27. o.), s végül is szélnek eresztették az oktatási tárca régi és új munkatársainak nagy részét 1950-ben.

Az egyetemek és Tudományos Akadémia önállóságának felszámolását követően került sor néhány polgárinak minősített tudományterületet, a szociológián, a kibernetikán kívül a lélektan, a pszichoanalízis és gyermektanulmányozás intézményi rendszerének felszámolására. Megvonták a gyermektanulmányozás szocialista legitimációját, képviselőiket megbélyegezték, „önkritikára" kényszeríttették, s a minisztériumi kádercserével egy időben bezárták az Országos Neveléstudományi Intézetet.

A pedológia magyar bírálata, olykor szövegezése szembeszökően azonos a szovjetével, s meglehetősen machiavellisztikus, hogy történetesen a *Vajda György Mihály*, *Dénes Magda* és *Mérei Ferenc* által bőségesen jegyzetelt ONI Értesítői szolgáltatták a bírálat érveit. Sőt, maga az Országos Neveléstudományi Intézet járt elől a tantárgyközpontú oktatás népszerűsítésében, a rendszerezett tudományos ismeretek oktatásban, és reformpedagógia ellen meginduló hadjáratban (*Knausz*, 1986). Maga *Mérei* is keményen megbírálta a Magyar Dolgozók Pártja döntését követve a készülőben lévő általános iskolai természetrajz tantervet, merthogy abban szerinte a tudományos rendszeresség hiányos (*Mérei*, 1949).

---

utolsó szakaszában a ped.-i és szociálpszich.-i gondolat kerül előtérbe. Ennek termékei a Languevin–Wallon-tervként ismert oktatásireform-javaslat és a genetikus szociálpszichológia tárgyú tanulmányai. Tanítványai közé tartozott *R. Zazzo*, valamint a magyar *Mérei*. (*Kalmár*, 1997a)

[7] *Mérei Ferenc* (1909–1985). 1934-ben a párizsi Sorbonne-on szerzett tanári diplomát. 1938–1940 között pszichológusként dolgozott *Szondi Lipótnál*. 1945 és 1948 között a Fővárosi Lélektani Intézet vezetője, a Pedagógiai Főiskola és az Eötvös Kollégium tanára, a NÉKOSZ (Népi Kollégiumok Országos Szövetsége) pedagógiai szemináriumának vezetője, 1948 és 1950 között az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) főigazgatója, egyúttal az iskolapolitikai osztály vezetője volt. *Mérei Ferenc*et 1950-ben burzsoá elhajlónak bélyegezve kizárták a pártból, elbocsátották állásából, az ONI-t pedig felszámolták. I956-os rehabilitálásáig fordításokból élt. 1958-ban szervezkedés miatt 10 évi börtönre ítélték, 1963-ban amnesztiával szabadult. 1964-től az Országos Ideg- és Elmegyógyászati Intézet vezető pszichológusa. 1976-ban történt nyugdíjazásáig a Klinikai Pszichológiai Laboratóriumot vezette. (*Horváth*, i.n.) Lásd még *Borgos, Erős* és *Litván*, (2005).

Binét Ágnes (*Hermann Imre* tanítvány) „A szocialista óvoda felé", „Az állampolgári nevelés megalapozása az iskoláskor kezdetén" című cikkei világossá teszik, hogy álláspontja pszichoanalitikus, gyermekközpontú, politikai meggyőződése éppen úgy illeszkedik a politikai hatalom érték-irányához (*Binét*, 1949a, 1949b), mint korábban *Nagy László*é, csakhogy az egyik a szocialista, a másik pedig nemzeti irányt követ, noha mindketten a pedológusnak vallották magukat.

Bő fél évszázad távlatából úgy látszik, hogy az egyértelműen antikapitalista beállítódású ONI-ban legalább a kétféle értelmezés élt a szocializmusról: az egyik a sztálini típusú, a Magyar Dolgozók Pártja gyakorlatát követette szorosan, a másik pedig az elvi, a Szovjetunióban már tiltott gyermekközpontú, reformpedagógiai alapú felfogást fogadta el. Az 1950-ben hozott párthatározat (*Simon*, 1955) véget vetette kettősségnek, a sztálini értelmezés lett egyeduralkodó, s a másik az „igazi", de eltiport szocialista kísérletként élt a későbbiekben az emlékezetben, miképpen a szovjet húszas éveké. A sztálini típusú szocialista fordulat a munkás, paraszt származású fiatalok pozitív diszkriminációjának fokozásához, a világnézeti nevelés megerősödéséhez, a munkaoktatáshoz és a tudományalapú tantervi reformhoz és új tankönyvek kiadásához vezetett (*Sáska*, 1992b).

A tudományosság állami ideológiává és harci feladattá vált, éppen úgy mint a Szovjetunióban. Elég felidézni a Magyar Repülő Szövetség Központi Vezetőségének szavait, hogy érzékeltessük a társadalom átpolitizáltságát: „Szocializmust építő hazánk [...] a Magyar Dolgozók Pártja vezetésével, [...] azt a feladatot adja meg dolgozó ifjúságunknak, hogy fokozott tanulással hódítsa meg a tudomány várát, hogy képesek legyenek a szocializmus felépítésének nagy és megtisztelő feladatára" (*Karsai*, é. n., 2. o.). A tudományban, a tudományos ismeretek oktatásában alapvetően modernizációs lehetőséget láttak, s a tudományos ismeretek birtoklását lényegében a szocializmus építése technikai feltételének tekintették, és nem a társadalmi kiválóság szabályozó eszközének. A két területet egymástól elválasztva, külön-külön kezelték. A egyetemi tanulástól távol tartották a volt uralkodó osztály gyermekeit, amit csak a totalitáriánus társadalmakban lehetséges erőkoncentráció tett lehetővé.

Az állami ideológia állandó eleme lett az új, a munkások és parasztok társadalmának építése, amelyben a gyermek a XX. században kidolgozott minta szerint a jobb jövő hordozója. A kor hangulatát tükrözi az ötvenes évek elejének propagandafilmjében, az „Állami áruház"-ban *Glauziusz* bácsi, az öreg alkalmazott amint elénekli *Darvas Szilárd* szövegét. A dal a kis unokájának fényképét nézve fakad fel belőle. A déd-, a nagyszülők és a szülők a kapitalizmusban éltek és „hajlongtak sokat, és szolgáltak egyre másokat". Noha mindkét generáció reménykedett egy boldogabb jövőben, de „tudva jól, hogy a semmit kergetem, szánni tudtam minden gyermeket.". Nem úgy, mint a szocializmusban, „mert bizonyság már, nem csupán remény, hogy szolga nem lesz ez a kis legény. A képét nézve büszkén mondja szám: hogy ember lesz az én kis unokám.". A gyermekretorika, a Makarenko-kultusz fennmaradt, erősebb lett és új tartalmat kapott, miközben a hétköznapok világa velük ellentétes irányba változott, a gyermekben és a szocializmusban egyaránt hívők nagy csalódására.

A létezett szocializmus belső és legális ellenzéke

A szocialista értéket valló ellenzék éppen úgy számon kérte a demokratikus szabályokat, mint a szocializmus tényleges eredményeit a reálisan létezett berendezkedéstől, különösen a *Sztálin* halála utáni időktől kezdve, amikor csökkent az efféle beszédek kockázata. A magyar reform kommunista pedagógiai elitje 1956 őszén, közvetlenül a forradalom előtti napokban Balatonfüreden egyértelműen kifejezte, hogy a szovjet és a szocialista pedagógiát két külön, egymástól elválasztandó tényezőnek tekinti: a szovjet szempontok nem szükségképpen azonosak a nemzetiekkel (a magyarral) és elutasítják a harmincas évekbeli szovjet és vele együtt az ezt a szellemet követő magyar oktatáspolitikát. A pedagógia szerintük továbbra sem a közszolgáltatás, hanem az elvi gyermek szolgálata. Álláspontjuk egyszerre szovjetellenes és gyermekközpontú, ahogy platformjuk záró mondataiban olvasható: „soha többé semmiféle erő nem tántoríthat el bennünket az igazság, a magyar nép, a magyar gyermek ügyének bátor szolgálatától" (*Pedagógiai Tudományos Intézet*, 1954, 396. o.). 1957–58-ban mégiscsak támadt akkora ellenerő, hogy leverje ezeket a próbálkozásokat, s megfedje, megfenyegesse azokat, akik kimondták: a harmincas évek szovjet oktatáspolitikája „visszaállította a skolasztikus iskolát" (*Nagy*, 1958. 413. o.) „elsorvasztották magának az autonómiának a gondolatát", újjáélesztették a „feltétlen tekintély elvein nyugvó iskolát" (*Szarka*, 1958. 302. o.). A sztálini szocialista pedagógia hívei szerint a szovjet iskola távolról sem tekintélyelvű, hiszen bárki találkozhatott „nagyon is öntudatos, véleményüket nyilvánító 'autonóm' diákok tízeivel, százaival [...] [és részt vehetett] ügyeiket 'autonóm' módon tárgyaló Komszomol-gyűléseken" (*Szarka*, 1958. 302. o.). A *Nagy Imre*- illetve korai *Kádár*-korszak szocialista pedagógiai elitje szerint azonban nem így van, és ezért „hagyományos iskolát [...] vissza kell reformálni [sic!], ember-, és gyermekarcúvá [sic!] tenni (*Faludi*, 2000. 12. o.). Az „emberarcú szocializmus" a de-sztalinizáló ideológia egyik jellegzetes jelszava. Komoly analógia mutatkozik az első világháború előtti időszakkal. Ott és akkor is a „tiszta forrást" keresték, és ekkor is. Csakhogy a sztálinizmus végén nem a szocializmust vetették el, hanem annak tévesnek ítélt útját. A reformpedagógiai szemlélet, az időközben rehabilitált Tanácsköztársaság oktatáspolitikája, és a 20-as évek szovjet-orosz oktatásügye, később az amerikai progresszív pedagógusok és *Makarenko* újraértelmezése (*Pataki*, 1966) az eszme nagy teoretikusa, *Marx* tanaihoz való visszatérés mutatták a gondolkodás irányát. A „vissza *Marx*hoz azt jelenti, hogy vissza kell térni *Marx* eredeti írásaihoz, az ősforráshoz, – félretéve egyes tanítványok aberrációit –, és megtisztítani azokat minden lerakodástól, torzulástól, elfajulástól" – emlékezik vissza a kor jeles tantervelméleti szakembere „a marxizmus reneszánsza a pedagógiai reneszánszához vezetett" (*Faludi*, 2000. 12. o.).

Ez a pedagógiai reneszánsz Magyarországon voltaképpen a *Nagy Imre* és *Kádár János* politikájának a teremtménye, amelynek forrása távolról sem magyar. A szovjet belpolitikai változások hatnak nálunk is, mint valamennyi szocializmust építő országban (*Sáska*, 1981). *Hruscsov* desztalinizációs politikája új oktatáspolitikát, következésképpen új pedagógiát eredményezett. A szovjet posztsztálini időszak bátorító tényét érzékelteti a

sztálini pedagógiai elmélet óvatos és szakmai keretek között tartott lebontási kísérletét bemutató könyv beszédes címe: „Az új iskolának új didaktikát" (*Illés*, 1964).

A sztálini típusú szocializmust elvető (szakmai) nézetek képviselői maguk is szocialisták (a kor szóhasználatában kommunisták) voltak, akik elfogadták, hogy továbbra is lehetséges a termelőeszközök közösségi tulajdonba vételével, a kulturális monopóliumok megtörésével a szocialista társadalom megteremtése és felépítése, mely demokráciát, társadalmi egyenlőséget, a személyiség mindenoldalúságát hozza el mindenkinek. Az idő múlásával azonban egyre világosabban lehetett látni, hogy a reális szocializmusban tagolt maradt a társadalom, volt lent és fent, hierarchikus viszonyok uralkodnak, és nem a munkás- és a parasztosztály a fő haszonélvezője e berendezkedésnek. Bebizonyosodott, hogy az ígéretekkel ellentétben van újratermelődő szegénység a szocializmust építő államban, holott az elvárt szocializmusban ez nem volna lehetséges. Amint feladják a társadalmi mobilitás származás szerinti nyilvántartásokon alapuló szabályozási rendjét 1962-ben, már nem a proletariátus hirdetett osztályérdekeinek érvényesítésétől függ a továbbtanulás lehetősége és iránya, hanem az iskolázott szülők gyermekeinek érdekeit szolgálja az iskola, a hátrányos helyzetű gyermekek buknak meg, maradnak ki, ők a rossz tanulók, s ők azok, akik nemhogy továbbtanulnának, hanem leszakadnak (*Lukács*, 1991; *Sáska*, 2006). Ez a tény a szocializmus útjáról való letérés látható bizonyítéka, mely két okra vezethető vissza: az egyik a sztálini modell, a másik pedig a polgári társadalom hagyományainak továbbélése, hiszen az iskola világa, módszerei, kultúrája, szerkezete éppen olyan, mint a polgári társadalomé és a sztálini berendezkedésé: szelektív, tudásra épülő, hierarchikus, minősítő, versenyelvű és nem szocialista nevelőiskola. A magyar (oktatás)politika sajnálatosan a napi működtetési és politikai – elsősorban – problémák megoldására fókuszál, holott a „jövő szükségleteitől való meghatározottság a kommunista (szocialista) nevelés alaptörvénye" (*Lóránd*, 1974a, 10. o.). A szerző szerint a jobb jövő mint potenciál elherdálása a baj: megdöbbentő számára, hogy békésen egymás mellett él az *Ágoston György* Neveléselméletében (1970) leírt mindenoldalúan fejlett ember eszmény kommunista nevelés, „felismert objektív szükséglet és a vele szöges ellentétben álló gyakorlat" (*Lóránd*, 1974a, 10. o.).

Az empirikus szocializmus hétköznapi gyakorlatában az iskola éppen olyan „oktató" -fajta, mint a polgári társadalmakban. „A nép egyszerű gyermekét, akit a kapitalizmus kiszorított az ismeretek számos területéről, most [a szocializmusban – S. G.] végighajszolják az ismeretek számos területén. Ebbe fullad bele a szocialista társadalom számára a boldogságot, a szabad kibontakozást jelentő igény is" (*Lóránd*, 1974a, 10. o.). A népi demokráciákban azonban a piac és a magántulajdon hiánya és a munkás-paraszt uralom hordozza az „igazi" szocialista és demokratikus iskola megteremtésének valóságos lehetőségét, a nevelőiskola megteremtését. A kapitalizmusban meddő minden effajta jó szándékú pedagógiai kísérlet, mert a társadalmi viszonyok elutasítóak (*Mihály*, 1980), de csak addig, amíg kapitalizmus sírásója, a munkásosztály át nem veszi a hatalmat, s megteremti a szocializmus építésének feltételeit (*Lóránd*, 1973a, 1973b, 1974b).

Az alternatívát a szocialista nevelő, azaz munkaiskola kínálta a hatvanas években. Ezekben az iskolákban látták az önigazgató, önfejlesztő közösséget, a mindenoldalúság megvalósításának kísérletét, a tiszta marxi és lenini feltevéshez igazodó pedagógiák megvalósíthatóságának bizonyítékát, amelyek közül csak az egyik volt *Gáspár László*

kísérleti iskolája (*Gáspár*, 1977, 1978, 1984). A szocialista nevelőiskola, mint a szocializmus kritikai (polgári – amerikai eredetű – kifejezéssel éve: alternatív) iskolája számos helyen működött, Magyarországon hosszabb-rövidebb ideig például Jánoshalmán, Budapesten a Hernád vagy a Kertész utcában, Ózdon a Béketelepi I. számú iskolában (*Hunyady*, 1970; *Rozsnyainé*, 1968; *Szabados* és *Templom*, 1970; Székely 1970; *Lóránd*, 1976; *Erősi-Madár*, 1970). A szocialista munkaiskola eszménye az iskola empirikus (tehát nem a teoretikus) világában rendszeresen megtört a realitásokon, ahogy ez bebizonyosodott a szentlőrinci kísérlet (lásd részletesebben *Trencsényi*, 2002) esetében is (*Andor*, 2002).

Az empirikus szocializmus belső ellenzéke a sztálinizmussal együtt utasította el a központosított irányítási módot nem csak azért, mert az tagadja az ország, az állam érdekeinek az egyéni szempontokat mellőző jogosultságát, a társadalom és gazdaságirányítás racionalizmusát, hanem főként azokért a bűnökért, amelyek megakadályozzák az emberi közösségek létrejöttét, állam nélküli, önigazgató, önkormányzó együttműködő kis közösségek létrejöttét, amelyek megvalósításához a decentralizáció képzete kötődött. A napi politika és a gazdasági problémák megoldási kényszerei egyre távolabbra vittek az eredeti szocialista eszméktől, amelyek hívei azonban szép számmal vettek részt az állam- és a pártirányításban és folytattak politikai harcot az elvtelen, de pragmatikus gyakorlatot képviselő realistákkal szemben, olykor ciklikus sikerrel. Az 1961-es, 1972-es és az 1985-ös nagy oktatáspolitikai fordulatok mind vissza akarják hozni a régi, még tiszta szocialista értékeket. Párt- és állami dokumentumok mindegyikében olvasható (értelemszerűen a reformleállító 1965-os és 1974–75-ös döntésekben kevésbé hangsúlyozottan), hogy az iskola alapuljon szocialista értéken; s legyen közösségi és munkaiskola. Olyan iskolákat akarnak létrehozni, amelyben a gyermeki személyiség kibontakozik. Legyen a központban a képességfejlesztés és a tantárgyközi integrált tananyag, az osztályozás helyett a szöveges értékelés. A lemorzsolódást mellőző és bukásmentes iskola megteremtését írják elő a párt- és állami dokumentumok. Mindezekkel együtt minden esetben megjelentek a jó képességű munkás-, parasztgyermekek továbbtanulását segítő bürokratikus intézkedések. Mindezek tisztán antikapitalista, versenyellenes, a társadalmat a gyermeki képességek és tehetségek alapján szervezni szándékozó őszinte pedagógia gondolatok adják az állami és pártirányítás szakmai-ideológiai alapjait. Akárhányszor tantervi reformra nyílott alkalom, minden esetben tananyag csökkentésére vagy korrekcióra (1985-ben), buktatás tilalmára, az osztályozás felpuhítására, az elvileg a gyermeki érdeklődéshez igazodó tananyag bevezetésére került sor, de a praxis mindezeket az akaratokat rendre legyengítette (*Sáska*, 1992a).

Kísérlet a közvetlen demokrácia megteremtésére 1985-ben

Az önszerveződő társadalom megalkotásának kísérletére az új oktatási törvény elfogadásával nem sokkal a rendszer bukása előtt, 1985-ben került sor (*Sáska*, 2002–3, 2003a). A magyar politikai vezetés az önigazgató, a lengyel köztársaság megteremtését célul kitűző Szolidaritás szakszervezet hatására hasonló irányú lépéseket tett: az antikapitalista és

kollektivista szovjet típusú központosított rendszerről áttértek a szintén antikapitalista, közösségelvű decentralizált jugoszláv modellre, de a hatalomgyakorláshoz szükséges alapvető eszközök – az egypártrendszer, a szakigazgatással párhuzamosan kiépülő pártigazgatás, a rendőrségi kontroll – központi ellenőrzés alatt maradtak. Az új berendezkedés szerint már a munkavállalók maguk választották meg vezetőiket (és nem a fenntartó delegálta őket), a munkások kollektívája szavazással döntött a műszaki és pénzügyi tervekről. Az iskola szakmai autonómiája ugyanezen a rend alapján szerveződött. A tantestület maga választotta meg az igazgatót, azaz a munkavállalótól függött a munkaadó személye; szavazással döntöttek arról, hogy mit tanítsanak, mi legyen az ellenőrzés rendje, mivel megszűnt a felügyelet, ellenőrző szerepét a mellérendelt viszonyt kifejező tanácsadás vette át. Ezek után csak önmaguknak, szakmai meggyőződésüknek tartoznak elszámolással a pedagógusok az iskolában (*Bauer* és *Venter*, 1999).

Az új rend kialakítása azon a feltételezésen alapult, hogy az állami koordináció béklyójától megszabadított és önszervezővé vált pedagógusközösségek szakmai racionalitásból gyermekközpontú iskolák tömegeit fogják létrehozni, melyekben nincs se buktatás, se hierarchia, a gyermek érdeklődéséhez igazított tananyagot tanítanak, a tanulók értékelése nem mechanikus, nem is bürokratikus, nincs is tétje, mert csak a javítás érdekében diagnosztizál és a pedagógus sem minősít. A tananyagcsökkentés ugyanezeket a célokat szolgálná.

A *Gazsó Ferenc* nevéhez köthető reform társadalomképe egyaránt ellenséges a piacelvű kapitalizmussal, a polgári társadalom iskolakultúrájával. Új típusú szocialista kísérlet kezdődött, amely azonban nem tudott kibontakozni, mert a rendszerváltással ismét lett magántulajdon, piac és képviseleti demokrácia. Az ország vezetése – politikai értelemben – nem szakkérdés többé. A piaci viszonyok között – egy-egy kivételtől eltekintve (Herendi Porcelángyár) megszűnnek a munkástanácsok, s a hatékonyság szempontjai szerint szerveződik a döntési és felelősségi rendszer. Itt győzött a polgári, piacelvű liberalizmus.

A rendszerváltás után[8]

A közszférában továbbra is megmaradt – az 1985-ös törvényben rögzített szabályok szerint – a szocialista ideálok alapján szerveződő önigazgató modell, az igazgató kinevezése kivételével. A korábbi szocialista reform átmentődött az új rendszerbe. *Timothy Gaston Ash* megállapítása szerint a reform és a revolúció keveréke a „refolució" alakult ki (idézi *Szacki*, 1999). Nemcsak az önszerveződő iskola esetében van így, hanem abban is, hogy szak-, és nem politikai kérdésnek tekintették a közoktatás ügyét. Az önkormányzatokban nem a szabadon választott testületet, hanem a gyermekhez és az iskolához nem értők intézményét látták, és látják ma is. Központi szinten a szakmát képviselő Országos Közne-

[8] Az önigazgatás eszméje nem csak Magyarországon diadalmaskodott, valamennyi volt szocialista országban kisebb-nagyobb mértékben a közvetlen demokrácia eszménye szerint rendezkedtek be az iskolák, megcáfolva a kelet-nyugat európai fejlődés konvergenciaelméletét. Láthatóan akkor az emberek kommunizmust akartak, de a kommunisták nélkül.

velési Tanács kapott vétójogot. Nem tekintik közműveltségnek a tanítás tartalmát, hanem a tantestületekre tartozó szakkérdésnek, és így jön létre az autonóm közszolga képződménye a közoktatásban.

Az 1985-ben szocialista modell alapján működő iskolákban a tantestületek többségének munkakultúrájából eltűnt a teljesítmény motívuma – ha lehet a tanulói teljesítmények csökkenésében a tanári munka eredményességét is látni. Növekedett az iskolák közötti különbség. Teljesítmény- és szociális tekintetben homogén iskolák jöttek létre, hiszen a tantestület dönti el szavazással, hogy milyen legyen pedagógiai szempontból a célirányos iskolaszerkezet, például legyen-e 6, 8 osztályos gimnázium. Erősödött az iskolákon belüli hierarchia.

A reformpedagógiai eszmékben azonban nem az iskolák tantestületeinek a többsége, hanem a kormányon lévő oktatáspolitikai elit és néhány radikális iskola tantestülete gondolkodott. Elvetik a felvilágosodás gyökerű észkultuszt, az ismeretek szitokszó-jelentést kaptak. Az oktatáspolitika az államigazgatás eszközével igyekszik korlátozni a szelekciót, a versenyszellemet, a felvételi vizsgákat, miközben a tanítás tartalmának kialakításában növeli a pedagógusok szabadságát. Szabályozni akarják az idegen szavak használatát, a mondatok hosszúságát a tankönyvekben. Ismét megjelenik a bukás, a fizikai és szellemi túlterhelés (iskolatáska, tananyagcsökkentés), az osztályozás tilalma, és bevezetik a képességalapú érettségit. Egyszóval a teljesítmény polgári erényeit támadják. Felülről próbálják meg kikényszeríteni gyermeki szempontok elsőbbségét, például a büfék kínálatának szabályozásával, amelyekhez részletes szakmai ideológiával az állami fenntartású Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Közhasznú Társaság Alternatív Pedagógiai Igazgatósága szolgál. Közfeladattá vált az alternativitás, melyhez a tanárképzés rendjét is igazítani szeretné (*Vekerdy*, 2004). E reformelképzelések megvalósításához azonban egyáltalán nincs meg az az erő, amilyen évtizedekkel ezelőtt még rendelkezésre állt.

Ma is az elvi gyermek lélektani működése és belőle levezetett szükségletekre építi legitimációját az iskolában dolgozó pedagógusok jelentős része és ugyanerre az oktatáspolitika központja. Hasonló, mély és megváltoztathatatlan természeti tulajdonságokat sejtető lélektani és nem társadalmi fogalmakat használ a közbeszédet irányító, az oktatáspolitikában uralkodó – de személyükben cserélődő – pedagógiai elit is. A tárgyatlan képességekre, empirikusan nem igazolt kompetenciákra, életkori sajátosságokra hivatkoznak, feltételezve, hogy minden azonos korú gyermek egyforma volna, s emiatt kellene egyenlőnek lennie. Valójában naiv emberképpel dolgozik a szakma és naiv, elnagyolt ismeretei vannak a gyermekről, de egyetlen dolog pozitív: a jövő társadalmáról alkotott vízió, aminek megvalósulását történetesen a rossznak és elhibázottnak tekintett reálisan létező társadalmi folyamatok akadályozzák, vagy éppen ellene dolgoznak.

A laikusok által nehezen érthető, és még az értelmiségiek körében is alig megfejthető jelentésű szakma-politikai nyelvet mindegyik parlamenti párt használja: „Nem a matematikát, hanem a gyermek tanítjuk" (*Pokorni*, 1999) mondta a jobboldal minisztere, tudományra épített tantárgyak oktatása helyett báziskompetenciát kell fejleszteni; nem a túlterhelő ismeret a fontos, hanem a potenciál: a képesség – mondja sokszor a baloldal.

Ezek a gondolatok az antikapitalista irányultságú és a jólétet hirdető eszmék vidékén eredtek, s azóta a kapitalizmus virágzik olyannyira, hogy a jóléti államok sora jött létre,

amely éppen a korai szocialista ígéreteket váltja valóra. A gazdag európai országokban és az Amerikai Egyesült Államokban létrejött a tömegoktatásnak közpénzből fenntartott olyan, egyre vastagodó rétege, amelyben legitim módon utasítják el a kapitalizmus és a polgári kultúra értékeit. Az ilyen iskolák célkitűzéseiben csak halványan szerepel a munkaerő-piaci, vagy a felsőoktatási megfelelés szándéka, a polgári teljesítményeszmény erénye. Itt örömmel fogadják az antikapitalista pedagógiákat, köztük a gyermekkor meghosszabbításának eszméjét, és itt erős gyermeket a kudarctól óvó pedagógia.[9]

A gazdagság e magas fokán nincs már szükség gyermekmunkára; a dolgos és ügyes (gyermek) kezek a nem-Európa Unió országaiban lelhetők fel. A jóléti, szocialista ideákat kapitalizmus viszonyai között megteremtett államokban – a boldoguláshoz – már nem szükséges iskolai végzettség, az iskolában megszerezhető tudás; a magas életszínvonal eléréshez már nem kell az erőfeszítés, így a tanulás sem. A jóléti társadalmakban az iskolai életnek nincs már közvetlen célja, és a szerepe sem a régi: a tömegoktatás iskoláiban az ember (a gyermek) fogyasztása – és nem az emberi tőkébe való befektetés – lesz a meghatározó (*Sáska*, 2003b). Kialakul a reformpedagógiai ideálok szerinti iskola, melyben a gyermek képességei és szükségletei szerint élhet.[10] A tömegoktatás gyermeki létet konzerváló iskolái mellett azonban kisebbségben fennmaradtak az ellenszenvvel kísért és a XIX. századi erényeket követő szelektív iskolák, melyekben a régi pedagógiák és kultúrák szerint képzik a társadalmat vezető kisszámú elitet, amelynek a feladata, hogy a többség jólétét megteremtse, sőt, növelje.

A (magyar) oktatáspolitika eldöntheti, hogy a teljesítményelvre, az iskola hatékonyságára helyezi a hangsúlyt, vagy pedig abból indul ki, hogy az iskola betegít, amit úgy kell gyógyítani, hogy a gyermekek azt mondhassák: nem az életre készülünk, hanem élünk (*Vekerdy*, 2001). A wellness iskola programja a fogyasztás egyenlőséget nyújthatja, az erőfeszítés kultúráját követő iskola pedig az egyén származásától független sikerét szolgálja. Csak ezekben az iskolákban befektetés a megtérülés reményében a tanulás.

---

[9] A nebulók számára túlzottan erőteljes, szigorú szín a piros – állítja többek között egy pittsburghi általános iskola igazgatója. A dolgozatok javításához barátságosabb, gyengédebb színeket javasolt. Piros helyett lilát – írja a US Today. Egyre több szülő és pedagógus gondolja úgy, hogy a gyereket, akár egy féltő gonddal nevelt melegházi palántát, még a széltől is óvni kell. Mindent megtesznek, hogy kicsinyüket ne érje csalódás vagy kudarc. Nem csak a piros tintát tették tiltólistára. Sokan szeretnék, ha az iskolában betiltanák az olyan játékokat, amelyek versengésre késztetik a gyerekeket. Így például a fogócskát vagy a kidobóst káros játéknak tartják, mert „a vesztesek áldozatnak érzik magukat, és ez nem tesz jót önbizalmuknak" – fogalmazott egy kaliforniai iskolaigazgató. Hogy milyen játékok vannak jó hatással a gyerekek fejlődő önbizalmára? Amelyekben nem egymással versenyeznek. Ilyen például a zsonglőrködés. Még jobb, ha a félelmetes benyomást keltő teniszlabda helyett finom tapintású, lágy selyemsálat dobálnak (*Bóczán*, 2005).

[10] Az Európa Unió oktatási pályázatait bemutató ismertető kézirat szerint igen népszerű a projekt módszer, mintha a „csináld magad" mozgalom mintájára az „érezd jól magad" lenne a jelszó. Az élményeket, a szórakozást azonban nem a szórakoztatóipar biztosítja, hanem az iskolai programok változatossága. A tenger élővilágának „életláncolatát" feldolgozó projektet a Balti tengeren egy hajón valósították meg. Szakképzett irányítás mellett a tanulók végeztek minden munkát, ők voltak a matrózok, ők adták a személyzetet, ellátták a navigálást, végezték a kutatást, működtették a kutató laborokat. A 100 fős „legénység" három hónapot töltött a hajón, összesen nyolc turnust finanszírozott az EU pályázat. A 14-18 év közötti tanulók kiválogatásánál figyelembe vették az érdeklődést, a tanulmányi eredményeket, sőt még a sport és művészeti eredményeket is. (*Kiss*, 2005)

Irodalom

Ágoston György (1970): *Neveléselmélet.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Andor Mihály (2002): Adalék a kritikai szocializmuskritikához. *Iskolakultúra*, **12.** 12. sz. 74–77.

Bauer, J. van és Venter György (1999, szerk.): *Az iskolai autonómia.* Válogatás az 1997. évi augusztus 31. és szeptember 1. között Nyíregyházán megrendezett nyári akadémia előadásaiból. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza.

Binét Ágnes (1949a): A szocialista óvoda felé. *Köznevelés*, **5.** 11. sz. 294–299.

Binét Ágnes (1949b): Az állampolgári nevelés megalapozása az iskoláskor kezdetén. *Köznevelés*, **5.** 21. sz. 597–598.

Borgos Anna, Erős Ferenc és Litván György (2005, szerk.): *Mérei élet-mű.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Dewey, J. (1961): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* MacMillan, New York.

Dewey, J. (1964): *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary world: Mexico, China, Turkey, 1929.* New York. Teachers College, Columbia University.

Erősi Ferenc és Madár Pál (1970): Az iskolaközösség tevékenysége a lakóterületen. In: Hunyady Györgyné (1970, szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok).* Tankönyvkiadó, Budapest. 281–338.

Etkind, A. (1999): *A lehetetlen Erosza. A pszichoanalízis története Oroszországban.* Európa, Budapest.

Faludi Szilárd (2000): Utópia és valóság dialógusa Gáspár László életművében. *Új Pedagógiai Szemle*, **50.** 9. sz. 11–15.

Furet, F. (2000): *Egy illúzió múltja. Esszé a 20. század kommunista ideológiájáról.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Gáspár László (1977): A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartama. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gáspár László (1978): *Egységes világkép, komplex tananyag.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I. A kísérletet megalapozó elméleti kutatások.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Gáspár László (1997): A munkaiskola. http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/M.xml/munkaiskola.html.

Golnhoffer Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949. *Iskolakultúra*, Pécs.

Gratiot–Alphandéry, H. (1994): Henri Wallon. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, **24.** 3–4. sz. 787–800.

Hollander, P. (1996): *Politikai zarándokok. Nyugati értelmiségiek utazásai a Szovjetunióba, Kínába és Kubába 1928–1978.* Cserépfalvi Kiadó, Budapest.

Horváth József, dr: (é. n.): *Ötven éve történt. A Mérei vita. Sulinet,* www.sulinet.hu/eletestudomany/archiv/2000/0049/merei/merei.html.

Hunyady Györgyné (1970, szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok).* Tankönyvkiadó, Budapest.

Huszár Tibor (2005): Az elittől a nómenklatúráig. Az intézményesített káderpolitika kialakulása és néhány jellemzője Magyarországon (1945–1989). *Szociológiai Szemle*, **15.** 3. sz. 8–70.

Illés Lajosné (1975): *A szovjet pedagógiai története 1917–1972.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Illés Lajosné (1964, szerk.): *Az új iskolának új didaktikát. Vita az oktatás didaktikai alapjairól a Szovjetunióban.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Johnson, P. (2000): *A modern kor. A 20. század igazi arca.* XX. Század Intézet, Budapest.

Kairov, I. A. (1952): *Pedagógia.* 5. kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kalmár Magda (1997a): Wallon, Henry/human.kando.hu/pedlex/lexicon/W.xml/Wallon.html.

Kalmár Magda (1997b): Piaget, Jean/human.kando.hu/pedlex/lexicon/P4.xml/Piaget.html.

Karsai Endre (é. n.): *Vitorlázórepülés*, h. n., k. n.

Kemény Gábor (1947, szerk.): *Nevelési reformok a második világháború után. A nevelők továbbképzését irányító tanulmányok.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium. Budapest.

Kilpatrick, W. H. (1939): *Philosophy of John Dewey.* Northwestern University Evanston and Chicago Press, h.n.

Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia" pere 1948–1950. *Pedagógai Szemle*, **36**. 11. sz. 1087–1102.

Lóránd Ferenc (1973a): Az iskola demokratizálásának nehézségei. *Köznevelés*, **29**. 9. sz. 9–11.

Lóránd Ferenc (1973b): Pillantás a jövőből. *Köznevelés*, **29**. 34. sz. 22–25.

Lóránd Ferenc (1974a): A szocialista nevelőiskola funkciói. *Köznevelés*, **30**. 5. sz. 10–12.

Lóránd Ferenc (1974b): A szocialista nevelőiskola négy fő pillére. *Köznevelés*, **30**. 6. sz. 9–11.

Lóránd Ferenc (1976): *A Kertész utcaiak, iskolám története, Elvek és utak.* Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Lukács Péter (1991): *Színvonal és szelekció.* Educatio, Budapest.

Mérei Ferenc (1949): Az általános iskolai tanterv kritikája. A felső tagozat óraterve. *ONI Értesítő*, 2. sz. 20–33.

Nagy Sándor (1958): Még egyszer a balatonfüredi pedagógiai konferenciáról. *Pedagógiai Szemle*. **18**. 5. sz. 407–415.

Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Pléh Csaba (2000): *A lélektan története.* Osiris, Budapest.

Pléh Csaba (1997): Vigotszkij, Lev Szemjonovics.
http:// In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): Online Pedagógiai Lexikon.human.kando.hu/pedlex/lexicon/V.xml/Vigotszkij.html.

Pokorni Zoltán (1999): Tanévnyitó köszöntő. Hegyvidék, 1999. október 6.

Pedagógiai Tudományos Intézet (1957): *Balatonfüredi Pedagógus konferencia.* 1956. október 1–6. Kézirat. Jegyzetsokszorosító I. telepe.

Rozsnyai Istvánné (1968): *Közösség születik.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Saly György (1995): *Visszaemlékezések a magyar királyi honvédség nehéztüzérségre.* Montreál, Kanada.

Sáska Géza (1992a): Ciklikusság és centralizáció. A központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete. *Educatio*, Budapest.

Sáska Géza (1992b): Tantervpolitika az 1945 utáni Magyarországon. *Világosság*, **33**. 3. sz. 183–193.

Sáska Géza (2001): A közműveltség kiterjedtsége, a szakmai autonómia foka, a társadalmi egyenlőség kívánatos mértéke és hatása az iskola szervezetére 1945-ben és 1985-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 6. sz. 33–47.

Sáska Géza (2002–2003): The Age of Autonomy. *European Education*, **34**. 4. sz. 34–56.

Sáska Géza (2003a): Szakmai és politikai autonómiák a '80-as, '90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra*, **13**. 6–7. sz. 88–108.

Sáska Géza: (2003b): Miért fizetünk, kiért fizetünk? *Iskolakultúra*, **13**. 12. sz. 32–47.

Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában *Educatio*. **15**. 3. sz.

Simon Gyula (1955, szerk.): *A Magyar Népköztársaság közoktatásról szóló legfontosabb Párt-, DISZ- határozatok és jogszabályok gyűjteménye.* Pedagógiai Tudományos Intézet. A neveléselméleti és neveléstörténeti osztály iratai. Budapest. Kézirat, belső tájékoztatásra.

Szabados József és Templom Józsefné (1970): Az iskolai közösség önkormányzata (Jánoshalma, általános iskola). In: Hunyady Györgyné (szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában (Módszertani tapasztalatok)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 194–225.

Szacki, J. (1999): *Liberalizmus a kommunizmus után.* Balassi Kiadó, Budapest.

Szarka József (1958): A szovjet pedagógiáról. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 4. sz. 301–309.

Szebenyi Péter (1988): *A „Nagy Pedagógiai Kísérlet" (a húszas évek szovjet tantervei). A tantervelmélet forrásai.* 10. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Szummer Csaba (2005): A puszta analitikusa, avagy egy enfant terrible a „tegnap világából". *Budapesti Könyvszemle*, **17**. 1. sz. 29–43.

Trencsényi László (2002): Vágyakozás a kritikai szocializmuskritikához. *Iskolakultúra*, **12**. 11. sz. 87–97.

Vajda György Mihály (é. n.): *A pedológia.* A Szovjetunió kommunista (bolsevik) pártja Központi Bizottságának 1936. június 4-én kelt határozata a pedológiai eltévelyedésekről. A „szabad iskola" felszámolása. A Szovjetunió kommunista (bolsevik) pártja Központi Bizottságának 1931. szeptember 5-i határozata. Különlenyomat az Országos Neveléstudományi Intézet ÉRTESÍTŐ-jének (1949. május 2–7 lk.) és a 2. (1949. június 3–19 lk.) számából. Pedagógiai előadások. Sokszorosítva.

Vekerdy Tamás (2001): Nem az életre készülünk, hanem élünk. *Népszabadság*, 2001. okt. 27.

Vekerdy Tamás (2004): Tanuljunk a gyerekről. In: Deszpot Gabriella és Kereszti Zsuzsa (szerk.): *Gyerekek, módszerek, nevelők. Moduljavaslatok pedagógusképzők számára.* Közoktatás-fejlesztési és Pedagógiai-továbbképzési Kht., Piliscsaba.

ABSTRACT

GÉZA SÁSKA: THE ANTI-CAPITALIST AND ANTI-DEMOCRATIC CONCEPT OF SOCIAL EQUALITY IN 20TH CENTURY EDUCATIONAL IDEOLOGIES

The second part of the study gives an overview of the main points of the changes of the pedagogic ideologies of Soviet and post-WW2 Hungarian politics. These attempted to create an alternative to bourgeois society and to market- and competition-based utilitarianism, by creating an egalitarian society and a socialist economy satisfying people's needs.

It is argued that the anti-capitalist reform pedagogic movements were incorporated into state politics in the post-revolutionary Soviet Union, too. After the fall of *Trotsky* and *Bukharin*, who had been the political supporters of new (reform) pedagogy and psychoanalysis, which shaped the new man for the new, socialist society, *Stalin* banned the reform pedagogy movement in the Paedology trial. He turned to other pedagogical ideologies and other forms of school organization, loyal to the central will and directly adjustable to political and economic processes.

Post-WW2 Hungarian events followed the Soviet pattern. First, every non-socialist pedagogical trend was eliminated, then, after the Hungarian Paedology trial in 1950, the socialist pedagogical elite had the choice of either to join the actually existing (Stalinist) trend, or to turn to anti-Stalinist socialist ideas, proven to be utopistic.

The left-wing turn of Hungarian internal politics in the 1980s attempted to the re-create the collectivist, self-directive model of Tito's Yugoslavia, which rejected monetary and commercial mechanisms. After the change of the political regime in 1990 this trend ceased to govern the economic sphere, but it continued to dominate the civil services. Thus the operation of schools still depends on the behaviour of the self-organising teaching staff. The pedagogic elite rules state-wide educational policy governed by principles of reform pedagogy, asserting the thought of social equality based on biological abilities as well as an ethos of anti-achievement, and propagating a pedagogy that satisfies children's needs – under the conditions of market economy.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 1. 83–99. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Sáska Géza, PH Felsőoktatás-kutató Intézet, H–1126 Budapest, Sólyom u. 19/a

KÖNYVEKRŐL

Korom Erzsébet: Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás

Műszaki Könyvkiadó. Budapest 2005. 192 o.

A könyvben bemutatott oktatáselméleti kutatás több éves kutatómunka eredménye. A szerző a fogalmi fejlődés és fogalmi váltás kérdéskörét járja körül. Először bemutatja az általános elméleti keretet, majd egy konkrét téma, a részecskeszemlélet fejlődésével kapcsolatos saját kutatásait tárja az olvasó elé.

A könyv fő mondanivalója öt fő fejezetre tagolódik. Kár, hogy az 5–6. oldalakon lévő tartalomjegyzékben nem szerepel a fejezetek számozása, csak a fő szövegben. Az egyes fejezetek minden esetben rövid bevezetővel kezdődnek, amelyben a szerző megindokolja a témával való foglalkozás szükségességét, majd rövid tartalmi összefoglalóval záródnak, amelyek nagyon fontosak a témával ismerkedő olvasók számára.

Az első részben *Korom Erzsébet* bemutatja kutatásai elméleti keretét a tanulók ismereteivel, meggyőződéseivel kapcsolatban. Fontosnak tartja a fogalmak tanulásának elméleti tisztázását, amelyben lényeges elem a struktúraalkotás folyamata. A tanulás közben a fogalmak terjedelme bővül, és fontos, hogy minél szélesebb körű kapcsolati rendszerük alakuljon ki más fogalmakkal. Rámutat arra, hogy a mai magyar oktatásban ez nem kellőképpen hangsúlyos, hiszen a szerző szerint az esetek jelentős részében a tananyag nem az elvárt módon képeződik le a tanulók tudatában. Sokszor gondot jelent a tanulóknak a hétköznapi tapasztalat és a tudományos ismeretek összeillesztése. Ezt azonban elősegíthetőnek tartja oly módon, hogy a tanítás során az eddiginél jóval nagyobb hangsúlyt helyezünk a gyerekek előzetes ismereteinek feltárására és a tanulás folyamata közbeni változások nyomon követésére.

A szerző elemzi a klasszikusok, *Piaget* és *Vigotszkij* hatását, illetve a kognitív pszichológia és a posztmodern tudományelméletek szerepét napjaink egyik, mind az oktatáselméleti kutatások, mind pedig a napi tanítási gyakorlat számára meghatározó paradigmájának, a konstruktivista megközelítésnek a létrejöttében. A szerző saját vizsgálatai elméleti keretét a konstruktivizmusban határozta meg. E paradigmának megfelelően nem beszél általános képességekről, bár használja a képesség kifejezést. Saját, a 20. oldalon adott értelmezése szerint „A képesség jellegű tudás a „tudni hogyan", a tevékenységek elsajátításának, végrehajtásának képessége (pl. írni, olvasni, járni, törtekkel osztani)." A definíció valóban közel áll a konstruktivizmus értelmezéséhez, amely magasan szervezett, alkalmazható tudásrendszert ért alatta.

A második részben terminológiai kérdésekkel foglalkozik a szerző, majd néhány saját vizsgálat bemutatása következik. Nagyon hasznosak a 2.1. és a 2.2. táblázatok, amelyek kiváló eligazítást adnak terminológiai, illetve kutatási stratégiák kérdésében. Ezt követően röviden áttekinti a fizika, a kémia, a biológia és a földrajz tantárgyakkal kapcsolatos eddigi tévképzet-kutatások eredményeit. A fejezet második részében mutatja be két saját vizsgálatát (az elsőt 1995-ben végezte), néhány érdekes, elsősorban inkább a fizika tudományához köthető kérdés esetében, mint a fény szerepe a látásban, feldobott pénzérme, párolgás, hővezetés, sűrűség. Kár, hogy csak általános iskolai, gimnáziumi és szakközépiskolai tanulókat vizsgált. Kifejezetten érdekes lett volna a szakiskolai tanulók megkérdezése is. Továbbá mindegyik vizsgálat esetében érdemes lett volna azt is közölni, hogy a szerző milyen válaszokat fogadott el teljes értékű jó válaszként.

Korom Erzsébet eredményei rendkívül tanulságosak. Megállapítja, hogy ugyan az oktatás hatására csökken a tévképzetek száma, de azok nem tűnnek el. Sőt, olyan tévképzeteket is talált, amelyeket a tanítás hozott létre. Ezek közül több a mechanika témaköréhez kapcsolódik, ami a fizika tanításának problémáira irányítja a figyelmet.

A szerző második vizsgálatát 1999-ben végezte az anyag és energia témakörében. Ez a vizsgálat is számtalan érdekes tanulói elképzelést hozott felszínre. Például tizenegyedikesek körében azt, hogy a szerves anyagok élők, míg a szervetlenek élettelenek lennének, a meleg levegő felszáll, mert ott van a természetes helye, a tömegsűrűség és a viszkozitás fogalmak keveredése, meleg hatására a részecskék kitágulása stb. (Saját vizsgálatainkban mi is bukkantunk hasonló tévképzetekre, sőt, néhányról videofelvételt is tudtunk készíteni.)

A szerző saját vizsgálatai bemutatását követően a tévképzetek általános jellemzőit foglalja össze, amelyek között az 59. oldalon olvasható egy nagyon érdekes megállapítás. A szerző szerint még a tanárok is rendelkezhetnek ugyanazokkal a tévképzetekkel, mint amelyek tanítványaik körében megjelennek. Ez szerintünk is minden bizonnyal így van, de ez akkor is egy nagyon merész kijelentés. Továbbá történtek-e vizsgálatok ezzel kapcsolatban?

A harmadik nagy fejezetben a szerző összefoglalást ad a fogalmi fejlődés és a fogalmi váltás kutatásáról, amely rendkívül értékes része a könyvnek. Néhány példán keresztül bemutatja az olvasók számára, hogy még az alapvetően konstruktivista szemléletmódon belül is milyen jelentős megközelítésbeli különbségek vannak. Az egyes megközelítésmódok bemutatásakor konkrét példákat is hoz, elsősorban a természettudományok köréből. Elemzésünkben nem térünk ki az összes bemutatott példa ismertetésére, csak egyet ragadunk ki érdekessége miatt. Mégpedig azt az elképzelést (103. oldal), miszerint az oktatás céljaként nem is biztos, hogy a fogalmi váltásokat kell tekinteni, hanem sokkal inkább a többszörös mentális reprezentációk létrehozásának elősegítését. Ezen elképzelés szerint a gyerekeknek azt kell tudni, hogy adott jelenség többféleképpen is értelmezhető, és hogy ezeknek az értelmezéseknek milyen korlátai vannak, adott kontextusban melyik használható a legsikeresebben. Ez szerintünk is egy rendkívül ígéretes elképzelés lehet például a mechanika tanítása esetében. Mégpedig azért, mert a legkülönbözőbb felmérések (hazaiak és nemzetköziek egyaránt) mutatnak rá arra a tényre, hogy a gyerekek mozgásokkal kapcsolatos, alapvetően *Arisztotelész* elképzeléséhez hasonló értelmezését gyakorlatilag nem sikerül átalakítani a jelenleg tudományosként elfogadott newtoni értelmezéssé. Valószínűleg sokat segítene, ha a gyerekekben tudatosítanánk az oktatás során a többféle értelmezés lehetőségét.

A negyedik részben a szerző szintén saját vizsgálatainak eredményeit mutatja be, a részecskeszemlélet alakulását vizsgálta az iskoláztatás éveiben, mintegy végigkövetve annak teljes folyamatát. Vizsgálatait interjúkkal, továbbá tanári kérdőívvel is kiegészítette. Ez utóbbinak az eredményeit az ötödik fejezetben mutatja be. A vizsgálatokat ebben az esetben is általános iskolai tanulók, gimnazisták és szakközépiskolások körében végezte, tehát a szakiskola itt is kimaradt. Az eredmények rendkívül érdekesek. Egyik furcsaság az, hogy a legjobb eredményt a tizedikes diákok érték el, ami azzal magyarázható, hogy a tizenkettedikesek már minden bizonnyal érdektelenek voltak a felméréssel szemben. Az adatok egyértelműen azt jelzik, hogy a gimnáziumi oktatás nagymértékben járul hozzá a tanulók tudásának növeléséhez a vizsgált témakörben.

A vizsgálat sok érdekes eredményéből itt csak néhányat emelünk ki:

- A tanulók megtanulják a részecskemodell jellemzőit, de nem igazából értik azokat, hisz az alkalmazás jellegű feladatokban sokkal gyengébben teljesítenek.
- A tanulók egy része keveri az atom, ion, molekula fogalmakat, a kémiai szimbólumokat helytelenül használja.
- Arra kérdésre, hogy mi van a részecskék közötti térben, sokan írták, hogy kötés, mintha az valami anyagszerű dolog lenne, ami saját vizsgálatainkban is sokszor előfordult.
- A szakközépiskolások válaszai a nyolcadikosok válaszaihoz álltak közel.

Az ötödik részben a szerző a tanári kérdőív eredményeit ismerteti, majd javaslatokat fogalmaz meg a fogalmi fejlődést elősegítő tanítási módszerekre.

A tanári kérdőív eredményeivel kapcsolatban néhány érdekes megállapításra hívjuk fel a figyelmet:

- A tantárgyakkal kapcsolatos tanulói attitűdök a tanárok szerint teljesen összhangban vannak más vizsgálatok eredményeivel, miszerint a gyerekek nem szeretik a fizikát és a kémiát.
- A tanárok szerint a tananyag nincs összhangban a tanulók érdeklődésével és életkori sajátosságaival.
- A tanárok az alkalmazásképes tudáson azt értik, hogy a tanulók megszokott feladatokban, jelenségek körében tudják használni tudásukat. Más kontextusra, a transzferre nem gondolnak.

- A sikertelenség okait az esetek 90%-ban a tanulókban vagy a tananyagban, és nem saját tanítási módszereikben látják. Ezek zömmel a hagyományos, elsősorban frontális tanítási módszerek, mint az a 165. oldal 5.9. táblázatából kiderül, több más vizsgálattal összhangban.

Az utolsó oldalakon a fogalmi fejlődést segítő oktatási módszerek ismertetése kap helyet, amelyek közül szintén kiemelünk néhányat:

- A tanároknak is át kell esniük egy fogalmi váltáson. El kell, hogy fogadják azt, hogy a gyerekek már sokféle ismerettel rendelkeznek a világról, amikor belépnek az iskolába, és ez képezi számukra az iskolai tanulmányok alapját.
- A tanulók előismereteit fel kell tárni, és a téma tanítása során is folyamatosan nyomon kell követni a tudás alakulását.
- Az eddigieknél sokkal többször kell alkalmazni különböző kooperatív munkaformákat, mint csoportmunka, szituációs játékok, projekt stb.
- A gyerekeket nem szabad magukra hagyni a következtetések levonásában.
- Az új fogalmakat minél többféle, változatos kontextusban kell megjeleníteni. Különösen körültekintően kell eljárni, ha az adott tudományos fogalmat a hétköznapi életben is használják..
- A tanulók is folyamatosan elemezzék saját gondolkodási tevékenységüket.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy *Korom Erzsébet* munkájával kiváló könyvet vehet kezébe az olvasó. A közoktatás problémái iránt érzékeny kutatók, tanárok, tankönyvírók, tananyagfejlesztők, a magyar oktatási rendszer megújításában érdekelt szakemberek tevékenységükhöz hasznos forrásokat találnak a kötetben.

Radnóti Katalin

Kovátsné Németh Mária: Apáczai Csere János – Magyar Encyklopaedia

Apáczai Kiadó, Celldömölk, 2004. 134 oldal

Rendkívül szép és nemes kutatói megfontolásból jött létre és látott napvilágot *Kovátsné Németh Mária* összeállításában, az Apáczai Kiadó gondozásában, egy a megjelenésében és tartalmi egységében egyaránt impozáns kötet.

Ugyan Apáczai életműve a múlt és jelen század folyamán egyaránt nagyszámú méltatóra talált, a jelen kiadvány esszenciáját sokrétű szerzői aspiráció jelenti. Így például egyrészt – ami az előszóban is megfogalmazódik – *„ ...a Magyar Encyclopaedia hazai kiadásban a XX. században az 50-es évek végén jelent meg, illetve az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadásában egy kisszámú facsimile kiadvány 1975-ben, születésének 350. évfordulója alkalmából. Részben a kis példányszám, részben a régi magyar nyelven, dúsan teleírt oldalak nehéz olvashatósága miatt kevésbé forgatott mű az Encyclopaedia. Ezért könyvünkkel elsődleges célunk, hogy a műből könnyebben érhető részeket tagolt szerkesztéssel közzétéve felkeltsük az olvasók érdeklődését, hogy Apáczai önálló, sajátos gondolatrendszerét az Encyclopaedia tanulmányozásával fedezze fel, ismerje meg* (5. o.), másrészt másik fontos apropóként szolgált az az irodalom – és könyvtörténeti tény, hogy a Magyar Encyclopaedia, Apáczai fő műve 1803-ban győri kiadásként az első kezdeményezések között jelent meg nyomtatásban.

Az tudománytörténeti szempontból is ismert tény, hogy az Apáczai Magyar Encyclopaedijának a megalkotása és megjelenése mennyire fontos egyetemes kultúrtörténeti jelenség s történés a magyar historiográfia recepciójában. Miképpen az az „Apáczai európaisága és magyarsága" című bevezetésben is megfogalmazást nyer, Apáczai műve *„kiváló kalauza" tanárnak, diáknak,* hiszen e nagyszabású 17. századi munka a hazai és európai tudományok koncepcionális egységét ötvözi. Ugyanakkor azzal a célzattal is született e nagyszabású mű, hogy *„itthon is alakuljon ki a művelődés új (korszerű) rendje, újuljon meg a magyar iskoláztatás, a tanítás*

szelleme, módszere; s az elődök példája nyomán és az európai műveltség eszmeáramlatainak hatására korszerűsödjön a magyar pedagógiai kultúra" (5. o.).

A három és fél évszázaddal ezelőtt született mű európai kultúrát, tudományt összegző munka, amely nem pusztán a 17. század tudásanyagát reprezentálja; hanem a magyar tudományos nyelv első nagy próbájaként is emblematikus jelentőségű. A benne megfogalmazottak a 21. század embere, társadalma, gondolkodása, értékrendje számára is fontos, mérték- és irányt adó üzeneteket hordoznak. Így a jelen, újonnan szerkesztett kötet megjelenése eme tartalmi sajátosságból fakadóan is időszerű.

A Magyar Encyklopaedia 2004-es újonnan összeállított, szerkesztett és megjelentetett kötetének aktualitását jelenti – Apáczai *a priori* európai – globális szemlélete, a magyar nyelv, a magyarság kulturális értékkoncepciójának szerzői horizontba állítása mellett – az a magyar pedagógiai kultúra megújítására, fejlesztésére, irányuló törekvés, amely a jelen neveléstudományi gondolkodásában is permanens, örök kihívás.

„Apáczai a hazai és európai tudományok egysége alapján fogalmazta meg koncepcióját, hogy itthon is alakuljon ki a művelődés új (korszerű) rendje, újuljon meg a magyar iskoláztatás, tanítás szelleme, módszere; s az elődök példája nyomán és az európai műveltség eszmeáramlatainak hatására korszerűsödjön a magyar pedagógiai kultúra." (5. o.) – írja Kovátsné Németh Mária, a kötet szerkesztője a mű jelentőségét összegezve.

Mint ahogy az a kötet összeállítójának megállapítása során is nyomatékot kap; az enciklopédia tudományokat ötvöző, s rendszerbe foglaló sajátossága mellett rendkívül nagy jelentősége van a mű megalkotása nyomán a magyar nyelv gazdagításának is. (E tudományos törekvéssel mintegy feloldva a korábbi időszakok nyelvi, megfogalmazásbeli hiátusát.) Az újonnan összeállított és szerkesztett kötet első tematikus egységében Kovátsné Németh Mária Apáczai előszavát közli, melyben *„Apáczai Csere János üdvözli az igaz bölcsességre törekvő olvasót"* (9–15. o.).

Ezen oldalakon az erdélyi tudós tanácsaival találkozhatunk arra vonatkozóan, hogy milyen módon tudja az olvasó a kötetet eredményesen felhasználni. Olyan tanulásmetodikai ismereteket közöl Apáczai, melyek a művelődésanyag elsajátítása, illetve a tanulási – tanítási folyamat során jelen oktatási valóságukban is megszívlelendő irányt adó tézisek, útmutatások: *„... hogy szilárd műveltséghez jussunk, nincs hasznosabb módja, nincs előnyösebb útja, mint az, hogy minden dologról rövid vázlatot állítsunk össze, és minden tudomány rövid összefoglalását emlékezetünkbe vessük"* (9. o.).

Az 1–3. rész Apáczai általános tudományelméleti megfontolásait tartalmazó rész, főként a filozófiai eszmevilágában gyökerezik, így markánsan tetten érhető a *descartes-i* koncepció nagy erejű hatása az enciklopédikus tudásanyag körvonalazásánál: *„... én gondolkodom, azért vagyok: minden megtudható dolgok között legbelsőbb és bizonyosabb. Holott a gondolkodáson értetnek mindazok, melyek mű tudtunkra lésznek bennünk, és így nemcsak az értés, akarás, képzés, hanem az érzés is annyit tészen itt, mint a gondolkodás"* (18. o.).

A 4-5. részben írott fejezet „A dolgoknak megszámlálásáról" (20–26. o.) a matematikai ismeretkörök világába kalauzolja az olvasót, s teszi azzal a szerzői szándékkal, hogy a korabeli iskolák hangsúlyosan humán jellegű tananyag kiválasztási orientációjával szemben a természettudomány területei is az érdeklődés, a figyelem homlokterébe kerüljenek. A természettudományokra való fókuszálás napjaink neveléstudományi gondolkodásában is hangsúlyos szerepet ölt, melynek igazodásához elegendő gondolnunk a környezetpedagógia, mint új diszciplína megszületésére. Továbbá a természeti ismeretek felértékelődése, egyre sürgetőbb létjogosultsága – a többek között egyre fenyegetőbb globális katasztrófák nyomán – természetszerűleg a más tudományokra, így a pedagógiával való egyre árnyaltabb diskurzusát is eredményezi. E vonalakhoz való kapcsolódást reprezentálják a mű következő részei is, a 6. *„Az Égi dolgokról"* (26–29. o.), illetve a 7. rész, mely a *„ ... földi dolgokról"* fekteti le összefüggő ismeretanyagát. A földrajzi ismeretek, jellegzetességeinek megismertetése mellett e tématerületen belül olyan tudományágak tudásanyagai is helyt kapnak, mint a pszichológia. Mely utóbbiban a fiziológiai, élettani tényszerűségeken túl a különböző emocionális megnyilvánulások körüljárására, meghatározására tesz kísérletet, mely törekvést gyakorlati orientációból, a példaadás erejével valósít meg Apáczai. *„A barátság, akit mühozzánk hasonlónak ítélünk, annak szeretése ... A jóakarat (nyájasság), az a szeretet, mellyel azért szeretünk mást, hogy övele jól tegyünk... A szívesség a nagy dolgoknak felvállalásában való serénség... A szorgalmatosság a müreánk tartozó dolgoknak végbenvitelében való serénség..."* (40. o.).

Az „Egészség"-ről írott, XXXI. alfejezetben az emberi test, a szervezet védelmével kapcsolatosan lelhetünk fel hasznos tanácsokat – nagyon innovatív és előremutató módon – Apáczai preventív jelleggel tesz megállapításokat a különböző testi – lelki károsodásokkal kapcsolatosan: *„Aki ebéden többet szokott enni, vacsorán kevesebbet egyék, és ellenbe...Az elme felindulásit el kell távoztatni, a mértékletes vidámság mindazáltal hasznos... A nyugvás is igen szükséges a fáradság után. Az aluvás étszaka legyen, de a vacsora után egy vagy*

két órával..." (42–43. o.). Az egészség tématerülete aktualitását tekintve permanensnek tekinthető, ha azonban a történelmi-társadalmi-gazdasági változások tükrében a pedagógiai gondolkodást állítjuk szemlélődésünknek homlokterébe, szembesülnünk kell az egyes változások mellett hangsúlyeltolódásokkal is. Az egészséggel való foglalkozás a pedagógia komplex rendszerében különös figyelmet kap az alkalmazott pedagógia terén, a gyakorlat és az elmélet határmezsgyéjének reprezentálásaként.

A Magyar Enciklopédia 8. része „A csinálmányokról" szól (54–63. o.), mely olyan tág értelmezési tartományú fejezet, melyben a különböző élettelen dolgok, tárgyak ismertetése, leírása mellett jól megférnek *„a városépítési ismeretek tanai"*; illetve e tematikai egységben kapnak helyet az *„Akadémiák"*, melyben az európai országok oktatási viszonyait egybevetve, összehasonlítva megállapítja, hogy mind a honi, mind pedig a délvidéki inkább iskola, mint akadémia, hangot adva vágyának elképzelésének, „valódi" akadémiák létesítésével kapcsolatosan: *„ ...mind az erdélyi, s mind a magyarországi iskolák inkább, mint akadémiák a mü nemzetünknek nagy gondviseletlenségének miatta, az ő örökké való nagy gyalázatjára...münekünk vallásunkon való fejedelmünk, bő országunk vagyon, s hol az akadémia?...Ó, Úr Isten, szánj meg már bennünköt is!"* (57. o.)

A 9. részben *„Az ekkédig megtörtént dolgokról"* (64–70. o.) a világtörténelem legfontosabb eseményeit eleveníti fel, s állítja kronologikus sorrendbe Apáczai. Eme „diakronikus" megközelítésnek külön érdekessége, hogy Apáczai az egyes történések sorába nem csupán a szűken értelmezett, az ember történelméhez tartozó eseményeket gyűjti csokorba, jegyzi le, s örökíti meg az utókor számára, hanem természetszeretetének, s nyitott, érdeklődő személyiségének megfelelően – „megfigyeléseit" is megjeleníti e sorok között: *„1126: Olyan erős tél volt, hogy a madarak hideggel holtanak meg! ... 1415: Oly rettenetes napbéli fogyatkozás volt, hogy a madarak a földre hullottak le..."* (67–68. o.).

„Az embernek magaviseléséről" (9. rész; 71–80. o.) írott fejezetben Apáczai az általa ideálisnak, megfelelőnek tartott iskolakoncepció körvonalazása mellett nagy hangsúlyt fektet azoknak az emberi jellemvonásoknak, személyiségbeli jellemzőknek a leírására, mely tulajdonképpen a tudós pedagógus erkölcsi nevelési koncepciójának a felvázolása. A vallásos téziseket, a Biblia szent iratainak anyagát tekinti legfőbb eligazodási pontnak, alapvető értékkategóriának; minden cselekedet aszerint jó, s nemes, ha Istennek tetsző, az ő akaratával egybecsengő: *„A jó magaviselés az, amellyel az Istennek akaratja, az ő dücsőségére, az embereknek magok az alá bocsátásával vitettetik végben... Az erősség a jó cselekedésben való állhatatosság... A jó példaadás a jó cselekedetnek megmutatása, hogy mások hasonló jóra felserkentessenek"* (71–72. o.). Erkölcsi koncepció és vallás az egyik legaktuálisabb kapcsolódások egyike. Jelen tudományos gondolkodásunkban ugyanis a vallás egyre szerteágazóbban kutatja, s leli fel „párbeszéd-paneljeit" más diszciplínákkal – köztük a korábbi századok értékorientációjának folytatásaként a nevelés tudományával is.

Az emberi magatartással kapcsolatosan felfejti azokat a viszonylatokat is, melyek az emberi közösségek, a férfi – nő kapcsolatának jellegzetességeit példázza, ugyanakkor sorra veszi Apáczai a tanítványra, a tanulóra, illetve a tanítóra vonatkozó jellemzőknek ama körét, melyek fontosak és elengedhetetlenek az eredményes iskolai munkához. A könyv szerzőjének a gyermek számára intő tanácsa szerzőjének például: *„Az írásnak ékesen és gyakorta kell lenni, ékesen azért, hogy jobb szívvel olvashasd, gyakorta, mert az olvasás, hallgatózás, sőt még a tanítás s elékérdés is enélkül nem egyéb, hanem múlandó álom"* (78. o.). ugyanekkor a tanítói hivatásban tevékenykedők számára megszívlelendő tanács lehet az alábbi: *„...tanításához illendő életet éljen, s tanitványainak jó s dicséretes példát adjon; hogy elég tudás legyen, hogy jó lelkiismerettel s isteni félelemmel, amit út, azt másokkal közölje, tanítványait mint atyjok, úgy szeresse. Tanítsa őköt világosan, rövideden és teljességesen (tökéletesen), őköt Isten előtt való könyörgésében megemlítse..."* (77. o.).

A mű utolsó, 11. része *„Az Istenről és az ő dolgairól"* (81–85. o.) címmel Apáczai Istenhez való bensőséges kapcsolatát láttatja meg, feltárva és bemutatva mindazon pilléreket, melyen kettejük, illetve – tágan értelmezve – ember és vallás viszonyán alapul. Így olyan, az emberi lét egészét jellemző és behatároló sajátosságát járja körül, mint a gondviselés, a lelkiismeret, a bűn, a feloldozás, a jó cselekedet, a tisztesség... *„Az Istennek gondviselése oly tehetség (munka), mellyel az immár teremtett dolgokra vigyáz mindenekben az ő akaratjának tanácsa szerént."* (83. o.)

A kötet fellapozása nyomán az is megfogalmazódhat az Olvasóban, hogy milyen pregnánsan tetten érhető az enciklopédia felépítésében, szerkesztésében az a vonulat, mely a vallásos szemlélődésben és értékrendben Isten mindenek fölött valóságában, legfőbb, s legfontosabb mértékében gyökerezik; hiszen a Teremtőre való ráfigyelés már a mű első lapjain kiindulási pontként, mintegy ívet rajzolva az utolsó lapok sorai is a földöntúli valóság irányába mutatnak.

A rendkívül impozáns, esztétikus kötetet – Apáczai életművét, munkásságát fémjelző – festmények, szobrok képei, emlékérmek, grafikák, metszetek, fotóanyagok, levéltári források s nem utolsósorban korabeli térképvázlatok gazdagítják. Így olyan képi forrásokkal találkozhat az Olvasó *„Apáczairól Képekben"* című fejezetben (89–107. o.), mint például I. Rákóczi György erdélyi fejedelem könyvtárának egy gyönyörű, címeres, aranymetszésű kötete, fényképek Apáczai szülőhelyéről, tanulóifjúságát idéző metszetek a 17. századi Erdélyről, az erdélyi polihisztor, tudományos munkásságát reprezentáló dokumentum- és iratanyagok, például – teológiai doktori disszertációjának címlapja, valamint a műveinek korabeli megjelenését idéző, fényképanyagok és kimagasló tudományos értéket képviselnek a kötetben. Továbbá azok a levelek is bemutatásra kerülnek melyekben a tudós kézírásával is találkozhatunk. S nem utolsósorban átgondolt szerkesztési megoldásról tanúskodik az a kötetet záró rész, mely az *„Apáczai emlékét őrző alkotások"* -at (109–114. o.) tartalmazza.

A közelmúltban napvilágot látott könyvet nem csupán azok tanulmányozhatják nagy haszonnal és érdeklődéssel, akik neveléstörténeti stúdiumokon vesznek részt, hanem azoknak a pedagógusoknak, szakembereknek, kutatóknak is fontos alapműként szolgálhat, akik e téma területen végeznek további vizsgálódásokat, elemzéseket. Ugyanis a kötet végén található rendkívül sokrétű, alapos és nagyon szakavatottan kiválogatott s külön alfejezetekre bontott bibliográfiai mutató, mely fontos kiindulási és eligazodási pontként szolgálhat Apáczai Csere János monumentális életművének megismerésében s feltérképezésében.

Gróz Andrea

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia, a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal (NKTH) és a Kutatás-fejlesztési Pályázati és Kutatáshasznosítási Iroda (KPT) támogatta.

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)
faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu
További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H–1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja az SZTE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 7,3 (A/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, kéziratos sokszorosításként 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 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. 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 kialakult 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. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, Magyar Pedagógia, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Borbála Cecília Nagy: The role of individual communicational variables in advanced EFL learning 5

Judit Kormos and Kata Csizér: Family effects on the motivation to learn a foreign language: lessons from a qualitative study 29

Erika Mária Tódor: Language-pedagogical relations of code-switching and asymmetric bilingualism 41

Zoltán Tóth: The assessment of knowledge structures using knowledge space theory 59

Géza Sáska: The anti-capitalist and anti-democratic concept of social equality in 20th century educational ideologies 83

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZÖTÖDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM

2005

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 és az Oktatási Minisztérium támogatja

SZÁZÖTÖDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR, KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

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

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin 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: csapo@edpsy.u-szeged.hu

MAGYAR PEDAGÓGIA 105. évf. 2. szám (2005)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Kinyó László: A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban 109

Csíkos Csaba: Metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet 4. osztályos tanulók körében a matematika és az olvasás területén 127

Hercz Mária: Pedagógusok szakember- és gyermekképe 153

Fejes József Balázs és Józsa Krisztián: A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében 185

Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László: Zenei képességek és iskolai fejlesztés 207

KÖNYVEKRŐL

Kamarás István: Géczi János: Pedagógiai tudásátadás 237

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 2. szám 109–126. (2005)

A NARRATÍV KÉSZSÉG FEJLŐDÉSE ÉS SZEREPE A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN

Kinyó László
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Napjainkig viszonylag kevés olyan jellegű pedagógiai kutatást végeztek Magyarországon, melyek célul tűzték ki a humán tárgyak elsajátításához szükséges készségek és képességek feltárását, illetve e tantárgyak készség- és képességfejlesztésben betöltött szerepének vizsgálatát. A humán tárgyak területén – beleértve a történelmet is – nem halmozódott fel annyi tesztszerkesztési és mérési tapasztalat, mint a természettudományokban. A mérési-értékelési kultúra fejlesztésének szükségességét, valamint a humán diszciplínák elsajátítását megalapozó képességek és készségek feltárása érdekében zajló elmélyült kutatások igényét magyarországi oktatáskutatók is megfogalmazták (*Kárpáti, Molnár* és *Csapó*, 2002).

A narratív készség (*narrative skill*) sajátosságai tanulmányozásának időszerűségét mutatja az a tény, hogy a narratívák (elbeszélő szövegek) megismerésben betöltött szerepének kutatása a nemzetközi pszichológiai szakirodalomban több évtizedes múltra tekint vissza, ugyanakkor a hazai pedagógiai szakirodalomban szembetűnő a hiánya azoknak a kutatásoknak, amelyek a narratívák felhasználásának lehetőségeit vizsgálják a társadalomtudományok tanításában, a gondolkodási képességek fejlesztésében, valamint a nemzeti identitás formálásában. A narratívák, nemzeti azonosságtudat és történelemtanítás kérdéskörében például csupán egyetlen, *Szebenyi* és *Vass* (2002) nevéhez fűződő empirikus kutatás eredményeire hagyatkozhatunk.

A tanulmány célja kettős. Egyrészt áttekintést ad arról, hogy az identitás kialakulását és fejlődését segítő narratív készség milyen fejlődési szakaszokon megy keresztül, illetve melyek a strukturális elemei, másrészt egy konkrét tantárgy, a történelemtanítás keretein belül feltárja a készség fejlesztésének és további kutatásának lehetőségeit (1) a narratív szemléletmód keretei között, illetve (2) a kognitív pszichológia narratív szövegekkel kapcsolatos emlékezetvizsgálati eredményeinek figyelembevételével.

A narratívum mint az emberi megismerési módok egyike

Az 1970-es évektől kezdve a társadalom- és humán tudományok területén egyre erőteljesebben fogalmazódott meg az a felismerés, hogy a társas tudást valamiféle természetes logikára emlékeztető narrativitás jellemzi. Ez a gondolat egyrészt kiváló táptalajnak bi-

zonyult a kognitív pszichológia narrációkutatásainak megindulásához, másrészt kiindulópontját jelenthette egy narratív központú filozófiai és pszichológiai elmélet megszületésének.

A narratív szemléletmód fő képviselője, *Jerome Bruner* (1986) a konkrét, mindennapi életben használható tárgyakból álló világ helyett a szociálisan megkonstruált világ koncepciójából indul ki, ezért filozófiájának gyökerei a konstruktivizmushoz, s azon belül is a szociálkonstruktivizmushoz nyúlnak vissza. Munkássága nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a narratív szemléletmód meghatározó irányzattá váljon a társadalomtudományokban, hiszen nemcsak a narratívum fogalom hatókörét tágította ki, hanem egyenesen a megismerési módok egyik típusaként kezelte. *Bruner* különbséget tett az emberi megismerés két formája között, melyek különböző módon szervezik tapasztalatainkat, és különféleképpen képezik le a valóságot is.

A *paradigmatikus* vagy logikai-tudományos mód elvont fogalmakkal dolgozik, az igazságot kívánja megalkotni szigorú logikai szabályok és tapasztalati bizonyítékok felhasználásával. A másik gondolkodási forma a *narratív*, elbeszélő mód nem az igazság, hanem az élethűség kialakítására törekszik, szerveződésének középpontjában tehát a humán jellegű szándékok és tettek állnak. A paradigmatikus és narratív megközelítés közötti különbséget *Bruner* az *akkor* szócska kétféle funkciójával példázza, amely különböző funkciót tölt be a „Ha x, akkor y" formában megfogalmazott logikai állításban és a „A király meghalt, és akkor a királyné is meghalt" narratív idézetben. Míg az első esetben logikai állítással állunk szemben, a második esetben az akkor szócska két esemény közötti konkrét kapcsolatot jelöl, amely lehet gyász, öngyilkosság, vagy akár merénylet is.

Az események közötti kapcsolatok felderítéséhez hasonló, bár jelentősen behatárolt értelmezési lehetőséggel bíró példát hoz *Rumelhart* és *Norman*: „John tudta, hogy felesége operációja igen sokba fog kerülni. Azonban Harry bácsira mindig lehetett számítani ... elővette és fellapozta a telefonkönyvet." (*Rumelhart* és *Norman*, 1985 idézi *Baddeley*, 2001). Akik ezt az idézetet olvassák, biztosak lehetnek benne, hogy John azért hívta fel Harry bácsit, hogy pénzt kérjen kölcsön a felesége műtétjére. Az idézett két példa azt szemlélteti, hogy a narratív gondolkodás az eseményeknek jelentést, értelmet tulajdonít, vagyis a „koherencia megteremtésére" törekszik.

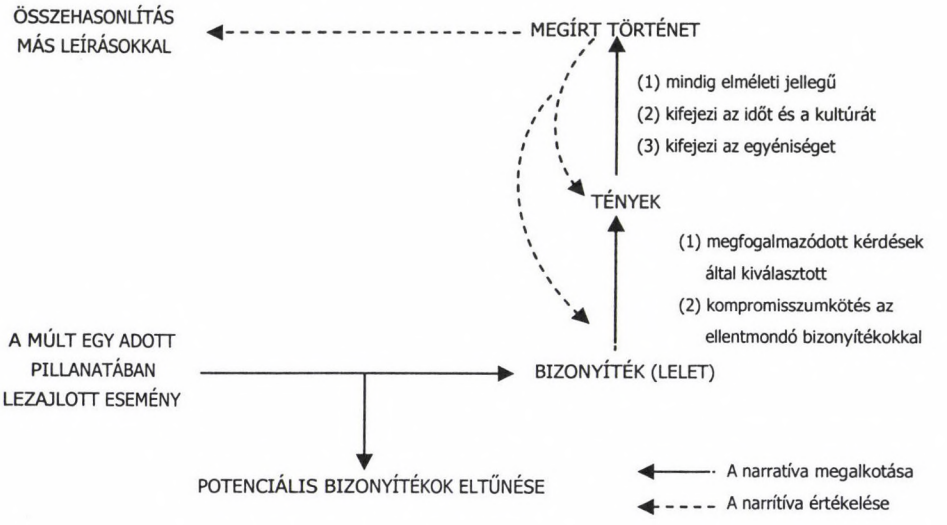
Schank és *Abelson* a történetek kognitív konstrukciójával foglalkoznak, s nyíltan előnyben részesítik a bruneri értelemben vett narratív megközelítést, amikor szinte mindenfajta tudást a történetmondásból- és megértésből származtatnak. Kimondják, hogy „lényegében minden emberi tudás a múlt tapasztalatainak ismeretében szerkesztett történeteken alapul", illetve „új élményeinket a régi történetek fényében értelmezzük" (*Schank* és *Abelson* 1995 idézi *László*, 1999a).

McKeough és *Genereux* (2003) is amellett érvel, hogy a narratív gondolkodás az emberi kogníció elsődleges formája. Ez a szemléletmód ugyanis a szociális megismerés alapjául szolgál azáltal, hogy tájékoztatást nyújt az emberi viselkedés okairól és következményeiről, illetve a minket körülvevő környezet eseményeiről.

A történelmi narratívák keletkezése

A narratív paradigma az elbeszélő műfajokat minden történelmi korszakban, helyszínen és társadalomban jelenlévő emberi kommunikatív megnyilvánulásként értelmezi, ezért a műfajok megnyilvánulási formái széles skálát foghatnak át: átlagemberek által mondott történeteket, szépirodalmi elbeszélő műfajokat, de egyes tudományok (pl.: történelem, néprajz, szociológia és pszichológia) sem létezhetnek narratív elemek nélkül (*László*, 2005). A történelemtudományra leszűkített narratív műfajoknak három időben egymást követő formája ismert: az annales, a krónika és a történelmi szöveg. Az annales egyetlen rendezőelve az időbeliség, amelyben egy év legfontosabbnak ítélt eseményei bázikus formában, tényszerű adatként, időrendben kerülnek feljegyzésre, de az egyes események között semmiféle kapcsolat nem létesül. A krónika – az annalesszel ellentétben már rendelkezik az elbeszélés bizonyos sajátosságaival – az eseményekről időbeli sorrendben számol be, de a fontosság szempontjából nem tesz különbséget az egyes események között, az olvasóra bízva az események közti lehetséges kapcsolatok, összefüggések feltárását. A krónika és a történelmi szövegek közti különbségtétel hangsúlyozása a főbb történetfilozófiai munkákban is megjelenik (*Mink*, 1987; *White*, 1987; *Danto*, 1985; *Ricoeur* 1984). A műfajok közötti alapvető különbséget a történelmi szövegben meglévő, az eseményeket egyfajta sajátos összefüggésrendszerbe ágyazó, megérttetésre törekvő alkotói perspektíva felismerhetősége jelenti: „megérteni egymást, megérteni a szándékokat, a motiváló hatásokat, megérteni magukat az eseményeket, illetve a társadalmi és a kulturális összefüggésekben megnyilvánuló következményeket" (*White*, 1987. 50. o.). A történelmi szövegek keletkezésének folyamatát és a narratívák értékelésének problémáját az 1. ábra szemlélteti.

Wishart (1997) konstruktivista ihletésű modellje részletesen bemutatja a történelmi narratívák keletkezési és értékelési folyamatának állomásait, a jelen tanulmányban azonban csak azon állításainak bemutatására vállalkozom, amelyek a megírt történetek keletkezésével kapcsolatosak, hiszen a történelmi narratívák értékelő-összehasonlító elemzése bonyolult folyamat, gyakorlati jelentősége a kritikai gondolkodás fejlesztése során nyilvánulhatna meg. Az 1. ábra azt szemlélteti, hogy egy történelmi eseményről megírt történet három korábbi állomás eredményeként jön létre. A kiindulópont a múlt egy adott pillanatában lezajlott esemény. Erről az eseményről úgy maradnak fenn bizonyos leletek az utókor számára, hogy számításba kell vennünk, időközben számos potenciális lelet megsemmisülhetett vagy elveszhetett. A következő szakaszban a fennmaradt leletek alapján fogalmazódnak meg a tények, majd végül a tények alapján jön létre egy esemény megírt története.



1. ábra
Narratíva-alkotás és narratíva-értékelés (Wishart, 1997. 113. o.).

A történelmi szövegek fő jellegzetessége az, hogy a bizonyítékoktól a megírt történetig való eljutás nemcsak egy, hanem számos lehetséges, érvényes utat feltételez. Ezt az állítást támasztja alá, hogy már a forrásokból leszűrt tények sem kanonikusak és kizárólagosak, sokkal inkább szelektívek és szubjektív jellegűek, mert keletkezésüket meghatározza a tárgyi leletekről megfogalmazódott kérdések sorozata, s nincs a világon két tudós, akik ugyanarról a bizonyítékról ugyanazt a kérdést tennék fel. *Wishart* (1997) amellett érvel, hogy eltérő szemléletmóddal rendelkező, vagy más kultúrához tartozó történészekben ugyanarról a forrásról más-más jellegű szakmai kérdések fogalmazódhatnak meg, s ennek az lehet a következménye, hogy a korábban már tényként elfogadott állítások megkérdőjeleződnek. Hasonló szubjektív folyamatok zajlanak le a tények szervezésétől a történet megírásáig tartó szakaszban is: a megírt narratívában feltárul a szerző egyénisége, azonosítható a kultúrkör, melyben él és alkot, továbbá a szubjektív folyamatokat támasztja alá, hogy a tények, információk szervezése nem formalizált szabályok szerint történik. A tények csoportosításában a formalizált szabályok hiánya az alkotóknak nagy szabadságot biztosít, mert lehetővé válik, hogy ki-ki a saját gondolatai és a rendelkezésére álló tények alapján készítse el saját történelmi narratíváját (*Wishart*, 1997). A konstruktivizmus keretei között értelmezhető szemléletmód a diszciplínára jellemző narratívák keletkezési folyamatában a szubjektivizmust és a szelektivitást emeli ki, s ezeket a folyamatokat teszi felelőssé azért, hogy ugyanarról a történelmi eseményről több, különböző nézőpontból keletkezett elbeszélés is az utókor rendelkezésére áll. A különböző kultúrák találkozásával kapcsolatos szubjektív és eltérő perspektívák lehető-

ségét jól példázza az 1528-as azték nyelvű krónika, és a spanyol hódításokról beszámoló *Antonio Pigafetta* naplója: míg az aztékok isteni tulajdonságokkal ruházták fel a hódítókat, a spanyolok narratívája az indiánok kezdetleges fegyvereire, szörnyű üvöltésére helyezte a hangsúlyt (*Bárdossy, Dudás, Pethőné* és *Priskinné*, 2002).

Kollektív narratívumok: a történelmi narratívák áthagyományozása

Pataki Ferenc (1997a, 2003) szerint az úgynevezett kollektív narratívumok a narratívák egy speciális változatának tekinthetők, mert ezek az emlékek a csoport eredetéig – vagy *Assmann* (1999) terminusával élve a kulturális emlékezet kezdetéig – nyúlnak vissza, és a kollektív emlékezet révén hagyományozódnak át generációról generációra. A kulturális emlékezet során áthagyományozódó narratívák természete konzervatív jellegűnek tekinthető, de több vizsgálat is kimutatta, hogy a szövegek a közelmúlt eseményeinek függvényében változhatnak is, különösen gyors társadalmi változások idején (*László*, 2003). A kollektív narratívumok alapvetően különböznek a keletkező történelmi narratíváktól: (1) mivel ezekhez a történetekhez bizonyítékok csak ritkán kerülnek elő, ezért keletkezési folyamataik csak korlátozottan értelmezhetőek a tárgyi leleteken és a tényeken alapuló narratíva-alkotás wisharti modelljében, (2) az a közösség, amely magáénak vall egy kollektív történetet, tudja, hogy a történet mitikus eredetű, de sosem fogja megkérdőjelezni azt, (3) az objektivitás nem cél, ezért a történetek nagy számban tartalmazhatnak szubjektív vagy hősi elemeket, (4) az érzelemteli elemek a csoportidentitás fenntartását szolgálják.

Mindannyian számos történelmi elbeszélést ismerünk, amelyek a kollektív narratívum fogalma alá sorolhatók. Ilyen például a *Szent László* előtt megnyíló hegy mondája, *Hunyadi László* lefejezése, *Dózsa* megkoronázása tüzes vaskoronával, *Dugovics Titusz* hőstette, vagy az egri nők helytállása. E példák arra engednek következtetni, hogy a kollektív narratívumok elsajátítására leginkább a történelem tantárgy keretében kerülhet sor, bár elsajátításukra a családi szocializáció és az általános iskola alsó tagozata tantárgyainak keretében is sor kerülhet(ne), hiszen a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretében a gyerekek már a 3–4. évfolyamon találkoznak történelmi témájú olvasmányokkal. *Pataki* (1997b) és *Bruner* (1996/2004) is hangsúlyozza, hogy az iskolai nevelésnek kimondottan törekednie kellene a nemzeti elbeszélések világának megismertetésére. „Csakis a narratív mód révén tudjuk felépíteni identitásunkat és megtalálni a helyünket a kultúránkban. Az iskoláknak gondozniuk, táplálniuk kell ezt a módot, és nem kellene természetesnek tekinteniük" (*Bruner*, 1996/2004. 50. o.). *Bruner* kiemeli, hogy a kollektív narratívumok jelentősége egyrészt a nemzeti identitás fejlődésében mutatható ki, másrészt meghatározó előfeltétel szerepük van a narratív megismerési mód alapjául szolgáló, bemutatásra kerülő narratív készség kialakulásában és fejlődésében is.

Kinyó László

A narratív készség kialakulása és fejlődési szakaszai

Az elmúlt években a narratívák kapcsolata a szocializáció és a fejlődés tágabb kérdéseivel – kogníció, képzelet, szociális kompetencia és nevelés – a nemzetközi kutatások érdeklődésének középpontjába került (*Bamberg*, 1997; *Fireman*, *McVay* és *Flanagan*, 2003). Több kutatási eredmény is meggyőzően beszámol például arról, hogy a narratív készség már az iskoláskor előtt fontos szerepet játszik a műveltség alakulásában, valamint a narratív készség hatást gyakorol a hosszú távú iskolai sikerekre is (*McCabe* és *Bliss*, 2003; *Tabors*, *Snow* és *Dickinson*, 2001).

Sokáig az a szemlélet volt meghatározó, hogy a narratív készség (történetmondás készsége) „magától jön", és az iskolai oktatásban nincs szükség a fejlesztésére (*Bruner*, 1996/2004). Empirikus kutatások viszont megcáfolták ezt az állítást: kimutatták, hogy a narratív készségnek meghatározott fejlődési szakaszai vannak (*Bruner*, *Feldman*, *Kalmar* és *Renderer*, 1993), bebizonyosodott, hogy a készség egyes agysérülések esetén súlyosan károsodhat, vagy stressz hatására rosszabbul működhet (*Bruner* és *Feldman*, 1993), illetve kiderült, hogy fejlődésében nagy szerepe van a narratívát előhívó anyai viselkedésnek (*maternal styles of narrative elicitation*) is (*Minami*, 2001).

A készség korai, kisgyermekkori fejlődésében *Minami* (2001) narratívát előhívó anyai viselkedés szerepét vizsgáló kutatásának célja arra irányult, hogy képet kapjon arról, vajon az anyák verbális megnyilatkozásának stílusai hogyan befolyásolják a gyermekek narratív készségének fejlődését. *Minami* (2001) 20 középosztálybeli négyéves japán gyermekkel valamint édesanyjukkal végzett kutatást, majd egy év múlva ugyanazokkal az alanyokkal vizsgálatát megismételte. Az anya-gyermek interakció tekintetében három területen – mennyiség és változatosság, illetve időtartam terén – pozitív korrelációt figyelt meg, illetve lehetséges transzferhatást feltételezett a monologikus történetalkotás irányába: (1) az anya-gyermek interakcióban mennyiségileg minél több, minőségileg pedig minél választékosabb szavakat használt a gyermek, annál több és választékosabb kifejezést használt önálló elbeszéléseiben (2) az anya-gyermek interakcióban az édesanya minél hosszabb ideig engedte gyermekét beszélni, annál hosszabb ideig tudott a gyermek önálló, monologikus elbeszélést alkotni.

A narratív készség fejlődési folyamatának feltárására elsőként *Bruner*, *Feldman*, *Kalmar* és *Renderer* (1993) vállalkoztak egy empirikus kutatás keretében. A kutatás célja az volt, hogy feltárják, milyen változásokon megy keresztül a narratív készség az életkor előrehaladtával. Gyerekek, serdülők és felnőttek csoportjának ugyanazt a hétköznapi történetet kellett elolvasniuk, majd néhány nyitott kérdés megválaszolását követően saját szavaikkal össze kellett foglalniuk. A három korcsoporton – (1) 10–12 éves gyerekeken, (2) 15–19 év közötti serdülőkön és (3) felnőtteken – végzett keresztmetszeti vizsgálat eredményeként a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy mindhárom korosztályra jól elkülöníthető, karakterisztikus jellemzőkkel rendelkező történetmesélési mintázat jellemző, melyeket a kutatók a gyermekkor jellegzetes mintázata után *mesélés*nek, a serdülőkor tipikus mintázata után *helyzetleírás*nak, a felnőttkorban pedig *dramatizáció*nak neveztek el (*Bruner*, *Feldman*, *Kalmar* és *Renderer*, 1993). A narratív készség korspecifi-

kus jellemzőinek megismerése azért fontos, mert a későbbiekben kiindulópontját jelentheti a készségfejlesztési feladatok meghatározásának.

A gyermekkori *mesélés* szakaszára az jellemző, hogy a diákok a történet eseményeinek legfontosabb mozzanatait emelik ki, emellett legjobb tudásuk szerint „naiv pszichológusként" magyarázatot próbálnak adni a szereplők motivációs hátterére is. A gyerekek által leggyakrabban használt szavakból a kutatók azt a következtetést vonták le, hogy a szereplők motivációs bázisának feltárása kimerül a vágyakra és az akaratokra történő utalással. Történetmondásuk jellegzetessége, hogy a szereplők vágyait és akaratait a cselekedet szinonimájaként használják, tehát a szereplők vágyai és akaratai megfelelnek annak, amit azok mondanak vagy csinálnak. A kutatók kimutatták azt is, hogy az interpretáció azon pontján, amikor nem világos a gyerekek számára, hogy az esemény részletei hogyan történtek, akkor gyakran használják a „... meg minden" kifejezést. (Hasonló jelenséggel egyébként a felnőttek történetmondásában is találkozhatunk, azzal a különbséggel, hogy ők a „megtörténik" vagy „lényegében" szavakat használják.)

A serdülőkorra jellemző *helyzetleírás* szakaszát a fatalisztikus gondolkodásmód és az idő perspektívájának megjelenése határozza meg. Gondolkodásmódjukra az jellemző, hogy már helyesen látják azt, hogy a jelen eseményeit a múlt eseményei határozzák meg, viszont abban a tévhitben élnek, hogy a múltbéli események annyira komplexek, összetettek, hogy azokat nem lehet feltárni. Emiatt a serdülők úgy vélik, a jelenben zajló események elkerülhetetlenül egy ismeretlen jövő felé irányulnak. A helyzetleírás szakaszának másik kulcseleme az időbeliség. Az időbeli tájékozódás megjelenésének bizonyítéka, hogy a serdülők szóhasználatában gyakran fordulnak elő időre utaló kifejezések (pl.: most, ezen a ponton, miközben, előtte, utána).

A serdülőkori és a felnőttkori narratív mintázatok közti váltást a *dramatizáció* megjelenése érzékelteti. A dramatizáció fogalma legáltalánosabban azt jelenti, hogy valaki a dráma szabályainak megfelelően mond el egy történetet. *Burke* (1969) azonban az úgynevezett „jó" történet jellemzőinek meghatározásával kitágította a fogalom jelentését, s nézőpontja szerint a történetmondás öt jellemzője (1) cselekvő személy, (2) esemény, (3) cél, (4) helyszín és (5) eszközök jelenik meg egy hétköznapi történet interpretációja során. *Bruner, Feldman, Kalmar* és *Renderer* (1993) *Burke* dramatizáció fogalmát egy hatodik jellemzővel kiegészítve vették alapul a felnőttkori történetmesélési mintázat elnevezéséhez. A kutatók ugyanis azzal érveltek, hogy az öt jellemzőn alapuló burke-i modell csak helyzetek, állapotok leírására alkalmas, egy „jó" történethez viszont szükség van bonyodalomra is. A kutatási eredmények végül igazolták a kutatók hipotézisét: a bonyodalommal kibővített dramatizáció fogalma alkalmas arra, hogy a felnőttkori történetmesélési mintázatot leírja.

Bruner munkacsoportjához hasonlóan a narratív készség spontán fejlődésének tanulmányozásával foglalkozott *McKeough* és *Genereux* (2003) is. Kutatásukban 10 és 18 év közti diákok verbális történeteinek szerkezeti összetettségét, illetve a humán interakciókban szerepet játszó pszichológiai folyamatok és változók megértésének életkori sajátosságait vizsgálták (*socialpsychological understanding*). Az életkor előrehaladtával nemcsak a történetek szerkezeti összetettségének elemzésében tapasztaltak egyértelmű fejlődést, hanem a szociálpszichológiai megértés területén is: az emberi viselkedés megértésének szándéka a közvetlen érzések, gondolatok és célok felől három szempontból is

az értelmező megértés felé mozdult el (élettörténet elemzése, régóta fennálló pszichológiai jellemvonások elemzése, átfogóbb szövegelemek felismerése).

A narratív készséget feltáró keresztmetszeti vizsgálatok jelentősége abban rejlik, hogy áttekintést kaphattunk arról, hogy az életkor előrehaladtával milyen spontán változásokon megy keresztül a készség. A vizsgálatok azonban csak érintőlegesen foglalkoztak a narratív szerkezet strukturális elemeivel kapcsolatban felmerülő kérdésekkel. Milyen kötelező tartalmi elemei vannak a narratíváknak? Meghatározhatók-e sematikus formában a történetek főbb komponensei? Ezekre a kérdésekre a kognitív pszichológia keretében lezajlott szövegemlékezeti vizsgálatok eredményei adnak választ.

Szövegemlékezeti vizsgálatok

A '60-as évek közepétől feltűnő kognitív pszichológia, s annak kulcsfogalma a séma, napjainkra nemcsak a tudásreprezentáció kutatásának, hanem az empirikus történetkutatásnak is alapfogalmává vált. Az elbeszélő szövegek kutatásában egyrészt arra a kérdésre keresték a választ, hogy a létező szövegtípusok közül miért az elbeszélő szövegekre a legkönnyebb emlékezni (*Pléh*, 1996), másrészt azt kutatták, hogy az elbeszélő szövegek megjegyzésében milyen emlékezeti sémák játszanak szerepet (*Pléh*, 1986).

A kognitív pszichológia képviselői a kérdések megválaszolásában a narratív szerkezet általános, könnyen mozgósítható jellemzőit, a cselekvő személyét és az idő perspektíváját tekintik irányadónak. Érvelésük szerint ugyanis e két általános jellemző hitelesíti a narratívákat, hiszen cselekvő személy (hős) nélkül – vagy legalábbis olyan szereplő nélkül, aki elszenvedi az eseményeket – egy hétköznapi történet elképzelhetetlen lenne, az elbeszélt időnek pedig az a funkciója, hogy visszaadja az események időbeli egymásutániságát.

A modern emlékezetkutatás és a pszicholingvisztika alapvető célkitűzése volt, hogy a séma fogalmának felhasználásával olyan modelleket alkossanak, melyek leírják az elbeszélő szövegek emlékezeti sematizációját. Az elbeszélő szövegek emlékezeti sematizációjában *Pléh* (1996) a szembenálló szemléletmódok két markáns csoportját különbözteti meg: formai (szerkezeti) és tartalmi alapú megközelítéseket.

A formai (szerkezeti) vagy strukturalista modellek a történetek sematikus struktúrájával foglalkoznak, s arra törekednek, hogy szabályrendszereikkel szerkezetet rendeljenek mindenfajta történethez (*Pléh*, 1986). Az elmélet szerint a feltárt szabályrendszerek alkalmasak arra, hogy segítségükkel akár végtelen számú történetet létrehozzunk. *Rumelhart* (1975) – aki a hagyományos népmesék struktúráját próbálta feltárni – történetnyelvtanoknak nevezte el az említett szabályrendszereket. A későbbiekben számos *Rumelhartéhoz* hasonló történetnyelvtant alakítottak ki, köztük a legjelentősebbek: *Mandler* és *Johnson*, illetve *Thordyke* modelljei. [Az említett kutatók által megalkotott történetnyelvtanok, szabályrendszerek jellemzőiről lásd *Pléh* (1986) és *Baddeley* (2001)]. A strukturalista modellek végül az egyre gyakrabban megfogalmazódott kritikai észrevételek és a kognitív pszichológia újszerű empirikus kutatási eredményei következtében kikerültek a szakmai érdeklődés középpontjából. A modell bírálói egyrészt azt kifogásol-

ták, hogy a formai (szerkezeti) megközelítés nem vette figyelembe a történetekben szereplő események, cselekvések szociális kontextusát, a társas mező jelentőségét (*Pléh*, 1996), másrészt egyre erőteljesebben hatott az a felismerés, hogy „a problémákat nem szerkezetük alapján oldjuk meg, gondolkodási sémáink nagymértékben tartalomspecifikusak" (*Csapó*, 2003. 32. o.).

A strukturalista modellekkel versengő tartalmi alapú emlékezeti modellek újdonsága és megnyerő jellege abban rejlett, hogy a merev történetnyelvtanok, szabályrendszerek helyett a hatékony hétköznapi kommunikációhoz szükséges társas folyamatok figyelembevételére törekedtek. A változást jól szemléltetik *Schank* (1975), majd *Schank* és *Abelson* (1977) éttermi rendelés forgatókönyvének modelljei, amelyekben már kitüntetett szerepet kapnak az egyes szereplők indítékai, motivációs bázisai, azaz nemcsak a 'Ki? Mit csinál?' kérdésekre, hanem a 'Miért?' problémáira is választ próbálnak adni.

A forgatókönyv elméleti fogalma (egy előre meghatározott, sztereotip cselekvéssorrend) és az alkalmazott definíció (a forgatókönyv a tapasztalatok következtében megváltozhat) közötti ellentmondások azonban a gyakran idézett elmélet újraértelmezésére ösztönözték *Schanket*. Revideált álláspontja szerint emlékezetünket nem passzív adathalmazként, hanem aktív, dinamikus struktúraként kell értelmeznünk, amely az élmények, történések következtében változásokon megy keresztül. Ebben az értelmezési keretben tehát elképzelhetetlen az állandósult cselekvéssorrendek létezése, mert azok bármilyen szokatlan esemény hatására megsérülnek. *Schank* (1999/2004) szerint a sérülési pontokon indexek jönnek létre, melyek – abban az esetben, ha ugyanaz a probléma ismételten bekövetkezik – felülírják a korábbi struktúrát.

A bemutatott elbeszélő szövegekkel kapcsolatos nézőpontok mindegyike az emlékezeti sematizációval foglalkozott, de a '70-es és '80-as években keletkezett modellek megalkotói nem fordítottak kellő figyelmet arra, hogy megválaszolják, honnan ered az emberiség igénye, s legfőképpen mi a célja a hétköznapi események és történetek szerkezetének sematizálásával. A kutatók sokáig megelégedtek azzal a válasszal, hogy létezik valamiféle kitüntetett séma, amely egyetemes jellegű, és már korai életkortól kezdve rendelkezésünkre áll. Napjainkban a pszichológiai narratív kutatás azt az álláspontot képviseli, hogy a sémák, keretek vagy forgatókönyvek eredete magában az emberi cselekvés szerkezetében, valamint az észlelési, információfeldolgozási, emlékezési folyamataink sajátosságaiban keresendők. Amikor ugyanis történetet hallunk és értünk meg, akkor mindannyian naiv pszichológusként viselkedünk (*Pléh*, 1996): saját „naiv" elképzeléseinket, meglévő régebbi ismereteinket rávetítjük a történetre, hogy értelmet és sémát találjunk a hallottaknak, a jelentést tehát ki-ki saját maga konstruálja meg. A megértésre váró események feldolgozását és a koherenciateremtés folyamatát *Schank* (1999/2004) álláspontja szerint az önmagunknak és másoknak feltett 'Miért?' kérdések segítségével valósítjuk meg: így próbálunk magyarázatot találni egy történet szereplőinek motivációs bázisára, mások cselekedeteinek okaira és következményeire.

Narratív, elbeszélő szövegek az oktatásban

Mely tantárgyak tanításában játszhatnak szerepet a narratívák?

A narratív készség alapját képező kollektív narratívumok jelentőségét tárgyaló fejezetben *Pataki* (1997b) és *Bruner* (1996/2004) megállapításai bemutatásával egy adott kultúra közös elbeszéléseinek két pedagógiai konzekvenciáját már érintettem: (1) a narratíva mint a tanulás egyik lehetséges eszköze, (2) egy kultúra közös elbeszéléseinek szerepe az identitás kialakulásában. A fejezetben e két területtel összefüggésben álló dilemmák megválaszolására kerül sor: A narratív megközelítés mely tantárgyak oktatásában játszhat szerepet? A szemléletmód hogyan járulhat hozzá a történelemtanításban az önazonosság kialakulásához?

A narratív készség tudásterületek felett álló, kultúraáthagyományozó szerepét hangsúlyozó álláspontok szerint a gyerekek fejlődésében a narratívák (elbeszélő szövegek, történetek) megértésének és alkotásának képességei lehetővé teszik, és egyben arra ösztönzik a gyerekeket, hogy saját kultúrájuk műfaji sokféleségének széles skáláját és egyéb szimbólumrendszereit elsajátítsák, illetve ezen képességeket rugalmasan és kreatívan alkalmazzák saját céljaik elérése érdekében (*Cohen* és *McKeith*, 1991; *Miller*, *Hengst*, *Alexander* és *Sperry*, 2000; *Miller* és mtsai, 1993; *Rowe*, 1998; *Wolf* és *Heath*, 1992).

A narratív megközelítésnek azokban a tantárgyakban van fontos szerepe, amelyekben a verbális reprezentáció meghatározó szerepet játszik, ezért alkalmazási lehetőségei leginkább a humán tantárgyakban, az irodalomban, az idegen nyelvek oktatásában és a történelemtanításban nyilvánulhatnak meg (*Csapó*, 2002). Az irodalomtanításban a megközelítésnek főként az irodalmi szövegek megértésével (szövegértés képessége) kapcsolatos kognitív folyamatok kutatásában van szerepe (*László*, 1999b), az idegen nyelvek oktatásában bepillantást engedhet az adott kultúra gondolkodásmódjába, kulturális hagyományaiba (*Standards for Foreign Language Learning*, 1996; *Bárdos*, 2002), a történelemtanításban pedig a szemléletmód fontos szerepet játszik az identitás és történelmi műveltség fejlődésében (*Csapó*, 2002; *László*, *Ehmann* és *Imre*, 2002; *Szebenyi* és *Vass*, 2002).

Schank korábbi forgatókönyv-elméletének újraértelmezése mellett a tanítás-tanulás problémáival kapcsolatos általános kérdéseket is felvet, s kimondja, hogy: „Az oktatásnak a céljaink megértését, a tények visszamondása helyett az egyértelmű célok meghatározását, a miértek megválaszolását és a még több »miértet« kitermelő tudásvágyat kell képviselnie" (*Schank*, 1999/2004. 282. o.).

Történelemtanítás, narratívák és identitás

László (2005) terminológiája szerint az identitásfogalom két forrásból táplálkozik, egy pszichoanalitikus indíttatású személyes identitásból, illetve egy csoportlélektani alapokra épülő szociális (társadalmi) azonosságtudatból. A két identitástípus egymáshoz való viszonyáról *Pataki* (1982. 26. o.) megállapítja, hogy: „A személyes identitás tudata; az én-tudat (vagy öntudat) nem jöhet létre másként, mint a szociális identitás ilyen vagy

olyan felépítése révén". Mindez azt jelenti, hogy a személyes és szociális identitás elválaszthatatlanul összefonódik, az önazonosság felépítéséhez és formálásához a társadalmi azonosságtudat egyidejű alakítására is szükség van. Az identitás formálásában nagy szerepe van az iskolai közegnek, hiszen az iskolai tantárgyak, a humán tárgyakat tanító pedagógusok, illetve azok az olvasmányok, melyekkel a gyerekek az iskolában megismerkednek, jelentős befolyásoló tényezőnek tekinthetők az önazonosság kialakulásában és fejlődésében. *Szebenyi* és *Vass* (2002) megállapításai szerint a történelemtanításnak a társadalmi azonosságtudat alakításában kell részt vállalnia a „történettanításon alapuló történelemtanítás" elvének érvényesítésével, hiszen: „az elbeszélés önazonosság-formáló ereje nyilván abban rejlik, hogy az élet gazdagságát teljesebben közvetíti, mint a vértelen lényeg-vázlatok, s ezért teljesebben hat az emberre" (*Szebenyi* és *Vass*, 2002. 33. o.). Álláspontunk szerint ennek az elvnek az érvényesülését segíthetné elő, ha a történelemtanításban nagyobb figyelemben részesülnének a kollektív narratívumok, hiszen a funkciójuk éppen az, hogy fenntartsák, erősítsék és átszármaztassák az egyes nemzetekhez, etnikumokhoz köthető közös elbeszéléseket (mítoszokat, mondákat, legendákat és hagyományos történeteket), erősítve ezzel az egyén személyes identitását és csoporttudatát.

A szociális identitással kapcsolatos empirikus kutatások közül különösen azok tekinthetők jelentősnek, amelyek a nemzeti identitás formálódását és változását alakító szocializációs hatások különbségeinek prezentálására vállalkoznak. Ebbe a vonulatba illeszkedik például az a kultúraközi vizsgálat, amely az Egyesült Államokban és Észak-Írországban a történelmi változás folyamatáról vallott nézetek különbségeinek feltárásával foglalkozott (*Barton*, 2001), illetve az az észtországi kutatás, amely a családban és az iskolában elsajátított történelmi narratíva lehetséges konfliktusait mutatja be (*Wertsch*, 2000). A két példa a szociális azonosságtudat formálódásában az iskolai történelemtanulás-tanítás lehetőségeire és korlátaira hívja fel a figyelmet. Az első példa az iskolai történelemtanulásig visszavezethető gondolkodásmódok kialakulását támasztja alá, a második pedig rámutat arra, hogy léteznek határok, ahol a történelemtanulás-tanítás hatásai már nem érvényesülnek, mert a családi szocializáció erősebbnek bizonyul. Az Egyesült Államokat és Észak-Írországot érintő kultúraközi vizsgálatban *Barton* (2001) megállapította, hogy a két országban a gyerekek és a felnőttek eltérően vélekednek a történelmi változások folyamatáról. Míg az amerikai gyerekek nemzetük történelmének változásait inkább a jelentős történelmi személyiségek cselekedeteinek, mint a politikai és a társadalmi körülményeknek tulajdonítják; ezzel szemben az északír gyerekek a történelmi változásokat és a nemzeti fejlődést hosszú távú társadalmi és politikai jelenségek keretein belül értelmezik. A kétféle történelemszemlélet a két országban használt történelemkönyvek eltérő narratív struktúrájával magyarázható: az északír tankönyvek a történelmi változásokat gyakran olyan hosszú távú folyamatok eredményének tekintik, mint a bevándorlás vagy az iparosítás, az egyesült államokbeli tankönyvek – s maga a kultúra is – pedig a jelentős személyiségek történelemalakító szerepét hangsúlyozzák.

Wertsch (2000) azt vizsgálta, milyen ismeretekkel és meggyőződésekkel rendelkeznek nemzeti történelmükről azok az észt felnőttek, akik szovjet tagállami keretek között nőttek fel. *Wertsch* megállapította, hogy egy időben két versengő történelmi narratíva létezett. A történelemtankönyveké azt közvetítette, hogy az észtek 1940-ben kifejezetten azzal a kéréssel fordultak a Szovjetunióhoz, hogy védje meg az országot a német agresz-

szióval szemben; a családok szájhagyománya szerint pedig – s a lakosság körében ez volt az elfogadott – a Szovjetunió kényszerítette fennhatósága alá Észtországot.

A nemzeti identitás jellegéről, elmélyültségéről szociológiai kutatási eredmények is rendelkezésünkre állnak, mivel az identitáskutatás nemcsak a pedagógiának és a pszichológiának, hanem a szociológiának is közkedvelt területe. 1995-ben, 23 ország szociológiai együttműködése keretében (az országok lakosságát reprezentáló mintán) sor került a nemzeti identitás összehasonlító vizsgálatára. A felmérés egyik eredménye szerint az országgal, mint a nemzet földrajzi-társadalmi terével való azonosulás értéke minden országban magas (kivéve a Fülöp-szigeteket), de a legmagasabb érték Magyarországhoz tartozott (*Csepeli*, 1998).

Knausz (2001) a történelemtanítás eredményorientált funkciói között kiemelten fontos területként jelöli meg a szociális identitás kialakítását, és az identitástípusoknak hét egymással versengő csoportját különbözteti meg: nemzeti identitás, patriotizmus, európai identitás, közép-európai identitás, globális identitás, lokális identitás és kisebbségi identitás. Az identitás elmélyítése, s azon belül is a nemzeti és a közép-európai identitás kialakítása a Nemzeti alaptanterv (2003) Ember és társadalom műveltségi területének is fontos alapelve.

Az alaptantervben célként megfogalmazott közép-európai identitás kialakítása azért fontos, mert a 19. század óta jelenlévő „közép-européerség" gondolata, illetve később a vasfüggöny mögötti lét megmutatta, hogy a térség országainak problémái gyakran azonos jellegűek lehetnek, ennek ellenére ez a felismerés a történelemtanításra alig volt hatással (*Knausz*, 2001).

Az európai identitás kialakulásának csírái Nyugat-Európában már az ötvenes években megjelenhettek bizonyos fölérendelt célok érvényesülésének következtében, a hidegháború miatt azonban a közép-kelet-európai országok nem vehettek részt ebben a folyamatban. Összehasonlító vizsgálatok kimutatták, hogy a vasfüggöny mögött élő nemzetekben a kettéosztottság ellenére az európaiság tudata megerősödött, de éppen a megosztottságból eredően a közép-európaiak a nyugat-európaiaktól markánsan különböző Európa tudatot alakítottak ki. A közép-európai emberek európai identitásának fontos jellemzője, hogy Európa-élményük jóval intenzívebb: sokkal magasabb azonosulási értéket mutatnak Európával, mint az osztrákok, hollandok vagy franciák (*Csepeli*, 2003). Elképzelhető, hogy a fölérendelt célként értelmezett Európa és az idealizált Európa-kép hatással volt arra, hogy hazánkban a rendszerváltást követően Európa történetének tanításában – más közép-európai országok gyakorlatához hasonlóan – a nyugati orientáció hangsúlyozása volt domináns, és a régió országainak története legfeljebb csak érintőlegesen szerepelt a tananyagban.

A narratív szövegek iskolai alkalmazásával új lehetőségek nyílhatnának meg az oktatásban. Bár a magyarországi felnőtt lakosság nemzeti identitása erős, az utókor nemzeti (szociális) és személyes azonosságtudatának elmélyítését segítené a kollektív narratívumaink felé történő tudatos odafordulás. Az alaptantervi célokat figyelembe véve, a közép-európai identitás kialakítása érdekében a szomszédos országok kollektív elbeszéléseinek vagy egyéb narratív szövegeinek megismerése is teret kaphatna oktatásunkban, hogy a jövőben az együttműködés formáit ne árnyékolja be a félelem és a kölcsönös fenyegetettség érzése.

Az élménygazdag közös nemzeti elbeszélések világának megismertetése és a narratívák tananyagba ágyazása a történelemtanítás kívánatos módszertani megújításának az egyik lehetséges módja. A másik lehetőség a történetfelidézés gyakoroltatását előíró tantervi követelmény teljesülését segítené elő a történetmesélés narratív sémájának tudatosításával. A következőkben az utóbbi célkitűzéssel kapcsolatos azon tantárgyhoz köthető készségfejlesztési elképzeléseket mutatom be, melyek (1) figyelembe veszik a kommunikatív képesség fejlesztésének elvét, (2) a kognitív pszichológia emlékezetkutatási megállapításait, és (3) a kognitív fejlődés életkori szakaszainak sajátosságait.

A narratív készség fejlesztése a történelem tanításában

A fejlesztés alapelvei, céljai

A narratív készség fejlesztése a történelemtanítás keretein belül két okból is fontos, egyrészt hozzájárul a kommunikatív képesség fejlődéséhez, másrészt nagy szerepe van a történelmi információk szervezésében. A Nemzeti alaptanterv (2003) Ember és társadalom műveltségi területén belül kiemelt fejlesztési feladatként jelenik meg a kommunikatív képesség fejlesztésének igénye. Az alaptanterv már első évfolyamtól kezdődően előírja a történetfelidézés gyakoroltatását: „Események, történetek elbeszélése élőszóban". Jelentősen megkönnyítené a – bloomi értelemben ismeret vagy megértés szintjén elhelyezkedő – kötelezően elsajátítandó történelmi narratívák felidézését, ha a gyerekek implicit, majd explicit formában, a gondolkodásfejlődés életkori sajátosságainak figyelembevételével elsajátítanák a történetmesélés narratív sémáját.

A narratív készség információszervező szerepére *Barton* és *Levstik* (2004) hívta fel a figyelmet, s három olyan tulajdonságát is megjelölték, amelyek információszervező funkcióját igazolják:

- a tanulók sajátos elbeszélő módszereket alkalmaznak történelmi jellegű megnyilvánulásaikban;
- a narratív készség szervezi a specifikus történelmi információkat összefüggő egységgé;
- a készség segítséget nyújt az események és folyamatok felidézésében.

A fejlesztés lehetőségei, módjai

A narratív készség kialakításához és fejlesztéséhez *Bruner* (1996/2004) azt javasolja, hogy a gyerekeket meg kell ismertetni saját kultúrájuk nemzeti elbeszéléseivel, emellett *Wells* (1986) valamint *Wolf* és *Heath* (1992) megállapításaival összhangban kiemeli a képzelt vagy fiktív történetek szerepét is. A képzelt történeteknek azért fontos a szerepük a készség fejlődésében, mert serkentik a fantáziát, és a szavak segítségével elviszik a gyerekeket a képzelet és a lehetőségek világába.

A készség serdülőkori iskolai fejlesztésében *McDiarmid* és *Vinten-Johansen* (1994) a saját vélemény- és történetalkotás írásbeli formájának szerepét hangsúlyozzák. Kutatási

eredményeik szerint egy konkrét témakör tanulásában (lásd *Földnélküli János* és a parlament harca) a gyerekek nemcsak a kulcsszereplőkről és az eseményekről, hanem a társadalmi és politikai viszonyokról is alaposabb ismeretekre tesznek szert, ha lehetőségük van írásban megfogalmazni, szerintük mi és miért történt a múltban. Hasonló eredményekről számolt be *Newell* és *Winograd* (1995), akik azt találták, hogy azok a középiskolások, akik történelmi elemző esszé megírására vállalkoztak, később több múltbéli információra emlékeztek vissza, mint azok, akik csupán ellenőrző kérdésekre válaszoltak.

A kognitív pszichológiának a történetek emlékezeti sematizációjával kapcsolatos megállapításai az oktatás területén napjainkig kiaknázatlanok, pedig az intézményes oktatás, s a történelemtanítás hozzájárulhatna ahhoz, hogy a gyermekek önéletrajzi és történelmi jellegű interpretációi színesebbé és teljesebbé váljanak, a diákok narratív készsége fejlődjön. A történelem diszciplínának – mint a múlt eseményeivel foglalkozó tudománynak – is megvannak a történetszerkezeteket leíró tematikus szerveződési pontjai, bár kissé különbözhetnek a hétköznapi történetekétől, hiszen feltétlenül tartalmazniuk kell a helyszín perspektíváját is. Ahhoz, hogy egy történelmi eseményt a maga teljességében interpretáljunk, az alábbi elemekre van szükség: (1) alany, aki aktív résztvevő vagy elszenvedi az eseményeket, (2) idő, (3) esemény, (4) helyszín és (5) cél, szándék. Egy történelmi narratíva tehát akkor kerek egész, ha a sémák segítségével választ kapunk azokra a kérdésekre, hogy 'Ki? Mikor? Hol? Mit? Miért tett?', vagy 'Mivel? Mikor? Hol? Mi? Miért történt?'.

A készség tantárgyhoz köthető fejlesztési lehetőségeinek meghatározásához szükség van a kognitív fejlődés életkori sajátosságainak figyelembevételére. A történelem tanításában ez azt jelenti, hogy a 8–12 év közötti gyerekek rendkívüli érdeklődést mutatnak a konkrét személyekről, eseményekről szóló történetek iránt, ugyanakkor az események ok-okozati összefüggéseinek átlátása komoly nehézséget okozhat: megnyilatkozásaikban a pontos információ gyakran naiv elképzelésekkel illetve kitalált bonyodalmakkal keveredik (*Dickinson* és *Lee*, 1984; *Egan*, 1989; *VanSledright* és *Brophy*, 1992). *Lee*, *Dickinson* és *Ashby* (1997) kutatási eredményei alapján a tanulók történelmi események okaira vonatkozó magyarázataiban a 12 év körüli életkor alapvető fordulópontnak tekinthető. Míg 12 éves kor alatt a gyerekek a történelmi események okait a szereplők személyes indítékaival magyarázzák, 12 éves kortól az okok meghatározásánál egyre inkább előtérbe kerül az adott történelmi szituáció elemzése. Az ismertetett eredmények összhangban állnak *Knausz* (2001) megállapításával, amely szerint – mivel a történelmi események okairól csak ritkán jelenthetők ki megkérdőjelezhetetlen tények, bizonyosságok – az események közötti összefüggések keresése, a lehetőségek számbavétele és a problémamegoldás csak későbbi életkortól, a *Piaget*-féle formális műveleti szakaszban, az elvont fogalmi gondolkodás megjelenésétől veheti kezdetét.

A kognitív fejlődés életkori sajátosságai alapján a narratív készség és a narratív séma elsajátítása éveken át tartó, kétszintű fejlődési folyamatot feltételez. Fiatalabb életkorban, 8–12 éves kor között megtörténhetne a tények és egyszerű összefüggések leírására alkalmas 'Ki? Mikor? Hol? Mit tett?' és 'Mivel? Mikor? Hol? Mi történt?' részséma elsajátítása a többszörös egyéni tapasztalatszerzés lehetőségét biztosító, tananyagba ágyazott feladatok segítségével, majd a fogalmi gondolkodás megjelenésétől kezdetét vehetné a modell elemeinek tudatosítása, illetve a 'Miért?' kérdésre választ adó, magasabb rendű

gondolkodási képességek (forráselemzés, összefüggés-keresés, problémamegoldás, kritikai gondolkodás) fejlesztése. Ezek a célkitűzések egyébként összhangban állnak a kognitív pedagógiai kutatások eredményeivel is, amely szerint nem érdemes az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés feladatát kettéválasztani, mert megfelelő ismeretrendszer kialakítása nélkül a gondolkodási képességek sem fejleszthetők (*Korom*, 2002; *Csapó*, 2005).

Összegzés

A tanulmány egyrészt a hazai és a nemzetközi szakirodalom feltárásával kívánt áttekintést nyújtani a narratív megismerési módról, a történelmi narratívák jellemzőiről, kialakulásáról, és áthagyományozásáról, másrészt a narratív paradigma és a kognitív pszichológia elbeszélő szövegekkel kapcsolatos kutatási eredményeinek integrációs törekvése szellemében a narratív készség fejlődésével és fejleszthetőségével is foglalkozni kívánt.

A tanulmány a szakirodalom alapján a történelemtanítás módszertani fejlesztéséhez is következtetéseket fogalmazott meg: (1) a szociális azonosságtudat felépítése és formálása érdekében felhívta a figyelmet a nemzeti elbeszélések (kollektív narratívumok) oktatásban történő alkalmazására, (2) a narratív készség fejlesztése érdekében a történetmesélés sémájának kialakítására helyezte a hangsúlyt a kognitív fejlődés életkori sajátosságainak figyelembevételével és a sémákra épülő fejlesztő feladatok lehetőségének megvilágításával.

A tanulmány azt kívánta bemutatni, hogy a narratív szemléletmód nemcsak a pszichológiai kutatásokban érdemelhet kitüntetett figyelmet, hanem a pszichológiai és pedagógiai kutatási eredmények integrációjával megfontolandó módszertani következtetések megfogalmazására is lehetőség nyílhat. A narratív szemléletmód és az oktatáselméleti kutatások közötti szorosabb kapcsolat megteremtését jelenthetné a narratív készség iskolai fejleszthetőségének empirikus vizsgálata.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm a tanulmány korábbi fogalmazványához fűzött értékes kritikai észrevételeket és javaslatokat *Csapó Benőnek*, *Korom Erzsébetnek*, *Molnár Edit Katalinnak* és *Vass Vilmosnak*.

Irodalom

Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Baddeley, A. (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.

Bamberg, M. (1997, szerk.): *Narrative development: Six approaches*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J.

Bárdos Jenő (2002): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, **8**. 1. sz. 5–18.

Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné, N. Cs. és Priskinné, R. E. (2002): Reflective reading: A tool for understanding. *Thinking Classroom: An International Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*, **3**. 3. sz. 25–31.

Barton, K. C. (2001): A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, **38**. 4. sz. 881–913.

Barton, K. C. és Levstik, L. S. (2004): *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, N. J.

Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press, Cambridge.

Bruner, J. (1996/2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bruner, J. és Feldman, C. (1993): Theories of mind and the problem of autism. In: Baron-Cohen, S., Tager-Fensberg, H. és Cohen, J. D. (szerk.): *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford University Press, Oxford. 267–291.

Bruner, J., Feldman, C., Kalmar, D. és Renderer, B. (1993): Plot, plight, and dramatism: Interpretation at three ages. *Human Development*, **36**. 6. sz. 309–323.

Burke, K. (1969): *A grammar of motives*. University of California Press, Berkeley-London.

Cohen, D. és McKeith, S. A. (1991): *The development of imagination: The private worlds of childhood*. Routledge, New York.

Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.

Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2005): Az életszerű szituációkban a gyerekek alig tudják alkalmazni a tudásukat. *Aura*, **3**. 1. sz. 2–3.

Csepeli György (1998): Nemzet a lelkekben – Nemzeti identitás a világ 23 országában. *Kritika*, **35**. 9. sz. 3–6.

Csepeli György (2003): *Emberek vetése. A XXI. század szociálpszichológiai kihívásai*. Jószöveg Műhely Kiadó, Budapest.

Danto, A. C. (1985): *Narration and knowledge: Including the integral text of analytical philosophy of history*. Columbia University Press, New York.

Dickinson, A. K. és Lee, P. J. (1984): Making sense of history. In: Dickinson, A. K., Lee, P. J. és Rogers, P. J. (szerk.): *Learning History*. Heinemann, London. 117–153.

Egan, K. (1989): *Teaching as story-telling*. Chicago University Press, Chicago.

Fireman, G. D., McVay, T. E. és Flanagan, O. J. (2003): *Narrative and consciousness*. Oxford University Press, New York.

Kárpáti Andrea, Molnár Edit Katalin és Csapó Benő (2002): A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 65–89.

Knausz Imre (2001): Kinek tanítunk történelmet? In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 24–43.

Korom Erzsébet (2002): Az iskolai tudás: újabb elemzések és eredmények. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 321–335.

László János (1999a): *Társas tudás, elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei*. Scientia Humana-Kairosz, Budapest.

László János (1999b): *Cognition and representation in literature. The psychology of literary narratives*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

László János (2003): Történelem, elbeszélés, identitás. *Magyar Tudomány*, **163**. 1. sz. 48–57.

László János (2005): *A történetek tudománya*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

László János, Ehmann Bea és Imre Orsolya (2002): Történelem történetek: a történelem szociális reprezentációja és a nemzeti identitás. *Pszichológia*, **22**. 8. sz. 147–162.

Lee, P. J., Dickinson, A. és Ashby, R. (1997): „Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Journal*, **27**. 3. sz. 233–244.

McCabe, A. és Bliss, L. S. (2003): *Patterns of narrative discourse: A multicultural, life-span approach*. Allyn & Bacon, Boston.

McDiarmid, G. W. és Vinten-Johansen, P. (1994): *Teaching and learning history – from the inside out*. National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University, E. Lansing.

McKeough, A. és Genereux, R. (2003): Transformation in narrative thought during adolescsence: The structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 3. sz. 537–552.

Miller, P. J. és mtsai (1993): Troubles in the garden and how they get resolved: A young child's transformation in his favourite story. In: Nelson, C. A. (szerk.): *Memory and affect in development. The Minnesota symposia on child psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. 87–114.

Miller, P. J., Hengst, J., Alexander, K. és Sperry, L. (2000): Versions of personal storytelling/ Versions of experience: Genres as tools for creating alternate realities. In: Rosengren, K. S., Johnson, C. N. és Harris, P. L. (szerk.): *Imagining the Impossible: Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children*. Cambridge University Press, New York.

Minami, M. (2001): Maternal styles of narrative elicitation and the development of children's narrative skills: A study on parental scaffolding. *Narrative Inquiry*, **11**. 1. sz. 55–80.

Mink, L. O. (1987): *Historical understanding*. Cornell University Press, New York.

Nemzeti alaptanterv (2003): a Kormány 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 147. sz. 11367–11469.

Newell, G. E. és Winograd, P. (1995): Writing about and learning from history texts: The effects of task and academic ability. *Research in the Teaching of Englis*h, **29**. 2. sz. 133–163.

Pataki Ferenc (1982): *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Pataki Ferenc (1997a): Kollektív narratívumok és a csoportidentitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **37**. 5–6. sz. 181–185.

Pataki Ferenc (1997b): Nemzetkarakterológia? *Magyar Tudomány*, **157**. 2. sz. 169–179.

Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény, kollektív emlékezet. *Magyar Tudomány*, **163**. 1. sz. 26–35.

Pléh Csaba (1986): *A történetszerkezet és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pléh Csaba (1996): Narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. *Holmi*, **8**. 2. sz. 265–282.

Ricoeur, P. (1984): *Time and narrative*. The University of Chicago Press, Chicago.

Rowe, D. W. (1998): The literate potentials of book-related dramatic play. *Reading Research Quarterly*, **33**. 1. sz. 10–35.

Rumelhart, D. E. (1975): Notes on a schema for stories. In: Bobrow, D. G. és Collins, A. (szerk.): *Representation and understanding*. Academic Press, New York. 211–236.

Schank, R. C. (1975): *Conceptual information processing*. North-Holland, Amsterdam.

Schank, R. C. (1999/2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.

Schank, R. C. és Abelson, R. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century (1996): *National Standards in Foreign Language Education Project*, New York.

Szebenyi Péter és Vass Vilmos (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, **12**. 2. sz. 30–51.

Tabors, P. O., Snow, C. E. és Dickinson, D. K. (2001): Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In: Dickinson, D. K. és Tabors, P. O. (szerk.): *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes, Baltimore. 313–334.

VanSledright, B. és Brophy, J. (1992): Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in childrens historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, **29**. 4. sz. 837–859.

Wells, G. (1986): *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann, Portsmouth.

Wertsch, J. V. (2000): „Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?" In: Stearns, P., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York University Press, New York. 38–50.

White, H. (1987): *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Johns Hopkins University Press, London.

Wishart, D. (1997): The selectivity of historical representation. *Journal of Historical Geography*, **23.** 2. sz. 111–118.

Wolf, S. A. és Heath, S. B. (1992): *The braid of literature: Children's worlds of reading*. Harvard University Press, Cambridge.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KINYÓ: THE DEVELOPMENT OF NARRATIVE SKILLS AND THEIR ROLE IN HISTORY TEACHING

The aims of the study are twofold. On the one hand, the present paper gives a literature review on narrative epistemology and the emergence, characteristics and succession of historical narratives. On the other hand, it integrates the narrative paradigm and the research results of cognitive psychology concerning narrative texts in order to examine the development of narrative skills as well as the possibilities of facilitating this development.
The overview of the literature allows for a few conclusions regarding improvements in the methodology of history teaching. 1) It draws attention to the use of collective narratives in the education process in order to help the formation of social identity. 2) It stresses the importance of shaping the story-telling scheme in the development of narrative skills, which should take into account general developmental processes and capitalise on the potentials of scheme-based tasks.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 2. 109–126. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kinyó László, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, H–6722, Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 2. szám 127–152. (2005)

METAKOGNÍCIÓRA ALAPOZOTT FEJLESZTŐ KÍSÉRLET 4. OSZTÁLYOS TANULÓK KÖRÉBEN A MATEMATIKA ÉS AZ OLVASÁS TERÜLETÉN

Csíkos Csaba
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék
MTA-SZTE Képességkutató Csoport

Tanulmányunkban egy 2004 tavaszán lezajlott fejlesztő kísérletet mutatunk be. 2002-ben induló kutatásunk egyik legfontosabb részét jelentette ez a fejlesztő kísérlet, amelynek elméleti alapjairól és néhány részeredményről már beszámoltunk (*Csíkos*, 2004a, 2005a, 2005b). Egy készülő monográfiában összefoglaljuk a témakör elméleti tudnaivalóit, így ebben a tanulmányban a kísérlet bemutatásához szükséges tömörségre szorítkozhatunk.

A metakogníció a tudásra vonatkozó, a tudás jellegével és fejlődésével kapcsolatos ismeret jellegű (deklaratív) és a tudás kontrolljával és nyomon követésével kapcsolatos képesség jellegű (procedurális) tudáselemeket jelent. A metakognitív stratégiák elnevezést a procedurális metakognícióra alkalmazhatjuk, és a más területeken már bevált meggyőződés kifejezés használható a deklaratív metatudásra. Bár a metakogníció területének elméleti áttekintése önmagában is jelentős vállalkozás, jelen tanulmányban empirikus kísérleti eredmények kapják a fő hangsúlyt.

A jelenség, amelynek empirikus vizsgálatára egy fejlesztő kísérletet szerveztünk, a metakogníciónak a matematikában és olvasásban betöltött szerepe. A kísérlet tervezésének első fázisában a fejlesztendő korcsoport és a fejlesztés tartalmi területének kijelölése vált fontos kérdéssé. Kísérletünk 4. osztályos tanulók körében, a matematika és az olvasás területén alkalmazható metakognitív stratégiák megismertetését, használatuk elősegítését tekintette elsődleges céljának. A 4. osztályos korosztály több okból is érdeklődésünk kereszttüzébe került. A metakogníció szakirodalmát látva egyértelmű, hogy a 10–11 éves korosztály a metakogníció több aspektusát illetően a felnőttekéhez hasonló jellemzőkkel rendelkezik (lásd pl. *Flavell* és *Green*, 1999). Ugyanakkor az alsó tagozatos kor végén több alapkészség explicit fejlesztésének utolsó évfolyamáról van szó, és *Gourgey* (1998) szerint az alapkészségek fejlesztésében is szerepet kaphatnak a metakognitív stratégiák. A fejlesztő kísérletben részt vevő tanítók javaslatai alapján akár 3. osztályosokkal is meg lehetne valósítani egy hasonló kísérletet, és az osztálytanító negyedik osztályban élvezhetné a 3. osztályos fejlesztő munka gyümölcsét. Nincs elvi akadálya metakognícióra alapozott fejlesztő programok kivitelezésének alsóbb évfolyamokon sem. *Pressley* (2000) már az elemi iskola 1. osztályában is létjogosultságát látja már az olvasás stratégiai oktatásának. Felsőbb évfolyamokon azaz felső tagozatban, kö-

zépiskolában, egyetemeken, de akár idősek körében is lehetséges hasonló fejlesztő tréningek megvalósítása.

Egy másik döntési alternatívát jelentett, hogy mely tartalmi területekhez kapcsoljuk a kísérletet. A matematika és az olvasás kiválasztása mellett több érvet fogalmazhatunk meg. Egyrészt, mind a matematikában, mind az olvasásban gazdag készségrendszer fejlődik az alsó tagozatos évek alatt. A készségrendszer számos komponense automatizálódik (lásd a kognitív rutinok pedagógiai jelentőségéről *Nagy*, 2000), a készségek felhasználásnak tervezése és a működtetés kontrollja ugyanakkor a metakognitív stratégiák feladata. Másrészt, a matematika és az olvasás két olyan terület, amelyek a kulturális eszköztudás (*literacy*) kiemelten fontos területei közé tartoznak. Ezt jelzi a nemzetközi és hazai rendszerszintű felmérések témaválasztása és a laikus társadalmi környezet explicit és implicit elvárásai. Alaposabb elemzés feltehetőleg megmutatná, hogy e két érvrendszer egy tőről fakad. Harmadik érvünk *Campione*, *Brown* és *Connell* (1988) munkájának néhány megállapítása lesz. Összehasonlították a matematika, az olvasás és az írás tanításának problémáit, az általuk hagyományosnak nevezett, a metakognícióra alapozott fejlesztést elhanyagoló iskolai gyakorlatban. Közös probléma a matematika-, az olvasás- és írástanítás területén, hogy: (1) ritkán vagy csak implicit módon kerül elő a stratégiai szintű gondolkodás fejlesztése, (2) a gyengébb tanulók felzárkóztatására az alapkészségek még extenzívebb sulykolása a terápia, a magasabb szintű gondolkodási folyamatokra szánt erőforrások kárára, (3) a tanulókban kialakul a meggyőződés, hogy az alapkészségek (dekódolás, számolás, szépírás) elsajátítása a cél.

Reményeink szerint a közeljövőben bővülni fog a metakognícióra alapozott fejlesztő kísérletekben szerepeltetett tárgyak és – ezen keresztül – alapkészségek köre: például az informatikával, a fogalmazással, az idegen nyelvvel vagy a természettudományos tárgyakkal. A kiterjesztés alapjául az szolgálhat, hogy iskolai és iskolán kívüli kontextusban egyaránt felbukkannak olyan feladatok, amelyek megoldásához az értelem több szintű komponenseinek együttműködésére van szükség. Ugyanakkor az iskolai kontextus gyakran determinálja, hogy éppen melyik készség működtetésére van szükség, ezáltal az alapkészségek mellett a metakognitív stratégiák is kontextushoz kötöttekké válnak az iskolai évek alatt. [A kontextuális hatások és a metakogníció összefüggéseit egy korábbi konferencia-előadásban elemeztük (*Csíkos*, 2001).]

A fejlesztő kísérlet korcsoportjának és tartalmi területeinek meghatározása után a konkrét hipotézisek megfogalmazása következett. Az általános célkitűzés az volt, hogy a 4. osztályos tanulók megismerjenek néhány metakognitív stratégiát, és azok működését fejlesszük a matematika és az olvasás területén. Ebből a kutatási célból olyan hipotézisek fogalmazhatók meg, amelyek tanulói teljesítmény-átlagok összehasonlításának matematikai statisztikai elemzésével vizsgálhatók. A konkrét hipotézisek megfogalmazásához figyelembe vettük, hogy nem elsősorban a metakogníció fejlesztése volt a cél, hanem a matematika és olvasás releváns tesztjeivel mérhető tanulói teljesítmény növelése. Ezt a felfogást metakognícióra alapozott fejlesztésnek nevezhetjük, és pontosan azt jelenti, hogy „a metakognitív stratégiák megismertetését, használatuk elősegítését" tekintettük célnak. A célkitűzés pontos megfogalmazása összhangban van a fejlesztő kísérlet „minimális beavatkozás" (*minimal intervention*) koncepciójával. 15 tanítási óra egy-egy részének felhasználásával ugyanis két dolog megvalósítása tűnik reálisnak: (1) a deklaratív

metatudás gyarapítása, vagyis a matematikai és olvasási stratégiákra vonatkozó verbális, ismeret jellegű tudás és (2) a már működő, de az iskolai feladatok kontextusában háttérbe szoruló procedurális metatudás felszabadítása. Ez utóbbi cél arra az – itt nem vizsgált – hipotézisre épül, miszerint a 4. osztályos diákok változatos metakognitív stratégiákkal rendelkeznek már, ám az iskolai feladatok kontextusa gyakran nem segíti elő a stratégiahasználatot. Az első célkitűzést nevezhetjük a metakognitív stratégiák megismertetésére irányulónak, a másodikat pedig a metakognitív stratégiák használata elősegítésének.

A konkrét hipotézisekben azt fogalmaztuk meg, hogy az utótesztként szereplő, a metakognitív stratégiákat jelentős mértékben aktivizáló mérőeszközökön nyújtott tanulói teljesítményt alapul véve, a kísérleti csoport tanulóinak szignifikánsan magasabb az átlaga, mint a kontrollcsoport tanulóinak. Azt is feltételeztük, hogy a kutatási elrendezésben majd „hagyományos"-nak nevezett mérőeszközökön pedig nem lesz statisztikailag jelentős különbség a kontrollcsoport javára. Szabadabb nyelvi kifejezéssel élve: feltételeztük, hogy a kísérlet nem hozza hátrányba a kísérleti csoport tanulóit amiatt, hogy a kísérleti órákon a hagyományosnak, megszokottnak tekinthető matematikai feladattípusokra és olvasmányszövegekre sokkal kevesebb idő jutott.

További, nagyon fontos kiindulási pontunk volt az általánosíthatóság lehetőség szerinti maximalizálása. A pedagógiai kísérletek eredményeinek általánosíthatóságát úgy tudjuk növelni, ha a lehető legkevesebb tényezőt változtatjuk meg a kísérlet során. A hazai pedagógiai-szakmai gyakorlatban ismert kísérletek többsége nagyon sok független változót használ (lásd *Bábosik*, 1993). Tipikusan ilyenek az úgynevezett iskolakísérletek, amikor egy pedagógiai innováció érdekében egy iskola több jellemzője megváltozik. A fejlesztő kísérletek kvantitatív jellemzését és az eredmények értelmezését egyaránt megkönnyíti, ha kevés független változó szerepel egy kísérletben. A „független" itt azt jelenti, hogy a kísérletvezető által kontrollált jelenségről van szó. Nyilvánvaló, hogy számos jellemzője van a kísérletbe bevont osztályoknak, tanulóknak, tanároknak, amely jellemzők hatással vannak a kísérletre. Ez a számtalan jellemző azonban – ha véletlenszerűen történik a kísérleti osztályok kiválasztása – kiegyenlíti egymást, és lehetővé válik az eredmények általánosítása.

Kísérletünk bemutatása előtt áttekintjük néhány korábbi, hasonló fejlesztő kísérlet tanulságait. Ezek a kísérletek elméleti és módszertani szempontból is a hazai fejlesztő kísérletünk előzményének tekinthetők.

Metakognícióra alapozott fejlesztő kísérletek a matematikatanításban

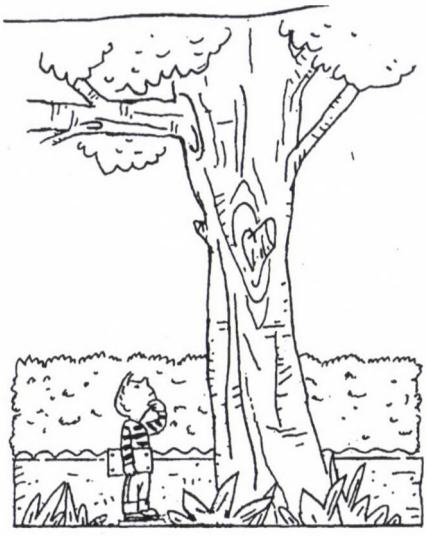
Négy matematikai fejlesztő programot mutatunk be eltérő részletességgel: elsőként az úgynevezett flamand fejlesztő kísérletet, majd az izraeli kutatók által kifejlesztett IMPROVE módszert és MMT-programot. Negyedikként *Mason* és *Scrivani* kísérletéről szólunk. A bemutatás során egyaránt figyelünk arra, hogy a kísérlet elméleti alapja hogyan illeszkedik a metakogníció elméletéhez, a matematikadidaktika mit nyerhet a kísérlet eredményeit hasznosítva, és azt is szem előtt tartjuk, hogy a magyarországi fejlesztő kísérletünk számára milyen példát és tanulságot jelent az adott fejlesztő program.

„A flamand fejlesztő program" névvel *Verschaffel* és mtsai által 1999-ben publikált kísérletet illetjük. A flamand fejlesztő programot autentikusan jellemzi *De Corte* (2001. 424. o.): „Az osztályterem tanulási környezetét alapjaiban változtattuk meg [...] A négy résztvevő kísérleti osztály tanulási környezete az alábbi négy tényező szempontjából alapvetően megváltozott: *a tanulás és tanítás tartalma, a problémák jellege, az oktatási technikák és az osztálytermi kultúra.*" A tanulás és tanítás tartalmának megváltoztatása magában foglalta egy ötlépcsős metakognitív stratégia elsajátítását: (1) mentális modell alkotása a valóságos tapasztalatok felhasználásával, (2) megoldási terv készítése, (3) számítások elvégzése, (4) az eredmény értelmezése, (5) a megoldás értékelése. A 10–11 éves gyerekeknek nem memorizálni kellett az öt lépést, hanem – kapcsolódóan a második tényezőhöz – az órákon megoldott problémák olyan jellegűek voltak, hogy könnyen igazolható volt, milyen előnyökkel jár, ha valaki a fenti lépéseket megvalósítva oldja meg azokat.

Az öt metakognitív lépés ismeret jellegű tudásként történő elsajátítása a deklaratív metakogníció fejlesztésére irányuló lépés lenne, ami ugyancsak a metakogníció fejlesztését jelenti. Éppen a jelenlegi egyik legizgalmasabb kutatási kérdés, hogy a deklaratív metatudás [amelynek körébe tartoznak a *Nagy József*-i (2000) szóhasználattal metakognitív attitűdnek nevezett meggyőződések] milyen lépéseken keresztül határozza meg a metakognitív stratégiák működését. A flamand fejlesztő program tehát a metakognitív stratégiák fejlesztése, és ezek fejlesztése által a matematikai teljesítmény javítása mellett tört lándzsát. A program további két fontos jellemzője (a megváltozott oktatási technikák és osztálytermi kultúra) sokkal nagyobb mértékben függ az oktatási rendszerben dolgozó pedagógusok képzettségétől, mint magától a fejlesztő programtól. A fejlesztés időszakában tanulók csoportmunkában dolgoztak a fejlesztő feladatokon, és a munkát pozitív légkör, a különféle megoldási módokkal szemben toleráns magatartás jellemezte. A két utóbbi jellemző ez volt az utóbbi jellemző a matematikatanítás filozófiai és oktatáspolitikai kérdését jelenti. Álláspontunk szerint, látván a tekintélyelvű matematikatanításból származó, empirikus vizsgálattal kimutatható hátrányokat, üdvözlendő és követendő alapelvről van szó.

A flamand fejlesztő kísérlet negyedik fontos jellemzője az volt, hogy megváltozott a tanulók számára adott matematikai problémák jellege. Viszonylag könnyen eldönthető adott feladattípusról, ha az nem alkalmas a metakogníció fejlesztésére, ám ugyanakkor kreativitást és szakmai tapasztalatot igényel olyan feladatok konstruálása, amelyek amellett, hogy alkalmasak a másik három szempont megfelelő tanórai felhasználásra, a matematikaóra főszereplői, a tanárok és a diákok, által is elfogadottak. Illusztrációként közöljük az egyik fejlesztő feladatot (1. ábra).

A fejlesztő program 20 tanítási egységből állt. Az első óra bevezető jellegű volt, a következő 15 az ötlépéses metakognitív problémamegoldó modell megismertetésére irányult, az utolsó négy „projektóra" pedig egy-egy hosszabb, az elsajátított problémamegoldó modell rugalmas alkalmazását lehetővé tevő probléma megoldásából állt. A kísérlet körülbelül négy hónapig tartott, és 50–60 perces, az iskolai órarendbe illeszkedő matematikaórán valósult meg a fejlesztés. A kísérletben ötödik osztályos tanulók vettek részt.



A kisfiú egy hintát szeretne a vízszintes faágra erősíteni. Már elkészült a hinta ülőkéje, és tudjuk, hogy a faág 5 méter magasan van a talajtól. Mennyi kötelet kell vásárolni, hogy fel lehessen erősíteni a hintát a faágra?

1. ábra
A flamand fejlesztő program egyik feladata
(Forrás: *Verschaffel* és mtsai, 1999)

A résztvevő tanárok felkészítésének számos lépéséről számolnak be a kutatók. Lényeges elemnek tartjuk a fejlesztő anyagok előzetes véleményezését és az írásbeli tanári útmutató elkészítését. A felkészítés egyéb elemei a konkrét fejlesztő program sajátosságaitól függhetnek, és más fejlesztő programokban esetleg mellőzhetők.

Az empirikus fejlesztő kísérletek nagyon fontos jellemzője, hogy milyen mérőeszközökkel vizsgáljuk a program eredményességét. A flamand programban több elő- és utóteszt szerepelt. Ezek közül kiemeljük a korábbi tanulmányainkban (*Csíkos*, 2003a, 2003b) részletesen bemutatott 10 feladatból álló mérőeszközt, amely nemcsak elő- és utótesztként, hanem késleltetett utótesztként is szerepet kapott. Ezen kívül tanulói attitűd-kérdőív, standard matematikai teljesítményteszt, és néhány tanulópár esetén interjú felvétele szerepelt. Végeredményben a fejlesztő kísérlet végén, és az egy hónap múlva felvett emlékezet-megőrzési teszteken is szignifikáns különbség mutatkozott a kísérleti csoport javára. Az eredményekről *De Corte* (2001) számolt be.

A hazai szakmai közvélemény számára alighanem alapvető fontosságú kérdés, hogy a matematikából különböző képességszinttel rendelkező tanulókra azonos mértékben hat-e egy fejlesztő program. Míg a nemzetközi szakirodalomban az tűnik releváns kérdésnek, hogy a gyengébb tanulók számára is hasznos-e a kísérlet, addig Magyarországon mintha az lenne a fő kérdés, hogy vajon a tehetséges tanulók is kellően profitálnak-e a fejlesztő programból. Messzire vezetne a kétféle felfogás közötti mély különbségek

elemzése; a flamand fejlesztő program valamennyi képességcsoport számára hasznosnak bizonyult. Az is megállapítható, hogy a közepes képességszintű tanulók érték el a leglátványosabb fejlődést. Fontos azonban, hogy a jobb és gyengébb tanulók egyaránt szignifikánsan jobb eredményt értek el az utóteszten és az emlékezet-megőrzési teszten is, mint az előteszten. A kontrollcsoportban ezzel szemben az a jelenség játszódott le, ami a „magára hagyott" tanulócsoportokban általában megfigyelhető: az idő előrehaladtával nyílni kezd az olló. A legjobb kiinduló helyzetben lévők egyre növelik előnyüket a leggyengébb képességűekkel szemben.

A következő bemutatásra kerülő vizsgálat, a matematikatanítás számára egy még általánosabb fejlesztő eszközrendszert kívánt adni. Az Izraelben kidolgozott IMPROVE (*Mevarech* és *Kramarski*, 1997; *Kramarski, Mevarech* és *Lieberman*, 2001) egy innovatív oktatási módszer jellemzőiből képzett mozaikszó: *Introducing new concepts* (új fogalmak bevezetése), *Metacognitive questioning* (metakognitív kérdések), *Practicing* (gyakorlás), *Reviewing and reducing difficulties* (áttekintés, a nehézségek kiküszöbölése), *Obtaining mastery* (elsajátítás), *Verification* (igazolás), *Enrichment* (fejlesztés). A rendszer leírása során a szerzők kiemelten kezelik a metakognitív kérdések témakört, és számos kérdéstípust ismertetnek, amelyek előkerülhetnek a matematikaórákon. Figyelemre méltó, hogy az úgynevezett stratégiai kérdések *Pólya* (1957) rendszerére épülnek, és maguk a tanulók is tisztában voltak a fejlesztő kísérletben azzal, hogy kitől származik a feladatmegoldás folyamatát segítő kérdések rendszere (*Kramarski*, 1999. augusztus, személyes közlés). Az IMPROVE módszert is jellemzi, hogy képességszint szerint heterogén osztályokban érdemes alkalmazni, és kísérletileg bizonyította már eredményességét. Az egyik kísérletben (*Kramarski, Mevarech* és *Arami*, 2000) 7. osztályosok vettek részt, akiket 4 fős heterogén csoportokba osztottak. Fontos jellemző volt még, hogy a részt vevő tanárokat alapos tréninggel készítették fel a módszer alkalmazására, valamint a tanóráknak meghatározott időbeli, szerkezeti leírást kellett követniük.

Az általunk 2004-ben elvégzett magyarországi fejlesztő kísérlet harmadik fontos előzményének *Mevarech* és *Kramarski* 1997-ben publikált írását tekintjük. Kétféle kísérleti körülményt teremtettek: az egyik kísérleti csoport matematikaórán az IMPROVE módszerrel tanult, a másik kísérleti csoport pedig a matematika mellett az angol mint idegen nyelvi órán is az IMPROVE-ot használta. Ez utóbbi kísérleti körülményt MMT-nek, többszintű metakognitív tréningnek nevezték, és azt találták, hogy a két különböző tantárgyban megvalósított fejlesztés szignifikáns hatással volt a matematikai utóteszteken elért teljesítményre. Emellett a csak matematikából fejlesztett csoport ismét felülmúlta a kontrollcsoport teljesítményét. Az okok között nem elsősorban a mennyiségi szempontú érv tűnik fontosnak (ti. hogy két tantárgyban megvalósult fejlesztés az több, mint egy tantárgybeli fejlesztés), hanem a kétféle területen lezajlott metakognitív tréningből általánosítható és transzferálható stratégiák kialakulásának nagyobb esélye.

A tanulók matematikával kapcsolatos meggyőződéseinek feltérképezését és ezek fejlesztését tűzte ki célul *Mason* és *Scrivani* (2004) kísérletében. A kísérleti csoportokban a tanulók a hagyományostól eltérő, kihívást jelentő, nyitott problémákkal találkoztak, és megbeszélték ezek tanulságait és a felhasznált megoldási stratégiákat. A fejlesztő beavatkozást a gyakorlati oktatási tapasztalattal is rendelkező egyetemi kutató, *Scrivani* végezte, három hónapon keresztül, heti egyszeri másfél órás alkalom felhasználásával,

összesen 12 tanegység keretében. A fejlesztő foglalkozásokon felhasználták a flamand fejlesztő kísérletben lefektetett metakognitív stratégia-modellt, emellett azonban nagy hangsúlyt kapott a matematikai gondolkodásra, a matematikai képességekre vonatkozó explicit kijelentések megbeszélése, vagyis a matematikai deklaratív metatudás tudatos fejlesztése. A kísérlet eredményeképpen a tanulóknak a saját matematikai tudásukról alkotott képe pozitív irányban változott, és emellett a hagyományos és az újszerű matematikai problémák megoldásában is jobb eredményeket értek el.

Metakognícióra alapozott fejlesztő kísérletek az olvasástanításban

Összehasonlítva a matematika és metakogníció kapcsolatára épülő kísérletekkel, az olvasás és metakogníció kapcsolatáról szóló kísérletek elsősorban laboratóriumi jellegűek. Mi lehet a magyarázata annak, hogy igen nehéz iskolai környezetből nyert adatokhoz jutni? Véleményünk szerint ez magából az olvasásból mint igen összetett jelenségből következik. Olvasásnak nevezzük az első osztályosok olvasástanulását, olvasás a kötelező olvasmányok elolvasása, és olvasás az egyetemisták legtöbb vizsgára felkészülési „kampánya" is. A matematika esetében eléggé pontosan sikerült az egyszerű aritmetikai szöveges feladatok világát kijelölni mint olyat, amely jól operacionalizálható, és ugyanakkor mindenki előtt nyilvánvaló módon releváns része a tananyagnak. Az iskolai olvasástanításban a dekódolási folyamatokat elsajátíttató lépéseken túl nemigen lehet egy zárt részterületet azonosítani, amely konkrét tanegységekhez rendelhető módon releváns része a tananyagnak. A releváns szó azért fontos itt, mert olvasmányszövegek tartalmára alapozva, tankönyvcsaládonként eltérő módon, lehetne ugyan időben lehatárolható egységeket kijelölni, de olyan kísérletből igen nehéz lenne általánosítható eredményekre jutni.

Egy másik probléma, amely nehezíti iskolai olvasásfejlesztő kísérletek tervezését, az a hiedelem, hogy a családi-kulturális tényezők az olvasási teljesítményt mintegy determinálják. A családi-kulturális háttér jelentőségét meggyőzően kimutatta az IEA 2. olvasásvizsgálata, majd a PISA-vizsgálatok is, de a kulturális eszköztudás más területein is szoros összefüggés van az oktatási rendszert körülvevő társadalmi-gazdasági-kulturális háttér és a tanuló teljesítmény között. Abból a hiedelemből, hogy éppen az olvasási teljesítményt determinálják az oktatási rendszeren kívüli tényezők, az következik, hogy bármilyen empirikus eredmény megítélése attól függhet, hogy mennyire adekvát a háttértényezők leírása. Ha kiderülne, hogy egyik (akár dekódolási szinten értelmezett) olvasástanítási módszer jobb, mint valamelyik másik, akkor ezernyi tényezőnek lehetne tulajdonítani a különbséget, amely tényezőknek nincs közvetlen kapcsolata az olvasás osztálytermi folyamataival (pl. a tanárok órai felkészülésre fordított ideje, az adott módszerrel tanuló diákok rekrutációs jellemzői, egy remek, bár kissé drágább munkafüzet).

Az olvasás stratégiai összetevőinek fejlesztésére hivatott tréningeket leginkább laboratóriumi körülmények között lehetett elvégezni. Vegyük figyelembe azt is, hogy a fejlesztés nem kizárólagosan tanításmódszertani jellegű lehet, hanem oktatástechnológiai jellegű is. Ez utóbbira *Sanchez, Lorch* és *Lorch* (2001) kutatása szolgáltat jó példát. 140

pszichológiai kurzust hallgató diák részvételével zajlott a vizsgálat, amelyben két tényezőt változtattak. Egyrészt a diákok egy része egy mindössze 15 perces tréningen vett részt, amelyben a szövegtagoló alcímek (*headings*) szerepét mutatták be nekik egyszerre szóbeli és írásbeli útmutatással. Másrészt a kísérletben szereplő, a résztvevők által megtanulandó, közel 1500 szavas tudományos szöveg alcímekkel tagoltan és tagolás nélkül is megjelent. A kísérlet eredményei szerint akár a szöveg tagolása, akár a szövegtagolást kiemelő tréning pozitív irányban befolyásolta a felsőoktatásban tanulók felidézési teljesítményét. A két tényező együttes alkalmazása ugyanakkor nem tett hozzá további pluszt a teljesítményhez.

A következőkben három olyan kutatásról számolunk be, amelyek közvetlen oktatásmódszertani relevanciával rendelkeznek. A kísérletek bemutatása metakogníció-központú lesz. Először a meggyőződések (a deklaratív metatudás) formálásának egy kísérletét, utána néhány olvasási stratégia fejlesztésének hatását mutatjuk meg, végül a csoportos tanulás kísérleti vizsgálatát. Mindhárom esetben általános iskolai tanulók a fejlesztése volt a cél.

Anderman és mtsai (2001) vizsgálata nem valódi pedagógiai kísérlet volt. Elsősorban azért nem, mert nem történt kvantifikálható változókkal leírható, fejlesztő célú beavatkozás. 3., 4. és 6. osztályos tanulóktól több mérési alkalommal gyűjtöttek adatokat matematikára és olvasásra vonatkozó személyes véleményükről. Az ilyen kutatási témák esetén szokásosan használt kérdőív-technika került felhasználásra, jelen esetben hét fokú Likert-típusú kérdésekkel. A kutatás legfőbb megállapítása az, hogy az osztálytermi folyamatokból előre jelezhető, hogyan fog változni a tanulók szemében a matematika és az olvasás megítélése. A két tantárgyra vonatkozó kérdések a tanulmányi éntudat (*academic self-concept*) felmérésére vonatkoztak. A tanulmányi éntudatnak a tanulmányi teljesítményben betöltött fontos szerepéről az mondható el, hogy longitudináis vizsgálatok tanulságai szerint a későbbi teljesítményt nagymértékben befolyásolta a korábbi tanulmányi éntudat [lásd *Józsa* (2002), ahol a szerző a tanulási énkép kifejezést használta]. A fordított irányú kapcsolat, vagyis a tanulmányi teljesítménynek az énképre gyakorolt hatása kisebb mértékű.

Anderman és munkatársainak legfontosabb megállapítása, hogy az osztálytermi tanári gyakorlat egyetlen tanévnyi időszakon belül is hatást gyakorol a tanulók tanulmányi éntudatára. Mégpedig a teljesítmény-orientált praxis negatív, a cél- (vagy elsajátítás-) orientált gyakorlat semleges hatást. Leegyszerűsítésnek tűnhet csupán kétféle tanítási stílusról beszélni, de a fenti dichotómiában megragadható a *Nagy József* (2004) által említett „letanítás stratégiája" versus „kritérium-orientált tanítás" kettőssége. A metakogníció kifejezés felhasználásával megfogalmazva ezt az álláspontot: az olyan tanítási gyakorlat, amely külső elvárásoknak történő megfelelésre épít, károsan befolyásolja azokat a tanulói meggyőződéseket (deklaratív metatudás-elemeket), amelyek egyszerre tekinthetők a stratégiai tanulás kognitív és affektív alapjainak.

Brand-Gruwel, Aarnoutse és *Van den Bos* (1998) 4. osztályos tanulók körében végzett fejlesztő kísérletet, amelynek elsődleges célja a küszködve olvasók segítése olvasási stratégiák tanítása által. A kísérleti csoport tanulói 10 héten keresztül heti két fejlesztő órán vettek részt, amelyeken négy stratégiára összpontosítottak: nehéz szövegrészeknél megállás a megértés érdekében (*clarifying*), kérdések megfogalmazása a szöveg infor-

mációtartalmával kapcsolatban (*questioning*), összegzés (*summarizing*) és annak előrejelzése, hogyan fog folytatódni a szöveg (*predicting*). Valamennyi releváns teszten sikerült kimutatni a program hatékonyságát. A kísérleti csoport az előteszthez képest jelentősen jobb teljesítményt nyújtott az utóteszteken, sőt, a 3 hónappal később felvett emlékezetmegőrzési (retention) teszteken is eredményesebb volt.

A harmadik fejlesztő kísérlet, amelyről az elméleti alapok tárgyalása során szó ejtünk, különböző kooperatív tanulási helyzetek szerepét vizsgálta az olvasástanítás és metakogníció szemszögéből (*Meloth* és *Deering*, 1992). A vizsgálatban 3. osztályos tanulók vettek részt, és a fejlesztés a *Jacobs-Paris*-féle IRA kérdőív elméleti kategóriái szerinti olvasási stratégiákra irányult. A részt vevő tanárok 6 órányi felkészítő tréningen vettek részt, melyből 3 óra közös volt és a *Jacobs-Paris*-kérdőív 4 stratégiájához kapcsolódott (értékelés, tervezés, szabályozás, kondicionális metatudás). A felkészítés másik 3 órája kétféle lehetett: a „jutalom" és a „stratégia" elnevezésű képzésekre bontották szét. Az első esetben a csoportos megbeszélésekben való részvételre történt felkészítés, a másik esetben arra készítették fel a tanítókat, hogy hogyan nyújtsanak információt a tanulóknak a szövegértés kognitív és metakognitív aspektusairól. Mivel mindkét kísérleti kondícióban csoportmunkában folyt az oktatás, a fő kutatási kérdés az volt, hogy a „jutalom" csoportokban vagy a „stratégia" csoportokban jelentősen változik-e a társak közötti kommunikáció minősége, és a kísérletben használt teszteken nyújtott teljesítmény. Az eredmények két pillérét érdemes áttekinteni. Egyrészt a társak közötti, az adott feladatra vonatkozó kommunikáció (*academic task talk*) minőségének mérőszámaiban mintegy fele-fele arányban bizonyult szignifikánsnak a különbség egyik vagy másik kísérleti csoport javára. Másrészt a szövegértésben és a *Jacobs-Paris*-féle metakogníció-kategóriákban a „stratégia" kísérleti csoport javára mutatkozott szignifikáns különbség a kísérlet végére, noha a kísérlet megkezdése előtt nem volt jelentős különbség a csoportok között. Ez a kísérlet is igazolta a metakognícióra vonatkozó ismeretek iskolai keretek közötti explicit átadásának lehetőségét és létjogosultságát.

Gaskins (1994) három érvet sorakoztat fel arra vonatkozóan, hogy a gyengén olvasók (*poor readers*) számára, amilyen korán csak lehet, olvasási stratégiákat tanítsunk. Az első érv szerint a gyenge olvasóktól kevéssé várható, hogy az olvasási folyamatot tudatosító és kontrolláló stratégiák megjelenjenek. A második érv a motiváció erejére utal, amelyet a „Mit? Miért? Hogyan? Hol?" kérdésekre adott válaszok hangsúlyozása jelent. A harmadik érv a stratégiai oktatás minél korábbi megkezdése mellett szól, és azt fejti ki *Gaskins*, hogy így lehet esély a stratégia-használat automatizálódására. Ehhez azt tehetjük hozzá, – a metakogníció fogalma felől közelítve a leírtakhoz – hogy a stratégia-használat automatizálódása arra ad lehetőséget az élethosszig tartó tanulás során, hogy a metakognitív erőforrásokat például a stratégia-használat rugalmasságának optimalizálására és fenntartására fordítsuk.

Csíkos Csaba

A kísérleti elrendezés és a mérőeszközök

A fejlesztő kísérlet felépítése, a program implementációja

A vizsgálatban négy kísérleti osztály vett részt. A kísérleti osztályok számát több tényező határozta meg. Elsősorban a kísérleti mintanagyság statisztikai alapokon nyugvó elmélete (lásd *Csíkos*, 2004b), másrészt az a törekvés, hogy földrajzilag egymástól nem túl távoli helyeken, hasonló kísérleti körülményeket valósítsunk meg. Ideális mintanagyságként 50–100 közötti létszámot jelöl meg a statisztikai szempontú megközelítés[1]; az általunk korábban elemzett külföldi fejlesztő kísérletek is hasonló mintanagysággal valósultak meg. A kontrollcsoportot legalább ugyanolyan létszámúra érdemes választani, mert ha az előtesztek eredményein jelentős különbség mutatkozna a kísérleti és kontrollcsoportok között, akkor random módszerrel el lehet hagyni mintaelemeket a kontrollcsoportból, míg az azonos kiinduló-állapot elő nem áll. Fontos szempont, hogy a négy kísérleti osztály négy különböző iskolából kerüljön ki, mert ezzel növelhető az eredmények általánosíthatósága, és kísérleti osztály iskolájából ne kerüljön ki kontrollosztály. A kísérlet kvantitatív szempontú megítéléséhez felhasznált mérőeszközök elrendezését az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. Fejlesztő kísérletünk mérőeszközeinek elrendezése

Előteszt	*Utóteszt*	*Késleltetett utóteszt*
Matematika tudásszintmérő Szövegértés teszt dokumentum jellegű szövegekkel	Matematika tudásszintmérő Dokumentum jellegű szövegek 10 „problematikus" matematikai szöveges feladat „Hagyományos" olvasásteszt	„Realisztikus" matematikai szöveges feladatok Interjúk

A kísérleti program implementációjának lépései a kísérleti elrendezésből és a mérőeszközök rendszeréből adódnak. Tájékoztattuk a kollégákat arról, hogy a négy kísérleti osztály egyike az övéké. A kísérleti és kontrollosztályok felkérését követően a kísérleti csoportokban tanítóknak átadtuk a fejlesztő program anyagát, hogy tegyék meg azzal kapcsolatos észrevételeiket. A beérkezett visszajelzések alapján a matematikai fejlesztő programban apró változtatásokat hajtottunk végre: a tizedestörteket vegyes törtekkel helyettesítettük. A kísérleti program megkezdése előtt azonos időben írták meg az előteszteket a kísérleti és a kontrollosztályokban is. A szokásos óraszámokból következően a 15 órás fejlesztő program 4–5 hét alatt zajlott le, 2004 tavaszán, március-április hónapokban. Az utótesztek megírására 2004 májusában került sor, a kísérleti és kontrollosztá-

[1] A hivatkozott írásban az optimális mintanagyság kérdését a statisztikai értelemben vett első- és másodfajú hiba, valamint az ω^2 kísérleti hatást becslő mutató függvényeként elemeztük. Nagyobb minta választásával kisebb különbségek is statisztikailag jelentősnek tűnnének, ám csökkenne az a számérték, amely kifejezi, hogy a kísérlet ténye milyen mértékben magyarázza meg a tanulók közötti különbségek alakulását.

lyokban egyaránt. 2004 októberében – az akkor már ötödik osztályba lépett tanulóknak – postáztunk egy újabb szövegesfeladat-tesztet. Mivel az egyik kísérleti osztály záró évfolyama volt az iskolájának, a tanulói különböző intézményekbe szétszóródva folytatták tanulmányaikat, és más osztályokban sem maradt változatlan a tanulói összetétel. Ebből adódóan a késleltetett utóteszt eredményeinek korlátozott az érvényessége. 2005 májusában 20 gyermek részvételével 15–15 perces interjúk készítésére került sor, amelyek feldolgozása jelenleg folyamatban van, és amelyről egy készülő publikáció számol be (*Kelemen, Csíkos* és *Steklács*).

Az elő- és utótesztek

Matematikai tudásszintmérő teszt: A Nemzeti alaptanterv (1995) 4. osztályos tanulók számára előírt követelményei alapján szerkesztettük a tesztet, amely nem kötődött szorosan egyetlen tankönyvcsaládhoz sem. Az adatfelvételi objektivitás biztosítása érdekében két tesztváltozat készült, amelyek teljesen azonos matematikai struktúrájú, csupán a számadatokban eltérést mutató feladatokból álltak. A fejlesztő kísérletben nem szerepeltek a tesztbeliekhez hasonló feladatok.

Szövegértés teszt dokumentum jellegű szövegekkel: Négy olyan szöveggel kapcsolatos kérdésekből állt a teszt, amely szövegek a nemzetközi rendszerszintű mérésekben dokumentum jellegűként vannak definiálva (lásd *Elley*, 1994). Az ilyen szövegek az információ strukturált megjelenítésére szolgálnak, formai megjelenésüket tekintve ide tartozhatnak ábrák, térképek, listák, használati útmutatók stb. Ezeket az anyagokat úgy állították össze, hogy a tanulók keressék, lokalizálják és kezeljék az információt, anélkül, hogy a teljes szövegeket szükséges legyen elolvasniuk. Véleményem szerint a stratégiai olvasástanítás hatékonyan képes javítani a dokumentum jellegű szövegek megértésének színvonalát. A kísérletben felhasznált tesztet előzetesen kismintás vizsgálatban kipróbáltuk, és az egyik feladatot ez alapján módosítottuk.

10 problematikus matematikai szöveges feladat: A *Verschaffel, De Corte* és *Lasure* (1994) által publikált feladatrendszer úgynevezett „párhuzamos" feladatai. *Verschaffel, Greer* és *De Corte* (2000) számos nemzetközi felmérés adatait ismerteti, amelyek a feladatok kipróbálása során születtek. Ezekhez az adatokhoz csatlakozik a 2002 tavaszán lebonyolított hazai felmérés, amelynek adatait korábban már közöltük. A tanulói válasz 1 vagy 0 pontot ért itt is, aszerint, hogy felismerhető-e benne úgynevezett „realisztikus reakció" vagy nem. A realisztikus válaszok kódolásának problémáit *Csíkos* (2003a) részletezi.

Hagyományos olvasásteszt: A *Dózsa Mónika* által készített tesztben vegyes típusú szövegek fordulnak elő, és változatos feladattípusok tesztelik a tanulói szövegértést. A dokumentum jellegű szövegeket tartalmazó feladatlaptól abban különbözik elsősorban, hogy a fejlesztő programban nem szereplő szövegtípusok találhatók benne. Ilyen módon a tantervi követelményekre épülő matematikai tudásszintmérővel analóg a szerepe a kísérletben.

Realisztikus matematikai szöveges feladatok: A *Kelemen Rita* (2005) által összeállított feladatlapon különböző nemzetközi mérésekből ismert matematikai problémák mélystrukturálisan analóg változatai szerepeltek. A feladatsor összeállításakor a meta-

kognitív stratégiák alkalmazásának tesztelése szerepelt elsődleges szempontként, de több olyan feladat is szerepelt, amelyekhez hasonló nem fordult elő a fejlesztő programban.

Interjúk: Hipotézisünk szerint a fejlesztő kísérlet után egy évvel is felismerhetők olyan elemek a tanulói problémamegoldásban, amelyek a metakogníciora alapozott fejlesztő program hatásának tudhatók be. Megítélésünk szerint ezek az elemek kvantifikálhatók, de ugyanakkor szükségesnek látszott egyénre szabott értékelő eljárást alkalmazni, ami a 15 percnyi interjúkban öltött testet. Az egyik kísérleti osztály és az egyik kontrollosztály 10–10 tanulója vett részt ebben, az interjú-protokollban szereplő feladatot *Kramarski*, *Mevarech* és *Arami* (2000) tanulmánya alapján alkottuk meg. Az interjúk eredményeiről egy későbbi tanulmány számol be.

A teszteket független szakértők javították és kódolták, írásbeli útmutató alapján, díjazás ellenében. A teszteket javító kollégáknak nem adtunk információt arra vonatkozóan, hogy melyek a kísérleti osztályok, azonban tudták azt, hogy egy fejlesztő kísérlet eredményességének megítélésében van szerepe a teszteredményeknek.

A fejlesztő feladatok rendszere

Kísérletünk az egytényezős kísérletek közé sorolható, mert egyetlen független változónk volt: valamely tanulócsoport részt vett-e a 2x15 órányi metakognitív tréningen vagy sem. Egy újabb kísérletünkben a két, önmagában 15 órányi program szeparált hatásának mérését tűztük ki célul.

A matematikai fejlesztő program szerkezete. A program kifejlesztésének első lépése a fejlesztendő metakognitív stratégiák számbavétele volt. Bár elképzelhető olyan próbálkozás is, amely a metakogníció általános, terület-független stratégiáinak matematikai megfelelőire fókuszál (*Csíkos*, 2003b), jelen esetben egy matematika-központú alapvetést tettünk. A *Pólya* (1957) által leírt feladatmegoldó stratégia lépései vagy korábbi matematikai fejlesztő kísérletek szerkezete szolgáltathatnak követésre érdemes példát. A program végül négy matematikai metakognitív stratégiát nevez meg. Ezek közül három megfeleltethető egy – már kikristályosodottnak tekinthető – hármas rendszer elemeinek: a tervezés, a nyomon követés és az ellenőrzés fázisainak. A flamand fejlesztő programban is lényegében azonosítható ez a három fázis, ám míg ott ebben a sorrendben, addig a mi kísérletünkben egy „fordított" sorrendiség érvényesült. Ennek alapgondolata az, hogy a túlautomatizálódott készség-használat kiküszöbölésére irányuló törekvést célszerű az eredményértelmezéssel kezdeni. A nyomon követésnek megfelelő fázis metakognitív stratégiája, hasonlóan a flamand fejlesztő programhoz, a „hétköznapi tudás felhasználása" nevet kapta. A fejlesztő program a tervezési fázis harmadik szakasza. A negyedik nagyobb egységben többféle feladattípus megtalálható. Meggyőződésünk szerint ez a szakasz elsősorban a deklaratív metatudás fejlesztésére alkalmas. A fejlesztő program matematikai tanegységeinek szerkezetét a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. Fejlesztő programunk matematikai moduljának áttekintése

Óra	*Stratégia*	*Rövid tartalmi leírás*
1	Az eredmény értelmezése	Egy osztási művelethez (100 : 8) több, különböző végeredményt adó feladat
2		Milyen számadatokat érdemes kerekíteni?
3		„Automatikus műveletvégzés" – irreális eredményre vezethet
4	Hétköznapi tudás felhasználása	A flamand fejlesztő program hintás feladata
5		A pénzzel bánás, vásárlás stratégiai problémái
6		Belátásos problémák, amelyeknél célszerű a józan észt használni a rutinszerű műveletvégzés helyett
7	A megoldás megtervezése	A flamand fejlesztő program parkolóházas feladata
8		Felesleges adatok kezelése; önálló feladatalkotás adott matematikai szöveg alapján
9		A tervezési fázisban eldöntjük, becslést adunk majd a feladatra, vagy pontos számadatot számítunk ki
10	Megoldások értékelése, hibakutatás	Az esztétikum megjelenése a matematikában
11		A flamand fejlesztő program villanykörtés hibakutatásos feladata
12		Az „életkor" és „barátok" feladatok a 10 ismertetett párhuzamos feladat közül
13	Integrálás	7., 8. és 9. óra feladatainak áttekintő átismétlése
14		4., 5. és 6. óra feladatainak áttekintő átismétlése
15		1., 2. és 3. óra feladatainak áttekintő átismétlése

Az olvasásfejlesztő program szerkezete. Kezdeti törekvésünk az volt, hogy olyan metakognitív stratégiákat azonosítsunk, amelyek nem csupán elnevezésükben, hanem lényegi, a területfüggetlenséggel asszociálható jellemzőikben is közösek a matematika és az olvasás területén (*Csíkos*, 2003b). Bár vannak érdekes empirikus eredmények a metakogníció terület-általános jellegéről (*Veenman* és *Beishuizen*, 2004), a kísérleti program implementációja szempontjából célszerű volt különböző elnevezéssel, terület-specifikus metakognitív stratégiákat kijelölni a két, önálló szerkezetű tréningben. Az olvasási stratégiák kiválasztásánál is már meglévő fejlesztő programok, elméleti rendszerek stratégiái szolgálhatnak kiindulópontként. A nevezéktant *Almasi* (2003) könyvére építettük, és az olvasási programunkban is megfigyelhető a gyakorlatban sokszor működőképes hármas felosztás: tervezés, nyomon követés, értékelés. Az olvasást megvalósító kognitív folyamatok sajátosságai a hármas felosztásban más arányokat jelentenek. Így hat egységet használtunk föl a szöveg-anticipációs (lényegében: tervezési) folyamatok fejlesztésére, négy egységet a szövegkezelő (lényegében: nyomon követő) és kettőt a ja-

vító (lényegében: az értékelés-ellenőrzés részterületét jelentő) stratégiák fejlesztésére. Újabb sajátosság a matematikához képest, hogy kevésbé válik szét egy-egy fejlesztő óra esetén a deklaratív és a procedurális metatudás fejlesztése. A program külső jegyei, vagyis a rövidsége és az egyes tanítási egységekhez rendelt stratégiák, *Brand-Gruwel, Aarnoutse* és *Van den Bos* (1998) idézett tanulmányában találnak közvetlen szakirodalmi előzményre. A fejlesztő program olvasási tanegységeinek szerkezetét a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat. Fejlesztő programunk olvasási moduljának áttekintése

Óra	*Stratégia*	*Rövid tartalmi leírás*
1	Szöveg anticipációs stratégiák I.	Kérdések megfogalmazása tankönyvi olvasmányszövegről
2		Az olvasót érdeklő információ kiszűrése dokumentum jellegű szövegből
3		Információ kigyűjtéséhez szükséges idő mérése
4	Szöveg anticipációs stratégiák II. (előzetes tudás, skimming)	Előzetes tudás aktiválása az olvasnivaló címe alapján
5		Szövegtípustól függő olvasói elvárások a megtalálható információról
6		Annak meghatározása, hogy milyen korosztálynak szól egy adott szöveg
7	Szövegkezelő stratégiák	Táblázatok a szövegben vagy a szöveg helyett
8		A szövegtagolás szerepe
9		Ábrakészítés célszerűsége adott szöveg esetén
10	Javító stratégiák	Mentális képek, táblai rajzok szerepe
11		Az újraolvasás szükségességének megítélése
12		A lelassítás szükségességének megítélése
13	Integrálás	1., 2. és 3. óra feladatainak áttekintő átismétlése
14		7. és 8. óra feladatainak áttekintő átismétlése
15		11. és 12. óra feladatainak áttekintő átismétlése

A kísérlet eredményei

Az adatelemzés módszerei

A metakognícióra alapozott fejlesztő kísérletek kutatásmódszertana elterjedten használ egyes statisztikai eljárásokat. Fontosnak tartjuk az alkalmazott mérőeszközök reliabilitásának vizsgálatát, a kiszámított közép- és szóródási értékek szignifikancia-

vizsgálatát, valamint a kísérleti hatás meghatározását. Az eredmények közlését erre a három pillérre építjük. A nemzetközi publikációkban megszokott eljárásmóddal szemben a szegedi pedagógiai értékelési műhely hagyományait követjük abban, hogy két minta összehasonlítása esetén a variancia-analízis F-statisztikája helyett a kétmintás t-próbát használjuk. Mivel statisztikai értelemben a két módszer ekvivalens (adott mintaelemszám mellett például ugyanaz az elsőfajú hiba elkövetésének valószínűsége), az alkalmazás az eredmény-interpretáció hangsúlyeltolódását jelentheti inkább: a megmagyarázott variancia meglehetősen intuitív fogalma helyett a középértékek közötti különbség szignifikanciájáról beszélünk majd. A megmagyarázott variancia becslését a kísérleti hatás F-statisztikán alapuló mutatói segítségével végezzük majd el.

Mielőtt az eredmények közlésére rátérnénk, fontosnak tartjuk az elektronikus adatkezelés néhány technikai részletét közölni. Több olyan döntési helyzet állt ugyanis elő, amelyben a kutatónak szabadságában áll többféle irány közül választani, amennyiben a döntés objektív. A kísérleti osztályokból összesen 88-an, a kontrollosztályokból 204-en vettek részt a vizsgálatban. Többen azonban hiányoztak egyik vagy több mérőeszköz kitöltésének időpontjában, és összesen a kísérleti osztályokból 86-an, a kontrollosztályokból 158-an voltak, akik valamennyi elő- és utótesztünket megoldották. (Az arányokat tekintve elég nagy a különbség a kísérleti és kontrollcsoport között, amit részben megmagyaráz, hogy a fejlesztő programban részt vevő tanítók több esetben beszámoltak arról, hogy az éppen hiányzó tanulók egy-két nappal a többiek után pótolta a tesztkitöltést.) A 86 és 158 főre szűkített mintákat összehasonlítottuk a két előteszt eredményei alapján, és igen jelentős különbséget tapasztaltunk a kísérleti csoport javára ($p<0,001$).

Mivel a kísérlet eredményességének megítéléséhez fontos, hogy lehetőség szerint azonos kiinduló eredményeket érjen el a két csoport, egy olyan módszert választottunk a minta szűkítésére, amely objektív és a véletlen kiválasztáson alapul. A matematika tudásszintmérő előtesztet választottuk ki, és olyan teljesítménykategóriákat hoztunk létre ennek pontszámai alapján, amely kategóriákba megközelítőleg egyforma létszámban kerülnek bele a kísérleti és a kontrollcsoport tagjai. A kontrollcsoportból az alacsonyabb teljesítménykategóriákból kellett ahhoz elhagyni mintaelemeket, hogy a kísérleti és kontrollcsoport végül azonos létszámú legyen és az azonos létszámú csoportokban megegyezzen a teljesítménykategóriák szerinti eloszlás. Az eloszlások egyezésének vizsgálatára szolgáló Kolmogorov-Szmirnov-próba $p=0,606$ szinten mutatta az eloszlások egyezését. Fejlesztő programunk eredményeinek kiszámítását tehát így összességében 172 fő adataiból számoltuk, 86-an a kísérleti csoportból, 86-an a kontrollcsoportból szerepeltek. A kiinduló teljesítményszintek azonosságát a matematikai tudásszintmérő teszt alapján biztosítottuk, a leszűkített 2x86 fős mintán a másik előteszt, a dokumentum jellegű szöveget tartalmazó olvasásteszt, átlagai között sem volt szignifikáns különbség.

Leíró statisztikai megállapítások

A leíró statisztika eszköztárába tartozó módszerek közül elsőként a reliabilitás-mutatókat számítjuk ki. Mivel a reliabilitás-mutató populációfüggő jellemzője a mérőeszközöknek, a 4. táblázatban megadjuk a külön-külön vett mintákon számolt értékeket is.

4. táblázat. Az előtesztek Cronbach-α reliabilitásmutatói

Mérőeszköz	*Kísérleti csoport*	*Kontrollcsoport*
Matematikai tudásszintmérő teszt „A" változat (36 item)	0,92	0,91
Matematikai tudásszintmérő teszt „B" változat (36 item)	0,83	0,94
Szövegértés teszt dokumentum jellegű szövegekkel (24 item)	0,77	0,81

A tudásszintmérő tesztek reliabilitása megfelel az ilyen típusú mérőeszközöktől elvárt értékeknek. A szövegértés teszt kevesebb itemből áll, az itemszámtól viszont függ a reliabilitás értéke (lásd *Horváth*, 1990). *Walsh* és *Betz* (1990) szerint a képességtesztektől 0,7 fölötti reliabilitás már elfogadható, különösen, ha az adott képességteszt konstrukt validitása nehezen igazolható. Mivel a reliabilitásértékek korrelációs értékekként is definiálhatók, a közöttük lévő különbségek nagysága is értelmezhető. Az együtthatók közötti különbségek – ilyen szemmel nézve – olyan csekélyek, hogy azt mondhatjuk, mindkét mérőeszköz mindkét populációban megfelelően mért. Az 5. táblázat az utótesztek reliabilitásmutatóit tartalmazza.

5. táblázat. Az utótesztek Cronbach-α reliabilitásmutatói

Mérőeszköz	*Kísérleti csoport*	*Kontrollcsoport*
Matematikai tudásszintmérő teszt „A" változat (36 item)	0,90	0,93
Matematikai tudásszintmérő teszt „B" változat (36 item)	0,93	0,90
Szövegértés teszt dokumentum jellegű szövegekkel (24 item)	0,82	0,80
Hagyományos olvasásteszt (70 item)	0,96	0,96
10 problematikus szöveges feladat	0,82	0,64

A táblázatban közölt reliabilitásértékek egyöntetűen jelzik, hogy az utótesztek mindkét populációban megbízhatóan mértek. Felvetődhet a kérdés, hogy az egyszer már megvizsgált reliabilitású tesztek esetében mi értelme van utótesztként is kiszámítani a megbízhatóságot. Az is mondható ugyanis, hogy ugyanazt a populációt (sőt, ugyanazt a mintát) vizsgálta ugyanaz a mérőeszköz. A válasz alapvetően egy szemléleti probléma megfogalmazását jelenti: az ugyanazt az utótesztet megoldó tanulócsoport valóban változatlan összetételű, de megengedhető a feltételezés, hogy most egy másik populációt

reprezentál. Elvileg lehetséges lett volna egy olyan változás, hogy például a kísérleti csoportban nagymértékben lecsökken a reliabilitás, mert olyan magas átlag születik, amely mellett már a plafon-effektus reliabilitás-csökkentő hatása érvényesül. Kiemelendő, hogy a *Dózsa Monika* által készített olvasásteszt mennyire magas Cronbach-α együtthatókkal rendelkezik mindkét populációban. A mindössze 10 itemből összeállt feladatsor meglepően magas reliabilitású a kísérleti csoportban, és nem megfelelő megbízhatóságú a kontrollcsoportban. Úgy fogalmazhatunk, hogy a *Verschaffel* és mtsai által egy jelenség illusztrálására, demonstrálására kifejlesztett feladatsor pszichometriai értelemben tesztként kezd viselkedni olyan egy populációban, amely részt vett egy metakognícióra alapozott fejlesztő tréningen. A 6. táblázatban az előtesztek fontos leíró statisztikai mutatóit közöljük.

6. táblázat. Az előtesztek alapvető leíró statisztikai mutatói

Mérőeszköz	*Kísérleti csoport*		*Kontrollcsoport*	
	Átlag	*Szórás*	*Átlag*	*Szórás*
Matematikai tudásszintmérő teszt (elérhető pontszám: 36)	21,55	7,53	19,19	8,34
Szövegértés teszt dokumentum jellegű szövegekkel (elérhető pontszám: 24)	14,95	3,64	14,02	4,29

A matematika előteszt A és B változatai között nem volt szignifikáns különbség, ezért a két változatot összevontan kezeltük. Leíró statisztikai szempontból az mondható el a táblázat adatairól, hogy 50% fölötti átlagos megoldottságúnak bizonyult mindkét mérőeszköz, és ez egybecseng a norma-orientált értékelés eszköztárát felvonultató nagymintás mérések során tapasztalt átlagokkal (lásd pl. *Csapó*, 1998). A szórásértékekkel kapcsolatban azt állapíthatjuk meg, hogy az összpontszám %-ában kifejezett értékek (21 és 23 a matematika tesztnél, 15 és 18 az olvasástesztnél) szintén a nagymintás méréseinkben megszokott értékek körül ingadoznak. Az olvasásteszt eredményeinek kisebb szóródása szembetűnőbb a relatív szórás megadása esetén: 35 és 43, illetve 24 és 31 a megfelelő %-os értékek. A 7. táblázat az utóteszt fontosabb leíró statisztikai adatait tartalmazza.

Az előtesztként is szereplő két mérőeszköz, a matematikai tudásszintmérő és a dokumentumszöveges olvasásteszt átlagairól és szórásairól ugyanazokat a megállapításokat tehetjük, mint korábban. A hagyományosnak nevezett olvasásteszt nehezebbnek bizonyult a tanulók számára (57 illetve 48%-os megoldottsággal), és a matematika teszthez hasonló magas szórásértékeket kaptunk, akár az elérhető maximálispontszámhoz, akár az átlaghoz viszonyítunk. A 10 feladatból álló flamand feladatsor nem tekinthető pszichometriai értelemben tesztnek, az átlag és szórás nagyságának értelmezése ezért más vizsgálatokhoz képest lehetséges. Az összehasonlítást ebben az esetben is a feladatok szintjén célszerű megtenni. A 8. táblázatban feladatonként közöljük a realisztikus tanulói vá-

laszok %-os arányát, és lehetővé tesszük az összehasonlítást nemzetközi felmérések adataival.

7. táblázat. Az utótesztek alapvető leíró statisztikai mutatói

Mérőeszköz	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Matematikai tudásszintmérő teszt (elérhető pontszám: 36)	23,57	7,85	21,06	7,93
Szövegértés teszt dokumentum jellegű szövegekkel (elérhető pontszám: 24)	16,55	4,17	15,13	3,84
Hagyományos olvasásteszt (elérhető pontszám: 70)	39,95	15,02	33,34	12,30
10 problematikus szöveges feladat (elérhető pontszám: 10)	4,13	2,72	1,90	1,54

8. táblázat. A 10 szöveges feladat összehasonlító adatai

Feladat	*Fejlesztő kísérlet (2004) kísérleti csoport*	*Fejlesztő kísérlet (2004) kontroll-csoport*	*Magyarországi felmérés (2002)*	*Verschaffel és* mtsai *(1994)*	*Egyéb felmérések* (1993-1999)*
„barátok"	40	3	18	11	5–23
„deszkák"	50	13	14	14	0–21
„víz"	51	34	17	17	9–21
„buszok"	56	34	36	49	11–67
„futás"	26	3	2	3	0–7
„iskola"	15	7	7	3	1–9
„léggömbök"	93	80	82	59	51–85
„életkor"	44	1	0	3	0–2
„kötél"	28	10	4	0	0–8
„edény"	10	3	1	4	0–5

*lásd *Verschaffel, Greer* és *De Corte* (2000)

A fejlesztő program óráin 5 feladat fordult elő a fentiek közül: „barátok", „deszkák", „víz", léggömbök", életkor". A program hatékonyságát és az elérhető transzferhatást jelzi, hogy a többi feladatban is jobbak voltak a kísérleti csoport eredményei. A kontroll-

csoport adatai a korábbi magyarországi vizsgálat adataihoz igen közel állnak. Két esetben, a „víz" és a „kötél" feladatoknál lényegesen jobb, a „barátok" feladatban lényegesen alacsonyabb a realisztikus válaszok aránya a korábbi felmérésünk adatához képest.

A kísérleti és kontrollcsoportok teszteljesítményének összehasonlítása

Ebben a részben a kísérleti és kontrollcsoportok különböző teszteken nyújtott átlagteljesítményeit hasonlítjuk össze a matematikai statisztika eszközeivel. Ez annyit jelent, hogy a két csoportot egy-egy populáció reprezentánsának tekintve megfogalmazzuk, hogy adott valószínűségi szinten fönnáll-e olyan mérvű különbség a kísérleti és a kontrollcsoportok között, amely különbség már általánosítható egy-egy elvileg végtelen kiterjedésű alapsokaságra is. Kissé posztmodern megfogalmazásban: a két csoportunk biztosan reprezentál egy-egy nagyobb alapsokaságot, legfeljebb nehéz azokat pontosan körülírni. Bármilyen jellemzőkkel is lehetne leírni ezt a két alapsokaságot, a közöttük lévő különbség gyökere az, hogy fejlesztő programban részt vettek vagy részt nem vettek alkotják. Ha tehát az átlagok közötti különbség statisztikai értelemben szignifikáns, akkor annak értelmezése célszerűen a fejlesztő kísérlettel hozható összefüggésbe. Ezért volt fontos úgy alakítani a kontrollcsoportot, hogy közel azonosak, vagyis nem szignifikánsan különbözőek legyenek a kiinduló átlagok. A 9. táblázatban az előtesztek eredményeinek összehasonlítása található. Mindkét mérőeszköz esetén először a szórások összehasonlítására szolgáló Levene-próba *F értéke* és a hozzá tartozó *p*, majd a kétmintás *t-próba* eredményei találhatók.

9. táblázat. A kísérleti és kontrollcsoportok összehasonlítása az előtesztek alapján

Mérőeszköz	*Levene-próba*		*Kétmintás t-próba*	
	F	*p*	$\|t\|$	*p*
Matematikai tudásszintmérő teszt	0,497	0,482	1,948	0,053
Szövegértés teszt dokumentum jellegű szövegekkel	1,795	0,182	1,534	0,127

A táblázat adataiból látszik, hogy valóban sikeres volt az a törekvésünk, hogy a teljesítmények eloszlásának egyezését megtartva úgy hagyjunk el mintaelemeket a kontrollcsoportból, hogy az átlagok között ne legyen szignifikáns különbség. Ezek után azt a kérdést fogjuk megvizsgálni, hogy az utóteszteken milyen különbségek figyelhetők meg a kísérleti és a kontrollcsoportok között, illetve külön-külön a két csoport esetén volt-e jelentős változás az eredményekben az azonos elő- és utóteszteken. A két kérdést mintegy egyesíti majd a következő szakaszban előkerülő kísérletihatás-vizsgálat. A 10. táblázatban az utótesztek alapján történő statisztikai összehasonlítás adatai találhatók.

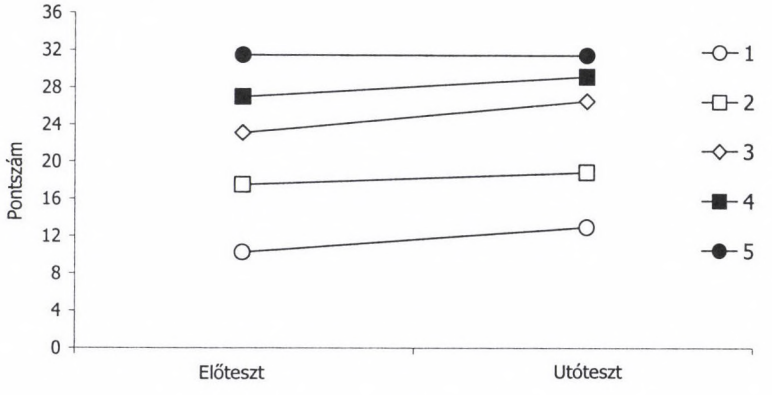
10. táblázat. A kísérleti és kontrollcsoportok összehasonlítása az utótesztek alapján

Mérőeszköz	Levene-próba		Kétmintás t-próba	
	F	*p*	|*t*|	*p*
Matematikai tudásszintmérő teszt	0,308	0,580	2,087	0,038
Szövegértés teszt dokumentum jellegű szövegekkel	0,694	0,406	2,320	0,022
Hagyományos olvasásteszt	3,476	0,064	3,161	0,002
10 problematikus szöveges feladat	39,427	<0,001	6,627*	<0,001

*Megjegyzés: A *-gal jelölt érték esetén az átlagok összehasonlítására a Welch-próbát alkalmaztuk.*

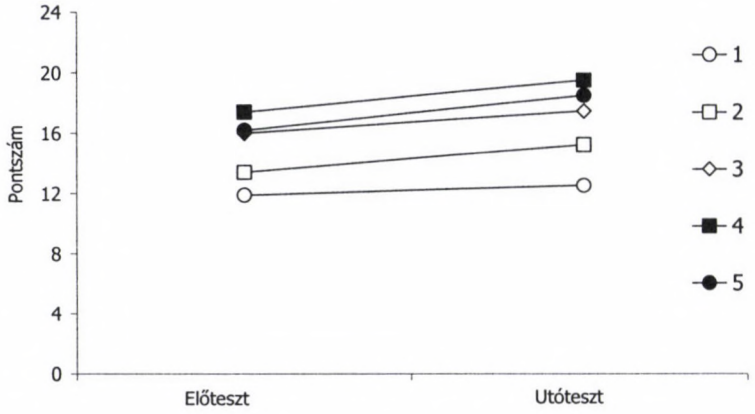
A 10 feladatból álló feladatsor részletes elemzésével a tanulmány keretében nem foglalkozunk. Amint a leíró statisztikai táblázat alapján várni lehetett, a legtöbb feladat esetében a kísérleti csoport javára mutatkozott szignifikáns különbség ($p<0,05$ szinten). Két kivétel adódott: az „iskola" és az „edény" feladatokban nem volt statisztikailag jelentős az átlagok különbözősége.

A kísérleti csoport további jellemzőjeként az egyes teljesítménycsoportokba tartozó tanulók teljesítményváltozását vizsgáljuk meg azon a két teszten, amelyek elő- és utótesztként is funkcionáltak. Az egyenlő létszámok és induló teljesítmények kialakítása során öt teljesítménykategóriába soroltuk mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport tanulóit – a matematika teszten nyújtott teljesítmény alapján. Felmerült a kérdés, hogy a kísérlet során általánosságban bekövetkező teljesítményjavulás az alacsonyabb vagy a magasabb induló szinttel rendelkezőknél a kifejezettebb.



2. ábra
A kísérleti csoport tanulóinak teljesítményváltozása a matematikai teszten a matematikai előteszt alapján képzett teljesítménycsoportokban

Hasonlóan, ugyanezen öt csoport eredményváltozását a dokumentum-jellegű szövegek olvasástesztjén is nyomon követtük.



3. ábra
A kísérleti csoport tanulóinak teljesítményváltozása az olvasás teszten a matematikai előteszt alapján képzett teljesítménycsoportokban

Az olvasásteszten felcserélődött a matematika teszteredmények szerinti két legjobb teljesítménykategória, és a különbség következetesen megmaradt. A két ábra alapján olyan tendencia látszik kibontakozni, hogy az olvasás teszten általában véve nőttek, a matematika teszten pedig csökkentek a csoportok közötti különbségek. A kontrollcsoport hasonló ábráit itt nem közöljük, azokról összefoglalóan azt lehet megállapítani, hogy viszonylagosan, a többi teljesítménycsoporthoz képest a leggyengébb tanulók fejlődése volt a legkifejezettebb a vizsgált időszakban. Ebből adódóan az ábrákról ott mindkét esetben az általánosságban vett teljesítménykülönbségek csökkenése lenne leolvasható.

A kísérleti hatás kiszámítása

Korábbi tanulmányunkban (*Csíkos*, 2004b) igyekeztünk részletesen bemutatni azokat az alapelveket és konkrét képleteket, amelyek alapján egy pedagógiai kísérlet eredményességét egyetlen, dimenzió nélküli számba lehet sűríteni. A számítás stratégiai alapja a „megmagyarázott variancia" intuitív fogalma, a konkrét képletek pedig a variancia-analízisben szereplő mennyiségek (például a Fischer-féle F hányados) felhasználásával becsülhetők. Az egyik legelfogadottabb becslési mód a kísérleti hatás vizsgálatára az ω^2 (omega-négyzet)-mutató, amelynek becslésére *Keppel* (1991) a következő képletet adja meg az egyik legegyszerűbb lehetőségként:

$$\omega^2 = \frac{(a-1)\cdot(F-1)}{(a-1)\cdot(F-1)+a\cdot n},$$

ahol a a kísérletben részt vevő csoportok száma, n pedig az egy-egy kísérleti csoportban

található mintaelemek száma. Ez a képlet a kísérleti és kontrollcsoport azonos létszámát tételezi fel. Ez a feltétel esetünkben teljesül.

A kísérleti hatás kiszámítása az utótesztek esetében értelmes és releváns dolog. Az átlagok összehasonlításával már megtudtuk, hogy a kísérleti csoport javára szignifikáns különbségek vannak. A kísérleti hatás kiszámításával azt számszerűsítjük, hogy a kísérlet végén a tanulók között megfigyelhető különbségek milyen mértékben vezethetők vissza a kísérleti elrendezésre. Jelen esetben a kísérleti elrendezés egyszerűsége miatt úgy fogalmazhatunk, hogy a tanulók között a kísérlet tényével magyarázható különbségek nagyságát határozzuk meg. A 11. táblázat bemutatja a *Keppel* képletével becsült ω^2 kísérletihatás-mutatók értékét.

11. táblázat. A kísérleti hatás értékei a négy utóteszten

Mérőeszköz	*Kísérleti hatás (%)*
Matematikai tudásszintmérő teszt	1,9
Szövegértés teszt dokumentum jellegű szövegekkel	2,5
Hagyományos olvasásteszt	5,0
10 problematikus szöveges feladat	20,0

A kísérleti hatás nagyságának megítéléséhez *Cohen* (1969) kutatói tapasztalaton és statisztikai megfontolásokon egyaránt nyugvó álláspontját követjük. Ezek szerint az 1%-nyi hatásméret kicsi, a 6%-os érték közepes, a 15% pedig nagy. Verbálisan interpretálva *Cohen* álláspontját az mondható el, hogy a kísérleti elrendezés a kísérlet végén a tanulók között kialakuló különbségek 15%-át magyarázza meg, és ez jelentős kísérleti hatásnak nevezhető.

Esetünkben mind a négy mérőeszköz a kísérleti és kontrollcsoportok átlagának jelentős különbségét mutatta, a kísérleti hatás nagysága azonban más dimenzióban mutatja a fejlesztő program eredményességét. A 10 szöveges feladat esetén jelentős, a hagyományos olvasásteszt esetén közepes, míg az előtesztként is szerepelt két további mérőeszköznél kicsi kísérleti hatás volt kimutatható.

A továbbiakban egyenként tekintjük át a 10 problematikus szöveges feladatnál tapasztalt kísérletihatás-nagyságokat. Három feladat esetében tapasztaltunk jelentős kísérleti hatást: „barátok", „deszkák" és „életkor". Két feladat esetében 1%-os, vagyis kicsi kísérleti hatás adódott: „iskola" és „edény". A feladatonkénti részletes elemzés igazolja azt a korábbi állításunkat, mely szerint többlet információt hordoz a kísérleti hatás vizsgálata az átlagok közötti különbség szignifikancia-vizsgálatához képest. Az egyes feladatokhoz tartozó hatásméret ugyanis nem egyszerű („lineáris") leképezése az átlagok közötti különbségeknek. Ezen túlmenően három esetben hogy a fejlesztő programban nem szereplő feladatokon is közepes nagyságú kísérleti hatás mutatható ki.

12. táblázat. A kísérleti hatás értékei a 10 matematika szöveges feladaton

Feladat	*Kísérleti hatás (%)*
„barátok"	19*
„deszkák"	16*
„víz"	3*
„buszok"	4
„futás"	9
„iskola"	1
„léggömbök"	3*
„életkor"	26*
„kötél"	4
„edény"	1

*Megjegyzés: A *-gal jelölt értékekhez tartozó feladatok szerepeltek a fejlesztő programban.*

Az eredmények megbeszélése

Fejlesztő kísérletünk empirikus eredményeinek elemzése azt mutatta meg, hogy az utóteszteken szignifikáns különbségek voltak a kísérleti és kontrollcsoportok teljesítménye között. A különbségek mértékének elemzése és a levonható következtetések mérlegelése további megfontolásokat kíván. Az átlagok között kialakult, a tesztek összpontszámához viszonyítva 5 és 10% közötti különbségek (kivéve a flamand szöveges feladatokat) szakmai jelentőségének megítélése túlmegy a statisztika törvényszerűségein. Nincs általános szabály arra, hogy milyen nagyságú, átlagok közötti különbségek számítanak szakmai szempontból relevánsnak. Idézett tanulmányunkban (*Csíkos*, 2004b) körüljártuk a kérdést, a mintaelemszámok problémája felől indulva.

Amennyiben a kísérlethez kapcsolódó teszteken elért eredmények statisztikai elemzésétől a fejlesztő program kvalitatív értékeléséig szeretnénk eljutni, több lehetséges álláspont megfogalmazható. A jelenség érzékeltetéséhez két szélsőséges álláspontot vizsgáljunk meg. A szkeptikus álláspont szerint 5–10%-nyi átlagok közötti különbség „bármikor" adódhat, és könnyen lehet, hogy nem is volt hozzá szükség a fejlesztő programra. Ha nem a vak véletlenre hivatkozna a szkeptikus bíráló, akkor placebo-hatást, Pygmalion-jelenséget vagy esetleg a gazdaságpszichológiából ismert Hawthorne-effektust említhetne. A másik szélsőséges álláspont a fejlesztő program egyértelmű sikereként értékelné a szignifikáns különbségeket. Érvként hangozhatna el, hogy egy mindössze 15 tanórás fejlesztő program esetén nagyfokú hatékonyság szükséges ahhoz, hogy a fejlesztő hatás létrejöjjön.

A szignifikáns különbségek és a kísérleti hatások elemzése alapján nagy valószínűséggel kijelenthető, hogy olyan változások következtek be a kísérleti osztályok tanulói-

nak tudásában, amelyek a fejlesztő programnak tulajdoníthatók. További kérdés, hogy miben állnak azok a hatások, amelyek mérhető teljesítményváltozáshoz vezettek. A fejlesztő program felépítése, a ráfordított idő és a fejlesztő feladatok jellege alapján a kísérlet során bekövetkezett változások a metakogníció pedagógiai jelentőségének empirikus igazolásaként tekinthetők. A különféle mérőeszközökön és feladattípusokon jelentkező teljesítményváltozás a metakognitív ismeretek és stratégiák felhasználásával megmagyarázhatók. A program rövid időtartama ugyanakkor a metakognitív stratégiák valamilyen szintű fejlesztése mellett a már meglévő stratégiák felszabadítását, használatba vonását tette lehetővé.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megszületését, a benne hivatkozott elméleti előtanulmányok és a fejlesztő kísérlet megvalósítását az OTKA F038222 számú, „A metakogníció iskolai fejlesztésének alapjai" kutatási támogatása, az MTA Képességkutató Csoportjának anyagi támogatása és a szerző által elnyert *Békésy György* posztdoktori ösztöndíj tette lehetővé. Az OTKA kutatásban *Molnár Évával, Tarkó Klárával* és *Zsigmond Istvánnal* dolgoztam együtt. Köszönöm *Nagy Lászlónénak* a tanulmány egyik korábbi változatához fűzött rendkívül alapos és segítő kritikai észrevételeit.

Irodalom

Almasi, J. F. (2003): *Teaching strategic processes in reading*. The Guilford Press, New York - London.

Anderman, E. M. és mtsai (2001): Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, **26**. 76–95.

Bábosik István (1993): A Pedagógiai kísérlet. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest. 90–105.

Brand-Gruwel, S., Aarnoutse, C. A. J. és Van den Bos, K. P. (1998): Improving text comprhension strategies in reading and listening settings. *Learning and Instruction*, 8. sz. 63–81.

Campione, J. C., Brown, A. L. és Connell, M. L. (1988). Metacognition: On the importance of understanding what you are doing. In: Charles, R. I. és Silver, E. A. (szerk.): *The teaching and assessing of mathematical problem solving*. VA: Lawrence Erlbaum, National Council of Teachers of Mathematics, Reston.

Cohen, J. (1969): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press, New York – London.

Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csíkos Csaba (2001): Kontextus és metakogníció a kognitív feladatok megoldásának folyamatában. Előadás az I. Országos Neveléstudományi Konferencián, Budapest, 2001. október 25–27.

Csíkos Csaba (2003a): Matematikai szöveges feladatok megértésének problémái 10–11 éves tanulók körében. Magyar Pedagógia, **103**. 1. sz. 35–55.

Csíkos Csaba (2003b): *General metacognitive strategies in mathematics and reading*. Paper presented at the Interlearn conference, Helsinki, Finland.

Csíkos Csaba (2004a): Metakogníció a tanulásban és a tanításban: az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–10.

Csíkos Csaba (2004b): Empirikus pedagógiai vizsgálatok optimális mintanagyságának meghatározása. *Magyar Pedagógia*. **104**. 2. sz. 183–201.

Csíkos Csaba (2005a): *A metacognition-based training in grade 4 in the fields of mathematics and reading.* Paper presented at the 11th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus.

Csíkos Csaba (2005b): *Metakognícióra alapozott fejlesztő tréning 4. osztályban a matematika és az olvasás területén.* Előadás az V. Országos Neveléstudományi Konferencián, Budapest.

De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, **101**. 4. sz. 413–434.

Elley, W. B. (1994): The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty- two school systems. Pergamon. Oxford – New York – Tokyo.

Flavell, J. H. és Green, F. L. (1999): Development of intuitions about the controllability of different mental states. *Cognitive Development*, **14**. 133–146.

Gaskins, I. W. (1994): Classroom applications of cognitive science: Teaching poor readers how to learn, think, and problem solve. In: McGilly, K. (szerk.): *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, MA – London, England.

Gourgey, A. (1998): Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, **26**. 81–96.

Horváth György (1990): *Az értelem mérése*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.

Kelemen Rita (2005): *5th grade students' achievement on different types of realistic word problems.* Poster presented at the 11th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus.

Keppel, G. (1991): *Design and analysis. A researcher's handbook.* Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Kramarski, B., Mevarech, Z. R. és Arami, M. (2000): The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics,* **49**. 225–250.

Kramarski, B., Mevarech, Z. R. és Lieberman, A. (2001): Effects of multilevel versus unilevel metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research*, **94**. 292–300.

Mason, L. és Scrivani, L. (2004): Enhancing students' mathematical beliefs: An intervention study. *Learning and Instruction*, **14**. 153–176.

Meloth, M. S. és Deering, P. D. (1992): Effects of two cooperative conditions on peer-group discussions, reading comprehension, and metacognition. *Contemporary Educational Psychology*, **17**. 175–193.

Mevarech, Z. R. és Kramarski, B. (1997): IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, **34**. 365–394.

Nemzeti Alaptanterv (1995): Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3. sz. 3–26.

Pólya György (1957): *A gondolkodás iskolája*. Bibliotheca, Budapest.

Pressley, M. (2000): What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of Reading Research.* Vol III, Erlbaum, Mahwah, NJ-London. 545–561.

Sanchez, R. P., Pugzles Lorch, E. P. és Lorch, R. F. (2001): Effects of headings on text processing strategies. *Contemporary Educational Psychology*, **26**. 418–428.

Veenman, M. V. J. és Beisuhuizen, J. J. (2004): Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*, **14**. 621–640.

Verschaffel, L., De Corte, E. és Lasure, S. (1994): Realistic considerations in mathematical modelling of school arithmetic word problems. *Learning and Instruction*, **4**. 273–294.

Verschaffel, L. és mtsai (1999): Design and evaluation of of a learning environment for mathematical modeling and problem solving in upper elementary school children. *Mathematical Thinking and Learning*, **1**. 195–229.

Verschaffel, L., Greer, B. és De Corte, E. (2000): *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger, Lisse. etc.

Walsh, W. B. és Betz, N. E. (1990): *Tests and assessment*. 2nd edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

ABSTRACT

CSABA CSÍKOS: A METACOGNITION-BASED TRAINING PROGRAM IN GRADE 4 IN MATHEMATICS AND READING

The aim of the present investigation is to test the hypothesis whether the explicit teaching of metacognitive strategies yields better achievement on various types of mathematical and reading tasks. The use of the term 'metacognitive' is here restricted to conscious and deliberate mental processes and the expression 'metacognitive strategy' is used in accordance with the psychological definitions of procedural metacognitive knowledge. 4th graders from 8 different schools participated in the experiment reported. The schools were selected from a larger number of schools involved in the project *Differential treatment and evaluation of low SES students*. Four schools were labelled as 'experimental' and one class from each served as experimental group. The other four schools were labelled as 'control' and all of their 4th grade classes were control groups. There were two pre-tests: a mathematical achievement test and a reading test (with document texts), and four post-test: the two pre-tests re-administered, a mathematical word problem test (10 parallel tasks from *Verschaffel* et al. 1994), and a reading test with various types of texts. The metacognition-based training intervention consisted of 15 mathematics and 15 reading lessons integrated into regular subject content. The training aimed at developing student achievement on both strategy-level and drill-like tasks by means of developing declarative and procedural metacognitive knowledge. The results suggest that the training had a significant positive effect on student achievement. These findings may point to the importance of the use of metacognitive strategies in basic skill instruction.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 2. 127–152. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csíkos Csaba, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 2. szám 153–184. (2005)

PEDAGÓGUSOK SZAKEMBER- ÉS GYERMEKKÉPE
(gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben)

Hercz Mária
Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár

„Az oktatás tényleg kockázatos, hiszen a lehetőség érzését táplálja." (*Bruner*, 2004. 50. o.) A kockázat vállalója a pedagógus, akitől a társadalom – sokszor szinte idealisztikus – eredményességet vár el. A siker titkát az elmúlt fél évszázadban számos kutató igyekezett megfejteni. Az általuk felhalmozott tudás szinte áttekinthetetlen, a valódi megfejtés azonban várat magára. Talán közelebb kerülhetünk hozzá a pedagógusok gondolkodásának további feltérképezésével, majd az empirikusan feltárt összefüggésekre épülő új szemléletű képzési – és továbbképzési rendszer megvalósításával.

Kutatásunk célja a pedagógusgondolkodás egy részterületének mélyebb megismerése, a nevelő-oktató munka egyik fő feladatára, a gyermekek kognitív fejlődésére és fejlesztésére fókuszálva. Öt évvel ezelőtt kezdett munkánkban a kognitív pedagógia (*Csapó*, 1992) ismeretrendszere és szemlélete alapján kérdeztük meg a pedagógusokat, mindazon intézmények képviselőit, akiknek szakmai feladata a gyermekek kognitív fejlesztése: óvónőket, tanítókat, felső tagozatos tanárokat, szakképzésben és gimnáziumban dolgozókat.

Pedagógus-továbbképzésben szerzett majd egy évtizedes tapasztalatunk azt mutatta, hogy a pedagógusok képzésük során elsajátított szakismereteit felülírni látszanak a kialakult szokások, sémák, rutinok (*Eysenck* és *Keane*, 1997), melyek a számukra leghatékonyabb megoldásmódokat tartalmazzák. Korábbi vizsgálatunk megerősítette azt a feltevést, hogy az 'intézménytípus' – értsük itt az egyes korcsoportokat tanítókat – rejtett tanterve a pedagógusokban hasonló gondolkodást alakít ki (*Hercz*, 2002). Eddig nem volt módunk országos reprezentatív mintavételre, így a későbbiekben ez az állítás még módosulhat. Ha igaz, akkor azonban nem lehet figyelmen kívül hagyni sem a pedagógusképzésben, sem a továbbképzésben.

Kutatásunk néhány eredményéről már korábban beszámoltunk, érdekesnek mutatkoztak azonban a fel nem tárt rétegek, melyek részben a feldolgozásra eddig nem került adatokból, részben a kapott eredmények összefüggéseiből adódtak. *Golnhofer Erzsébet* (2001), valamint *Golnhofer* és *Szabolcs* (2005) munkáinak olvasása óta foglalkoztatott a gondolat: a pedagógusok gyermekképe más nézőpontból a mi vizsgálatunkban is kirajzolódik. Jelen tanulmány célja ennek bemutatása, illetve összefüggés keresése a pedagógusok szakmai énképe és gyermekképe, valamint a gyermekek kognitív fejlesztéséről való gondolkodása között.

Feltételezésünk szerint:

- A pedagógusok pozitív szakmai énképe és önértékelése nagyobb mértékben függ az iskolán belüli, mint a külső, társadalmi tényezőktől. Alakulásában jelentős szerepe van a gyermekekkel való kapcsolatuknak. A kialakult szakmai énkép továbbképzések hatására módosul.
- Szakember-képük jellegzetes csoporttipikus vonásokat mutat alapvető pedagógiai-szakmai kérdésekben. Pedagógiai tudásukban a tanult elemek egységes rendszerként jelennek meg, de az egyes tudáselemekről való gondolkodásuk a tanított korosztálytól függően különbözik.
- Gyermekképük a kognitív fejlődésre / fejlesztésre fókuszálva pedagógus-csoportonként különbözik.

Kutatásunkban választ szeretnénk adni a következőkre: Hogyan alakul a pedagógusok szakmai énképe és gyermekképe? Hogyan vélekednek a szakmai tudásról? A személyes pedagógiai tudás vizsgálatakor találunk-e csoport-tipikus vonásokat, vagy az egyéni különbségek jelentősek? Van-e eltérés a pedagógus-énkép és gyermekkép vizsgált rétege és a tanítással kapcsolatos kiemelt nézetek esetében is? Ha igen, mely elemekben? Milyen tényezők mentén különül el a pedagógusok egyes csoportjainak gondolkodása a gyermekek kognitív fejlesztésével kapcsolatban?

Tanulmányunkban a vizsgálat elméleti alapjainak és módszereinek ismertetését követően bemutatjuk a pedagógusok szakmai énképének és gyermekképének néhány jellemző vonását, majd ezek kapcsolatát.

Szakmai előzmények

A pedagógus gondolkodás-kutatásának előzményei és irányzatai dióhéjban

Az iskola világa évszázadok óta a társadalmi figyelem fókuszában áll, betöltendő szerepe a világ változásával párhuzamosan folyamatosan alakul és módosul. Hogy kik és milyen szempontból akarják hatékonyságát, működését befolyásolni, titkait megfejteni, az a társadalmi követelményektől és igényektől függ.

A pedagóguskutatás 110 éves történetének kezdőpontja egybeesett a pszichológiai kutatások szemléletváltásával: *G. Stanley Hall* (1894) folyóiratot indított kutatásai megkülönböztetése végett *Pedagogical Seminary* címen, így ettől kezdve a pedagógiai kutatások elkülönülhettek a pszichológiaiaktól. A hozzá kapcsolódó kutatói körben dolgozó *Kratz* nevéhez fűződik a tanári hatékonyságról szóló első publikáció (1896).

Ahhoz, hogy az iskola valóban a tudományos megismerés terepe lehessen, számos tudománynak kellett kialakulnia, így a mai értelemben vett pedagóguskutatás alig több mint fél évszázados. Születésétől több paradigmaváltást ért meg a kezdeti behaviorista szemlélettől a rendszerszemléleten át a kognitívig.

Kialakulására jelentős hatást gyakorolt a huszadik század közepén kialakult társadalmi-politikai szükséglet: az oktatás hatékonyabbá tétele. Az első időszakban a pedagó-

gusok személyiségét, tulajdonságait kutatták világszerte, – mint az eredményesség feltételét. Bebizonyosodott azonban, hogy a személyiségtulajdonságok csak a feltételeket biztosítják. A következő évtized a folyamat-eredmény paradigma (*Szivák*, 2002) jegyében telt, behaviorista vonások jellemezték. A gyakorlati technikai készségek megismerése nagyon hasznos volt, de elsajátíttatása nem hozta meg a várt sikert. Érlelődött a következő paradigma, több kutató rájött, hogy az eredményesség a tanárok gondolkodásával is szoros kapcsolatban áll (*Andelson*, 1968). A tanári személyiség egyes sajátosságairól kimutatták, hogy közvetlenül is hatással vannak a diákok munkájára, ilyenek például a pedagógus *kognitív stílusa, és elvárásai* (*Witkin* és mtsai, 1977).

A pedagógusok gondolkodásának kutatása három évtizede kezdődött. Első szakaszában szorosan összefonódott a rendszerszemlélettel: az oktatás rendszerként való elképzelése a kutatások fókuszába a pedagógusok tevékenységének gondolkodási hátterét helyezte. *Shavelson* írása (1973) hívta fel a figyelmet arra, hogy a pedagógiai munka eredményességéhez legfontosabb pedagógiai készség a döntéshozatal. A kutatók figyelme az elemzési, *döntési készségek, a pedagógiai gondolkodás* felé fordult (*Eggleston*, 1979; *Schön*, 1987; *Woods*, 1990). Megállapították, hogy az oktatómunka különböző szakaszaiban más-más gondolkodási mechanizmusok jellemzik a pedagógusok gondolkodását. A döntéshozatal, mint magyarázó elv éppen felfedezésével kérdőjeleződött meg, a szükséges döntések száma és gyakorisága miatt (*Falus*, 2001a).

A következő szemléletváltás *Schön* (1983) munkája nyomán jelentkezett: az *elméleti és a gyakorlati tudás* közti kapcsolat átértékelése, a gyakorlat szerepének hangsúlyozása, az értékelő rendszer (*appreciative system*) fogalmának bevezetése. „A tanár értékelő rendszerét a gyakorlata szempontjából releváns nézetei, tapasztalatai, tudása, értékei alkotják, amelyek lehetővé teszik a gyakorlat strukturálását és a külső forrásból származó ismeretek, elméletek értelmezését" (*Zeichner* és *Liston*, 1996. 23. o.). *Wubbels* (1992) szerint az elméleti ismeretek elsajátításával nem befolyásolható a gyakorlati tudás. Az újabb kutatások azonban nem ilyen kategorikusak, komplex módon képzelik el a kapcsolatot (*Richardson*, 1996).

A *kognitív tudományok* eredményei a nyolcvanas évektől alakították át a pedagóguskutatást. Kutatói szervezetek alakultak, tudományos konferenciák foglalkoztak a tanárok gondolkodásának mibenlétével (*Ben-Peretz*, *Bromme* és *Halkes*, 1986). A kutatások központi témája a pedagógusok tudásának elemzése lett (*Gudmundsdottir* és *Shulman*, 1987; *Buchmann*, 1987). Új területek jelentek meg, így a tanári feltevések, nézetek (*Bjørnal*, 1987), előzetes vélekedések megismerése és hatásának vizsgálata; a pedagógiai gondolkodási sémák, a szaktudás, és a szakértővé válás folyamatának és jellemzőinek feltérképezése (*Berliner*, 1987; *Tamir*, 1988). A séma, a forgatókönyv, a rutin fogalmak tartalmával a pedagógiai tevékenység egésze tökéletesebben megérthetővé vált (*Eysenck* és *Keane*, 1997). Különbséget kezdtek tenni a tudás és a nézet (*Calderhead*, 1996), valamint az attitűd és a nézet között (*Rokeach*, 1968 idézi *Falus*, 2001b; *Richardson*, 1996). Nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat értettek, kognitív tartalmat tulajdonítva nekik.

Hazánkban közel negyedszázados múltja van a pedagógusok gondolkodás-kutatásának, melynek két fő iránya a pedagógusok képességeinek, mesterségbeli tudásának feltárása (*Ungárné*, 1968, 1981; *Bagdy*, 1994; *Sallai*, 1996; *Dombi*, 1999), és gyakorlati

tudásuk, nézeteik vizsgálata. Utóbbi főként az ELTE kutatócsoportjának publikációjából ismert (pl.: *Falus* és mtsai, 1989; *Falus*, 2001c). *Golnhofer* és *Nahalka* (2001) könyve összegzi a pedagógusok nézeteit a gyakorlat szempontjából fontos kérdésekben feltáró vizsgálat eredményeit. Megállapítja, hogy a tanárok pedagógiai felfogása több, egymással összefüggést alig mutató tudásterületből áll, s más-más iskolai szituációkban másmás magyarázó elv működik.

Az elmúlt évtized egyéb pedagógus vizsgálatainak jelentős része döntés-előkészítést szolgált, vagy közvélemény-kutatás illetve szociológiai jellegű adatfelvétel és elemzés volt. A kutatások feltárt területei az oktatás decentralizálásának hatása, a tartalmi szabályozás, a helyi tanterv, a fejlesztés és minőségbiztosítás, a tanári élet-és munkakörülmények voltak (*OKI*, 1997a, 1997b, 1998; *Nagy*, 1998).

Kutatási módszerek - közvetlen előzmények

A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei a kvalitatívak felől a kvantitatívak felé tolódtak el, bizonyossá vált azonban az is, hogy bármelyik áll is közelebb egy-egy kutatóhoz, vagy kutatócsoporthoz, a valóságban egyik sem nélkülözhető. A kvalitatív módszerek széles köre terjedt el a támogatott felidézéstől a naplóvezetésen és a hangosan gondolkodáson, a repertoár-térkép készítésén, a nézetrendszer megragadásán át az eset-elemzésig (*Szivák*, 2002). Az évtizedek során e módszerváltozással párhuzamosan a minták is egyre kisebbek lettek, a kutatás jelentős része az oktatás mikroszintjére helyeződött át (*Stoehenson*, 1990; *Copeland-Birmingham*, 1993). Saját kutatásunk a kvantitatív irányzathoz kapcsolódik, melynek oka, hogy a vizsgált probléma általános jellemzőit szeretnénk megállapítani.

A kutatás alapjául szolgáló kérdőív készítését több – a szakirodalomban hozzáférhető – pedagógus-kutatásra alkalmazott mérőeszköz megismerése előzte meg (*Bagdy*, 1996; *Falus* és mtsai, 1989; *Nagy*, 1998; *Nanszákné*, 1998; *Szabó*, 1998). Szemléletének kialakítását *Csapó Benő* (1992, 2001), *Falus Iván* (2001a, 2001b, 2001c), és *Nagy Mária* kutatása (2000, 2001) határozta meg.

A kérdőív néhány kérdése korábbi kutatások eredményeire épül: a célrendszerről szóló (*Halász* és *Lannert*, 2000), és a tanulók eredményes fejlesztéséhez szükséges pedagógiai szaktudásról való gondolkodásuk feltérképezését célzó. Ehhez a tanári hatékonyságról *Shulman* (1986) és *Walbert* és *Mackey* szempontjait (*Zétényi*, 1998) használtuk fel, erre építettük saját elgondolásunkat, kiegészítve *Falus Iván* és mtsai a pedagógiai tevékenység elemzésével és értékelésével foglalkozó gondolataival (1989).

Fogalomértelmezés

A *pedagóguscsoport* fogalmát, mint gyűjtőfogalmat alkalmazzuk, mely az óvónőket, tanítókat, a felsős-, a gimnáziumi-, és a szakképzésben dolgozó tanárokat foglalja magába. Megelőzően használtuk az intézménytípus, illetve a réteg szót összetételben, de ha e kifejezéseket saját szaktudományuk alapján értelmezzük, pontatlannak bizonyulnak. Nem célszerű egységesen általános, vagy középiskolai pedagógusokról sem beszélni, hisz a belső differenciálódás igen jelentős. Összetettebbé teszi a helyzetet, hogy azonos

helyeken különböző végzettségűek dolgoznak, s azonos végzettséggel különböző korú gyermekeket nevelnek. A pedagógiai gyakorlatban a négy – általunk vizsgált – iskolai csoport egymástól jól megkülönböztethető.

A szakmai énkép és a szakember-kép az énképnek csak bizonyos aspektusai, a pedagógusok énképe vagy világképe más tartalommal és komplexitással rendelkezik. *Szakmai énképen* értjük azokat a jellemzőket, amelyek a pedagógusokat, mint egyéneket jellemzik: saját célrendszer, helyzetükről, eredményességükről, elégedettségükről alkotott kép. A *szakember-kép* fogalmába azokat az elemeket soroljuk, melyek a pedagógust, mint szakembert jellemzik, például szakmai kérdésekről való gondolkodása, nézetei, pedagógiai tudása.

Módszerek és eszközök

A minta

Tanulmányunkban a Fejér megye pedagógusai körében 2001-ben végzett vizsgálat eredményeit mutatjuk be. A résztvevőket rétegzett véletlen mintavételi eljárással választottuk ki, közülük végül 666 pedagógusnak (akik az öt fent nevezett pedagóguscsoport tagjai) a gyermekek kognitív fejlődéséről való gondolkodását hasonlíthattuk össze.

Minél szélesebb körű mintaválasztásra törekedtünk mind vertikálisan, mint horizontálisan: arra, hogy az intézmények székhelyének településtípusa, a közoktatási intézmények típusa (óvoda, általános iskola, középiskola), és az ott dolgozó különböző életkorú pedagógusok megfelelő arányban kerüljenek a mintába. A teljes reprezentativitás elérésénél vizsgálatunk szempontjából fontosabb volt, hogy az egyes összehasonlítandó csoportokba megfelelő számú elem kerüljön. A középiskolák túlreprezentálására azért volt szükség, hogy a vizsgált pedagógusokat külön lehessen bontani gimnáziumokban és szakképző iskolákban dolgozókra (az áttanítások miatt a szakközépiskolát és a szakiskolát nem különböztettük meg). A megye pedagógusainak 11,7%-a vett részt a felmérésben (1. táblázat).

Az iskolai végzettség jellemzéséhez a legmagasabb iskolai végzettséget, az összes megszerzett diplomát és a továbbképzéseken való részvételt vettük figyelembe. Az óvodában dolgozók között csak felülképzetteket találtunk, az általános iskolában alig több mint két százalék az alulképzett, s a pedagógusok 24%-a az előírtnál magasabb szintű diplomával rendelkezett. A középiskolák két típusa eltérő képet mutatott: a gimnáziumban 6%, a szakképzésben 39% volt a főiskolai végzettségű tanár.

Képzettség szempontjából nem elhanyagolható tényező, hogy az egyes pedagóguscsoportok első diplomájukat milyen képzési formában szerezték. Az óvodapedagógusok 42, a gimnáziumi tanárok 89%-a végzett nappali tagozaton. Ahogy az egyre magasabb presztízsű fokozatokat nézzük, növekszik a nappali tagozaton végzettek aránya a vizsgált mintában.

A pedagógusok képzettségének fontos jellemzője az is, hogy hány és milyen diplomával rendelkeznek. Egyetemi végzettsége a teljes minta negyedének, több diplomája

harmadának van. A szakvizsgák száma a magasabb életkorú gyermekeket tanító pedagógusok arányában növekszik, míg az óvónők 11%-a, az általános iskolai pedagógusok 25%-a, a középiskolai tanárok 34%-a tett szakvizsgát.

1. táblázat. A minta néhány jellemzője

Intézmények	*Pedagógusok száma (fő)*	*Arányuk a mintában (%)*	*Intézmények*	*A megye pedagógusainak*	*A megye intézményeinek*
				aránya a mintában (%)	
Óvoda	144	21,6	Óvoda	10,6	16,1
Alsó tagozat	158	23,7	Általános iskola	10,0	18,4
Felső tagozat	170	25,5			
Szakképző iskola	102	15,3	Középiskola	18,5	38,1
Gimnázium	92	13,8			
Összesen	666	100	Összesen	11,7	19,5

Fordított irány figyelhető meg a továbbképzések tekintetében. Legalább 30 órás időtartamú továbbképzésen az óvónők 95, az általános iskolai pedagógusok 76, a szakközépiskolai tanárok 75, a gimnáziumi tanárok 65%-a vett részt.

Az intézményekben betöltött munkakör, illetve az ezeket kiegészítő funkciók sok szempontból fontos mutatói a mintának. Intézményvezetői funkcióban dolgozott a minta 14%-a, a pedagógusokat segítőként 27%, gyermekek segítőjeként 54%, szaktanácsadóként vagy szakértőként 4%, egyéb állandó megbízatást vállalt 15%-a. A mintában a nemek szerinti eloszlás megközelítően azonos volt az országos átlaggal, az életkor szerinti görbe normál eloszlású.

Eszközök és eljárások

Vizsgálatunk fogalmi keretéül a kognitív pedagógia szolgált (*Csapó*, 1992). Az empirikus kutatást 198 változót tartalmazó kérdőívvel végeztük. A kérdések megfogalmazásánál arra törekedtünk, hogy a válaszadóknál ne kezdjenek működni a sztereotípiák, ne tudják könnyen kitalálni, hogy mi a kérdés célja. Többségében feleletválasztásos, illetve Likert-skálára épülő kérdésből, kisebb részben nyílt, fogalom-meghatározást, illetve asszociációt tartalmazó kérdésből állt a kérdőív. Az egyes kérdőív-modulok megbízhatósága Cronbach α = 0,72 és 0,97 között volt. A 0,8 alattiakat jelen tanulmányban nem elemezzük. Az adatfelvétel egy része személyes adatfelvétellel, más része postai úton visszaküldött kérdőívekkel történt. A kapott adatok feldolgozása SPSS 11.0 statisztikai programmal történt.

Pedagógusok énképe- és gyermekképe néhány aspektusból

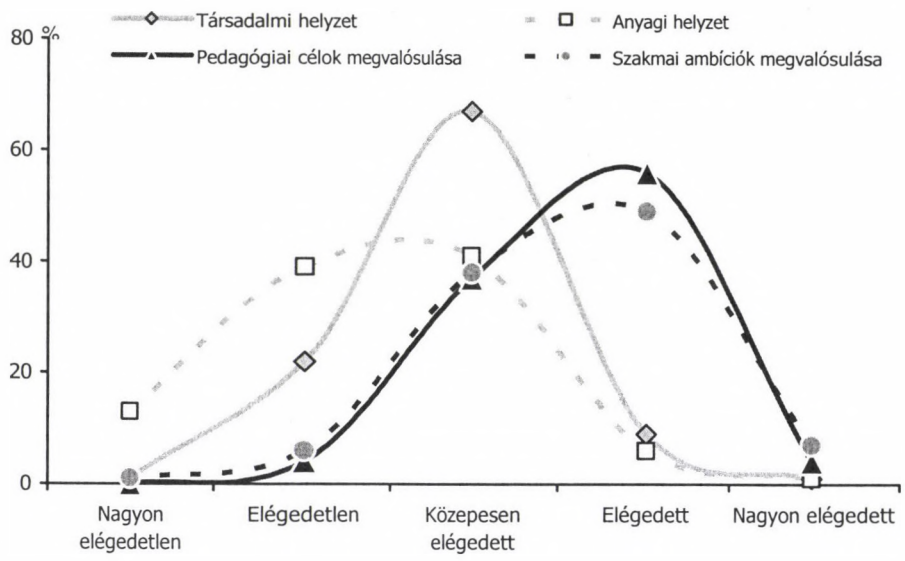
Pedagógusok szakmai énképe és szakemberképe

A pedagógusok szakmai énképén belül bemutatjuk önértékelésüket társadalmi és anyagi elégedettségükről, pedagógiai céljaik és szakmai ambícióik megvalósulásáról és iskolai kapcsolataikról. Ezt követi a szakember-kép felvázolása: a pedagógusok célrendszerének, önmagukról és a tanításról-tanulásról alkotott nézeteinek, pedagógiai tudásának bemutatása.

Szakmai énkép

A pedagógusok énképének egyik mutatója elégedettségük eddig elért helyzetükkel, eredményeikkel. A napi munkát és annak szakmai tartalmára figyelést is befolyásolja a pedagógusok általános elégedettsége, melyet négy szempontból közelítettük meg (1. ábra). Szakmai céljaik és ambícióik megvalósulását sokkal pozitívabban értékelték, mint társadalmi presztízsüket és anyagi helyzetüket. Szakmai ambícióik és pedagógiai elképzeléseik önértékelése pozitívabb (átlag: 3,6/3,6; szórás: 0,7/0,7), társadalmi és anyagi helyzetüké negatívabb, bár utóbbi természetesen az együtt élő családtagoktól is függ (átlag: 2,9/2,4; szórás: 0,6/0,8). Amikor egy összesített értékkel kellett eredményességükkel és presztízsükkel kapcsolatos helyzetüket értékelniük, a kapott eredmény a négy részterület átlagánál magasabb lett (3,1 helyett 3,4).

A következőkben megvizsgáljuk, milyen mértékben egységes a pedagógusok önértékelése a bemutatott szempontból. A pedagóguscsoportok önértékelése hasonló, két esetben találunk köztük szignifikáns különbséget: anyagi helyzetüket az általános iskola felső tagozatában tanító pedagógusok, pedagógiai céljaik megvalósulását a szakképzésben dolgozók értékelték a többiektől eltérően sokkal negatívabban. Végzettség szerint csak az anyagiak megítélésében különbözött a véleményük, az egyetemet végzettek átlaga tért el pozitívan a többiektől (átlag: 2,7). A különböző méretű településeken élők értékei kizárólag a szakmai ambíciók terén térnek el: a községekben élő pedagógusok kevésbé érzik úgy, hogy sikeresek ezen a területen ($p<0,05$; átlag: 3,4). Nemek szerint nincs különbség az önértékelésben.



1. ábra
A pedagógusok elégedettsége társadalmi és anyagi helyzetükkel (%)

A *munkahelyi légkör és kapcsolatrendszer* összefügg a teljesítménnyel, és a munkatársak mentálhigiénéjével, ezért tartottuk fontosnak e területen is önértékelésüket (2. táblázat). A pedagógusok tanítványaikkal való kapcsolatukat tartották legjobbnak, más vizsgált kapcsolatterületekhez képest az eredmény átlagosan három tizeddel jobb. A munkatársakhoz való viszony – ami a szakmai együttműködés alapjául szolgálhatna – a középiskolában a legrosszabb. Megfigyelhető az is, hogy a tanított gyermekek életkorának növekedésével a vizsgált kapcsolatrendszerekben csökkent a pedagógusok pozitív megítélése, véleményük egységessége is alacsonyabb lett.

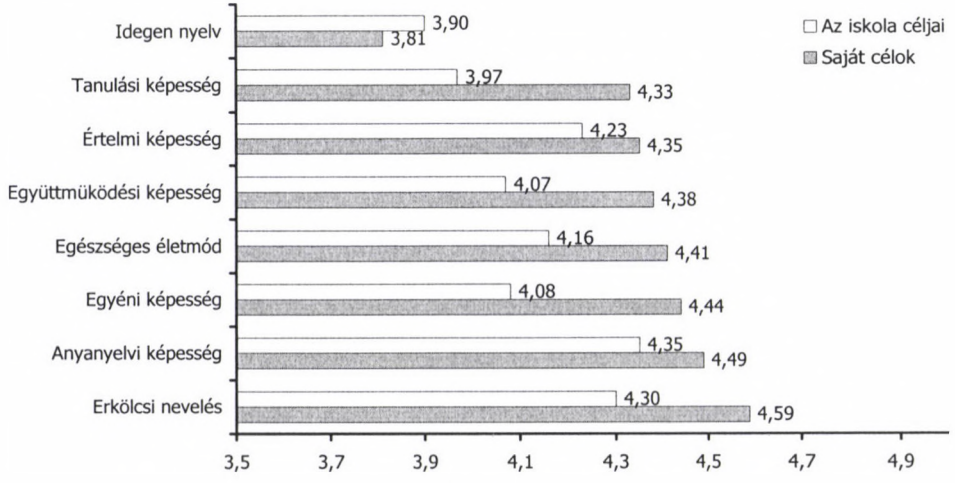
2. táblázat. A pedagógusok önértékelése kapcsolatairól

A minta átlaga	*A minta szórása*	*Kapcsolata*	*Óvoda*	*Általános iskola*	*Közép-iskola*	*A Tukey-b próba eredménye*
4,3	0,6	Tanítványaival*	4,4	4,3	4,1	ÁI, K < Ó
4,0	0,5	Kollégáival*	4,0	4,0	3,8	K < Ó, ÁI
4,0	0,6	A szülőkkel*	4,1	4,0	3,9	K < Ó
3,9	0,7	Vezetőivel	4,1	4,0	3,9	K < Ó

*Jelmagyarázat: *p<0,01 szignifikanciaszinten különbség van a két csoport értékelése között;*
<: a különbség iránya; Ó: óvoda; ÁI: általános iskola; K.: középiskola

Szakember-kép

A szakember-kép első eleme a pedagógusok célrendszerének bemutatása intézményük célrendszeréről alkotott képükkel párhuzamosan (a 2. ábrán olvashatóak a választott célok). Az eredmény: a pedagógusok saját célrendszerükben az idegen nyelvi képesség fejlesztése kivételével minden egyes célt fontosabbnak tartottak ($p<0,05$), mint azt intézményükről feltételezték (2. ábra).



2. ábra
A pedagógusok és iskolájuk célrendszerének átlagai (ötös skálán)

A *kognitív fejlesztésről való gondolkodásuk* tudatosságát kiemelten is vizsgáltuk. A kognitív fejlődéssel közvetlenül összefüggő célok (anyanyelvi-, értelmi-, tanulási-, egyéni képességek fejlesztése) közül a hatodik ranghelyen álló értelmi képességek fejlesztésének megítélésében a pedagógusok egységesek, a másik három cél jelentőségét (szignifikánsan, $p<0,001$) különbözően ítélik meg. Az anyanyelvi és a tanulási képességek fejlesztését az általános iskolában tanító pedagógusok, az egyéni képességekét a kisgyermekeket nevelők (11 éves korig) tartják fontosnak, véleményüktől a szakképzésben dolgozóké tér el legnagyobb mértékben.

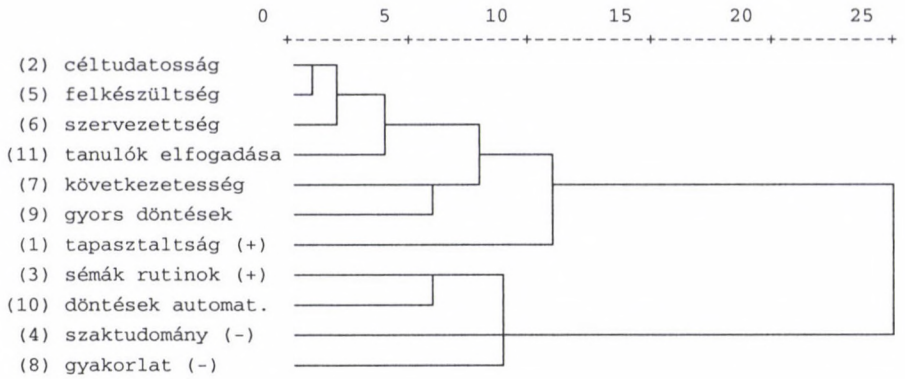
A pedagógusok *önmagukról, mint szakemberekről szóló nézetei*nek feltárása közelebb visz bennünket gondolkodásuk megismeréséhez. Az értékelt nézetek a pedagógus személyiségével, tapasztaltságával, munkájával kapcsolatos állításokat tartalmaztak (lásd 3. táblázat). A *nézetek* a válaszadók gondolkodásában azonban más szempontok szerint is rendeződtek, amit a klaszteranalízis fürtábráján mutatunk be (3. ábra). A két nagy fürt a tudáselemek tudatossága szerint a deklarált, illetve a nem deklarált nézeteket különíti el. Az elfogadottság mértéke jelentősen különbözött a két csoportban: míg a tanult és deklarált nézetek átlaga 4,1, a nem tanult, nem deklarált csoporté 2,7.

3. táblázat. Pedagógusok szakmai nézetei. A Tukey-B próba eredménye

A nézet tartalma	*A különbségek vizsgálati szempontjai (p<0,05)*					
	Pedagóguscsoport		*A pályán eltöltött év*		*Településtípus*	
	K	*M*	*K*	*M*	*K*	*M*
I. Tanulásszervezés						
A céltudatosság és az adaptivitás szerepe jelentős a tanításban	Ó: 4,5	más: 4,7			v: 4,4	e: 4,8
A tanításra rendszeresen fel kell készülni.	SZ,G: 4,3	A: 4,7	5<év<35: 4,4	év<5 és év>35: 4,7	v: 4,3	k: 4,6
Az osztály szervezettsége a tanulás elemi feltétele.	Ó: 3,8	más: 4,6	év>30: 4	év<30: 4,4	v: 4,0	e: 4,5
II. A pedagógus szakmai jellemzői						
A tapasztaltabb tanár érthetőbben magyaráz, alkalmazkodik a diákhoz.	Ó: 3,1	más: 3,9	–	–	v: 3,4	e: 3,8
A verbális és a nonverbális hatások összhangja jelentős.	Ó: 3,5 F: 3,8	F: 3,8 A: 4,2	–	–	v: 3,6	mjv: 4
Az azonnali döntések szerepe jelentős.	Ó: 3,6	A: 4,2	–	–	v: 3,5	e:3,9
A tanulókat teljesen el kell fogadni.	–	–	–	–	v: 3,8	e.4,4
III. A tanítás kognitív pszichológia által feltárt jellemzői						
Az oktatásban szükséges a sémák és rutinok kialakulása és használata.	Ó,G: 2,5	más: 2, 8	év>20: 2,5	év<19: 2,9	v: 2,5	kg: 2,9
A szaktudományos ismeretek nem transzferálódnak automatikusan.	G: 2,2	A, F: 2,6 SZ: 2,9	–	–	–	–
A gyakorlat túlzott rutinhoz, automatizmushoz vezethet.	Ó: 2,4 A: 2,8	A: 2,8 SZ, G: 3,1	év>35: 2,2	5<év<20 2,8	k: 2,5	mjv: 2,9
A gondolkodási sémák segítségével a tanár szinte automatikusan dönt.	–		év>35: 2,0 30<év<35: 2,5	30<év<35: 2,5- 0<év<5: 3,2		–

Jelmagyarázat: K: legkisebb érték; M: legnagyobb érték;
mjv : megyei jogú város; v: város; k: község; e: egyéb, az előző oszlopban nem szereplő települések;
Ó: óvónő; A: tanító; F: felső tagozatos tanár; SZ: szakképzésben dolgozó tanár; G: gimnáziumi tanár

A 3. ábra részleteit megvizsgálva a fürtökön a tanulásszervezéssel, a pedagógus szakmai, és a tanítás kognitív pszichológia által feltárt jellemzőivel kapcsolatos nézeteket találunk.



3. ábra
A pedagógusok szakmájukkal kapcsolatos nézeteinek fagráfja

A válaszadók legnagyobb mértékben a tanulásszervezéssel kapcsolatos megállapításokat fogadták el, ezen belül pedagógus céltudatosságának és adaptivitásának jelentőségét. Gondolkodásukban legtöbb különbséget a pedagóguscsoportok között találtunk, de jelentős eltérés volt a településtípusok, illetve a pedagógus-pályán eltöltött idő szerint is (3. táblázat). A pedagóguscsoportok közötti különbségeket vizsgálva az óvónők nézetei sok tekintetben negatív irányban tértek el másokétól, vagyis az egyes tényezők szerepét nem tartották olyan fontosnak.

A pedagógusok közel egységesen gondolkodnak a *tanulásszervezés* vizsgált kérdéseiről, a középiskolákban tanítók azonban kevésbé tartották lényegesnek a tanításra való felkészülést. Ez a pályakezdők és a nyugdíjkorhatárhoz környékén lévők, illetve a kisebb településeken lakók szerint azonban fontos. Az osztály szervezettségéről, mint a tanóra keretéről a (városiak kivételével) a harminc évnél kevesebb gyakorlattal rendelkezők nyilatkoztak pozitívan. A városokban élőknek a vizsgált nézetekkel való egyetértése szinte minden esetben szignifikánsan negatív irányban tért el a többiekétől.

A *pedagógusok szakmai jellemzői* közül a gyors döntések szerepét, illetve a verbális és nonverbális hatások összhangját a tanítók tartották a meghatározónak, véleményüktől negatív irányban jelentősen különböztek a felső tagozatos tanárok, s még tőlük is az óvónők. A *kognitív pszichológiai* nézetekkel a minta sokkal kevésbé azonosult, mint a többi nézettel. A sémákról és a rutinokról szóló nézetek elfogadása az iskolafokozatok növekedésével, illetve a pedagógusok korának csökkenésével párhuzamosan nőtt.

A pályán eltöltött évek figyelembe vételével kialakított pedagóguscsoportok gondolkodása között nem találtunk különbséget a szakmai jellemzők, a céltudatosság, és a transzfer mértékének megítélésében, más esetekben azonban igen. A tanításra való rendszeres felkészülést pályakezdők és a 35 évnél többet a pályán töltő pedagógusok gondolták ugyanolyan fontosnak. Az osztály szervezettségének jelentőségét a 30 évnél kevesebb tanítási gyakorlattal rendelkezők hangsúlyozták. A különböző méretű településeken élő pedagógusok nézeteinek összehasonlítása során a városban élők gondolkodása a nézetek 73%-ának megítélésében szignifikánsan (negatív irányban) tért el a többiektől.

Pedagógiai tudás

A szakember-kép következő vizsgált eleme a pedagógiai tudásról való gondolkodás. A kognitív pedagógia felfogása szerint a gyermekek fejlődésének irányítója a pedagógus, aki egyben az őket körülvevő információs környezet meghatározó eleme, szervezője és hatótényezője (*Csapó*, 1992). Tudás-változásuk egyik feltétele az óvónők, tanítók és tanárok pedagógiai tudása. A fókuszba helyezett tudáselemeket (4. ábra jobb oldalán) a vizsgálat résztvevői a szerint értékelték, hogy mennyire tartják fontosnak a gyermekek kognitív fejlesztése során.

A teljes mintát vizsgálva a pedagógusok a 12 tényező közül legmagasabbra a pedagógiai (elméleti) tudás szerepét értékelték (átlag=4,6; szórás=0,5), ezt a tanulók és sajátosságaik ismerete (átlag=4,6; szórás=0,6) követte. A lista végén találhatjuk a nevelési környezet (átlag=4,0; szórás=0,8), és a tanulók előzetes tudásának és véleményének ismeretét (átlag=3,9; szórás=0,7).

Feltételeztük, hogy egyes tényezők a pedagógusok gondolkodásban *rendszer*ként jelennek meg. Az egyes elemek ($p \leq 0{,}001$ szinten) szignifikáns, közepesen szoros kapcsolatban álltak egymással. Klaszteranalízissel (a csoportok közötti kapcsolat módszerével) arra kaptunk választ, hogy kimutatható-e az elemek között valamilyen általánosabb összefüggés, összeállnak-e valamilyen rendszerré ezek a pedagógusok gondolkodásában. A kapott fagráfot (dendogramot) nem a szokásos módon, hanem a fürtök általános fogalmi megnevezésével kiegészítve mutatjuk be (4. ábra).

4. ábra
A pedagógiai tudás szerkezeti modellje a fagráf alapján

A gráfon elkülönülnek az elméleti és a gyakorlati tudáselemek, de még e rendszereken belül is megismétlődik a kettéválás az általános, illetve a gyakorlatban közvetlenül felhasználható tudáselemekre (szakmódszertani ismeretek, illetve a tanítás általános feltételeinek ismerete). A pedagógiai tudás egyes területei jelentőségének megítélésében

feltételezett intézményekre jellemző különbséget variancia-analízissel vizsgáltuk meg (4. táblázat).

4. táblázat. A részminták a pedagógiai tudásról alkotott véleményének összehasonlítása varianciaanalízissel

A pedagógiai tudás faktorai	*Variancia típusa*	*Négyzetes összeg*	*Szabadság-fok*	*Variancia*	*F*
Szakmai műveltség	külső	15,71	4	3,93	12,75
	belső	203,69	661	0,31	
A tanítás általános feltételei	külső	5,28	4	1,32	2,79
	belső	312,61	661	0,47	
A tanítás aktuális feltételei	külső	11,82	4	2,96	5,12
	belső	381,48	661	0,58	
Szakmódszertani ismeretek	külső	6,70	4	1,68	4,29
	belső	258,61	661	0,39	

Megjegyzés: A táblázatban szereplő faktorok mindegyike $p \leq 0{,}01$ szinten szignifikáns.

A pedagógusok csoportjainak gondolkodása mind a négy tudásréteg esetében szignifikánsan különbözött egymástól $p \leq 0{,}01$ szignifikancia-szinten. Tukey-próbával állapítottuk meg, hogy mely csoportok gondolkodása között található lényeges eltérés. A különbségek arányait az 5. táblázatban mutatjuk be. A pedagógiai tudás minden területét az alsó tagozatos tanítók tartották legfontosabbnak, a szakmai műveltség jelentőségét ugyanilyen magasra értékelték az óvónők.

5. táblázat. A pedagógiai tudás rétegeinek csoportonkénti különbsége a TukeyB próba alapján

Pedagógus-csoport	*Szakmai műveltség*	*Szakmódszertani ismeretek*	*A tanítás általános feltételei*	*A tanítás aktuális feltételei*
Óvoda	4,63	*4,34*	*4,06*	3,92
Alsó tagozat	4,64	4,58	4,28	4,23
Felső tagozat	*4,55*	4,46	4,19	4,08
Szakképzés	*4,43*	4,43	*3,99*	3,90
Gimnázium	*4,36*	*4,38*	*4,07*	4,02

Jelölés: aláhúzás: magas értékek; dőlt betű: alacsony értékek

Szakmai műveltség

A négy tudáscsoportból egyet, a pedagógusok szakmai műveltségét néhány kiemelt komponensén keresztül részletesebben is megvizsgáltuk: a továbbképzésen való részvétel hatását, az oktatáskutatáshoz való viszonyt, illetve a szaktudás egy elemét, a kognitív fejlesztés két célfogalmának ismeretét.

A szakmai továbbképzésen és -innovációban való részvétel a pedagógusok szakmai megújulásának, gondolkodásuk megváltoztatásának két szervezett útja. Ezek valódi hatásáról azonban többnyire nincsenek pontos információk. Vizsgálatunk során továbbképzésen részt vett pedagógusok értékelték az általuk végzett tanfolyamot a szerint, hogy az milyen hatással volt nézeteikre, illetve, hogy a tanulókról alkotott képük átalakult-e érzéseik szerint (6. táblázat).

Az eredmények megfigyelésekor két dolog tűnt szembe. Egyik, hogy a magas iskolai végzettségű pedagógusok közül kevesebben vettek részt továbbképzéseken, másik, hogy szinte minden szempontból összefüggés van az értékelés és az intézmények között: az óvodától a gimnáziumig a résztvevők pozitív véleménye folyamatosan csökken.

A különböző szempontokból ötfokozatú skálán kapott értékek 4,2 és 1,9 közé estek. A képzések legnagyobb mértékben elméleti ismereteket nyújtottak (4,1), a pedagógiai gyakorlatban azonban kevésbé voltak alkalmazhatóak (3,5). A negatív tendencia növekszik, ha azt nézzük, milyen hatása volt a továbbképzéseknek a pedagógusok személyiségére. Ezek a tényezők a listazárók.

6. táblázat. A továbbképzések hatása a pedagógusokra, az értékelések átlagai

Értékelési szempontok	*Óvoda*	*Alsó tagozat*	*Felső tagozat*	*Szakképzés*	*Gimnázium*	*Minta*
Új elméleti ismeretek	4,0	4,2	4,0	4,2	3,7	4,1
Alkalmazható tudás	3,6	3,8	3,3	3,2	3,0	3,5
Tudatosabb munkavégzés	3,5	3,6	3,2	2,5	2,7	3,2
Munkája tervszerűbb lett	3,4	3,3	3,0	3,0	2,6	3,1
Önértékelésére hatott	3,2	2,9	2,5	2,4	2,2	2,7
Nézetformáló	2,9	2,7	2,6	2,4	2,1	2,6
Tanulói kép átalakult	*2,5*	*2,4*	*2,1*	*2,0*	*2,0*	*2,3*
Szerepkép változás	*2,5*	*2,3*	*2,1*	*2,0*	*1,9*	*2,2*
Elemszám	137	119	132	76	60	524

Az oktatáskutatáshoz való viszonyt nézetmegjelenítő, illetve -formáló hatása miatt vizsgáltuk, hisz a személyes tapasztalatok és élmények közismerten erősebb hatásúak, mint az olvasott vagy hallott szakismeret. A megkérdezettek 26%-a vett részt az elmúlt öt évben oktatásfejlesztésben, kutatásban, 61%-uk szívesen részt venne, ha lehetősége lenne rá. A mai pedagógiai- illetve oktatáskutatókat kevéssé ismerik. Arra a kérdésre,

hogy fel tudnak-e sorolni három mai magyar oktatáskutatót, 68%-uk nemmel válaszolt. 158 név gyűlt össze a válaszadó alig 200 pedagógustól, zömmel tankönyvszerzők, továbbképzések tanfolyami előadói. A lista első felében szerepeltek azok a kutatók is, akik elvárhatók voltak, de itt sem csak pedagógiai kutatókat találhattunk. A minta 3%-ánál többen ismerték (és oktatáskutatónak tartották) a következőket: *Vekerdi Tamás* (7%), *Nagy József* (6%), *Zsolnai József* (5%), *Porkolábné Balogh Katalin* (4%), *Zilahy Józsefné* (4%), *Ranschburg Jenő* (3%). A lista első 12 helyén álló név között találunk ma már klasszikusnak számító nevet (*Mérei Ferenc*), valószínűleg felsőoktatási tankönyvélményből származót (*Nagy Sándor*) és néhány valóban mait (*Báthory Zoltán*, *Csapó Benő*).

A szaktudás néhány eleme

„Ha a tudás közvetlen alakításában meghatározó szakembereknek nincsen kellően differenciált elgondolásuk a tudás különböző aspektusairól, és nem rendelkeznek az annak kifejezésére alkalmas terminológiával, az megnehezíti, vagy lehetetlenné teszi a tudás minőségének javítását." (*Csapó*, 2001. 100. o.) A pedagógiai és pszichológiai tudás része tehát a szakma fogalmi rendszerének pontos ismerete. Ennek két elemét emeltem ki: az ismeret és a képesség fogalmakat, melyek meghatározását kértem a kérdőív kitöltőitől: „Naponta beszélünk, ..., ismereteikről és képességeikről, de nem biztos, hogy ugyanazt értjük alatta. Ön mire gondol, amikor e kifejezéseket használja őket?"

Az *ismeret* fogalom feldolgozását a 7. táblázat bal oldala mutatja. A megkérdezettek negyede rendelkezik a fogalom megközelítően pontos tartalmával, a többiek leírásából a valamikor megtanult ismeret és képesség fogalom összemosódása, illetve a tudás általános fogalmával való felcserélés látszik (35%). Valószínűleg régi didaktika könyvek fogalom-magyarázatai csengenek vissza a két leggyakrabban előforduló elemnél, a „tapasztalatok, fogalmak összessége" és a „megtanult, megértett dolgok" típusú megfogalmazásokban. Mindkét meghatározást a pedagógusok több mint ötöde írta. Jelentős azok aránya is, akik az ismeret fogalmát más értelmezési keretben magyarázzák, leírásukban keveredtek a tudásszerzés és ellenőrzés lépései (pl. megértett, megtanult, illetve felismerés szintjén számon kérhető dolgok). A válaszok között voltak, amelyek tudásrendszerrel, vagy tájékozottsággal azonosítják az ismeret fogalmát (13%), illetve az értelmezhetetlen, vagy tagadó választ adók (3%).

A *képesség* fogalmának meghatározásakor (7. táblázat jobb oldala) megközelítően a minta fele ismerte pontosan a tartalmát. A megkérdezett pedagógusok harmada a fejleszthetőség szerint, az öröklés – környezet dimenzióban értelmezte. Nagyobb arányban voltak, akik öröklött adottságként határozták meg (18%), mint akik a fejleszthetőség szerint (14%), vagy a kettő együtteseként. Alacsony arányban, de előfordult a kizárólag tanult tulajdonságként való értelmezés is. Ez esetben is voltak, akik más tartalmat tulajdonítottak a képesség fogalomnak. Néhányan általánosan fogalmaztak, a tudás alapelemének tekintve a képességet, mások pedig személyiségvonásokkal azonosították. Magas (8%) volt a nem értelmezhető, illetve a zavaros válasz (például ismeret, jártasság és készség együtteseként leírás).

7. táblázat. Az „ismeret" és a „képesség" fogalom tartalmi jellemzőinek százalékos megoszlása a mintában

Ismeret	*Százalékos megoszlás*	*Képesség*	*Százalékos megoszlás*
Információként értelmezi		*Általános megfogalmazás*	
tárgyi, lexikális tudás	11,4	a tudás alapeleme	1,5
információ	6,9	*A fejleszthetőség szerint értelmezi*	
tartalmi tudás	6,9	öröklött adottság	18,2
verbális információ	1,9	fejleszthető adottság	13,9
A tudás fogalmával azonosítja		tanult tulajdonság	3,6
megtanult és megértett dolgok	21,3	tehetség és tanulás eredménye	2,6
fogalmak, tapasztalatok összessége	20,3	*Az alkalmazás felől közelíti*	
elméleti és gyakorlati tudás	13,1	alkalmasság tevékenységre	38,2
tudásrendszer	6,8	ismeretek alkalmazása	8,9
felismerés szintjén számon kérhető	1,2	sikeres cselekvés feltétele	4,1
Személyiségjellemzővel azonosítja		*Személyiségjellemzővel azonosítja*	
tájékozottság	6,3	hajlam, érdeklődés	1,8
Nem értelmezhető válasz	2,9	*Nem értelmezhető válasz*	8,4
		ismeret és jártasság és készség	6,5
		egyéb	0,9
Megtagadott / hiányzó válasz	1,1	*Megtagadott / hiányzó válasz*	0,9

A pedagógusok gyermekképe

A pedagógusok gyermekképének vizsgálatakor a kognitív fejlődéssel és -fejlesztéssel kapcsolatos gondolkodásukra fókuszáltunk. Tanítványaik fejlődéséről szóló prekoncepcióik jelentős hatással vannak gyakorlati tevékenységükre (*Falus*, 2001a), ezért különösen fontos megismerésük. A kérdések arra irányultak, hogy mit gondolnak a fejlődést befolyásoló tényezőkről általában, mi a véleményük a fejlesztés eredményességéről.

A gyermekek fejlődésének feltételeiről

Elsőként arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a gyermekek kognitív fejlődésében mely tényezőknek milyen mértékű hatást tulajdonítanak a pedagógusok. A kérdésbe a kognitív pedagógia felosztását figyelembe véve a környezeti feltételeket válogattuk össze (*Csapó*, 1992), melyeket kiegészítettünk egy jelentős változóval, a gyermek genetikai adottságaival. A tényezőket (melyek a 8. táblázatban olvashatók) ötfokú skálán értékelték a pedagógusok. Ezek közül legjelentősebbnek a tanulók információs környezetét, ezen belül a pedagógust, mint a személyi környezet meghatározó hatótényezőjét tekintették. Az egyes elemek súlyának megítélésében azonban jelentős volt az eltérés. Egységesen fontosnak gondolták a pedagógus személyiségének hatását a gyermekek

fejlődésére (8. táblázat 5. tényező), a többi elemről különbözően, csoport-tipikusan gondolkodtak (8. táblázat 5., 6., 7., 8. tényező).

A második legjelentősebbnek a szociális környezetet tartották. Elemeit a szülők nevelési módszerei kivételével egységesen ítélték meg, itt a 15 évesnél fiatalabbakat nevelők és a szakképzésben tanítók között volt szignifikáns a véleménykülönbség. A gyermekek genetikai adottságait az információs környezet szervezeti feltételeiként megnevezett elemekkel egyforma hatásúnak tartották.

A várttól eltérő a szocio-ökonómiai feltételek utolsó helyezése, hisz a legtöbb hazai és nemzetközi kutatás (pl. Monitor-vizsgálatok, PISA) – amiket a válaszadóknak ismerniük kellett, ha másért nem, mert háromnegyedük a közelmúltban vett rész továbbképzésen – ellentmond ennek (8. táblázat).

8. táblázat. A kognitív fejlődést befolyásoló tényezők megítélése

	Tényezők	*Átlag*	*Szign. szint*	*A pedagógus-csoportok közötti különbségek*	
				Legmagasabb értékek	*Legalacsonyabb értékek*
Környezet				*(Tukey B próba eredményei)*	
Tárgyi	*Szocio-ökonómiai feltételek*				
	1. Településtípus	3,1	p>0,05	–	–
	2. A család szociális státusza	3,5	p<0,05	1, 2, 5	4
	3. A szülők iskolai végzettsége	3,5	p<0,05	1, 2, 3	4
Információs	*A személyi környezet: a pedagógus*				
	4. megerősítő stratégiája	4,5	p<0,001	1, 2	3, 4, 5
	5. személyisége	4,3	p>0,05	–	–
	6. értékelési stílusa	4,1	p<0,05	1, 5	4
	7. kérdéskultúrája	3,9	p<0,001	2	1, 3, 4, 5
	8. tervezési stílusa	3,8	p<0,001	2	1, 3, 4, 5
	Szervezeti feltételek				
	9. Tanulási időkeret	3,7	p<0,05	4	1
	10. Pedagógiai program	3,6	p>0,05	–	–
Szociális	*Az iskola, mint szociális környezet*				
	11. A társak hatása	3,9	p>0,05	–	–
	12. A csoport klímája	3,8	p>0,05	–	–
	13. A szülők nevelési módszerei	3,5	p<0,05	1, 2, 3	4
Adottság					
	14. A gyermek genetikai adottságai	3,7	p<0,05	1, 2, 3, 4	5

Jelmagyarázat: 1: óvodapedagógusok, 2: tanítók, 3: általános iskolai tanárok, 4: szakközépiskolai tanárok, 5: gimnáziumi tanárok

Nézetek a tudás változásáról

A pedagógusok gondolkodásának vizsgálatakor nézeteik feltárásához különféle pszichológiai és didaktikai koncepciókat tartalmazó állításokat válogattunk össze. A következőkben a gyermekek tudásának változásával kapcsolatos nézeteket elemezzük.

Az alábbiakban híres vagy kevésbé híres pedagógiai gondolkodók nézeteit olvashatja.

Kérjük, osztályozza őket 1-5-ig aszerint, hogy mennyire egyeznek az Ön véleményével! Válaszát a kérdés után álló vonalra írja! (1= egyáltalán nem; 5= teljesen)

a) A tanulás nem más, mint ismeretek szerzése, és azok ismétlése, gyakorlása. ___
b) A megértés elsősorban azt jelenti, hogy valamilyen ismeretet sikerül beillesztenünk tudásunk meglevő rendszerébe. ___
c) Az elméleti ismereteket a tanulók nem tudják automatikusan a gyakorlatban alkalmazni. ___
d) A gondolkodási képességek nem taníthatók önállóan, tantárgyi tartalom nélkül is. ___
e) A tudás változásának egyik legfontosabb meghatározója a már meglevő tudás. ___
f) A tanulók affektív jellemzői (motiváció, énkép, stb.) jelentősen befolyásolják a sikert. ___
g) A kialakult képességek kötődnek azokhoz a tartalmakhoz, amelyeken kialakultak. ___
h) A képességek fejlesztése csak megfelelő ismeretek alkalmazására épülhet. ___
i) A fogalmak sikeresebb tanítását segítené, ha diagnosztizálhatnánk a tanulók előismereteit. __
j) A gondolkodási struktúrák kialakulásának feltétele a gyermek cselekvése. ___

5. ábra
A tudás változásával kapcsolatos nézetek – a kérdőív 2. kérdése

Feltételeztük, hogy a nézetek rendszert alkotnak a pedagógusok gondolkodásában. Az állításokat faktoranalízissel, főkomponens-elemzéssel három faktorrá alakítottuk, majd Varimax mátrixrotációs eljárást alkalmaztunk. A faktorok közül kettőben a pedagógusok gondolkodásának modern, kognitív tudományos ismereteket tartalmazó, egyben hagyományos didaktikára jellemző vonásai jelentek meg. A három faktor összesen 55,4% magyarázó erővel rendelkezett.

A pedagóguscsoportok véleményét variancia-analízissel összehasonlítva a kognitív pedagógiai nézetek esetében nem volt eltérés, a kognitív pszichológiai és a hagyományos didaktikai nézetek esetében azonban csoport-specifikus vonások mutatkoztak (9. táblázat).

A tudás változásával kapcsolatos, a tanítási folyamatra, illetve a tanulói személyiség fejlesztésére vonatkozó nézetek értékelésekor a pedagógusok egységesen gondolkodtak az *affektív tényezők* szerepéről (5. ábra f), nagy jelentőségűnek tartották a tanításban. A *képességekről* szóló nézetekkel (5. ábra g, h) alacsonyabb arányban értettek egyet, de véleményük egységes volt (10. táblázat).

9. táblázat. Nézetek a tudás változásáról I. – A nézetek újszerűsége; a Tukey B próba eredményei

	Óvoda	*Alsó tagozat*	*Felső tagozat*	*Szakközép-iskola*	*Gimnázium*	*Minta N=657*
Hagyományos didaktikai nézetek a tudás változásáról						3,71
1.					3,35	
2.		3,73	3,62	3,72		
3.	4,09					
Kognitív pszichológiai nézetek a tudás változásáról						2,76
1.	2,54		2,79	2,84	2,69	
2.		2,9	2,79	2,84	2,69	

A különbség minden esetben $p<0,05$ szignifikáns.

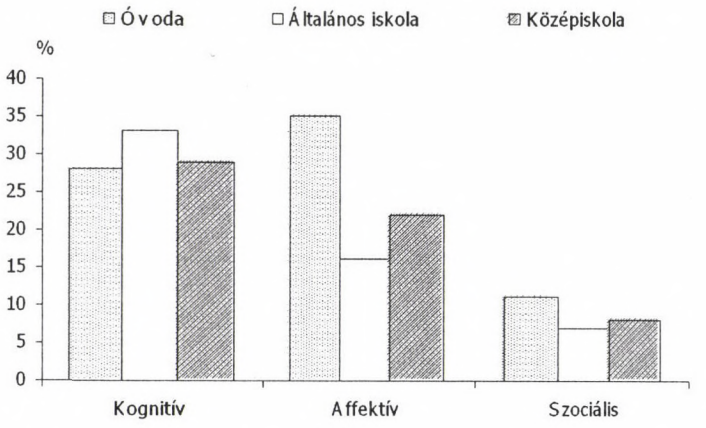
10. táblázat. Nézetek a tudás változásáról II. – A nézetek tartalmi csoportjai; átlagok

A nézetek vonatkoznak:	*A nézetek tartalma*	*Óvoda*	*Alsó tagozat*	*Felső tagozat*	*Szakközépiskola*	*Gimnázium*	*Minta N=657*
A tanítási folyamatra	az előismeret szerepe*	*3,3*	3,7	3,6	3,8	3,7	3,6
	ismeretelsajátítás*	*2,8*	3,2	*3,0*	3,1	3,4	3,1
	affektív tényezők	4,4	4,5	4,3	4,4	4,3	4,4
A tanulói személyiség fejlesztésére	képességfejlesztés	3,5	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7
	gondolkodás-fejlesztés*	3,1	2,8	3,1	3,0	3,4	3,1

Jelölés: aláhúzás: magas értékek; dőlt betű: alacsony értékek. *: A különbség szignifikancia-szintje: $p \leq 0,05$

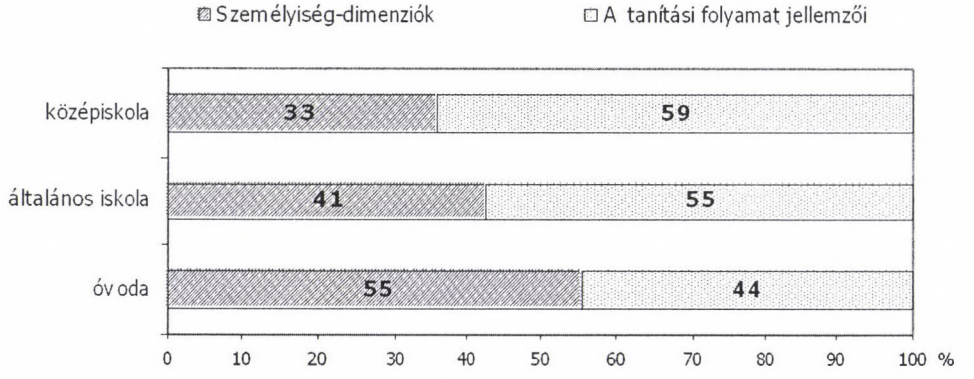
A tanulók egyéni különbségéről

A pedagógusok tanítványaikkal szembeni *prekoncepcióját* a növendékeiket jellemző tulajdonság-párok összegyűjtésével kívántuk megismerni. Kérdésünk arra irányult, hogy a tanítás tervezésekor a gyermekek mely tulajdonságait veszik figyelembe (11. táblázat). Ha a kapott tulajdonságokat az összes jellemző figyelembe vételével kizárólag a kognitív – affektív – szociális dimenzióban vizsgáljuk, feltűnik, hogy a pedagógusok jellemzően kognitív tulajdonságokat vesznek figyelembe (6. ábra). A pedagóguscsoportok közötti gondolkodásbeli különbség elhanyagolható. A minta alapján a középiskola látszik személyiség-központúbbnak, a kognitív – affektív arány itt lényegesen jobb.



6. ábra
A tanulói különbségek jellemzésére szolgáló szempontok intézménytípusonkénti megoszlásban a válaszadók százalékában

A kapott válaszok részletes elemzésekor két jól elkülöníthető egység bontakozott ki: a személyiségdimenziókat (kognitív, affektív és szociális), és a tanulási folyamatban való részvétel jellemzőit figyelembe vevő válaszok. Utóbbi csoportba a gyermekek a tanulási folyamatban megnyilvánuló tulajdonságait soroltuk: a tanulás hátteréül szolgáló kognitív és affektív jellemzőket, tanulási tevékenységük jellemzőit, illetve a kis arányban előforduló érdeklődési kört, tanulási stílust, illetve egészségi állapotukat (11. táblázat).



7. ábra
A tanulók jellemzése intézménytípusonként százalékos megoszlásban

A pedagógiai munka tervezésekor az alacsonyabb életkorú gyermekeket tanítók tanítványaik személyiségtulajdonságait, az idősebbeket tanítók a tanítási-tanulási folyamatra jellemző tulajdonságokat veszik nagyobb mértékben figyelembe (7. ábra).

A tanárok számára a gyermekek jó értelmi képessége, tartós figyelme és gyors felfogása a legfontosabb, az óvónők számára a magabiztosság, a nyitottság és a logikus gondolkodás (11. táblázat).

11. táblázat. A tanulói különbségek jellemzésére szolgáló szempontok intézménytípusonkénti százalékos megoszlásban

Személyiségdimenziók

Kognitív	*Ó*	*ÁI*	*K*	*Affektív*	*Ó*	*ÁI*	*K*	*Szociális*	*Ó*	*ÁI*	*K*
Jó értelmi képesség	2	10	11	Magabiztosság	18	2	0	Nyitottság	*8*	*2*	*3*
Figyelem tartóssága	2	7	8	Érzékenység	0	1	1	Türelmesség	*3*	*3*	*1*
Felfogás gyorsasága	2	9	3	Őszinteség	1	0	0	Társasági	*0*	*2*	*2*
Logikus gondolkodás	10	2	1	Megbízhatóság	0	1	2				
Logikai képesség	9	2	1								
Összesen:	*25*	*30*	*24*		*19*	*4*	*3*		*11*	*7*	*6*
A tanítási-tanulási folyamatban való részvétel jellemzői											
Érdeklődési kör	*Ó*	*ÁI*	*K*	*Tanulási stílus*	*Ó*	*ÁI*	*K*	*Fizikai állapot*	*Ó*	*ÁI*	*K*
Humán vagy reál érdeklődés	0	1	1	Auditív vagy vizuális	0	1	1	Egészségi állapot	*2*	*2*	*1*
A tanulás kognitív háttere	*Ó*	*ÁI*	*K*	*A tanulás affektív háttere*	*Ó*	*ÁI*	*K*	*A tanulási tevékenység jellemzői*	*Ó*	*ÁI*	*K*
Felkészültség	2	1	2	Érdeklődés	*5*	*10*	*18*	Aktivitás	18	20	14
Tájékozottság	1	2	2	Motiválhatóság	*9*	*2*	*2*	Szorgalom	2	3	11
Ügyesség	0	0	1	Monotónia-tűrés	*2*	*1*	*0*	Fegyelem	2	4	3
								Önállóság	3	6	2
								Munkatempó	0	2	1
Összesen:	*3*	*3*	*5*		*16*	*13*	*20*		*25*	*35*	*31*

Megjegyzés: Minden pedagógus két tulajdonságpárt jelölhetett meg. Az óvodában dolgozók 1, általános iskolában tanítók 5, a középiskolában tanítók 9%-a nem válaszolt.

A tanulási-tanítási folyamatban való részvétel jellemzői közül a tanulás affektív hátteréül szolgáló érdeklődés, a tanulási tevékenység személyiségjellemzői közül az aktivitás és a szorgalom a legfontosabb a tanárok számára pedagógiai munkájuk tervezésekor.

Az *értelmi képességek két pólusát* a hétköznapi fogalomhasználat okosságnak és butaságnak nevezi. E magukban gyakran használt, de ilyen formájában nyíltan ki nem mondott, érzelmi töltéssel rendelkező szavakat alkalmaztuk 'hívószónak' a pedagógusok a tanulói képességek különbözőségére vonatkozó gondolkodásának, nézeteinek feltárásához.

A következőkben először az „okos", majd a „buta" kifejezéssel kapcsolatos magyarázatok eredményeit mutatjuk be (12. és 13. táblázat). Mindkét szót kognitív, illetve affektív jellemzőkkel határozták meg. Az okos gyermekek jellemzésére adott magyará-

zatokban szereplő tulajdonságok csoportosíthatók a szerint is, hogy általánosak, vagy konkrét, illetve kifejezetten tanulási képességgel határozták meg.

12. táblázat. Az „okos" fogalom tartalmi jellemzőinek százalékos gyakorisága

A fogalom jellemzője		*A fogalom tartalma*	*Óvoda*	*Alsó tagozat*	*Felső tagozat*	*Szakképzés*	*Gimnázium*
Kognitív jellemzők	Általános	Általános műveltsége magas	*14,0*	*14,7*	10,7	***23,8***	12,0
		Jó értelmi képességű	5,6	4,0	7,1	**7,9**	2,2
		Tehetséges	**5,6**	1,3	2,4	3,0	0,0
	Konkrét: képességek	Gyors felfogású	11,2	*22,3*	*27,2*	*16,8*	***42,6***
		Logikus gondolkodású	*16,1*	11,5	10,1	5,0	***18,5***
		Kreatív	**11,3**	4,2	3,3	3,3	2,4
		Problémaérzékeny	7,6	3,4	2,6	2,6	2,0
		Gondolkodása korának megfelelő	**8,4**	1,9	1,8	3,0	0,0 0,0
		Tartós a memóriája	0,0	1,3	**3,6**	0,0	0,0
		Tartós a figyelme	**2,1**	0,0	0,0	0,0	0,0
	Tanulási	Előzetes ismereteire épít	8,4	7,6	*12,4*	**15,8**	4,4
		Ismereteit képes alkalmazni	2,8	7,0	6,5	**13,9**	5,4
		Értelmesen tanul, felel	2,1	0,6	**3,6**	1,0	1,1
Affektív jellemzők		Érdeklődő, aktív	3,5	**6,4**	5,9	2,0	4,4
		Véleménye, kérdése van	1,4	3,8	2,4	2,0	**5,4**

Megjegyzés: Vastagon kiemelve az egyes tartalmak legnagyobb gyakoriságú eleme, döntve az egyes pedagóguscsoportokra legjellemzőbb két-két adat.

A pedagóguscsoportok gondolkodása e kérdésben jellegzetes vonásokat mutatott. Okosnak általában azt a gyermeket gondolják, aki gyors felfogású, és általános műveltsége is jelentős. Az általános iskolában tanítók és a gimnáziumi tanárok a gyors felfogást (átlagosan 25, illetve 43%), a szakképzésben tanítók az általános műveltséget (23%) tartották jellemzőbbnek az okos gyermekekre. Az okos gimnazista gyors felfogású, logikus gondolkodású és művelt, a szakközépiskolás művelt, gyors felfogású, és általános jó értelmi képességekkel rendelkezik, tanulásában előzetes ismereteire épít, és a megszerzetteket alkalmazni is tudja.

Eltér az elvárttól, hogy a deklaráltan magas általános műveltséget adó gimnáziumokban feleannyian adták meg az általános műveltséget, harmadannyian az előismeretek szerepét és az alkalmazásképes tudást, mint a szakképzésben. Ez azt is jelentheti, hogy a gimnáziumokban jellemzőbben öröklött, míg a szakképzésben szerzett (fejleszthető/fejlesztett) adottságként értelmezik a gyermekek magas értelmi képességeit.

A kognitív tulajdonságok másik végletével („buta") jellemezhető gyermekek lassú felfogásúak, felszínesek, gyenge értelmi képességekkel rendelkeznek a minta alapján

(13. táblázat). Jelentősen eltér azonban az egyes csoportok véleménye az arányokban. A tanítók fontosnak tartják még a gyermek alkalmazásképes tudását, a felsős tanárok elítélik a mechanikus tanulást. A középiskolai tanárok mindkét csoportja árnyaltabb képet mutat, egymástól azonban a fő jellemzőkön túl különbözőt.

13. táblázat. A „buta" fogalom tartalmi jellemzőinek százalékos gyakorisága

A fogalom jellemzője	*A fogalom tartalma*	*Óvoda*	*Alsó tagozat*	*Felső tagozat*	*Szakképzés*	*Gimnázium*
Kognitív jellemzők	Lassú felfogású, felszínes	*26,3*	*29,1*	***43,7***	*28,4*	*30,4*
	Értelmi képességei gyengék	14,6	***18,4***	*11,4*	10,8	12,0
	Gondolkodásra képtelen	***19,7***	3,2	3,6	2,0	5,4
	Előismeretei hiányosak	4,4	3,2	6,6	**11,8**	5,4
	Alkalmazásra képtelen	2,2	**7,6**	6,0	2,9	3,3
	Segítségre szorul	2,2	5,1	4,2	**6,9**	0,0
	Nehezen tanul	0,0	5,1	0,6	2,9	**9,8**
	Ismeretei rendszertelenek	**2,9**	0,0	2,4	0,0	0,0
	Figyelme szórt	0,7	0,0	0,6	0,0	0,0
	Mechanikus tanulásra képes	2,2	1,9	**7,8**	2,9	3,3
	Szóbeli feleletre ritkán képes	2,9	10,8	6,6	***12,8***	10,9
Affektív jellemzők	Hanyag	8,8	3,8	1,2	10,8	***16,3***
	Közömbös	10,2	8,9	4,2	5,9	2,2
	Nem akar gondolkodni	2,3	1,3	0,0	0,9	1,1
	Meggondolatlan	0,0	1,9	1,2	0,9	0,0

Megjegyzés: Vastagon kiemelve az egyes tartalmak legnagyobb gyakoriságú eleme, döntve az egyes pedagóguscsoportokra legjellemzőbb két-két adat.

A pedagógus-énkép és a gyermekkép összefüggése

A pedagógus-énkép és gyermekkép kapcsolatát több szempontból kívánjuk bemutatni: először elégedettségük tényezőinek kapcsolatát megvizsgálva, majd a gyermekek fejleszthetőségébe vetett hit szempontjából.

A pedagógusok *elégedettsége tanítványaik teljesítményével* intézménytípusonként és pedagóguscsoportonként eltérő (14. táblázat). A tanítók véleménye minden csoportnál szignifikánsan jobb, legkevésbé a szakképzésben dolgozók elégedettek. Iskolatípuson belül is jelentősek a különbségek: a tanítók és a gimnáziumi tanárok gondolkodnak pozitívabban.

Feltételeztük, hogy a pedagógusok általános elégedettsége szoros kölcsönhatásban áll tanítványaikkal való elégedettségükkel. A korreláció-számítás eredménye: az egyes területek szignifikáns kapcsolatban állnak egymással, a korrelációs értékek azonban csak néhány esetben magasak. A vártnak megfelelően szorosabb az összefüggés a társadalmi státusz és az anyagi helyzet megítélése, illetve a pedagógiai célok és a szakmai ambíciók megvalósulása között (15. táblázat).

14. táblázat. A pedagógusok elégedettsége tanítványaik teljesítményével

			Különbségek (a variancia-analízis és Tukey B-próba eredménye)				
Átlag	Szórás		Óvoda	Alsó tagozat	Felső tagozat	Szakképzés	Gimnázium
3,12	1,33	Óvoda					
3,46	0,64	Alsó tagozat	*				
3,04	0,57	Felső tagozat		*			
2,9	0,50	Szakképzés		*			
3,22	0,62	Gimnázium		*		*	

* : E csoportok között a különbség szignifikáns p<0,05 szignifikanciaszinten.

15. táblázat. A pedagógusok elégedettségének korrelációs mátrixa

Elégedettség területei	*Társadalmi státusz*	*Anyagi helyzet*	*Szakmai ambíciók*	*Pedagógiai célok*
Anyagi	0,516			
Szakmai ambíciók	0,121	0,229*		
Pedagógiai céljai megvalósulása	0,144	0,171	0,575	
Tanítványai eredményei	0,112	0,090	0,193	0,385

A táblázatban szereplő mutatók p<0,01 szinten szignifikánsak. A *-gal jelölt korrelációs mutató p<0,05 szinten szignifikáns.

Megvizsgáltuk, hogy mely – általunk ismert – tényezők vannak hatással a pedagógusok tanítványaik teljesítményével való elégedettségére. A lépésenkénti regresszió-analízisbe vont 110 változóból kilenc figyelembevételével a hatások több mint harmada azonosítható lett (16. táblázat). A tanítványaival elégedett pedagógus a gyermekekkel jó kapcsolatban van, szakmai énképének fontos eleme a céltudatosság, következetesség és a gyors, felelősségteljes döntés képessége. Gyermekképének fontos eleme, hogy a sikert a tanuló tantárgyi motivációjához, a kudarcot a saját maga által is befolyásolható tényezőkhöz köti (követelményszint, a gyermek viselkedése, a társak hatása). Szoros a kölcsönhatás a saját pedagógiai céljainak megvalósulásával és a tanítványokkal való elégedettség között.

16. táblázat. Különböző tényezők hatása a tanítványokkal való elégedettségre (a lineáris regresszióanalízis eredményei)

Tényezők	*r*	*β*	*r*β*	*t*	*Teljes hatás (%)*
S: A magas tantárgyi motivációjú tanuló sikeres.	0,75	0,11	0,08	3,55	8,5
N: A jó tanár nem csak azt tudja, amit tanít, hanem azt is, hogy kiknek és miért.	0,32	0,25	0,08	6,56	8,1
Kapcsolata tanítványaival jó	0,30	0,20	0,06	6,25	5,5
Elégedett pedagógiai céljai megvalósulásával	0,28	0,14	0,04	5,30	3,7
N: A tanári munka hatékonysága a verbális és nonverbális üzeneteinek összhangján múlik	0,25	0,10	0,02	2,94	2,4
N: Az azonnali reakció módja döntő jelentőségű	0,23	0,09	0,02	3,64	2,2
E: Oka a magas követelményszint	0,13	0,11	0,02	3,26	1,5
E: Oka a viselkedészavar	0,09	0,16	0,02	2,47	1,5
E: Oka a társak hatása	0,10	0,13	0,01	2,43	1,3
$R = 0,59$ $R^2 = 0,35$					0,3

Megjegyzés: A táblázatban szereplő együtthatók $p<0,01$ szinten szignifikánsak.

Jelmagyarázat: A nyomtatott nagybetűs rövidítések azt mutatják, hogy az egyes elemek mely kérdéscsoportból származnak: N: nézetek; E: tanítványai eredménytelenségének okai; S: tanítványok sikerének okai

A pedagógusok gondolkodása a gyermekek fejleszthetőségéről

A vizsgálat több pontja érintette valamilyen módon *a gyermekek fejleszthetőségének* és a fejlesztés módszereinek kérdését. Az ezen elemekből létrehozott komplex változó értékei alacsonyak (15. táblázat bal oldala). A tanítók hisznek legnagyobb mértékben a gyermekek fejleszthetőségében, ezt mind a komplex változó, mind a nézetek értékelésekor kitűnik, azonban az ő átlagértékük is csak 2,9 (ötös skálán értékelve).

A *kognitív fejlődésre vonatkozó nézeteket* külön vizsgálva tartalmuk szerint két szempontból különíthetjük el őket: a gyermekek fejleszthetőségében való hit alapján, illetve a fejlesztés módszereinek értékelésekor (15. táblázat Nézetek c. része). Az első szerint előítéletekre épülő, elavult, illetve modern, fejlesztésben hívő pedagógusokat különböztethetünk meg a nézetválasztás alapján.

A pedagóguscsoportok között egyedül az előítéletekre épülő nézetek választásában nem volt különbség: elutasította őket 69%, teljes mértékben azonosult velük 7%. Modern, a fejleszthetőségben hívő nézeteket a minta 56%-a vallott, ez esetben az általános iskolai, és szakképzésben dolgozó pedagógusok gondolkodása tért el szignifikánsan, pozitív irányban a többiekétől. A gimnáziumban tanítók és az óvónők elutasították a fejleszthetőségbe vetett hitet, s a fejlesztés modern nézeteit. Az újszerű fejlesztő módsze-

reket a pedagógusok 30%-a tekintette saját gondolkodására jellemzőnek, 6%-uk utasította el egyértelműen.

17. táblázat. Pedagóguscsoportok gondolkodása közötti különbség variaancia-analízissel: a tanulók fejleszthetőségébe vetett hit (Tukey B-próba eredményei)

Komplex változó			*Nézetek*					
Pedagógus csoportok	*A tanulók fejleszthetőségébe vetett hit*		*Modern, hisz a fejlesztésben*			*A fejlesztés módszerei*		
	1	2	1	2	3	1	2	3
Alsó tagozat		2,9			0,74			0,56
Felső tagozat	2,8			0,68	0,68			0,53
Szakképzés	2,8			0,63			0,50	0,50
Gimnázium	2,7		0,56			0,44	0,44	
Óvoda	2,8		0,56			0,42		

N= 637; A különbségek minden esetben szignifikánsak ($p<0,05$).

Az, hogy egy pedagógus hisz-e a gyermekek fejleszthetőségében, legnagyobb mértékben attól függ, hogy a gyermekek fejlődésére ható tényezőket hogyan ítéli meg, s hogy milyen szakmai énképpel rendelkezik. A megvizsgált 120 változó közül kilenccel a hatások 68%-át azonosíthatjuk (18. táblázat).

18. táblázat. A tanulók fejleszthetőségébe vetett hitre ható tényezők. A regresszió-analízis eredménye

Tényezők	*r*	*β*	*r*β*	*t*	*Teljes hatás*
BT: A pedagógus megerősítési stratégiája	0,61	0,29	0,18	5,30	17,8
BT: Csoport klímája	0,50	0,24	0,12	5,63	12,2
BT: Pedagógus személyisége	0,54	0,22	0,12	3,19	11,8
BT: A pedagógus értékelési stratégiája	0,55	0,19	0,11	3,33	10,5
N: A tanárnak rendszeresen készülnie kell az óráira.	0,34	0,12	0,04	3,61	4,2
N: Az évek múlásával érthetőbb és diákra szabottabb lesz a tanár is, közlendője is.	0,29	0,12	0,04	3,48	3,6
PT: Magyarázat, szemléltetés alternatíváinak ismerete	0,32	0,11	0,03	3,12	3,4
N: A tanulókat a maguk teljességében kell elfogadni.	0,31	0,10	0,03	2,91	3,2
Elégedett pedagógiai céljai megvalósulásával	0,13	0,12	0,02	3,28	1,5
R=0,83 R^2=0,682			0,68		68,2%

Megjegyzés: A táblázatban szereplő együtthatók $p\leq0,01$ szinten szignifikánsak.

Jelmagyarázat: A nyomtatott nagybetűs rövidítések azt mutatják, hogy az egyes elemek mely kérdéscsoportból származnak. BT: A gyermekek kognitív fejlődését befolyásoló tényezők; N: nézetek; PT: a pedagógiai tudás elemei

Néhány kiemelt összefüggés

A kutatás elején felmerült kérdések közül jó néhányra választ kaptunk az eredmények bemutatása közben. E részben a hipotézisek három témaköre alapján mutatjuk be a pedagógusok énképével, szakember-képével, majd gyermekképével kapcsolatos főbb összefüggéseket és gondolatokat.

Szakmai énkép

A pedagógusok presztízsképének elemeit vizsgálva bebizonyosodott, hogy azok kölcsönhatásban állnak egymással: a társadalomban elért presztízs és anyagi helyzet igen negatív megítélése ellenére a szakmai célok, illetve ambíciók megvalósulása összességében pozitívabb összértékelést eredményezett, mint az elemek átlagából várható lett volna. Az intézményen belüli tényezők hatása (kapcsolatok, légkör, stb.) tehát jelentősebb, mint a külső megítélés. A szakmai ambíciók és a pedagógiai célok megvalósulásának értékelése szorosan összefügg, s jelentős kölcsönhatásban áll a tanítványok eredményességének megítélésével. A presztízskép bizonyos mértékben befolyásolja a pedagógusok gyermekképét is: mind a tanítványok fejleszthetőségében való hit, mind a velük való elégedettség esetében kimutatható volt hatásuk.

A kialakult szakmai énképet és gondolkodást – feltételezésünkkel ellentétben – alig befolyásolja a szakmai továbbképzés. A több mint félezer válaszadó ezek hatékonyságát, eredményességét meglehetősen negatívan értékelte. A tudatos, tervszerű munkavégzésre, vagy a kutatás szempontjából fontos nézetformálásra szinte alig voltak hatással: gyermekképükről, illetve az önmagukról és saját pedagógiai szerepükről alkotott nézeteik szinte nem változtak.

Szakember-kép

Feltételezésünk, hogy a pedagógusok szakemberképe csoporttipikus vonásokat mutat, a vizsgált területeken igaznak bizonyult, annak ellenére, hogy egy-egy olyan részkérdés is akadt, ahol nem különbözött jelentősen a gondolkodásuk.

E kivételek közé sorolhatjuk a *pedagógiai célrendszer* vizsgálatakor kapott eredményt, miszerint a nevelési célok jelentőségéről alkotott egyéni érték minden esetben magasabb az iskolának tulajdonítottaknál, illetve az értelmi képességek fejlesztésének, mint célnak igen alacsony ranghelyét. Az egyes céltípusok, célok esetében azonban már jelentkeztek a különbségek.

Szakmájukkal kapcsolatos nézeteik nem csak csoportonként, de a pályán töltött idő, illetve településtípus szerint is jellegzetes vonásokat mutattak. Az okok feltárása későbbi kutatás feladata lehet.

A *pedagógiai tudásuk*ról feltételezett struktúrát az elemzés során kialakult szerkezeti modell is bizonyítja, melyen egyben az is látható, hogy a pedagógusok gondolkodásában többszörösen elkülönülnek az elméleti és a gyakorlati tudáselemek (4. ábra). Ezek rangsorának felállításakor a minta egységesen az elméleti tudás mellett döntött. Az egyes

tudásterületeken belül is nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az elméletnek, mint a gyakorlatnak, a szakmai műveltséget például fontosabbnak tartják a gyakorlatban közvetlenül alkalmazható szakmódszertani tudásnál. A gyakorlati tudáselemek körén belül a tanítás általános feltételei előzték meg a tanítás aktuális feltételeinek (tanulók, tananyag, körülmények) ismeretét. A szakmai műveltség jelentőségének megítélése során az egyes pedagóguscsoportok látens társadalmi presztízsének növekedésével ellentétes irányú folyamatos csökkenés mutatkozott (5. táblázat).

Nem volt kimutatható összefüggés a szakmai innovációban való részvétel és szakmai tájékozottság között. Annak ellenére, hogy minden negyedik pedagógus részt vett valamilyen innovációban, de csak minden harmadik válaszadó ismert kutatókat. Ők azonban 150 különböző nevet soroltak fel, de ezek közül alig 10% felel meg a kért kritériumnak: mai pedagógiai kutató legyen. A neveléstörténet híres alakjai és napjaink népszerű pszichológusai egyaránt szerepeltek a listán. Felmerülhet a kérdés: eljutnak-e a gyakorló pedagógusokhoz a szakma tudományos eredményei, olvassák-e – van-e rá lehetőségük – azokat a könyveket, tanulmányokat, amik hozzájuk (is) szeretnének szólni.

A minta jellemzői közül annak bemutatásakor azért emeltük ki a képzettséget, hogy e kérdéskör elemzésekor figyelme vehessük: jól képzett, szakmai tudásukat fejlesztő pedagógusok kerültek a mintába, a kutatás több pontján ennek ellenére meglepő bizonytalanságok és tévedések kerültek felszínre. Ezek közé tartozik a már leírtakon felül a kognitív fejlesztés alapfogalmainak meghatározása. Elgondolkodtató, hogy szakmailag jól képzett gyakorló pedagógusok körében is problémát okozhat alapfogalmak értelmezése.

Gyermekkép

A pedagóguscsoportok gyermekképének különbözőségét feltételeztük vizsgálatunk egyik kiindulási pontjaként. A különbségek valóban fennállnak, azonban bizonyos esetekben a pedagógiai közgondolkodással ellentétes részeredmények születtek. A gyermekek *kognitív fejlődéséről, fejleszthetőségéről* alkotott kép néhány vonása jellegzetes.

A *gyermekek tudásának változásával kapcsolatos nézetek* jelentősen elkülönültek egymástól a hagyományos – modern dimenzió mentén. Az elfogadás mértéke erősen függött attól, hogy ismert, megszokott, vagy újszerű dolgot ítéltek-e meg. Úgy tűnik, hogy ezen nézetek esetében az óvónők gondolkodása a legtradicionálisabb, a tanítóké a legmodernebb – bár ezt a közgondolkodás alapján a középiskolai nevelőktől várhattuk. Tartalmi vonatkozásban is csoport-tipikus vonások mutatkoztak, egyedül az affektív tényezők jelentőségének pozitív megítélése volt egységes (10. táblázat).

A *gyermekek egyéni különbségeiről* alkotott fogalompárok alapján kialakított szempontrendszer elsődlegesen a személyiségdimenziók és a tanulási-tanítási folyamatban való részvétel szerint osztotta fel a gyermeki jellemzőket. A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a személyiségdimenziók figyelembevétele az oktatásban a gyermekek életkorának növekedésével csökken, a tanulási-tanítási folyamat jellemzőié pedig növekszik. Utóbbinál mindhárom intézménytípusban a kognitív vonásokat veszik figyelembe leginkább, ezt az óvodában az affektív, az iskolában a szociális jellemzőké követi. A pedagóguscsoportok között jelentős volt az eltérés a gyermekekkel való *elégedettséget* vizsgálva: a tanítók leginkább, a szakképzésben dolgozók legkevésbé elégedettek.

A gyermekek *fejleszthetőségébe vetett hit* alacsony átlagértéket mutatott, viszonylag magas volt azok aránya, akik – mint indirekt módon kiderült – nem hisznek a gyermekek fejleszthetőségében. A pedagóguscsoportok közül legjobban a tanítók, illetve az általános iskolai tanárok bíztak a gyermekek fejleszthetőségében, s ők tudták leginkább elfogadni a fejlesztés modern nézeteit. Ez legkevésbé az óvónőkre és a gimnáziumi tanárokra volt igaz, az ő gondolkodásukra – jelen vizsgálat tapasztalatai alapján – a tradíciók tisztelete és hatékonyságukban való hit nagyobb mértékben jellemző.

A pedagógusok gyermekképe a kutatás tanúsága szerint csoporttipikus, a jelenlegi adatok alapján azonban nem lehet még pontosan jellemezni az egyes csoportokat. Leginkább a tanítók gondolkodása látszik egységes pedagógiai alapokra épülőnek és optimistának. Gondolkodásuk sok esetben eltér más csoportoktól, például a pedagógiai tudás szerepét minden szempontból fontosabbnak tartják, a pedagógus személyes hatásának nagy jelentőséget tulajdonítanak (tervezésben, megerősítésben, kérdéskultúrában), s a pedagógus verbális és nonverbális hatásának összhangját, illetve a tanórákra való rendszeres felkészülést is szükségesnek tartják. A gyermekek fejleszthetőségével kapcsolatban a legoptimistábbak.

Záró gondolatok

Tanulmányunkban a pedagógusok gondolkodásának egy aspektusát mutattuk be: hogyan gondolkodnak önmagukról és az általuk fejlesztendő gyermekről. A kutatás eredményeként megállapítást nyert, hogy a pedagóguscsoportok gondolkodása jelentősen eltér egymástól mind szakmai énképük és szakemberképük, mind gyermekképük esetében.

A pedagógusok gondolkodása közötti különbség kizárólag pedagóguscsoportok (illetve az intézmények) között volt jelentős, beosztás, végzettség, a továbbképzésekben való részvétel, illetve a pályán töltött évek mentén csak egy-egy részkérdésben különült el gondolkodásuk a gyermekek fejleszthetőségével, kognitív fejlesztésével kapcsolatban.

További kutatás témája a miértek feltárása, illetve az egyes pedagóguscsoportok jellemzőinek azonosítása, melyeket a képzés, illetve a szakmai továbbképzések során hasznosítani lehetne. A vizsgálat tapasztalatai alapján megállapíthatjuk, hogy szükséges a továbbképzések céljainak tudatosabb és pontosabb meghatározása, hatékonyságának növelése és mérése, hiszen a „közoktatásban és a pedagógusképzésben is csak akkor tud érvényesülni az új tanulási felfogásra támaszkodó pedagógiai, módszertani kultúra, ha a gyakorló pedagógusok, és a tanárképzésben működő oktatók megfelelő tudással rendelkeznek e téren." (*Golnhofer*, 2003. 106. o.)

Irodalom

Andelson, J. (1968): Teacher, as a Model. In: Bennis, W. G., Schein, E. H., Steele, F. I. és Berlew, D. E. (szerk.): *Interpersonal Dynamics*. The Dorsey Press, Homewood, Illinois, Irwin-Dorsey Limited, Georgetown, Ontario. 491–503.

Bagdy Emőke (1994): Pedagógusszerepben. A szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció. In: Jávorka Gabriella, Libor Erika (szerk): *Tanári létkérdések.* Raabe Kiadó, Budapest. F.1. 1. sz

Bagdy Emőke (1996): Hivatás és személyiség. (Pálya, foglalkozás, szakma, mesterség, hivatás). In: Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai.* KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen. 33–39.

Berliner, D. C. (1987): In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, **15**. 5–13.

Bjørnal, B. (1987): On teachers' evaluations of pedagogical theory systems. In: Strømnes, A. L. és Søvik, N. (1987): *Teachers' Thinking - Perspectives and Research.* TAPIR, k. h. n. 8–50.

Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Buchmann, M. (1987): Teaching knowledge: the lights that teachers live by. In: Strømnes, A. L. és Søvik, N. (1987): *Teachers' Thinking - Perspectives and Research.* TAPIR, k. h. n. 171–199.

Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, D. és Calfee, A. (szerk.): *The handbook of Educational Psychology.* MacMillan, New York. 709–725.

Copeland, W. D. és Birmingham, M. C. (1993): The Reflective Practioner in teaching: Toward a Resarch agenda. *Teaching and Teacher Education*, **9**. 4. sz. 343–359.

Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia.* Közoktatási Kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2001) Tudáskoncepciók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–106.

Dombi Alice (1999): *Tanári minta - mintatanár.* Pedagógus mesterség I. APC-Stúdió, Gyula.

Elbaz, F. (1983): *Teacher thinking.* A study of Practical Knowledge. Croom Helm, London.

Eggleston, J. (1979, szerk.): *Teacher decision-making in the classroom.* Routledge & Kegan Paul, London.

Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, **11**. 2. sz. 21–28.

Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–28.

Falus Iván (2001c): Gondolkodás és cselekvés a pedagógusok tevékenységében. In: Báthory István és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.* Osiris Kiadó, Budapest. 213–235.

Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária és Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet (2001): A pedagógusok nézetei a gyerekekről, a diákokról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 84–113.

Golnhofer Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 106.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor, nézőpontok, narratívák.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Gudmundsdottir, S. és Shulman, L. (1987): Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing. In: Strømnes, A. L. és Søvik, N. (1987): *Teachers' Thinking - Perspectives and Research.* TAPIR.

Halász Gábor és Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Hercz Mária (2002): A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. *Társadalom és Gazdaság*, **24**. 2. sz. 251–269.

Kratz, H. E. (1896). Characteristics of the best teachers as recognized by children. *Pedagogical Seminary*, 3. sz. 413–418.

Nagy Mária (1998, szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények.* Okker Kiadó, Budapest.

Nagy Mária (2000): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 273–301.

Nagy Mária (2001): Tanárok – a világban és az osztálytermekben. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből/2001.* Osiris Kiadó, Budapest. 235–250.

Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona (1998): *Pedagógiai jelenségek vizsgálata. Metodikai gyűjtemény.* Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft.

OKI (1997a): *Igazgatóvizsgálat* (NAT-vizsgálat). Kutatási adatbázis. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.

OKI (1997b): *Tanárvizsgálat.* Kutatási adatbázis. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.

OKI (1998): *Helyitanterv-vizsgálat.* Kutatási adatbázis. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.

Richardson, W. (1996): The Role of Attitude and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching Education.* Second edition. MacMillan, New York. 102–119.

Rokeach, M. (1968): *Beliefs, Attitudes and Values. A theory of organisation and change.* Jossey-Bass, San Francisco.

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága különös tekintettel a pedagógiai személyiség alakulására.* Veszprémi Egyetem, Veszprém.

Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner.* Temple Smith, London.

Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner. How Professions Think in Actions.* Jossey-Bass, San Francisco.

Shavelson, R. J. (1973): What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education,* 1. sz. 144–151.

Shulman, L. S. (1986): Those, who understand: knowledge groth in teaching. *Educational Researcher,* 15. sz. 4–14.

Steohenson, D. (1990): Affective Consequences of Teacher's Psychological Investement. *Journal of Educational Research,* 1. sz. 53–57.

Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97. Tanulmánykötet.* Országos Közoktatási Intézet - Kutatási Központ. Okker Kiadó, Budapest. 145–175.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei.* Műszaki Kiadó, Budapest.

Tamir, P. (1988): Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education. *Teaching and Education,* 2. sz. 99–110.

Ungárné Komoly Judit (1968): A tanítói személyiség vizsgálatának módszere és néhány eredménye. In: *Pszichológiai tanulmányok* XI.Akadémiai Kiadó, Budapest. 241–257.

Ungárné Komoly Judit (1981): *A pedagógus személyisége.* TIT Pszichológiai Választmány, Budapest.

Witkin, A. H., Moore, C. A., Goodenough, D. R. és Cox, P. V. (1977): Field-dependent and Field Independent Cognitiv Styles and their Educational Implications. *Review of Educational Research,* **47**. 1. sz. 1–64.

Woods, P. (1990): *Teacher skills and strategies.* The Falmer Press, London.

Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teacher's Preconceptions. *Teaching and Teacher Education,* **8**. 2. sz. 137–149.

Zeichner, K. M. és Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction.* Lowrence, Erlbaum, Mahaw.

Zétényi Ágnes (1998): A hatékony tanár. *Iskolakultúra,* **7**. 10. sz. 68–74.

ABSTRACT

MÁRIA HERCZ: TEACHERS' CONCEPTS OF EXPERTS AND CHILDREN (REFLECTIONS ON EXAMINING INTERPRETATIONS OF COGNITIVE DEVELOPMENT)

The present paper aims at contributing to a deeper understanding of teachers' thinking on the cognitive development of children, a fundamental domain in education. Cognitive pedagogy provided the theoretical basis for mapping the self-perception of nursery, elementary and secondary school teachers as experts, as well as their child-concept. Approximately 700 educators responded to a questionnaire containing open tasks that asked for associations and definitions. The results revealed that the positive self-concept and self-evaluation of the educators examined depend mainly on intra-institutional factors, among which contact with children plays an essential role. The type of institution where educators work was the only significant aspect that produced marked differences in their thinking with respect to their professional self-concepts, expert-concepts and child-concepts. Rank, qualification, in-service training or the number of years spent practicing the profession influenced educators' thinking only in minor issues of children's cognitive development or of facilitating this development.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 2. 153–184. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Hercz Mária, Kodolányi János Főiskola, H–8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 2. szám 185–205. (2005)

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ JELLEGZETESSÉGEI HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK KÖRÉBEN

Fejes József Balázs* **és Józsa Krisztián°**
* *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*
° *Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék, MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

A családi háttér és a tanulók iskolai sikeressége közötti kapcsolatot kutatások sora igazolta. Ismert, hogy az eltérő szociokulturális környezetből származó gyermekek készségeinek, képességeinek fejlettségében jelentős különbségek vannak (lásd például: *Csapó*, 2003; *Józsa*, 2004), a különbségek okai azonban csak részben feltártak. Kevés empirikus tapasztalattal rendelkezünk arról, hogy a családi, otthoni környezet hatása milyen mechanizmusokon keresztül érvényesül. Nem ismertek olyan hazai kutatások, melyek a családi háttér és a tanulási motiváció összefüggésére fókuszálnak, jóllehet az utóbbi évek kutatásai egyértelművé teszik, hogy a tanulási motivációnak mind a képességek fejlődésében (*Józsa*, 2005), mind az iskolai tanulás eredményességében meghatározó szerepe van (*Józsa*, 2002b).

Tanulmányunkban a családi háttér és a tanulási motiváció összefüggésének vizsgálatára vállalkozunk, hátrányos helyzetű tanulók tanulási motívumainak jellegzetességeit kívánjuk feltárni. A hátrányos helyzet három dimenzióját vizsgáljuk: anyagi, érzelmi és nyelvi szempontból hátrányos helyzetű tanulók motívumait hasonlítjuk össze megfelelő körülmények között élő társaikéval. Emellett megvizsgáljuk a szülők iskolai végzettségének, illetve munkanélküliségének tanulási motivációra gyakorolt hatását. Felmérésünkben 246 hetedik osztályos tanuló vett részt. Tanulmányunkban az elméleti háttér rövid összefoglalását követően empirikus vizsgálatunk eredményeit ismertetjük.

Hátrányos helyzet

A hátrányos helyzet kifejezés a hatvanas években szociálpolitikai terminusként indult útjára (*Papp*, 1997), majd számos társadalomtudományi területen és a köznyelvben is megjelent. A fogalmat *Kozma Tamás* (1975) vezette be három kiadást megért könyvével a pedagógiai köztudatba, és napjainkban talán ezen a területen használják a leggyakrabban. A hátrányos helyzet fogalma nehezen ragadható meg egzakt, tudományos módon. Elsősorban a társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott kategória (*Liskó*, 1997), melynek értelmezését az adott tárgyalásmód, kutatási cél is alapvetően befolyásolja.

A pedagógia szemszögéből a hátrányos helyzet azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, melyek az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek. Hátrányos helyzetűnek tekintendő a gyermek, ha a helyzete a szokásosnál, átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő, mely kihathat a személyiségfejlődésére, tanulására, életminőségére. Egy jó anyagi körülmények között élő gyermek is lehet tehát hátrányos helyzetű, ha például nyelvi hátrányban van, diszfunkciós családi szocializációban él, előítéleteknek van kitéve, kirekesztődik stb. (*Réthyné*, 2004; *Réthyné* és *Vámos*, 2006).

A hátrányos helyzetű csoportok behatárolásának nehézségét egyrészt a fogalom relatív jellege adja, másrészről gyakran összemosódnak az okok (pl. szülők alacsony iskolázottsága) és a tünetek (pl. lemorzsolódás), illetve a családi, társadalmi háttérnek (pl. alacsony jövedelem) és az oktatási rendszernek tulajdonítható körülmények (pl. szegregáció). Kiválóan alkalmazható e fogalmi zavar tisztázására *Imre* (2002) koncepciója, ami három összetevőre bontja az iskolai hátrányt: (1) oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségekre, (2) oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségekre és (3) kimeneti jellemzőkre. Ez a csoportosítás jelenik meg *N. Kollár Katalin* (2004) áttekintésében is.

Tanulmányunkban az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségek, ezen belül is a családi háttérből eredeztethető tényezők felől közelítjük meg a hátrányos helyzetet. E tényezők megragadására számos változót találunk a szakirodalomban (*Liskó*, 1997; *Papp*, 1997; *Tót*, 1997; *Várnagy* és *Várnagy*, 2000), melyben áttekintésünk alapján két változócsoport rajzolódik ki. Az egyik dimenzióra az *anyagi hátrány* elnevezés használható, és az alacsony jövedelem, alacsony iskolázottság, gyenge kulturális ellátottság és nem megfelelő lakáskörülmények jellemzőek leginkább. A másik dimenzió *érzelmi hátránynak* nevezhető, a család vagy az ép család hiánya, a családi szocializáció zavarai és a szülők devianciája jellemzi. Az említett vonulatok *Papp* (1997) írásában is kiemelkednek, melyben a hátrányos helyzetet elsődlegesen a szegénységre vezeti vissza, és a hátrányos helyzeten belül kiemeli a veszélyeztetettséget, melynek okaként a család életmódját, antiszociális jelleget, érzelmi sivárságát, rendezetlen belső viszonyait és a szülők gyermekükkel kapcsolatos felelőtlenségét említi. A szegénység gyakran következménye a kisebbségi létnek, szubkultúrához tartozásnak, aluliskolázottságnak, munkanélküliségnek. Megjegyezzük ugyanakkor azt is, hogy a szegénység nem feltétlenül jár együtt a gyermek veszélyeztetettségével.

Várnagy és *Várnagy* (2000) a tünetek alapján a hátrányos helyzet négy kategóriáját különbözteti meg: inadekvát hátrányos helyzetben lévők, inadaptív magatartásúak, diszociális körülmények között élők és antiszociális magatartásúak. Az okok tanulmányozásakor ugyancsak a korábban említett két dimenzió (anyagi és érzelmi hátrány) látszik meghatározónak.

Empirikus kutatásunkban a hátrányos helyzet e két dimenziójára koncentrálunk, emellett figyelmet fordítunk a nyelvi hátrányra, mely a szociolingvisztikai nézőpont szerint az anyagi hátrány alá sorolható (*Oláh Örsi*, 2005; *Réger*, 2002). A kitüntetett figyelem oka az, hogy a nyelvi készségek, a nyelvi fejlettség iskolai előmenetelben játszott meghatározó szerepére több kutatás is felhívja a figyelmet (*N. Kollár*, 2004). *Nagy József* (1980) vizsgálata szerint az iskolaéretlenség egyik jellemző oka a nyelvi deficit. Emellett a verbális képességek jelentőségére utalnak az iskolai osztályzatok összefüggé-

seinek elemzései is, melyek a különböző tantárgyak osztályzatait magyarázó tényezők között az irodalomjegy központi szerepéről számolnak be (*Csapó*, 2002b; *Sáska*, 1991). Tudomásunk szerint a nyelvi lemaradás és a tanulási motiváció összefüggésének feltárására még nem végeztek hazai vizsgálatot, ezért az anyagi és érzelmi hátrány mellé a nyelvi lemaradás ismérvét is beillesztettük.

A tanulási motívumok értelmezése, kutatási irányai

Motívumok alatt a személyiség azon komponenseit értjük, melyek viselkedésünk viszonyítási pontjaiként funkcionálnak, melyek alapján tudatos vagy tudattalan döntést hozunk egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról (*Józsa*, 2002b; *Nagy*, 2000). Életünk során szerzett speciális tapasztalatok eredményeként a motívumok bizonyos köre a direkt iskolai tanuláshoz kapcsolódik, ezeket nevezzük tanulási motívumoknak.

A tanulási motívumok vizsgálata a tanulással-tanítással foglalkozó kutatások egyik központi területe napjainkban (*Pintrich*, 2003). A dinamikus fejlődés ellenére terminológiai eklekticizmus, párhuzamosan futó elméletek sokasága jellemzi a motiváció tanulmányozását (*Murphy* és *Alexander*, 2000; *Réthyné*, 2003; *Schunk*, 2000). Ugyanakkor számos ponton konszenzus alakult ki a tanulási motiváció elméleti kereteit illetően, melyet a kutatási irányok szemléletesen kirajzolnak.

Már a nyolcvanas években megkezdődött az integrációra törekvés, az egységes motivációelmélet kialakulása azonban még várat magára (*Nagy*, 2000). A törekvés jelentőségét az utóbbi évek nemzetközi kutatásaiban megjelenő szemléletmód tovább erősíti. A korábbi megközelítéseket felváltják a motívumok ötvöződésére, a különböző motívumok egymásra ható működésének, fejlődésének integrált vizsgálatára irányuló kutatások (*Deci*, *Koestner* és *Ryan*, 2001; *Hidi* és *Harackiewicz*, 2000; *Pintrich*, 2001). Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a fejlett tanulási motivációt nem egy-egy motívum domináns volta adja, hanem egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, mely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást.

A motivációkutatások előretörése részben annak köszönhető, hogy a kognitív és affektív folyamatok korábbi merev elhatárolása tarthatatlanná vált, a „hűvös" és „forró" magyarázatok egyre több ponton kapcsolódnak össze (*Csapó*, 2002a; *Forgács*, 2001). A kognitív és nem kognitív faktorok integrálásának igénye az oktatásban leginkább úgy merül fel, hogy a kognitív terület belső összefüggéseinek elemzése nem ad teljes körű magyarázatot a tanulói teljesítményeket illetően, illetve egyre nehezebb új kapcsolatokat feltárni a kognitív tényezők között. Emellett az is előrelépéseket generál, hogy a kognitív oldal kutatásában kialakult módszerek már rendelkezésre állnak (*Csapó*, 2000).

A személyiség kognitív és nem kognitív tényezői minden kétséget kizáróan átszövik egymást, a kapcsolódásokról azonban még keveset tudunk, a tanulási motívumok és a kognitív tényezők egymást befolyásoló hatásának, finomszerkezetének feltárása alapvető feladatként jelentkezik a jövőben (*Pintrich*, 2003). A kapcsolódási pontokat illetően hazai eredményekről is beszámolhatunk. A *Nagy József*-i (2000) – a személyiséget motívumrendszerre és képességrendszerre osztó – paradigma alapján végzett korábbi kutatá-

saink egyértelműen bizonyították, hogy a motívumok és képességek kölcsönösen segítik egymás fejlődését, működését, vagyis a tanulási motívumok tudatos alakítása a hiányzó vagy fejletlen készségek, képességek elsajátításához, fejlesztéséhez is hozzájárulhat (*Józsa*, 2005).

A kognitív és affektív oldal közötti távolság áthidalásaként értelmezhető a „készség és akarat" fúziójaként is emlegetett (*McCombs* és *Marzano*, 1990; *Pintrich* és *DeGroot*, 1990) önszabályozó tanulás megjelenése is. Bár az elméleti keretek tisztázása még korántsem fejeződött be, a motiváció központi jelentősége az önszabályozó tanulásban nem kérdéses, a legtöbb megközelítés alapvető szerepet tulajdonít a tanulási hajtóerőnek (*Molnár*, 2002a), amit empirikus eredmények is megerősítenek (*Molnár*, 2002b). Az önszabályozó tanulás további nézőponttal bővítette a tanulási motiváció értelmezését, mivel a motiváció önszabályozást befolyásoló hatásának elemzésén túl megjelent az önszabályozó motiváció fogalma, vizsgálata, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy a motiváció dinamikus öndeterminációló folyamat, nem pusztán a külső és belső tényezőkre adott válaszok együttese (*Réthyné*, 2001a).

A kogníció és motiváció viszonyának újrafogalmazásával egyre inkább a motívumok tanulása kerül előtérbe. Ebből az irányzatból kiemelkedik az elsajátítási motívumok felfedezése, melyek a tanulási késztetés öröklött részét jelentik (*Nagy*, 2000). Az elsajátítási motiváció a tanulási motívumrendszer alapja, készségek, képességek elsajátítására ösztönöz. E késztetés addig működik, míg az egyén el nem éri a teljes, optimális elsajátítást, begyakorlottságot, így a készségek, képességek fejlődésének kulcsfontosságú meghatározója (*Józsa*, 2002a).

A motivációkutatások változásának további jellemzője a társas tényezők szerepének előtérbe kerülése. Míg a klasszikus elméletek a motívumok működését az egyén személyes jellemzőjeként kezelték, napjaink megközelítései arra mutatnak rá, hogy a motívumok működése nem ragadható ki abból a környezetből, amelyben a tanulás zajlik (*Réthyné*, 2001a; *Rueda* és *Moll*, 1999). A motiváció szociokulturális megközelítése szerint a társas interakcióknak, illetve a kulturálisan megalapozott tudásnak kiemelkedő jelentősége van a tanulási motívumok fejlődésében, az eltérő szociális, kulturális közeg eredményeként jellegzetes különbségek alakulhatnak ki a tanulók motívumrendszerei között (*Fejes*, 2005; *Rueda* és *Moll*, 1999).

Társadalmi, családi környezet és tanulási motiváció

Tudásunk a környezeti tényezők és a tanulási motívumok között lejátszódó kölcsönhatásokról elsősorban iskolai kontextushoz kötődik, a családi-otthoni környezet befolyása az eddigi kutatásokban relatíve kevesebb figyelmet kapott. Ugyanakkor a tanulási motívumok fejlődésben már az iskoláskor előtti időszaknak is jelentős szerepe van, emellett minden bizonnyal az iskolai évek alatt is alapvető szerepet játszik a motívumok alakításában a család (*Józsa*, 2003a; *Reglin*, 1993).

A családnak, a családon keresztül a szűkebb-tágabb társadalmi környezetnek tulajdonít meghatározó jelentőséget a hátrányos helyzetű tanulók gyenge iskolai eredményeit

tanulmányozó szakirodalom, mely a hiányzó motivációt kulcsfontosságú tényezőként tartja számon (például: *Lawton*, 1996; *Mollenhauer*, 1996; *Reglin*, 1993; *Tót*, 1997; *Vajda*, 2001). Ezt támasztja alá *Réthyné* (2001b) kutatása is, melyben a megkérdezett tanárok legnagyobb arányban a család érdektelenségét jelölték meg első helyen a motiválatlanság okai között, emellett a sivár családi életet is nagy számban említették.

A hazai vizsgálatok közül kevés irányult a családi háttér tanulási motivációra gyakorolt hatásának feltárására. Feltételezett, hogy a hátrányos helyzetű tanulók motivációja alacsonyabb, empirikus bizonyítékok ugyanakkor nem állnak rendelkezésre. Nem ismert, hogy az előnyös körülmények között élő, valamint a hátrányos, veszélyeztetett tanulók motívumainak fejlettsége között mekkorák az eltérések. A nemzetközi szakirodalom sem túl gazdag a kedvezőtlen körülmények között nevelkedő, illetve az iskolától, tanulástól eltávolodó tanulók motívumainak feltárását illetően (*Pogrow* és *Londer*, 1999; *Réthyné*, 2001a; *Howse, Lange, Farran* és *Boyles*, 2003).

Stipek és *Ryan* (1997) óvodás és első osztályos gyermekeknél vizsgálta az énképet, az iskola, iskolai tevékenységek, tanulás és tanárok iránti attitűdöt, a szorongásszintet és az elsajátítási motiváció néhány elemét. Megállapításaik szerint nem fedezhető fel motivációs deficit az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező családok gyermekeinél. *Howse* és munkatársai (2003) a motiváció és az önszabályozás kapcsolatának megismerése céljából lényegében megismételték *Stipek* és *Ryan* kutatását, és hasonló következtetésekre jutottak.

Gottfried, Flaming és *Gottfried* (1998) 9, 10 és 13 éves korban vizsgálta a szocioökonómiai státusznak, valamint az otthoni intellektuális ingereknek az iskolai tanuláshoz kapcsolódó önjutalmazó (intrinzik) motívumokra gyakorolt hatását. Eredményeik szerint ez utóbbi befolyása meghatározó, a szocioökonómiai státusz azonban csak áttételes kapcsolatban áll a motivációval: magas értéke intellektuálisan ösztönző otthoni környezet valószínűségét jelzi. A szocioökonómiai háttér hasonló szerepéről számol be *Stevenson* és *Baker* (1992) is: az iskolán kívüli „árnyék oktatásban", második iskolában nagyobb valószínűséggel szereznek pozitív tanulási tapasztalatokat a magas szocioökonómiai háttérrel rendelkező tanulók, ez pedig a továbbtanulási szándékot jelentősen meghatározza.

A matematika tárgyhoz kötődő sikerek és kudarcok attribúcióját tanulmányozta hetedik osztályos tanulók körében *Mooney* és *Thronton* (1999). A siker okainak magyarázatában fedeztek fel eltéréseket az alacsony és magas szocioökonómiai státuszú tanulók között: az alacsony szocioökonómiai hátterű tanulók nagyobb arányban tulajdonították sikereiket a tanárukkal kialakult kapcsolatnak és kisebb jelentőséget tulajdonítottak saját erőfeszítéseiknek.

Annak ellenére, hogy a leszakadók felzárkóztatása, a méltányosság kérdése mind az oktatáspolitikában, mind a neveléstudományban folyamatosan napirenden van hazánkban, a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó empirikus kutatások száma egyelőre nem túl magas. Ugyanakkor a hátrányos helyzetűek jelentős részét kitevő roma tanulók esetében éppen ellenkező a helyzet, számos vizsgálat fókuszál e kisebbség gyermekeire. A cigánysággal kapcsolatos kutatások legerősebb irányvonala jellemzően társadalmi rétegként kezeli a hazai roma kisebbséget, ennek eredményeképpen a szegénységi küszöb felett élő cigányok sajátosságai általában nem jelennek meg, a szegénység pedig kiemelt jelentőségre tesz szert (*Forray*, 1998). Például *Liskó* (1997) a roma etnikai kisebbséghez

tartozást önmagában a hátrányos helyzet ismérveként említi. Úgy véljük, hogy az oktatás területén e megközelítésmód védhető lehet, hiszen ha anyagi szempontból nem is tekinthető kedvezőtlen helyzetűnek minden cigány tanuló, a gyakori szegregáció (*Havas*, 2002), illetve részben ennek következtében kialakuló „csökkentett" minőségű oktatás (*Liskó*, 2002) vagy a roma iskolásokat érő előítéletek (*Forray* és *Hegedűs*, 2003) megalapozottá tehetnek egy ilyen kiindulópontot.

A szegény és kisebbségi szubkultúrák határvonalainak problémájára *Vajda* (1994) is rámutat, szakirodalmi áttekintése egyértelművé teszi, hogy a jövedelmi szempontból kedvezőtlen helyzetben élő kisebbségek családi életét és gyermeknevelési szokásait illetően számos hasonló vonás fedezhető fel, vagyis a különbségek elsősorban az anyagi körülményekből adódnak.

A vizsgálat kérdései, hipotézisei

A hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációjára vonatkozóan a szakirodalomban számos elméleti hipotézis megfogalmazódik, hazai empirikus kutatást azonban eddig még nem végeztek. Munkánk célja annak felderítése, hogy a hátrányos helyzetnek milyen szerepe van a tanulási motívumok alakulásában. A hátrányos helyzetnek három dimenzióját vizsgáltuk: anyagi, érzelmi és nyelvi hátrányt.

Feltételezzük, hogy a hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációja kimutathatóan gyengébb, mint a kedvező körülmények között nevelkedő társaiké. Úgy gondoljuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók körében az olvasáshoz és számoláshoz kapcsolódó énkép kevésbé fejlett, az elsajátítási motiváció összetevői gyengébbek, a tanulási elismerésvágyuk alacsonyabb szintű, és a tanulás gyakorlati értékét kevésbé látják fontosnak.

Az alábbi kérdésekre keresünk elsősorban választ:

- A hátrányos helyzet három vizsgált dimenziója milyen mértékben befolyásolja a tanulási motívumokat, milyen mértékben magyarázza a tanulási motiváció eltéréseit?
- A szülők iskolázottsága, illetve munkanélkülisége hogyan befolyásolja a tanulási motívumok fejlettségét?

Adatfelvétel, mérőeszközök

A mérést 2006 februárjában végeztük, adatainkhoz zárt kérdésekből felépülő tanulói és tanári kérdőíveken keresztül jutottunk. A tanulóktól önjellemzést kértünk, a tanárok (legtöbb esetben az osztályfőnök) minden tanulóról kitöltöttek egy-egy kérdőívet. A kérdőíveket névtelenül válaszolták meg, a tanári és tanulói kérdőívek összekapcsolását anonimitást biztosító sorszámok használatával oldottuk meg. A motívumok fejlettségét a gyermekek önjellemzése alapján, tanulói kérdőívek segítségével vizsgáltuk. A tanári kérdőívek, valamint a tanulói kérdőívek további tételei a gyermekek otthoni-családi körülményeire vonatkoztak.

A motívumok vizsgálata során a tanulóknak ötfokú Likert-skálán kellett kifejezniük, hogy egy-egy állítást mennyire éreznek igaznak önmagukra nézve, illetve mennyire értenek vele egyet. Egy-egy motívumra 5–9 tétel vonatkozott. Mérőeszközünket a következő motívumok feltérképezésére állítottuk össze: elsajátítási motívumok, olvasási és számolási énkép, tanulási elismerésvágy, tanulás gyakorlati értéke. Az elsajátítási motívumok (értelmi, felnőtt-kapcsolat és kortárs-kapcsolat, részletesebben lásd: *Józsa*, 2002a) tanulmányozására *Morgan* és munkatársai által készített (DMQ - *Dimensions of Mastery Questionnaire*) kérdőív korábban általunk adaptált változatát használtuk (*Józsa*, 2003a). A képességhez kötődő énkép-összetevők (olvasás, számolás) vizsgálatára irányuló tételmondatok megfogalmazásához a tantárgyi énképre vonatkozó korábbi mérőeszközünk szolgált alapul (*Józsa*, 2002b). A tanulási elismerésvágy elemzésénél igyekeztünk a szociális környezet tanuláshoz kötődő legfontosabb összetevőinek – osztálytársak, tanárok és szülők – megjelenítésére. A tanulás gyakorlati értékével kapcsolatos állítások három csoportba sorolhatóak: az állítások egy csoportja a tanulás értékét a jelenben, egy másik csoportja a jövőben, egy pedig átfogóan jellemzi.

A kérdőív tételeinek motívumokhoz rendelését faktoranalízissel igazoltuk, KMO-index: 0,84. A számítások szerint a motívumok vizsgálatára létrehozott mérőeszköz jó megbízhatóságú, a tanulási motiváció összetett mutatójának Cronbach-α értéke 0,90. A mérőeszköz az egyes motívumok esetében is jó megbízhatóságot ad.

Kérdőívünk a tanulási motívumoknak csak egy szeletét fedi, összetettsége miatt azonban alkalmasnak véljük a tanulók közötti különbségek jellemzésére. A vizsgált motívumok súlyozatlan átlagával egy összegzett mutatót hoztunk létre, ezt a változót tekintjük a *tanulási motiváció* mérőszámának. Az elemzések során, az adatok értelmezésénél tanulási motiváció alatt ezt az összevont változót értjük. Regresszió-analízissel megvizsgáltuk az egyes motívumok relatív súlyát a *tanulási motiváció* változóban, e szerint nincs számottevő eltérés az egyes motívumok között. Az olvasási énkép és a tanulási elismerésvágy magyarázó ereje kissé kiemelkedik, mindkettő értéke 17%, míg a többi motívum relatív súlya kicsit alacsonyabb, 12–14% között van.

A minta jellemzői

Mintánkban Csongrád, Bács-Kiskun, Békés és Jász-Nagykun-Szolnok megye 6 iskolájának 12 osztályából 246 hetedik osztályos tanuló szerepelt. A minta átlagos életkora 13,9 év, a fiúk aránya 49%. Településkategóriák szerinti bontásban egy nagyvárosi, három kisvárosi és két községi iskolában vizsgálódtunk.

A mintavétel során elsősorban arra törekedtünk, hogy a tanulói összetételt tekintve egyaránt megjelenjen kedvezőtlen, átlagos és előnyös helyzetben lévő intézmény is. Adatfelvételünk nem képezi le reprezentatív módon a hetedikes tanulók populációját, arra azonban alkalmasnak véljük, hogy megmutassa az eltérő családi hátterű tanulók motívumai közötti különbségeket.

Az osztályfőnökök megítélése alapján a tanulókat almintákra osztottuk: anyagi, érzelmi és nyelvi szempontból hátrányos, illetve nem hátrányos almintát különböztetünk

meg. A hátrányok előfordulásának arányát és halmozódását az 1. táblázat közli. Eszerint a hátrányos helyzet mindhárom ismérve szerinti összehasonlításhoz statisztikai szempontból megfelelő nagyságú alminta áll rendelkezésünkre (vö. *Csíkos*, 2004).

1. táblázat. Hátrányos helyzetű tanulók aránya az osztályfőnökök megítélése alapján (%)

Hátrányos helyzet szempontja		*Anyagilag hátrányos*	*Anyagilag nem hátrányos*	*Összesen*
Érzelmileg hátrányos	Nyelvileg hátrányos	7	0	7
	Nyelvileg nem hátrányos	13	7	20
Érzelmileg nem hátrányos	Nyelvileg hátrányos	3	2	5
	Nyelvileg nem hátrányos	16	52	68
Összesen		39	61	100

A szocioökonómiai státusz egyik jellemzőjének a szülők iskolai végzettségét tekintettük. A tanulók szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlását a 2. táblázat mutatja. Az országos reprezentatív adatok és mintánk jellemzőinek összehasonlítása alapján megállapítható, hogy a mintában szignifikánsan nagyobb arányban vannak a legfeljebb alapfokú végzettségű szülők gyermekei, és emellett szignifikánsan alacsonyabb a felsőfokú végzettségű szülők aránya is, mint országosan. A minta tanulói tehát a szüleik iskolai végzettsége szempontjából az országosan jellemzőnél kedvezőtlenebb helyzetben vannak. Ez az eltérés mintánk kiválasztásának kritériumaiból adódik: az volt a célunk, hogy a mintában kellően nagy legyen a hátrányos helyzetű tanulók száma, létszámuk elérje a megbízható statisztikai elemzések elvégzéshez szükséges nagyságot.

2. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

Szülő	*Legfeljebb ált. isk.*	*Szakmunkás*	*Érettségi*	*Főiskola*	*Egyetem*
Minta					
Anya	32	24	22	14	8
Apa	26	36	18	11	9
Országos*					
Anya	8	22	40	22	18
Apa	5	38	32	13	12

* Országos reprezentatív minta (*Józsa*, 2003b).

A hátrányos helyzetű tanulók arányát az anya iskolázottságának függvényében a 3. táblázatban adtuk meg. A tendencia jó közelítésben az, hogy az iskolai végzettség növekedésével csökken a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ettől a tendenciától némi elté-

rést mutat, hogy az érettségivel rendelkező anyák gyermekei között a nyelvileg hátrányosnak ítélt tanulók többen vannak, mint a csak szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezők gyermekei körében. Érdekes az is, hogy az érzelmi veszélyeztetettség szempontjából az anyák főiskolai végzettsége nem jelent számottevő előnyt az érettségihez képest. Feltételezhető, hogy ez a két anomália csak ennek a mintának jellemzője.

3. táblázat. A hátrányos helyzetű tanulók aránya az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

Hátrányok	*Legfeljebb ált. isk.*	*Szakmunkás*	*Érettségi*	*Főiskola*	*Egyetem*
Anyagi	52	26	18	2	2
Érzelmi	49	22	14	12	3
Nyelvi	44	19	23	7	7

Az iskolai sikerességet illetően fontos háttértényezőként tartja számon az oktatásszociológia a szülők munkanélküliségét. A felmérésünkben szereplő tanulók 32%-ának családjában legalább az egyik szülő munkanélküli vagy nem rendelkezik állandó munkahellyel. A 4. táblázatban e szempont szerint tüntettük fel a hátrányok megjelenésének relatív gyakoriságát. Várakozásainknak megfelelően a munkanélküliség meghatározó az anyagi és érzelmi hátrányok tekintetében. A munkanélküli szülők gyermekeinek közel felét a pedagógusok érzelmileg hátrányos helyzetűnek ítélik, jóllehet ezeknek a szülőknek lenne idejük foglalkozni a gyermekükkel. Úgy tűnik tehát, hogy a munkanélküliség nagyon sok esetben rányomja bélyegét a család érzelmi viszonyaira is. Megállapítható az is, hogy a munkahellyel rendelkező szülők gyermekeinek anyagilag a harmada, érzelmileg az ötöde hátrányos helyzetű. A nyelvi lemaradást illetően ezek az adatok tovább árnyalják az imént kapott képet: a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek kivételével a szocioökonómiai helyzet nem befolyásolja oly módon a tanulók nyelvhasználatát, hogy az az iskolai munka során feltűnne a pedagógusoknak.

4. táblázat. A hátrányos helyzetű tanulók aránya a szülők munkanélkülisége szerinti bontásban (%)

Hátrányok	*Legalább az egyik szülő munkanélküli (n=79)*	*Egyik szülő sem munkanélküli (n=166)*
Anyagi	52	34
Érzelmi	47	19
Nyelvi	11	12

Eredmények

Anyagi hátrány szerinti eltérések

Az osztályfőnök által anyagilag megfelelő, illetve kedvezőtlen helyzetűnek ítélt tanulók motívumai közötti különbségeket az 5. táblázat tartalmazza. A tanulási elismerésvágy és a tanulás gyakorlati értéke között nem találtunk szignifikáns eltérést a két tanulócsoport között. Szignifikáns, 5–6 százalékpontnyi különbségek jelennek meg az elsajátítási motiváció összetevőinél, a tanuláshoz közvetlenebbül kötődő olvasási és számolási énképnél pedig jelentősebb, 12 és 11 százalékpontnyi a különbség. Az olvasáshoz, számoláshoz kapcsolódó énképek mint tanulási motívumok alapvetően meghatározzák az iskolai munka eredményességét, hiszen az olvasást, számolást igénylő helyzetekben viszonyítási pontként funkcionálnak, ezek alapján dönthet például a tanuló egy olyan feladat elvégzésére fordított energiáról, mely a szóban forgó tevékenységeket igényli (*Józsa*, 2002b).

Az anyagilag hátrányos és nem hátrányos tanulók között a tanulási elismerésvágyban és a tanulás gyakorlati értékének megítélésében – előzetes feltevéseinket megcáfolva – nem mutatkozik lényeges eltérés. Úgy tűnik, hogy az anyagi szempontból hátrányos tanulók környezete nem feltétlenül közömbös a tanulási teljesítmény iránt, hiszen ellenkező esetben elsorvadna e motívum (*Nagy*, 2000). Feltételezhető, hogy az anyagilag előnytelen háttérrel rendelkező gyermekek is tisztában vannak a tanulás hasznával. Ugyanolyan mértékben vélik ezt fontosnak a mindennapi életük, jövőjük szempontjából, mint nem hátrányos társaik. Vagyis a motiváció tekintetében nem magyarázhatóak a tanulási sikertelenségek e tényezők belátásának a hiányával az anyagilag hátrányos helyzetű tanulók esetében.

5. táblázat. A motívumok fejlettsége anyagilag hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók körében (%-pontban)

	Hátrányos		*Nem hátrányos*		*Levene*		*Kétmintás t/d*	
Tanulók aránya (%)	39		61					
Motívumok	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
Elsajátítási motívumok								
Értelmi	59	14	65	15	0,67	n. s.	-3,39	0,00
Szociális felnőtt	55	17	61	18	0,16	n. s.	-2,54	0,01
Szociális kortárs	70	17	75	14	6,01	0,01	-3,07	0,00
Olvasási énkép	60	21	72	21	0,45	n. s.	-4,50	0,00
Számolási énkép	47	16	58	20	6,28	0,01	-4,49	0,00
Tanulási elismerésvágy	52	21	56	21	0,00	n. s.	-1,65	n. s.
Tanulás gyakorlati értéke	79	16	79	17	0,42	n. s.	-0,05	n. s.
Tanulási motiváció	60	11	67	12	0,39	0,53	-4,34	,00

Érzelmi hátrány szerinti eltérések

Az érzelmileg hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációja láthatóan jóval gyengébb, mint nem hátrányos helyzetű társaiké (6. táblázat). Szembetűnőek az elsajátítási motívumokban megmutatkozó különbségek, azon belül is elsősorban a társas összetevők különbségei. Az anyagi helyzethez képest a tanulási hajtóerő további elemi, a tanulási elismerésvágy és a tanulás gyakorlati értéke is szignifikáns eltérést mutat. Az olvasási énkép átlagainak távolsága nem tér el lényegesen az anyagi szempontú elemzéshez képest, ebben az esetben is jelentős a különbség. A számolási énképnél viszont nem látunk akkora különbséget, mint az anyagi szempontú összevetésnél.

Az elsajátítás szociális komponenseinek fejlettségében feltáruló jelentős távolság minden valószínűség szerint arra az ismert összefüggésre utal, amely a kötődés és a szociális kompetencia között létezik (*Zsolnai*, 2001). Az elismerésvágy fejletlenségét az érzelmi biztonság hiánya egyértelműen megmagyarázhatja, mivel az elismerés csak akkor ösztönöz, ha az elismerő és az elismert kapcsolata jó, ha az elismerő, illetve véleménye fontos a tanuló számára (*Nagy*, 2000), vagyis a megfelelő érzelmi kapcsolat előfeltétel. A tanulás gyakorlati értékének alacsonyabb volta nehezebben értelmezhető, de feltételezhetően a szülők szerepe itt is meghatározó. A szocializáció folyamatában, az értékek átadásánál sejthetünk magyarázó okot. Az eredmények megerősítik azt az alaptételt, mely szerint a szülői szeretet alapvető szerepet játszik a szülői nevelés hatékonyságában (*Vajda* és *Kósa*, 2005).

Összességében megállapítható, hogy a gyermekek érzelmi hátrányát vizsgálva nagyobb különbségeket találunk az előnyös és előnytelen helyzetű gyermekek között, mint az anyagi hátrány szerint képzett tanulócsoportok között (vö. 5. és 6. táblázat).

6. táblázat. A motívumok fejlettsége érzelmileg hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók körében (%-pontban)

	Hátrányos		*Nem hátrányos*		*Levene*		*Kétmintás t/d*	
Tanulók aránya (%)	27		73					
Motívumok	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
Elsajátítási motívumok								
Értelmi	58	14	65	15	1,01	n. s.	-3,54	0,00
Szociális felnőtt	53	16	61	18	4,06	0,04	-3,60	0,00
Szociális kortárs	67	17	76	14	4,26	0,04	-4,21	0,00
Olvasási énkép	58	19	71	21	4,53	0,03	-4,51	0,00
Számolási énkép	50	15	56	20	8,36	0,00	-2,11	0,04
Tanulási elismerésvágy	49	20	57	21	0,70	n. s.	-2,91	0,00
Tanulás gyakorlati értéke	74	17	81	16	0,70	n. s.	-2,67	0,01
Tanulási motiváció	58	10	67	12	2,14	0,14	-5,44	0,00

Nyelvi hátrány szerinti eltérések

Következő lépésben a nyelvi hátrány szerinti összehasonlítást végezzük el, az alapstatisztikákat a 7. táblázat közli. Az e szempontból képzett két részminta közötti távolság hasonló az előző két elemzésekben feltárthoz, a tanulási motiváció eltérése 7 százalékpont. Az egyes motívumok esetében azonban – a korábbiakhoz képest – kisebb eltéréseket látunk a nyelvi lemaradás ismérve szerint képzett részminták között. Míg az anyagi hátrány esetében öt motívumnál volt legalább 7 százalékpontos különbség, addig a nyelvi hátrány esetében ez három összetevőre szűkül. Az eltérés jórészt az olvasási énképben megmutatkozó szakadékra vezethető vissza, amely a nyelvi fejlettség és az olvasási képesség, olvasásra motiváltság szoros kapcsolatát is sejteti. Említést érdemel, hogy az elsajátítási motívumok közül csak az értelmi összetevőnél találunk szignifikáns eltérést, a szociális motívumokban nem. Nincs szignifikáns eltérés a tanulási elismerésvágyban és a tanulás gyakorlati értékének megítélésében sem a két részminta között.

7. táblázat. A motívumok fejlettsége nyelvileg hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók körében (%-pontban)

	Hátrányos		*Nem hátrányos*		*Levene*		*Kétmintás t/d*	
Tanulók aránya (%)	12		88					
Motívumok	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
Elsajátítási motívumok								
Értelmi	58	12	64	15	3,34	n. s.	-2,44	0,02
Szociális felnőtt	54	15	60	18	2,70	n. s.	-1,84	n. s.
Szociális kortárs	69	18	74	15	3,10	n. s.	-1,30	n. s.
Olvasási énkép	55	21	69	21	0,06	n. s.	-3,22	0,00
Számolási énkép	48	12	55	20	7,54	0,01	-1,97	0,04
Tanulási elismerésvágy	50	20	55	21	0,54	n. s.	-1,41	n.s.
Tanulás gyakorlati értéke	76	17	79	17	0,00	n. s.	-1,10	n.s.
Tanulási motiváció	58	11	65	12	0,03	n. s.	-3,00	0,00

Hátrányok halmozódása

Eddigi vizsgálataink alapján azt mondhatjuk, hogy a tanulók motivációs mintázatában különbségek érhetők tetten a hátrányos helyzet mindhárom szempontja alapján. Az előzőekben közölt elemzésekből emellett az derül ki, hogy a motívumok fejlettsége szempontjából a legnagyobb veszélyt az érzelmi biztonság hiánya jelenti.

Egy-egy tanuló sok esetben több ismérv alapján is a kedvezőtlen hátterű gyermekek csoportjában szerepel (lásd 1. táblázat). A hátrányok összekapcsolódását, halmozódását mutatják a közöttük lévő gyenge-közepes korrelációs együtthatók is (8. táblázat). Legszorosabb együttjárást az érzelmi és anyagi hátrány között látunk, legkevésbé – de

szignifikáns módon – pedig a nyelvi és érzelmi hátrány jár együtt. A következőkben ezért megvizsgáljuk, hogy a különböző hátrányok együttes jelenléte, halmozódása miként hat a tanulási motívumokra.

8. táblázat. A hátrányos helyzet különböző szempontjainak együttes megjelenése

Korreláció	*Érzelmi hátrány*	*Nyelvi hátrány*
Anyagi hátrány	0,44	0,33
Érzelmi hátrány		0,28

Megj.: A táblázatban minden korrelációs együttható $p<0,01$ szinten szignifikáns.

A hátrányos helyzet dimenzióinak tanulási motívumokra gyakorolt hatását regressziós modellben teszteltük (9. táblázat). Az eredmények megerősítik a fenti elemzéseket: a tanulók érzelmi hátránya a tanulási motivációra nagyobb hatással van, mint az anyagi jellemzők. A nyelvi hátránynak nincs kimutatható szerepe a tanulók motívumainak fejlődése szempontjából. A regressziós modellel a tanulási motiváció varianciájának alig több mint tizedét tudjuk megmagyarázni. Ez az arány nem túl magas, ami arra utal, hogy az érzelmi és az anyagi hátránynak fontos szerepe lehet a motívumok alakulásában, de emellett egyéb tényezők is jelentős szerepet kapnak a tanulási motívumok formálásában.

9. táblázat. Az anyagi, érzelmi és nyelvi hátrány regresszió-analízise a tanulási motivációval mint függő változóval

Független változók	*r*	*β*	*rβ(%)*	*Szign.*
Anyagi hátrány	0,26	0,14	3,7	$p<0,05$
Érzelmi hátrány	0,31	0,23	7,2	$p<0,01$
Nyelvi hátrány	0,18	0,07	1,2	n. s.
Hatás (R^2)			10,9	

Ismereteinket a hátrányos helyzet és a tanulási motiváció kapcsolatáról tovább árnyalja az egyes motívumokra külön-külön elvégzett regresszióanalízis (10. táblázat). A megmagyarázott variancia aránya minden esetben 10 százalék alatti, az egyes motívumok esetében némi eltérést láthatunk. Az érzelmi hátrány a számolási énkép kivételével szignifikáns magyarázó erővel bír. Az anyagi hátránynak csak az olvasási és számolási énkép esetében van szignifikáns magyarázó ereje. A nyelvi lemaradás egyik vizsgált motívum alakulását sem befolyásolja szignifikáns mértékben.

10. táblázat. Az anyagi, érzelmi és nyelvi hátrány regresszió-analízise a tanulási motívumokkal mint függő változókkal

Független változók	*Elsajátítási motívumok*			*Énkép*		*Elismerés-vágy*	*Gyakorlati érték*
	értelmi	*felnőtt*	*kortárs*	*olvasás*	*számolás*		
Anyagi hátrány	n. s.	n. s.	n. s.	4,6	7,4	n. s.	n. s.
Érzelmi hátrány	3,1	4,2	5,7	4,9	n. s.	2,9	3,6
Nyelvi hátrány	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Hatás (R^2)	3,1	4,2	5,7	9,5	7,4	2,9	3,6

A táblázatban szereplő értékek $p<0,05$ szinten szignifikánsak.

A regresszióanalízis eredményei megmutatták, hogy az anyagi és az érzelmi hátrányok szerepe lényeges, a nyelvi hátrány nem meghatározó a tanulási motívumok alakulása szempontjából. Ezért a hátrányok halmozódása szerint megvizsgáltuk, hogyan alakul a mindkét szempontból – anyagilag és érzelmileg is – hátrányos helyzetű, valamint a semmilyen vizsgált szempontból sem hátrányos tanulók motívumainak fejlettsége (11. táblázat).

11. táblázat. A motívumok fejlettsége az anyagilag és érzelmileg is hátrányos és a három szempont egyikében sem hátrányos helyzetű tanulók körében (%-pontban)

Motívumok	*Hátrányos*		*Nem hátrányos*		*Levene*		*Kétmintás t/d*	
Tanulók aránya (%)	20		52					
Motívumok	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
Elsajátítási motívumok								
Értelmi	56	13	66	15	1,61	n. s.	-4,45	0,00
Szociális felnőtt	52	14	62	17	3,57	n. s.	-3,98	0,00
Szociális kortárs	66	19	77	14	5,60	0,02	-4,30	0,00
Olvasási énkép	55	20	73	21	2,24	n. s.	-5,29	0,00
Számolási énkép	47	14	59	20	9,04	0,00	-3,66	0,00
Tanulási elismerésvágy	47	21	57	21	0,60	n. s.	-2,76	0,01
Tanulás gyakorlati értéke	76	17	80	17	0,51	n. s.	-1,56	n. s.
Tanulási motiváció	57	10	68	12	1,12	n. s.	-5,86	0,00

Az összehasonlítás azt mutatja, hogy a tanulás gyakorlati értékének kivételével minden motívumnál szignifikáns eltérések adódnak. Az átlagok távolságai minden esetben elérik a 10 százalékpont, illetve az énképek, az elsajátítási motiváció szociális összetevője és a tanulási motiváció átfogó mutatója esetében meg is haladják ezt az értéket. A ko-

rábbi összevetések során ilyen mérvű eltérések csak elvétve fordultak elő, így azt az állítást fogalmazhatjuk meg, hogy az anyagi és érzelmi hátrány összeadódása egyértelműen és jelentős mértékben visszaveti a tanulási motívumok fejlődését.

A szülők iskolázottságának és munkanélküliségének hatása

A tanulók családi-kulturális helyzetéről közelítő képet ad a szülők iskolai végzettsége, ezért a pedagógiai vizsgálatok során gyakran alkalmazzák e változót a családi háttér jellemzésére. Korábbi vizsgálatunkban hetedik és kilencedik osztályos tanulók körében csak gyenge kapcsolatot találtunk a szülők iskolázottsága és a tanulási motiváció között (*Józsa*, 2000).

Jelen vizsgálatunkban az anya és az apa végzettsége szempontjából is négy-négy kategóriát alakítottunk ki: (1) legfeljebb általános iskolát végzettek, (2) szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezők, (3) érettségizettek és (4) felsőfokú végzettségűek. A részminták közötti különbség a tanulási motiváció szempontjából mindkét szülő esetében szignifikáns (12. táblázat).

12. táblázat. A motívumok fejlettsége az anya iskolázottsága alapján képzett részmintákban (%-pontban)

Motívumok	*Legfeljebb ált. isk.*	*Szakmunkás*	*Érettségi*	*Felsőfok*	*F**	*p*
Tanulók aránya (%)	32	24	21	22		
Elsajátítási motívumok						
Értelmi	61 (14)	60 (15)	62 (17)	71 (12)	6,06	0,00
Szociális felnőtt	59 (16)	57 (19)	59 (20)	62 (17)	0,83	n. s.
Szociális kortárs	70 (17)	74 (14)	73 (14)	81 (13)	5,50	0,00
Olvasási énkép	65 (20)	65 (20)	66 (24)	79 (19)	6,01	0,00
Számolási énkép	51 (16)	54 (18)	53 (22)	61 (22)	2,74	0,04
Tanulási elismerésvágy	57 (20)	48 (18)	53 (22)	61 (21)	4,65	0,00
Tanulás gyakorlati értéke	80 (16)	77 (18)	76 (19)	81 (13)	1,18	n. s.
Tanulási motiváció	63 (11)	62 (12)	63 (14)	71 (10)	6,21	0,00

* Varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája. Zárójelben a szórások láthatók.

Az anya felsőfokú végzettsége jelentős előny a tanulási motiváció alakulásában, a három alsó iskolai végezettség kategória között nincs számottevő különbség. Az anya iskolai végzettsége szempontjából az értelmi és kortárs-kapcsolat elsajátítási motívumok, az olvasási és számolási énkép valamint az elismerésvágy esetében van szignifikáns különbség a részminták között. A számolási énképnél három csoport szignifikáns eltérését fedeztük fel: a legfeljebb általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkező anyák gyermekei szignifikánsan erősebb énképpel rendelkeznek a szakmunkások és érettségizettek gyermekeinél, és ezeknél is fejlettebbel a főiskolát vagy egyetemet végzetteké. Említést ér-

demel a tanulási elismerésvágy, ez esetben a szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkező édesanyák részmintájának átlaga szignifikánsan alacsonyabb, mint a többi részmintáé. A legfeljebb 8 általánost végzettek gyermekeinél az elismerésvágy a felsőfokú vagy érettségizett anyák gyermekeivel megegyező. Ez utalhat arra, hogy az anya iskolázottsága szerint a sor végén álló tanulók elismerésre „éhesek", feltehetően ritkábban van részük benne. Ez tovább erősíti annak valószínűségét, hogy a tanulási elismerésvágy elsorvadása nem lehet jellemző vonás az anyagilag hátrányos helyzetű iskolásoknál, mivel ez a végzettség szerinti kategória adja mintánkban az anyagilag kedvezőtlen tanulók több mint felét.

Nagyon hasonló kép tárul elénk, ha a motívumokat az apa iskolai végzettsége szerint tanulmányozzuk (13. táblázat). Az egyes motívumokat illetően ismét a felsőfok jelentkezik választóvonalként, de a motívumok átlagai közötti távolságok az előző összevetésnél kisebbek, az érettségizett és felsőfokkal rendelkező apák esetében nem szignifikáns a különbség. Az apák esetében a tanulási motiváció fejlettségében már az érettségi bizonyítvány is ugyanazt a kedvező hatást gyakorolja a motivációra, mint az anyák esetében a felsőfokú oklevél. Kiemelhető még, hogy az F-érték az olvasási énkép esetében kiugróan magas, amiből arra következtethetünk, hogy az apák iskolázottsága e motívumot befolyásolja leginkább, de az apák szerepe rendkívül fontosnak mutatkozik az elsajátítási motiváció értelmi összetevőjének fejlettségében is.

13. táblázat. A motívumok fejlettsége az apa iskolázottsága alapján képzett részmintákban (%-pontban)

Motívumok	*Legf. ált. isk.*	*Szakmunkás*	*Érettségi*	*Felsőfok*	*F**	*p*
Tanulók aránya (%)	26	36	18	20		
Elsajátítási motívumok						
Értelmi	58 (16)	61 (14)	68 (16)	69 (12)	7,59	0,00
Szociális felnőtt	57 (16)	59 (18)	60 (21)	63 (15)	1,11	n. s.
Szociális kortárs	69 (18)	73 (14)	77 (14)	78 (13)	4,06	0,01
Olvasási énkép	63 (21)	63 (19)	73 (23)	80 (19)	9,36	0,00
Számolási énkép	51 (16)	52 (18)	56 (21)	62 (22)	3,48	0,02
Tanulási elismerésvágy	55 (21)	51 (19)	56 (19)	61 (22)	2,84	0,04
Tanulás gyakorlati értéke	79 (19)	76 (16)	84 (16)	79 (14)	2,22	n. s.
Tanulási motiváció	62 (12)	62 (11)	68 (13)	70 (10)	7,45	0,00

* Varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája. Zárójelben a szórások láthatók.

Mind az apa (0,29), mind az anya (0,20) iskolázottsága szignifikánsan korrelál a tanulási motivációval. Az összefüggést ebben a vizsgálatunkban is gyengének, de nem elhanyagolhatónak találtuk.

Mintánkban a tanulók körülbelül harmadának legalább az egyik szülője munkanélküli. Feltételeztük, hogy a munkanélküliség kedvezőtlen hatást gyakorol a tanulási motivá-

ció alakulására. Az adatok ezzel szemben azt mutatják, hogy nincs szignifikáns eltérést a tanulási motivációban a munkanélküli és nem munkanélküli szülők gyermekei között (14. táblázat). Nincs szignifikáns különbség az elsajátítási motívumokban és a tanulási elismerésvágyban sem. Azoknak a tanulóknak azonban, akiknek mindkét szülője dolgozik, szignifikánsan fejlettebb az olvasási és számolási énképe.

14. táblázat. A motívumok fejlettsége a szülők munkanélkülisége szerinti bontásban (%-pontban)

	Legalább az egyik szülő munkanélküli		*Egyik szülő sem munkanélküli*		*Levene*		*Kétmintás t/d*	
Tanulók aránya (%)	32		68					
Motívumok	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p	t/d	p
Elsajátítási motívumok								
Értelmi	62	14	64	16	0,60	n. s.	-1,07	n. s.
Szociális felnőtt	59	15	59	19	3,93	0,05	0,13	n. s.
Szociális kortárs	71	17	75	15	1,47	n. s.	-1,76	n. s.
Olvasási énkép	61	20	70	22	2,11	n. s.	-3,15	0,00
Számolási énkép	50	14	56	21	11,68	0,00	-2,14	0,03
Tanulási elismerésvágy	54	20	55	21	0,11	n. s.	-0,50	n. s.
Tanulás gyakorlati érték	82	15	77	17	0,02	n. s.	2,04	0,04
Tanulási motiváció	63	12	65	12	0,07	n. s.	-1,50	n. s.

A tanulás gyakorlati értékével kapcsolatosan a szakirodalom alapján úgy véltük, hogy az iskolában megszerezhető tudás értéke a munkanélküliség miatt devalválódik, helyette a gyakorlati ismeretek átadása kerül előtérbe (*Girán* és *Kardos*, 1997). Eredményeink szerint a tanulási motiváció esetében éppen ellentétes a helyzet: a munka hiányának érzékelésével felértékelődik az iskolai tudás haszna a tanulók körében. Azok a tanulók, akik családjában legalább az egyik szülő munka nélkül van, szignifikánsan magasabbra értékelik a tanulás hasznát.

Összegzés

A család társadalmi, gazdasági és kulturális jellemzőire való hivatkozás a tanulók motiváltságának vagy motiválatlanságának magyarázatában központi helyet foglal el a pedagógiai szakirodalomban, miközben az empirikus bizonyítékok mennyisége meglehetősen szerény ezen a téren. Tanulmányunk e hiány pótlásának irányába tett lépésként értelmezhető. Empirikus vizsgálatunkban hetedik osztályos tanulók tanulási motivációját mértük fel, összefüggéseket kerestünk a tanulási motívumok fejlettsége és az anyagi, ér-

zelmi, nyelvi hátrány, illetve a szülők iskolai végzettsége, valamint munkanélkülisége között.

Eredményeink szerint a tanulási motívumok fejlettségében megmutatkozik az anyagi és érzelmi hátrány, ezzel szemben a nyelvi hátrány nem befolyásolja számottevő mértékben a tanulási hajtóerőt. Az elsajátítási motívumok és a képességekhez kapcsolódó énképek kevésbé fejlettek az anyagilag kedvezőtlen helyzetű gyermekeknél, míg a tanulási elismerésvágy és a tanulás gyakorlati értékének gyengeségeit illetően nem igazolódtak előzetes feltevéseink. Az érzelmi hátrány az anyaginál jelentősebb mértékben befolyásolja a tanulási motívumok fejlettségét, hiánya minden vizsgált motívum fejlődésében lemaradást eredményezett.

A szülők iskolázottsága és a tanulók motiváltsága között adataink gyenge kapcsolatot jeleztek. Eredményeink szerint az anya esetében a felsőfokú végzettség egyértelműen kedvező hatást gyakorol a tanulási motivációra, az apa esetében pedig már az érettségi is hasonló előny forrása.

A különböző hátrányok együttvéve alig több mint tizedrészét határozzák meg a tanulási motiváció jellemzésére létrehozott változó varianciájának, vagyis a vizsgált hátrányok jelentősen befolyásolhatják a tanulási hajtóerőt, de nem látszanak olyan jelentőségű tényezőnek a motiválatlanság kialakulásában, mint amilyennek a szakirodalom alapján tételeztük.

A kutatás az *OTKA T043480* támogatásával a *Szegedi Tudományegyetem, Oktatáselméleti Kutatócsoport* és az *MTA-SZTE Képességkutató Csoport* keretében valósult meg. Köszönettel tartozunk a tanulmány korábbi változatáról írt bírálatáért *Réthy Endrének*. A tanulmány megírása alatt *Józsa Krisztián Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban* részesült.

Irodalom

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.

Csapó Benő (2002a): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.

Csapó Benő (2002b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.

Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csíkos Csaba (2004): Empirikus pedagógiai vizsgálatok optimális mintanagyságának meghatározása. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 183–201.

Deci, E. L., Koestner, R. és Ryan, R. M. (2001): Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, **71**. 1. sz. 1–27.

Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **15**. 11. sz. 3–13.

Forgács József (2001): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairos Kiadó, Budapest.

Forray R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. *Iskolakultúra*, **8**. 8. sz. 3–13.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitika.* Oktatáskutató Intézet Új Mandátum, Budapest.

Girán János és Kardos Lajos (1997): A cigány gyerekek iskolai sikertelenségeinek háttere. *Iskolakultúra*, **7.** 10. sz. Melléklet.

Gottfried, A. E., Flaming, J. S. és Gottfried, A. W. (1998): Role of cognitively stimulating home environment in children academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, **69.** 5. sz. 1448–1460.

Havas Gábor (2002): A cigány tanulók elkülönítése az általános iskolában. In: Reisz Terézia és Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete.* Iskolakultúra, Pécs. 151–172.

Hidi, S. és Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21th century. *Review of Educational Research*, **70.** 2. sz. 151–179.

Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C. és Boyles, C. D. (2003): Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *Journal of Experimental Education*, **71.** 2. sz. 151–174.

Imre Anna (2002): A hátrányos helyzet összetevői. *Educatio*, **11.** 1. sz. 63–72.

Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, **10.** 8. sz. 69-82.

Józsa Krisztián (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **52.** 1. sz. 79–104.

Józsa Krisztián (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.

Józsa Krisztián (2003a): *Az elsajátítási motiváció fejlődése és összefüggése a kognitív alapkészségekkel 4–16 éves korban.* PhD-értekezés. Szeged, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék.

Józsa Krisztián (2003b): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben.* Függelék: országos adatok, statisztikák. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.

Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlesztése – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14.** 11. sz. 3–16.

Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Műszaki Könyvkiadó. 283-302.

Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Lawton, D. (1996): Társadalmi osztály, nyelv, oktatás. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom: Szöveggyűjtemény.* Tanárképző Int. Ped. Tanszék, Pécs JPTE. 106–113.

Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, **6.** 1. sz. 60–73.

Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 2. sz. 56–69.

McCombs, B. L. és Marzano, R. J. (1990): Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, **25.** 1. sz. 51–69.

Mollenhauer, K. (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom: Szöveggyűjtemény.* Tanárképző Int. Ped. Tanszék, Pécs JPTE. 149–172.

Molnár Éva (2002a): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, **102.** 1. sz. 63–79.

Molnár Éva (2002b): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, **12.** 9. sz. 3–17.

Mooney, E. S. és Thronton, C. A. (1999): Mathematics attribution differeces by ethnicity and socioeconomic status. *Journal of Education for Student Placed at Risk*, **4.** 3. sz. 321–332.

Murphy, P. K. és Alexander, P. A. (2000): A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, **25.** 2. sz. 3–53.

Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

N. Kollár Katalin (2004): Amikor nem a gyerekkel van a baj... megváltoztathatatlan adottságok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris Kiadó, Budapest. 563–571.

Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 7–8. sz. 45–58.

Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, **6**. 1. sz. 3–7.

Pintrich, P. R. (2001): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications,* Academic Press, San Diego, California. 451–502.

Pintrich, P. R. (2003): A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 4. sz. 667–686.

Pintrich, P. R. és DeGroot, E. (1990): Motivational and self-regulated learning components in classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **82**. 1. sz. 33–40.

Pogow, S. és Londer, G. (1999): Egy általános gondolkodásfejlesztő program hatásai veszélyeztetett tanulók motivációjára és kognitív fejlődésére: A GFK-program eredményei. In: O'Neil, H. F. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás.* Vince Kiadó, Budapest. 271–292.

Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány.* Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Reglin, G. L. (1993): *Motivating low-achieving students.* Charles C Thomas Publisher, Springfield, Illinois.

Réthy Endréné (2001a): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére.* Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.

Réthy Endréné (2001b): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Réthy Endréné (2004): Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In: Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések. Roma gyermekek nevelésének egyes kérdései.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 246–267.

Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia.* Kézirat (megjelenés alatt).

Rueda, R. és Moll L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O'Neil, H. F. Jr. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás.* Vince Kiadó, Budapest. 129–148.

Sáska Géza (1991): Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle,* **41**. 12. sz. 22–29.

Schunk, D. H. (2000): Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, **25**. 2. sz. 116–119.

Stevenson, D. L. és Baker, D. P. (1992): Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, **97**. 6. sz. 1639–1657.

Stipek, D. és Ryan, R. (1997): Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn by further to go. *Developmental Psychology*, **33**. 4. sz. 711–723.

Tót Éva (1997): Hátrányos helyzet. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon.* Kereban Könyvkiadó, Budapest. 647.

Vajda Zsuzsanna (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra.* Dinasztia Kiadó, Budapest.

Vajda Zsuzsanna (2001): A társadalmi hátrányok és az oktatás: múlt és jelen. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére.* Tankönyvkiadó, Budapest. 175–192.

Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan.* Osiris Kiadó, Budapest.
Várnagy Elemér és Várnagy Péter (2000): *A hátrányos helyzet pedagógiája.* Corvinus Kiadó, Budapest.
Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

JÓZSEF BALÁZS FEJES AND KRISZTIÁN JÓZSA: THE CHARACTERISTICS OF LEARNING MOTIVATION AMONG DISADNVATAGED STUDENTS

We have little empirical evidence of the effect of family environment on learning motivation in Hungary. The aim of our research is to reveal how the disadvantaged status of students influences the development of learning motives. Three dimensions of the disadvantaged status were examined: financial, emotional and linguistic. The effects of the education and the unemployment of parents on learning motivation were targeted as well. The sample included 246 students in grade 7 (13-year-olds), half of whom were disadvantaged in at least one dimension. Data were collected through teacher and student questionnaires containing closed questions only, designed to cover the following motives: mastery motives, reading self-concept, math self-concept, desire of positive feedback for learning, and the practical value of learning. Although the questionnaire addresses only a small number of possible learning motives, its complexity makes it an appropriate instrument for mapping the differences between individual students. A factor analysis confirmed the sub-scales of the questionnaire and the reliability values are good.

The results suggest that both financial and emotional disadvantages are highly reflected in learning motivation, while linguistic disadvantage does not seem to exert much influence. Emotional disadvantage hinders the development of learning motives more significantly than does financial disadvantage. The lack of emotional security results in falling behind in the development of each examined type of motive. There seems to be a weak correlation between parents' education and students' motivation. While the mother's university or college degree has a marked positive effect on the child's learning motivation, the secondary school leaving exam of the father already produces a similar effect. The disadvantaged status explains about 10% of the variance of learning motivation. The unexplained 90% suggests that other factors could also have a significant impact on the development of learning motivation.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 2. 185–205. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fejes József Balázs és Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék. H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 2. szám 207–236. (2005)

ZENEI KÉPESSÉGEK ÉS ISKOLAI FEJLESZTÉS

Turmezeyné Heller Erika*, Máth János° és Balogh László•
** ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Ének-zenei Tanszék*
°Debreceni Egyetem BTK, Pszichológiai Intézet, Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék
•Debreceni Egyetem BTK, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék

Kutatási előzmények

A zenei képességek

A zenepszichológiában nagy hagyománya van a zenei képességek vizsgálatának. Ennek ellenére a zenei képességek rendszerezésében, definiálásában nincs egységes álláspont. Mivel a zenei tevékenység is sokrétű (példaképpen hasonlítsuk össze a zeneszerző, a karmester, az énekes, a zenekritikus vagy éppen a popzenész tevékenységét), ezért az ehhez szükséges képességek meghatározásának közös pontja éppen az összetettség hangsúlyozása. Az összetevők egyik legteljesebb és egyben legelfogadottabb felsorolását *Gembris* meghatározásával illusztráljuk: „Zenei képességen sok faktor összessége értendő. Idetartoznak a hangszeres és éneklési képességek, a zenespecifikus kognitív folyamatok, az érzelmi és zenei tapasztalatok, a motiváció, a zenei preferenciák, attitűdök és érdeklődés." (*Gembris*, 1997. 488. o.) A zenei képességstruktúrát vizsgáló kutatások egyike sem vállalkozhat arra, hogy mindezen aspektusokat átfogja.

Ezzel együtt is gazdag a kutatási eredmények köre, s ezek sok kapaszkodót nyújtanak a zenei neveléshez. Több feltáratlan terület is van. A *Kodály Zoltán* nevével fémjelzett magyar zenei nevelés egyedi vonása a közoktatásban a zenei írás-olvasás fontosságának hangsúlyozása és korai oktatása, valamint a kizárólag vokális megközelítés. Ezt alapul véve kutatásunk a magyar zenepedagógiai hagyományok talaján a hallás utáni megkülönböztetés, az éneklés és a zenei írás-olvasás képességét vizsgálja. Feltáratlan ezek hármas összefüggése, rendszere. Nem folytak kutatások az alsó tagozatos korosztályban sem, amelyek az éneklés és a zenei írás-olvasás képességét céloznák. Fontosnak kell tartanunk ezt a korosztályt azért is, mert a zenei szenzitív periódus általánosan elfogadott vélemények szerint kilenc-tíz éves korban lezárul. Hiányoznak azok a vizsgálatok, amely a különböző zenepedagógiai kultúráknak, módszereknek a képességek fejlődésére gyakorolt hatását hasonlítanák össze.

Tanulmányunkban az ezen képességekkel kapcsolatos kutatási előzményeket foglaljuk össze. Azokat a főbb eredményeket tekintjük át, amelyek a fejlődést a kisiskolás kor végéig jellemzik. Célunk ezzel a saját kutatásunk beágyazása a fejlődés vonalába, megismertetve az olvasót a megelőző periódusok (0–7 éves korig) jellemzőivel is. Így az elméleti áttekintés jóval nagyobb ívű, mint amit saját kutatásunk átfog. Bemutatjuk továb-

bá a fejlődést hét és tíz éves kor között vizsgáló longitudinális kutatásunkat, valamint első két évi eredményeink bizonyos főbb tanulságait elemezzük.

A hallás utáni megkülönböztetés képességének fejlődése

A zenei képességek rendszerezői (*Seashore*, 1919; *Häcker* és *Ziehen*, 1922 idézi *Erősné*, 1993; *Michel*, 1964, 1974; *Gordon*, 1971, 1981) különböző konstruktumaikban egyaránt a hallás utáni megkülönböztetés képességét tartották a többi képesség alapjának, amit a zenei azonosság-különbözőség észlelésével azonosítottak.

Az azonosság-különbözőség megállapításán belül általános az, hogy a zenei hang tulajdonságai alapján további területeket különítenek el. A zenei dimenziók definiálásában *Moles* (1966) rendszerét vettük alapul (v.ö. *Erősné*, 1993), amely szerint a zenei hang három alapvető tulajdonsága a *magassága, időtartama* és *erőssége*. A zenei folyamat az egyes zenei hangok sorozataként ezekből, illetve ezek kombinációiból vezethető le. A zenei hang öt paraméterrel írható le. A *dallam* (időtartam+magasság) a különböző magasságú és időtartamú hangok sorozata. Ez a dimenzió magába foglalja a tonalitást, azaz a hangrendszer vonzási törvényeit is. A *ritmus*hoz (időtartam) tartozik a hangok időtartamának egymáshoz viszonyított arányán kívül az ütemfajta és a tempó is. A *harmónia* (magasság) több, egyszerre megszólaló, különböző magasságú hang. A *hangszín*t (magasság+erősség) a felhangok mennyisége és erőssége adja. Természetes körülmények között a zenei hangban nemcsak a magasságát meghatározó frekvencia van jelen. Emellett megszólalnak felhangjai is, amelyeket nem érzékelünk elkülönülő hangként. A *hangerő* (erősség) a hangerő és a hangerőváltozás összefoglaló neve. Bár a zenei paraméterek kategorizálásának ez csak az egyik lehetséges módja, a másfajta felosztások sem térnek el ettől lényegesen.

Az alábbiakban a hallás utáni megkülönböztetés (diszkrimináció) fejlődésének életkori sajátosságait mutatjuk be az egyes területeken. Ezek értelmezésekor természetesen figyelembe kell vennünk, hogy az itt közölt adatok az általános tendenciákat fogalmazzák meg, azonban a különböző adottságok és a célzott fejlesztés – vagy éppen az ingerszegény zenei környezet – hatására az egyéni eltérések jelentősek lehetnek. Ennek elismerése mellett, mint alább látni fogjuk, a legtöbb kutatás a korai fejlődésben az enkulturáció szerepét is hangsúlyozza.

A dallam

A hangmagasság korai megkülönböztetésének képességét vizsgálva különböző eredmények születtek. *Netschajewa* (1954 idézi *Michel*, 1974) arról számol be, hogy 3–4 hónapos korban az oktáv, egy hónappal később a kvint, majd 7–8 hónapos korra egyénenként eltérően a kis szekundtól a kis tercig terjedő hangközök megkülönböztetésére képesek a csecsemők. *Bridger* (1961 idézi *Bruhn* és *Oerter*, 1993) vizsgálatai szerint egyes csecsemők egy – öt napos korukban képesek a kis terc különbség észlelésére is. Összességében feltehető, hogy a különböző hangmagasságokra való fogékonyság veleszületett képesség, ami mint egyes veleszületett reflexek, a későbbiekben kialszik, de a kognícióval újra felépíthető (*Bruhn* és *Oerter*, 1993). A csecsemők jobban meg tudják

különböztetni a hangmagasságot a magasan fekvő hangok esetében, mint a mélyeknél, sőt, ebben a fekvésben a felnőttekénél érzékenyebb a hallásuk. A magas hangoknál egy-két százaléknyi hangmagasság-változást is képesek megkülönböztetni. A hangmagasság-különbségre való érzékenység már a magzati korban jelen van, és a csecsemőkorban eléri azt a szintet, amely képessé tesz a diatonikus hangrendszer legkisebb hangközének, a kis szekund távolságnak az észlelésére. Az ennél kisebb frekvenciakülönbségek észlelésének képessége jellemzője lehet az észlelés finomságának. Megjegyzendő, hogy ez a vizsgálat a zenei kontextusból kiragadva vizsgálta a jelenséget. Zenei kontextusban a kis szekund különbség észlelése 5–6 éves korra válik általánossá (*Cohen, Trehub, Thorpe* és *Morrongiello*, 1989).

A hangmagasság-különbséget a nyugati kultúrában hagyományosan a magasság-mélység fogalmakkal fejezzük ki, ami kulturális konvenció eredménye, és arra utal, hogy a különböző frekvenciájú hangokat a kottában függőleges síkon magasabban, illetve mélyebben helyezzük el. Jóllehet az iskolába lépő gyerekek szóban már jól ki tudják magukat fejezni, azonban a fogalmak helyes használata ebben a korosztályban még általános probléma. A magas-mély, fölfelé-lefelé, hosszabb-rövidebb fogalmaknak a zenére való alkalmazása 11 éves korra szilárdul meg. Ugyanakkor a megfelelő zenei jelenségek azonosítása nonverbális tesztekkel sokkal eredményesebb (*Cooper*, 1994). A nehézséget a téri tájékozódás okozza, ami a konkrét műveleti gondolkodás szakaszában válik eredményesebbé.

A dallam észlelése kezdetben a dallam körvonalaira épül, azaz nem a dallamot alkotó hangközök nagysága, hanem a mozgás iránya a meghatározó. A fejlődés abban áll, hogy idővel egyre több egyéb részletet képesek pontosan megfigyelni a gyermekek.

Hat hónapos csecsemők képesek felismerni a már ismert dallamhoz hasonló olyan változatot, amelynek kontúrjai azonosak a már hallott dallammal, csak a konkrét hangközök nagyságában különböznek egymástól (*Dowling*, 1984 idézi *Bruhn* és *Oerter*, 1993). Két hónapos csecsemők jól ismert dallamot hallgatva észreveszik, ha a dallamban egy hang megváltozik, úgy, hogy más irányba lép, vagyis a dallam kontúrja is megváltozik. Ugyanakkor nem tekintik változásnak, ha a dallamnak egy hangja helyett annak oktávja szólal meg, amennyiben a mozgás iránya nem változik. Ebből az következik, hogy az oktáv-ekvivalenciát, ami nem fizikai, hanem zenei jelenség, már megtanulták. Ha egy dallam transzponálva, azaz más magasságokon szólal meg, azt ismerősnek értékelik, aminek feltétele szintén az, hogy a dallamot ne az egymást követő, adott frekvenciájú hangok sorozataként, hanem zenei összefüggésükben hallják (*Demany* és *Armand*, 1984 idézi *Bruhn* és *Oerter*, 1993).

Lamont (1998) azt vizsgálta, hogy a dallami észlelés fejlettségében milyen szerepe van a formális zeneoktatásnak. Kutatásai alapján arra következtetett, hogy 6–11 éves korban nagyobb szerepe van az enkulturációnak, mint az iskolának, 11 és 16 éves kor között azonban a dallami észlelés csak azoknál fejlődik, akik célzott zenei képzésben részesülnek. *Schwarzer* (1997) kutatásában azt állapította meg, hogy az öt-hét éves gyerekek más módon észlelik a dallamot, mint a felnőttek. Míg a felnőttek egy dallam felismerésében a dallam vonalára hagyatkoznak, addig a gyerekek nem tudnak csak a dallam vonalára fixálni, hanem a hangszínre, a hangerőre, a tempóra is hagyatkoznak a felidézésben.

A tonalitás kulturális képződmény, amelynek kultúránként és koronként rendkívül eltérő szabályai lehetnek, és ez magyarázza azt is, hogy a tonális érzék csak később alakul ki. *Trainor* és *Trehub* (1993) kísérlete azt bizonyította be, hogy a csecsemők még bármely kultúra hangrendszerére egyformán fogékonyak. Több kutatás is megállapította (*Lynch*, 1993; *Trainor* és *Trehub* 1993; *Demany* és *Armand*, 1984 idézi *Gembris*, 2002), hogy a dúr-moll hangrendszert a nyugati kultúrkörben felnövekvő gyermekek bármiféle célirányos fejlesztés nélkül, az enkulturáció eredményeképpen már az első életévben ismerősnek érzik.

Ebben a témakörben *Lynch* és *Eilers* (1991) kutatása arra világított rá, hogy fél év körüli csecsemők operáns kondicionálás eredményeképpen egyformán jól képesek azonosítani a dúr-moll hangrendszer és a jávai pelog-zene hangrendszerét. Ugyanebben a feladatban a jávai hangsor hangjainak megkülönböztetésekor a kontrollcsoportként szolgáló felnőttek körében még a hivatásos zenészek is gyengébb eredményt értek el, mint a csecsemők. Ez az eredmény mutatja azt a rendkívüli fogékonyságot, nyitottságot, amellyel a csecsemő képes bármely kultúra zenei nyelvének elsajátítására.

A különböző kutatások egyetértenek abban, hogy a dallami képességek közül a tonális érzék alakul ki legkésőbb. Mint korábban utaltunk rá, a dallam észlelésében először a kontúrok a meghatározók, ezután válnak egyre pontosabbá az azt alkotó egyes hangközök, majd ennek kialakulása után válik ki a rendezőelv, ami a dallam hangjainak hierarchiáját, azaz a tonalitást adja. Egyes kutatások a tonalitásérzék kialakulását 7–8 évre (*Minkenberg*, 1991; *Lamont* és *Cross*, 1994), sőt 9–10 évre (*Imberty*, 1969 idézi *Minkenberg*, 1991) teszik, más kutatások 5–6 éves korban, ha nem is mindenkinél, de megtalálják (*Dowling*, 1982).

Ritmus

A ritmus iránti fogékonyság már közvetlenül a születés után megnyilvánul. Az újszülöttek másképp reagálnak az egyenletes, mint a szabálytalanul következő koppantásokra. (*Spiegler*, 1967 idézi *Gembris*, 1997). Képesek megkülönböztetni az egy hosszú-egy rövid hangkombinációt ennek fordítottjától. Két-három hónapos korban észreveszik a hat hang hosszúságú dallam ritmusának változását (*Demany*, *McKenzie* és *Vurpillot*, 1977 idézi *Bruhn*, 1993).

A csecsemők is rendelkeznek ritmikai képességekkel, azonban mivel figyelmüket a jelen pillanatra fixálják, azaz számukra csak a jelen idő létezik, ezért az idő strukturálásának képessége, ami pedig a ritmus lényege, csak szűk keretek között érvényesülhet. Az idő kontinuitásának felfogása az általános fejlődés része, amiben szerepe van a verbális képességek fejlődésének is. A ritmikai képességek fejlődésében támpontot jelentenek *Piaget*-nak (1954) az időérzék kialakulására tett megállapításai. Ezek szerint az idő tagolására másfél éves koráig nem képes a gyermek. Kétéves kora körül képes az eseményeket időrendben szemlélni, és határolja el a jelen pillanatot a múlttól és a jövőtől. Az egyenletes lüktetésnek megfelelő mozgásra a második életévben válnak képessé, azonban csak rövid ideig képesek a szinkront fenntartani, ami még egészen négy éves korig nehézséget okozhat (*Moog*, 1968 idézi *Bruhn*, 1993).

Három éves korig csak két különböző hosszúságú hangot használnak, amit a lejegyzésnél hagyományosan negyed és nyolcad értékekként értelmezünk (*Moog*, 1968 idézi *Bruhn*, 1993). Ebben a korban a gyermekek negyede képes egy ritmus eltapsolására, azonban a beszélt ritmus utánzása szinte egyiküknek sem okoz már nehézséget (*Rainbow* és *Owen*, 1979 idézi *Gembris*, 1997).

Négy éves korban képesek egy újonnan tanult dal szövegének ritmizálását önállóan kitalálni (*Brömse*, 1966 idézi *Bruhn*, 1993). A spontán improvizált éneklésben és ritmizálásban megjelenik a harmadik és a negyedik féle hanghosszúság (*Moog*, 1968 idézi *Bruhn*, 1993). Ekkorra a gyermekek háromnegyede tud egy ritmust eltapsolni. Lassabb tempóban kevésbé jól teljesítenek. A legkönnyebbnek a 112–136 metronómjelzésű tempó bizonyul (*Christianson*, 1953 idézi *Bruhn* 1993). Különbséget tudnak tenni a gyors és a lassú között, sőt, a tempó gyorsaságát vagy lassúságát tartják a zene legjellemzőbb tulajdonságának (*Young*, 1982 idézi *Gembris*, 1997).

Öt éves korára minden gyermek képes az egyszerűbb ritmusok eltapsolására. Mással egyszerre tapsolni azonban nehezebb számukra, mint egy hallott ritmust visszhangozni. Bonyolult ritmusokat akkor tudnak eltapsolni, ha a ritmus szöveghez kapcsolódik (*Davidson* és *Colley*, 1987). Ebben a korban még nem mindig pontos a hangok és különösképpen a szünetek hosszúsága (*Motte-Haber*, 2002). Az egyenletes lüktetés iránti érzék megszilárdul (*Zenatti*, 1993). Ekkorra képesek a gyerekek a zenére járni.

A fejlődés hat éves korban ugrásszerű. Nagy biztonsággal képesek már a hosszabb ritmussorok, háromféle ritmusértéket tartalmazó, valamint szinkópált ritmusoknak állandó tempóban való visszatapsolására is (*Minkenberg*, 1991). Hétéves korra ehhez már a szöveg segítségére sincs szükség (*Davidson* és *Colley*, 1987).

A ritmikai képességek lényegében hét éves korra kialakulnak, a fejlődés ettől kezdve lelassul. A tizenegy évesek teljesítménye nem jobb a kilenc évesekénél (*Shuter-Dyson*, 1982). *Gembris* (2002) megállapítása szerint az utóbbi időkben végzett vizsgálatok a ritmikai képességek fejlődésének felgyorsulását mutatják a korábban mért adatokhoz képest. Az e területen is létező akceleráció a média korai hatásának tudható be, és mértéke a ritmikai képességek területén két-három évre tehető.

A harmónia

A harmóniai érzék első megnyilvánulása a konszonanciának a disszonanciával szembeni preferálása, ami öt éves korban jelenik meg (*Zenatti*, 1993). Két akkord azonosságát vagy különbözőségét a gyermekek hét éves kortól tudják megfigyelni (*Minkenberg*, 1991). A konszonancia és disszonancia megkülönböztetési képességének kialakulásában egyértelműen megfigyelhető az akceleráció, ami annak tudható be, hogy a médián keresztül már a születéstől kezdve folyamatosan együtt élnek a felnőttek zenei világával. *Imberty* (1969 idézi *Shuter-Dyson*, 1993) harmóniai képességvizsgálatának megismétlése során az akkori hét évesek szintjét már az öt évesek teljesítik (*Zenatti*, 1993).

Azt, hogy a harmónia az adott kultúra terméke, jól szemlélteti az a kísérlet, amely öt és tíz éves kor között vizsgálja egy adott dallam háromféle kíséretével szembeni preferenciát (*Zenatti*, 1993). Az egyik kíséret a nyugati funkciós zene szabályai szerinti, a másik atonális, a harmadik bitonális. Az ötévesek döntése még teljességgel esetleges. Hat

éves kortól ugrásszerűen növekszik a konszonáns kíséret választása, majd a tíz éveseknek már 95%-a ezt választja, tehát kijelenthető, hogy ekkorra megy végbe ezen a területen az enkulturáció.

A hangszín

A *hangszín* (és természetesen a hangerő is) észlelése nemcsak zenei képesség, hiszen evolúciós jelentősége nyilvánvaló, amennyiben a környezet hangjainak felismerése, az általuk hordozott információ értékelése adott esetben a túlélést jelenthette. Az alábbiakban a hangszínt és hangerőt csak zenei vonatkozásban kezeljük.

A hangszínekkel szembeni érzékenység is velünk született képesség, mint azt az újszülötteknél látjuk, akik megismerik anyjuk hangját.

A legkorábbi életkor, ahol hangszerek hangszínének eredményes megkülönböztetési képességét találták, a hat-tizenkét hónap (*Clarkson*, *Clifton* és *Perris*, 1988; *Trehub*, *Thorpe* és *Trainor*, 1990). Ennek a képességének a későbbi alakulása nagyban függ a pedagógus – óvónő, tanító – ezzel kapcsolatos fejlesztő tevékenységétől. *Schellberg* (1997 idézi *Gembris*, 2002) fejlesztő programban részt vett gyermekeknél végzett kutatásaiban azt állapította meg, hogy ez a képesség négy és hat éves kor között fejlődik rohamosan, és öt-hat év között a legtöbb gyermek képes felismerni a tanult hangszerek hangját és azok kombinációit is. *Pick* és *Palmer* (1993) kutatásai során azt állapították meg, hogy három-négy éves korban meg tudják feleltetni az egyes hangszerek hangját a megfelelő hangszercsaláddal, majd öt és hat éves kor között a hangszercsalád egyes hangszereit is meg tudják különböztetni.

A hangerő

A hangerő érzékelésében a születés után közvetlenül az újszülötteknél a felnőttekhez képest 25–30 decibellel magasabban van az a határ, amelytől a hangokat meghallják (*Bredberg*, 1985 idézi *Bruhn* és *Oerter*, 1993). Másfél éves korban még mindig 15–20 dB a különbség, ami csak két éves korra tűnik el. A hangerővel szembeni magasabb ingerküszöb a hallószervek érési folyamatának sajátosságaival magyarázható. A csecsemők féléves korukra 3 dB hangerőkülönbséget képesek megkülönböztetni, ami az egyéni különbségektől eltekintve a későbbiekben ezen a szinten marad.

Az éneklési képesség fejlődésének folyamata

A saját hangunk és szüleink hangjának élménye a legkorábbi tapasztalataink közé tartozik. Mielőtt a kisgyermek megtanulna beszélni, már jól működik a hanggal való kommunikáció közte és édesanyja között. Ez a fajta nonverbális kommunikáció a hangszín, hangmagasság, hanglejtés, hangerő, tempó eszközeivel él, amelyek egyben a zene kifejezőeszközei is. Ebből a közös gyökérből eredeztethető a beszéd és az éneklés, ami ebben a fázisban nem válik még el egymástól. Az éneklési képesség a későbbiekben a zenei-kognitív és az észlelési képességek, valamint a hangképző szervek finommozgási mechanizmusának fejlődésével tökéletesedik.

A csecsemő hangadásában egyéves kor körül válik szét az ének és a beszéd. Az éneklés kezdetben mint a hanggal való játék jelenik meg. *Dowling* (1985 idézi *Gembris*, 2002) megfigyelése szerint a gőgicséléstől és a beszédtől 18 hónapos kor körül már határozottan megkülönböztethető az éneklés. Kezdetben a gyermek énekét a sokszor ismétlődő, azonos dallamvonalú motívumok jellemzik, azonban az ismétlések során a hangmagasság állandóan változik. A dallam iránya jól kivehető, de a hangközök esetlegesek, bármikor megváltozhatnak. Az egyes hangokat gyakran glissandóval köti össze. A második életévben lesz képes a gyermek a daltanulásra. A dalnak egy-egy rövid részlete ragadja meg, ezt énekelve gyakran átcsúszik improvizálásba. A daltanulással párhuzamosan visszaszorul az éneklés-szerű spontán gőgicsélés, a hangközök egyre inkább hasonlítanak a diatonikus hangrendszer hangközeire.

Három éves kortól egyre jobban sikerül egy dallam hallás utáni éneklése. *Klanderman* (1979 idézi *Motte-Haber*, 2002) a daltanulás folyamatának jellegzetességeit 3 és 5 éves kor között vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy ennek a korosztálynak még nehézséget okoz, ha egy dal folyamán többször ismétlődő dallamú motívumok után megváltozik a dallam iránya. Ilyenkor hajlamosak az előbbi motívumok dallamával folytatni a dalt.

A daltanulás folyamatának megismerését tűzte ki vizsgálata céljául a *Davidson* és munkatársai által (*Davidson*, *McKernon* és *Gardner*, 1981 idézi *Gembris*, 1997) végzett kísérlet, amelyet az öt évesek körében végeztek. A tapasztalatok alapján négy szakaszra osztották a daltanulás folyamatát. Az első szakaszban a dal „topológiája" rögzül, azaz a körvonalak már látszanak, de a részletek, mint például a hangközök pontossága még nincsenek a helyükön. A második szakaszban a hangmagasságok megközelítően pontosak, azonban a tonalitás nem állandó a dal folyamán. A harmadik fázisban egyre pontosabbak a hangmagasságok, de a dal többszöri ismétlésénél még megváltozhatnak. Az utolsó szakaszban stabilizálódik a tonalitás és az egyes hangközök. Ebben a fázisban már az előadás tempójával és dinamikájával is tud manipulálni a gyermek.

Az éneklési képesség szenzitív periódusa nyolc éves kor körül lezáródik, ekkorra válik képessé a gyermek egy hallás után tanult dal helyes eléneklésére. További fejlesztés nélkül a képesség ezen a szinten reked meg. A gyakorlatlan felnőttek éneklése nem különbözik a nyolcévesekétől (*Davidson* és *Scripp*, 1990 idézi *Gembris*, 2002).

A zenei írás-olvasás képességének fejlődése

Edwin Gordon az amerikai zeneoktatás legnagyobb tekintélye, akinek munkássága több területen is átível. Az általa bevezetett terminológiát nem csak az Egyesült Államokban, hanem világszerte használják. Magyarországi látogatásán tartott előadásai alapján munkásságára a honi szakma is felfigyelt. *Gordon* (1971, 1981) a zenei képességek alapját a hallásnak abban a módjában látja, amikor valaki hallja és megérti a zenét akkor is, amikor zenei hangok fizikailag nincsenek jelen. A zenei hallásnak erre a szintjére saját szót alkotott, hogy ezzel is megkülönböztesse a hangok fizikai érzékelésétől. Az „*audiáció*" (audiation) fogalmát széles körben elfogadták, és más nyelveken is lefordítás nélkül használják. Az audiáció folyamatát a nyelvvel állította párhuzamba. Ahogy gondolkodni szavakkal lehet, ugyanúgy a zenéről a sokszor hallott dallami és ritmikai min-

tákból kialakított „szótár" segítségével gondolkodhatunk. A zeneoktatás ennek a szótárnak a folyamatos gazdagítását célozza. A kottaírás-olvasás szabályait tíz éves korig – a magyar zenepedagógiai megközelítéssel ellentétben – nem magyarázzák el, hanem a hangzás és a lejegyzés látványa közti asszociáció felől közelítik meg. *Gordon* szerint a zenei írás-olvasás elsajátítása nem fejleszti a zenei hallást, sőt, idő előtt tanítva akadályozza azt. Tanításának célját a zenei kultúrtechnika elsajátításában látja.

Bamberger (1991) ezzel szemben azt hangsúlyozza, hogy a zenei írás-olvasás nélkülözhetetlen a zenei formális műveleti szakasz eléréséhez. Ezt a meggyőződését a zene grafikus reprezentációjának gondolkodási hátterét vizsgáló kísérletére alapozza. Ebben a gyerekeknek azt a feladatot adta, hogy egy egyszerű dallamot illetve ritmust saját kitalálású jelekkel próbáljanak meg úgy ábrázolni, hogy az is, aki nem ismeri a dallamot/ritmust, ennek alapján el tudja majd énekelni/tapsolni. A zenei írás-olvasás tanítását azért tartja fontosnak, mert más oldalról ragadja meg a zene jellemzőit, mint a többi zenei tevékenység. Az új irányból nyert szemléletmód hatására kialakul a „többszörös hallás", aminek eredményeképpen a zenei struktúrák több dimenzióból szemlélhetők, és a különböző aspektusokból nyert információkból kialakult zenei kognitív struktúrák összeadódnak. Ez teszi lehetővé a továbblépést a fejlődésben.

Gordon nézetével ellentétben *Bamberger* azt állapította meg, hogy a zenei írás-olvasás 4–8 éves kor között rohamosan fejlődik, majd célzott fejlesztés nélkül ettől kezdve stagnál. Ezt támasztja alá *Davidson* és *Scripp* (1990) vizsgálata, amelyből kiderült, hogy még hangszeres-énekes képzés mellett is a zenei írás-olvasás képessége célzott gyakorlás nélkül meglepően alacsony szinten reked meg.

Gromko (1994) is úgy véli, hogy a grafikus reprezentáció segíti a zenei képességek fejlődését. Meglátása szerint ehhez nincs szükség a hagyományos zenei írás-olvasásra, sőt, az ikonikus szint fejlesztése a döntő momentum, nem a zenei szimbólumok tanítása. Míg a gyerekek által kitalált lejegyzést *Bamberger* a gondolkodási folyamat megértéséhez hívta segítségül, addig *Gromko* a fejlesztés legjobb módjának azt látja, ha a gyerekek minél több manipulációval – firkálással, gyurmával, pálcikákkal – maguk fedezik fel a zenei folyamat leképezési lehetőségeit. A gyermekekben így válnak belsővé a szimbólumok által megtestesített zenei tartalmak. *Bamberger* és *Gromko* is nagy fejlesztő hatást tulajdonítanak a zenei jelenségekkel kapcsolatos fogalmak (magas-mély, rövid-hosszú, gyors-lassú) kialakításának.

A zenei képességek fejlesztése a magyar közoktatásban

A magyarországi zenei nevelés célja – mint a világon mindenütt – a zenei élmény nyújtása. Ahogy a NAT is rámutat: „A cél a zene megszerettetése, a zenei kifejezőeszközök megismertetése révén olyan motivációk kialakítása, melyek lehetővé teszik a tanulók aktív részvételét a zenei kommunikációban." Az egyes országok, kultúrkörök, zenepedagógiai koncepciók azonban nagymértékben különböznek a cél eléréséhez szükséges fejlesztési területek prioritásában. (vö. *Szőnyi*, 1988; *L. Nagy*, 1997; *Laczó*, é. n.)

A magyar zenei nevelés fontos sajátossága a zenei fejlesztésben a kizárólag vokális megközelítés. Amíg a legtöbb ország közoktatásában hangszeres képzés is szerepel az iskolai énekórákon, addig a magyarországi zenei nevelés a kodályi alapelveknek megfe-

lelően hagyományosan az énekhangra épül. „A zene gyökere tudniillik az ének." (*Kodály*, 1964a. 287. o.) Az emberi hang mint mindenki számára hozzáférhető „hangszer", a legkézenfekvőbb eszköze a zenei élménynyújtásnak és ismeretszerzésnek. Az éneklés kiemelkedő szerepe részben kulturális hagyományainkon – a magyar népzene elsősorban vokális –, részben annak felismerésén alapul, hogy „az emberi hang [...] mindenkié" (*Kodály*, 1964b. 91. o.), azaz a tömeges zeneoktatás számára ez a legjobb lehetőség. E módszertani elgondolás szerint az éneklés a zenei hallás fejlesztésének leghatékonyabb módja, és így ez alapozza meg mind a zenei írás-olvasás képességét, mind az erre épülő hangszertanulást.

Kodály a magyarság kulturális felemelkedésének zálogaként tekintett az ifjúság zenei nevelésére. A zenei írás-olvasás jelentőségét abban látta, hogy „az írásos kultúra [...] elengedhetetlen a magasabb zenébe való behatoláshoz." (1964a 287. o.) Számos írásában ostorozta a „zenei analfabétizmust", nyilvánvalóvá téve ezzel, hogy a zeneoktatás fontos feladata a zenei írás-olvasás elsajátíttatása. A cél eléréséhez vezető utat is megtervezte munkatársaival együtt. *Forrai Katalin* (1974, 1991) az óvodai zenei nevelés módszertanát dolgozta ki, *Ádám Jenő* (1944), *Kerényi György* és *Rajeczky Benjamin* (1940) az általános iskolai oktatás számára ültette át a gyakorlatba az alapelveket. *Szabó Helga* (1981a, 1981b, 1982, 1993, 1984, 1987) – részben *Dobszay Lászlóval* együtt (1985, 1986) – az ének-zenei osztályok, *Szőnyi Erzsébet* (1954), majd *Dobszay László* (1966, 1972) a zeneiskolai szolfézsoktatás magas színvonalú tankönyveinek kidolgozásával igazolták, hogy a köztudatban „Kodály-módszerként" ismert zenepedagógiai koncepció az oktatás színterétől, óraszámától függetlenül irányadó a fejlesztésben. A *Kodály* koncepciója alapján kialakított zenei nevelés és annak módszertana kiemelkedett korából, méltán lett világhírű, és ma is megállja a helyét. Az alábbiakban ezt a megközelítést ismertetjük. Nem elfelejtve, hogy zenei nevelésünk céljaiban, feladataiban jóval komplexebb, témánk sajátossága miatt azonban csak a képességfejlesztéssel kapcsolatos jellemzőket tekintjük át.

Az óvodai zenei nevelés tervszerűen és módszeresen fejleszti a hallás utáni megkülönböztetés és az éneklés képességét, valamint ezeken keresztül előkészíti a zenei írás-olvasást is. Az óvoda zenei anyaga a magyar népi énekes játék és mondóka. Az éneklés és a hozzá kapcsolódó játékos mozgás a zenei tapasztalatszerzés alapja és eszköze, amely egyben az éneklési képesség – és természetesen a mozgáskoordináció – fejlesztésének módja. Erre épül a zenei fogalmak kialakítása, ami az óvodás korban kezdődik. A ritmus fogalmának kialakítása, annak megkülönböztetése az egyenletes lüktetéstől teszi lehetővé később a ritmusértékek tudatosítását. A magas-mély hangok megfigyelése, saját mozgással való megjelenítése a kottaírás-olvasás előkészítését szolgálja, hiszen ezek nem a hang fizikai tulajdonságát, hanem a notációban szokásos térbeli elhelyezését kifejező fogalmak. A halk-hangos, gyors-lassú ellentétpárok szintén a zenei fogalomhasználatot segítik. A különböző hangszínekre való fogékonyság fejlesztése a hallás finomságát célozza. A belső hallás fejlesztésével a zenei kognitív sémák aktivizálódnak (*Forrai*, 1974, 1991).

Az iskolai zenei nevelés az óvodára épít, zenei anyaga kezdetben szintén a népi énekes játékok dalkincse, amelyek mellett az életkor előrehaladtával megjelennek a népdalok is. Amikor az iskolába lépés idején a gyermek már kialakult mentális struktúrával

rendelkezik az adott zenei jelenségről, megtörténik a már sokoldalúan megtapasztalt jelenségek fokozatos tudatosítása, ami a szolmizációs hangok és ritmusértékek szimbólumainak – nevének, jelének – megismerését jelenti. Az egyre gazdagodó zenei ismeretek tudatosítása mindig ezekhez az alapokhoz tér vissza, azaz a hallás utáni megkülönböztetésen keresztül történő szisztematikus megfigyelés mindig megelőzi az új ismeretet. Az így elsajátított zenei ismeretek gyakorlása az a lépcső, amelyről tovább lehet lépni a kottaírás-olvasásban való alkalmazásra.

A zenei fogalmak kialakításának fontossága mint a zenei írás-olvasás alapja, a magyar zenepedagógiának is sarokköve. *Bamberger* elméletére rímel a kottaismeret jelentőségének *Kodály* általi meghatározása: „...az írás-olvasás alapos elsajátítása nélkül a zene továbbra is megfoghatatlan, misztikus valami marad. A 'zenei valóság' csak biztos írás-olvasás révén lehet tudatos." (*Kodály*, 1964c. 330. o.) Bár *Gordon* a zenei írás-olvasás elsajátításának nem tulajdonít jelentőséget, és oktatásának folyamatát is más úton közelíti meg, a képesség lényegét ő is a kottakép és a hangzás közötti asszociációs kapcsolat kiépülésében látja, *Kodályhoz* hasonlóan, aki így ír erről: „...a látott kotta azonnal hanggá, a hallott hang azonnal kottaképpé változik." (*Kodály*, 1964d. 278. o.) Az ezt lehetővé tevő kognitív sémákat nevezi *Gordon* „audiáció"-nak, aminek megfelelője a magyar zenepedagógiában a „belső hallás".

A zene grafikus reprezentációjának gondolkodási hátterét vizsgáló legújabb irányzatoknak megfelelő gyakorlatnak is van hagyománya zenei nevelésünkben. A *Gromko* (1994) által a képességfejlesztésben fontosnak tartott ikonikus ábrázolást hazánkban is többen alkalmazzák, jellemzően a zeneművek formai összefüggéseinek feltárására. *Apagyi Mária* (1984) és *Székácsné Vida Mária* (1980) e tevékenységben elért tapasztalatokat, eredményeket tettek közzé.

Összevetve a *Kodály* útmutatása nyomán kialakított zenepedagógiai megközelítést a zenei képességének fejlődésének fent bemutatott pszichológiai hátterével, több közös pontot is találtunk. Egységesen elfogadott álláspont, hogy a zenei megismerési folyamat az éneklési képesség és a zenei észlelés képességének fejlesztésén keresztül megy végbe. Erre épülhet a zene grafikus reprezentációja. Az egyes zenei nevelési koncepciók közti legalapvetőbb különbségek azonban a zenei írás-olvasás képességének fejlesztésében tapasztalhatóak. Bizonyos irányzatok – legközelebbi példája ennek a német nyelvterületen jószerint egyeduralkodó *Orff-módszer* – a zenei notáció tanításának hatását kifejezetten károsnak tartják a kreatív zenei tevékenységre. Más irányzatok, ahogy *Gordon* megközelítésénél olvashattuk, túl korainak találják a nálunk az iskolába lépéskor megkezdődő ezirányú fejlesztést. A magyar zenepedagógiai gyakorlat szerint a közoktatásban a zenei írás-olvasás tanítása hagyományosan része az ének-zene óráknak az első osztályos kortól.

A kutatás ismertetése

A kutatás célja

Sokféle eredmény született a hallás utáni diszkrimináció, az éneklés és a zenei írás-olvasás képességével kapcsolatban. Feltáratlan azonban ezek hármas összefüggése, rendszere. Ugyanakkor a fent bemutatott kutatási eredmények témánk vonatkozásában sok hiátusra utalnak. Kutatásunknak közvetlen előzménye azért sem lehetett, mert a képességek fejlődését elsősorban az iskolai ismeret-elsajátítással összefüggésben vizsgáljuk, ami az egyes országok oktatási sajátosságainak különbözősége miatt lehetetlenné tenné a teljes körű összehasonlítást. Nem folytak kutatások az alsó tagozatos korosztályban sem, amelyek az éneklés és a zenei írás-olvasás képességét céloznák.

Kutatásunk fő célja a hallás utáni megkülönböztetés, az éneklés és a zenei írás-olvasás képességek fejlődési sajátosságainak, egymásra hatásának feltárása 7–10 éves korban, a magyarországi zenei nevelés kontextusában. A fejlődést 3 éves longitudinális vizsgálattal követjük nyomon, a 2–4. osztályos gyerekek körében. Az alábbi kérdésekre keressük a választ:

1. Melyek a jellemzői az egyes zenei képességek fejlődésének?
2. A hallás utáni diszkriminációban elért teljesítmény mennyiben pontos előrejelzője az éneklési és a zenei írás-olvasási képességnek?
3. Lehet-e következtetni az éneklési képesség fejlettségéből a másik két terület színvonalára?
4. Milyen hatással van a zenei írás-olvasás fejlődése a hallás utáni diszkriminációra és az éneklési képességre?
5. A közoktatásban rendelkezésre álló heti 1–1,5 óra alatt milyen szintet ér el a hallás utáni diszkrimináció, az éneklési képesség és a zenei írás-olvasás?
6. Milyen összefüggés van a zenei és az általános intellektuális képességek (intelligencia, memória, figyelem, vizuális és matematikai problémamegoldás) között?
7. Milyen szerepe van a tanulás motiváltságának és a tantárgy iránti attitűdnek a zenei képességek fejlődésében?

(Az 6–7. kérdéseket vizsgáló mérések jelenleg zajlanak, megválaszolásuk majd csak később lesz lehetséges, ezért jelen tanulmányban nem térünk ki a továbbiakban ezekre.)

Minta

A mintát nyolc iskola [Debrecenben a Vénkerti és Békéssy Béla általános iskolák (utóbbiból az osztályok időközben átkerültek a Bolyai János Általános Iskolába), Koroknay Dániel Általános Iskola Mádon, Móricz Zsigmond Általános Iskola Mátészalkán, Benka Gyula Evangélikus Általános Iskola Szarvason, Bolyai János Általános Iskola Szerencsen, Apáczai Csere János Általános Iskola Taktaharkányban, Bethlen Gábor Református Általános Iskola Törökszentmiklóson] 17 osztálya adja. A fejlődést 2. osztálytól 4. osztályig évente mérjük. Az első évi vizsgálatban 348 gyerek vett részt. A má-

sodik évben ez a szám 318-ra csökkent. A résztvevő iskolák között egyaránt vannak nagyvárosi, városi és falusi; világi és egyházi iskolák is.

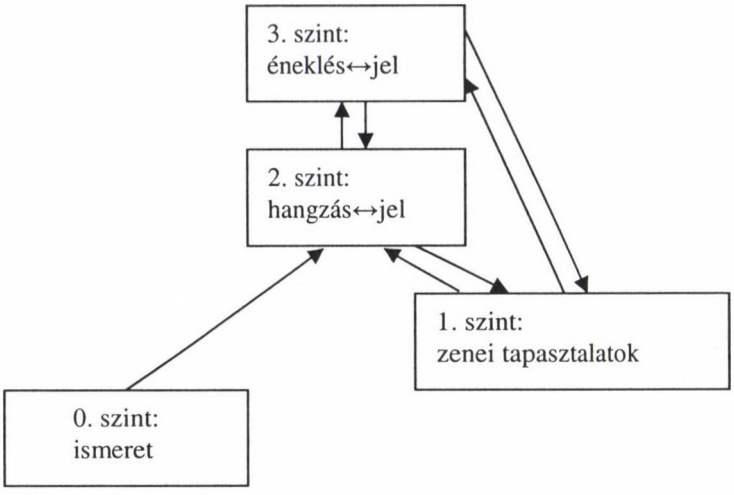
A kutatásba bevont valamennyi iskola az ének-zene tantárgyban a kerettanterv szerint oktat, a helyi pedagógiai programban egyikük sem fogalmazott meg ettől eltérő vagy ezt módosító helyi tantervet. A forgalomban lévő tankönyvek közül az Apáczai Kiadó „Daloskönyvem" tankönyveiből tíz osztály, a Nemzeti Tankönyvkiadó „Ének-zene" sorozatából öt osztály, „Művészetek, mesterségek" sorozatából két osztály tanul. Vizsgálatunk szempontjából ennek a különbségnek azért nem tulajdonítunk jelentőséget, mert a vizsgált képességek területén az általunk nyomon követett évfolyam számára irányadó kerettanterv követelményeinek mindhárom tankönyvcsalád megfelel. A tankönyveken kívül más kiadványt, segédanyagot nem használnak.

A vizsgálat alapjául szolgáló képességstruktúra bemutatása

Rendszerünk létrehozásának kiindulópontja a tapasztalati úton és a formális oktatással megszerezhető tudás elkülönítése. Tapasztalati tudásnak kell tekintenünk azokat a zenei kognitív struktúrákat, amelyekkel a zenei hangzás által közvetített információ feldolgozható. Ezek a zenei kognitív struktúrák a hang fizikai tulajdonságainak megfelelő zenei jelenségek reprezentációi, amelyek az enkulturáció során alakulnak ki. Csak formális oktatással sajátítható el ellenben a zenei írás-olvasás szimbólumrendszere. Ennek egyaránt feltétele az ezt megelőző zenei tapasztalat, amely részben spontán módon, részben az óvodai zenei nevelés során halmozódott fel (az óvoda befolyásának mértékére vonatkozó adatokkal nem rendelkezünk), valamint a kottázással kapcsolatos ismeretek, amelyeket az iskolai oktatás közvetít. Szétválasztottuk továbbá a zenei tevékenységet nem igénylő, pusztán intellektuális úton is megközelíthető, a zenei írás-olvasással kapcsolatos ismereteket a zenei tevékenységektől.

Erre a megközelítésre építettük vizsgálatunkat. Nulladik szintként definiáltuk az ismeretek szintjét. Idetartoznak a zenei írás-olvasással, azaz a notációval kapcsolatos ismeretek: a vonalrendszer ismerete, a szolmizációs hangok neve, jele, elhelyezése különböző dó-helyekkel a vonalrendszerben, a ritmusértékek neve, jele, ritmussoroknak az ütemfajta szerinti tagolása. (A konkrét szolmizációs hangokat és ritmusértékeket a kerettanterv határozza meg az adott évfolyamra.) Ebben a kategóriában *nem kapcsolódik* a feladatokhoz *zenei hangzás*. Az első szint a zenei tapasztalati tudást vizsgálja. *Kodály* több írásában, többféle megfogalmazásban is hangoztatta, hogy „... a lelki folyamat ez: [...] kottakép, hangelképzelés, megvalósítás." (*Kodály*, 1964e. 192. o.) Ezért a rendszer hierarchiájában a második szint a *Kodály* által meghatározott „kottakép, hangelképzelés" szintje. Efölött helyezkedik el a harmadik szinten a „megvalósítás", ami a magyar zenepedagógiai hagyományoknak megfelelően a közoktatásban énekléssel történik.

Az 1. ábra mutatja, hogy a zenei megismerés folyamatában az 1-3. szintek bár egymásra épülnek, ugyanakkor az egyiken elért fejlődés visszahat az alatta lévő szintekre, mintegy új ablakot nyit ki a zenei megismerésnek.



1. ábra
A zenei tanulás folyamata

Az 1–3. szinteket két részre bontottuk (1. táblázat). Az első szinten belül a zenei tesztekben szokásos módon az azonosság-különbözőség hallás utáni megkülönböztetése (1/a alszint), valamint a hallott dallam visszaéneklése (1/b alszint) volt a feladat. A második szinten a zenei írást (2/a) és olvasást (2/b) különítettük el. A már említett *Kodály*-i megközelítés alapján ezen a szinten kikapcsoltuk az éneklést. Célunk az volt ezzel, hogy a zene grafikus reprezentációjával kapcsolatos képességek színvonalát az éneklési képességtől függetlenül vizsgálhassuk, fényt derítve így ezek kapcsolatára. A zenei olvasáshoz ezért olyan feladatokat adtunk, amelyekben a gyerekdalok tipikus dallam-, illetve ritmusfordulatainak képét kellett összevetni a hallott dallammal/ritmussal. Ennek alapján kellett eldönteni a látott és a hallott dallam/ritmus azonosságát vagy különbözőségét.

A harmadik szinten az éneklés és a jel kapcsolatának mobilizálhatóságát vizsgáltuk. Az iskolai gyakorlatban a hangzás és a jel közé közvetítőként beékelődik a név, tehát a kapcsolat háromtagú: hangzás-név-jel. Ennek didaktikai oka van, és az a célja, hogy megkönnyítse az általánosítást. A folyamat több irányú megközelítésére a jel – a vonalrendszeren való hagyományos rögzítés – mellett a név és a jel kombinációjából a pedagógiai gyakorlatban átmeneti jelrendszereket is – kézjelezés, betűkotta – használnak. A zenei tevékenység lényege a hangzás – név közötti asszociatív kapcsolat kiépülése, a név – jel kapcsolat már nem igényel zenei képességet (*Papp*, 1981). Ennek értelmében a 3/a szinten a hallott dallam utószolmizált éneklését a zenei írással rokon tevékenységnek tekintjük. A 3/b szint a betűkotta utáni éneklés.

A tanterv az általunk vizsgált valamennyi szint fejlesztését tartalmazza, azonban míg a nulladik és első szintünk esetében feladataink nehézsége megfelel annak, amit a gyerekek a tanórán megszoktak, addig a 2–3. szinteken a szokásosnál nehezebb feladat elé kellett őket állítanunk. Ugyanis a tanterv szerint a kottaírás-olvasással kapcsolatos tevékenységeket csak tanítói segítséggel kell végezniük, azonban a képesség mérése csak az

önálló megoldáson keresztül történhet. A zenei dimenziók közül a harmóniai képesség fejlesztése az egyetlen, amelyet a tanterv nem tartalmaz. Azért vizsgáltuk mégis, mert feltételeztük, hogy az e területen elért eredmények segíthetik további összefüggések feltárását. Ezen keresztül a zenei hang tulajdonságai szerint elkülönített képességcsoportok fejlődésének kapcsolatára próbáltunk fényt deríteni.

A vizsgálati módszer bemutatása

Az előzőekben bemutatott képességstruktúra alapján dolgoztuk ki a feladatrendszert, amely vizsgálatunk alapjául szolgál. A zenei tesztek a zenei képességeket a zenei hang összetevőinek dimenziójából csoportosítják. Feladatrendszerünket a zenei tevékenységek és a zenei hang tulajdonságainak mátrixaként értelmeztük (1. táblázat).

1. táblázat. A zenei képességeket vizsgáló feladatrendszer struktúrája

Tevékenység / *A zenei hang tulajdonságai*	*0. szint: Ismeret*	*1. szint: Zenei tapasztalatok*		*2. szint: Hangzás átalakítása jellé ill. jel átalakítása hangzássá*		*3. szint: Éneklés átalakítása jellé ill. jel alapján éneklés*	
		a) hallás utáni diszkrimináció	b) hallás utáni éneklés	a) írás	b) olvasás	a) utószolmizáció	b) kotta utáni éneklés
A) Dallam	2	2	3	3	1	1	2
B) Ritmus	2	3	*****	1	2	******	*****
C) Harmónia	*	2	1	1	*	1	*
D) Hangszín	****	3	**	****	****	****	****
E) Hangerő	****	1	***	****	****	****	****

Megjegyzés: Az egyes képességeket vizsgáló feladatok számát feltüntettük. A megjelölt mezőkhöz nem tartoznak feladatok. Ennek magyarázata a következő:

* : A harmóniai ismeretek nem szerepelnek az alsós tananyagban. Ezért a harmóniai sorban csak azokban a mezőkben találhatóak feladatok, amelyekben a megoldáshoz elegendő ismeret áll a gyerekek rendelkezésére.

** : Az énekhang hangszíne adottság.

*** : A különböző hangerővel történő hangadás nem tartozik a zenei képességek közé.

**** : A hangszínre és a hangerőre utaló jelek nem részei a zenei notációnak, ezek csak szavakkal a kottába beírt utalások.

***** : A ritmussorok megszólaltatása tapsolással történik, nem énekelve.

****** : Az utószolmizáció fogalma a dallamra vonatkozik.

Az egyes területeket vizsgáló feladattípusok meghatározásához *Erős Istvánné* (1993) képességvizsgálatából merítettünk. *Erős Istvánné* kutatása céljában, rendszerében és a vizsgált korosztályban is különbözik a miénktől, ezért feladattípusait csak részben vettük át, valamint az átvett feladattípusokat is más, az általunk vizsgált korosztályhoz illeszkedő tartalommal töltöttük meg. Az így létrehozott feladatrendszer 31 feladatot tartalmaz.

Az egyes képességterületeket 1–3 feladattal, feladatonként 3–14 nehezedő itemmel vizsgáljuk, attól függően, hogy nyitott vagy zárt kérdést alkalmaztunk. A feladatok itemszáma, a gyerekek ismereteinek gyarapodásával párhuzamosan évenként bővül. A zenei anyaghoz hangfelvételt készítettünk, ahol a dallami feladatok énekhangon, a ritmikai feladatok furulyán és zongorán, a harmóniai és dinamikai zongorán, a hangszínre vonatkozóak pedig akusztikus hangszereknek elektronikusan szimulált hangján szólalnak meg. A tempó- és hangerőváltozás észleléséhez számítógéppel állítottuk be a pontos különbségeket, amivel lehetővé vált ezekben a feladatokban is több nehézségi szint egzakt megkülönböztetése. A felvétel az egyes feladatok előtt példát is tartalmaz, ahol ez szükséges a megértéshez. A feladatlapon a feladatok sorrendjét úgy állítottuk össze, hogy a könnyebbek és a nehezebbek váltakozzanak. Bizonyos feladatokat várhatóan csak néhány gyerek képes megoldani, ezért ennek frusztráló hatását mindig nagyobb sikerélményt adó feladatok környezetével igyekeztünk feloldani. A felvétel csoportos és – az énekes feladatoknál – egyéni módon történt.

A következőkben az egyes területeket vizsgáló feladattípusokat mutatjuk be.

Nulladik szint: Ismeret

Dallam: Ötvonalas kotta alá a hangok szolmizációs nevének beírása; betűkottás dallam elhelyezése a vonalrendszerben.

Ritmus: a megadott ütemmutatónak megfelelő, ütemnyi ritmusok alkotása; valamint ritmussoroknak ütemvonalakkal való tagolása.

1/a szint: Hallás utáni diszkrimináció

Dallam: Két-két, felbontásban megszólaló hangközről, illetve dallamról az azonosság-különbözőség megállapítása.

Ritmus: Egymás után megszólaló dallamok ritmusánál az azonosság-különbözőség megállapítása, illetve zenei részletek tempójának összehasonlítása az azonos-lassabb-gyorsabb tempó azonosításával. Hallott dallam ritmusának eltapsolása.

Harmónia: Egyszerre megszólaló hangközök, illetve akkordok azonosságának-különbözőségének megállapítása.

Hangszín: Egymás után felhangzó, egy hangszercsaládba tartozó hangszerek hangjának elkülönítése azonosság-különbözőség alapján (a hangszereket nem kellett megnevezni); egyszerre ugyanazt a dallamot játszó hangszerek számának megállapítása.

Hangerő: Egymás után megszólaló dallamok hangerejének összehasonlítása, az azonos-halkabb-hangosabb megállapítása.

1/b szint: Hallás utáni éneklés

Dallam: Énekhangon megszólaló két hang, illetve szövegtelen dallam hallás utáni visszaéneklése; előénekelt dallamhoz megfelelő tonalitású zárómotívum éneklése.

Harmónia: Zongorán egyszerre megszólaló két hang énekes reprodukálása.

2/a szint: Zenei írás

Dallam: Felbontásban megszólaló hangközök szolmizációs névvel megadott első tagjához a második hang szolmizációs hanggal való megnevezése, illetve a vonalrendszerben megadott első hang mellett a második elhelyezése. Kétütemes, a gyermekdalokból jól ismert fordulatokat tartalmazó dallamok lekottázása hallás után a megadott ritmus szerint.

Ritmus: Dallamok ritmusának lejegyzése a megadott ütemmutató és ütemvonalak segítségével.

Harmónia: Egyszerre megszólaló hangközök mélyebb tagjának megadott szolmizációs nevéhez viszonyítva a magasabb hang megnevezése.

2/b szint: Zenei olvasás

Dallam: Kétütemes, tipikus fordulatokból álló dallamok kottaképének összehasonlítása a hangzó dallammal. Ennek alapján az azonosság és az – 1 hangban való – különbözőség megállapítása.

Ritmus: Kétütemes dallamok ritmusának összehasonlítása, a kottaképen látható és a hangzó ritmus azonossága-különbözősége alapján. Írott ritmusmotívumok megszólaltatása tapsolással.

3/a szint: Utószolmizáció

Dallam: Előénekelt szövegtelen dallamok utószolmizációja.

Harmóna: Zongorán egyszerre megszólaló hangközök mélyebb hangját a vizsgálat végzője szolmizálva énekli, ehhez kell a magasabb hangot szolmizálva hozzáénekelni.

3/b szint: Kotta utáni éneklés

Dallam: Betűkottáról megadott hangpárok (hangközök), illetve dallamok éneklése.

Eredmények

Rendszerünk terjedelmessége miatt az eredmények teljes körű ismertetése meghaladná kereteinket. (Az első évi vizsgálatnak a dallami képességek területén kapott eredményeit bővebben lásd *Turmezeyné*, 2005.) Ezért most az egyes területek fejlődését és az egyes területek egymással való kapcsolatát mutatjuk be.

Az egy év alatt elért fejlődés

Elsőként áttekintsük az egyes területeken végbemenő fejlődés mértékét. Ehhez azokból a képességterületekből, amelyeket több feladattal közelítettünk meg, főkomponenseket képeztünk, míg az egy feladattal vizsgált területeken az eredményt standardizáltuk. Az első mérés eredményeinek átlagát nullának tekintve a második mérés átlagainak változását mutatja a 2. táblázat.

2. táblázat. A második és az első mérés átlagos eltérései az egyes zenei képességek tekintetében

	0. szint	*1/a szint*	*1/b szint*	*2/a szint*	*2/b szint*	*3/a szint*	*3/b szint*
Dallam	1,38	0,41	0,33	0,58	0,87	0,30	–0,01
Ritmus	0,14	0,57		0,66	1,15		
Harmónia		(n. s.)	(n. s.)	(n. s.)		(n. s.)	
Hangszín		0,28					
Hangerő		0,26					

Megjegyzés: Az eltéréseket páros t-próbával vizsgáltuk, melyek a harmóniai képességek kivételével $p<0,05$ szinten szignifikánsak voltak.

A fejlődés mértékének értelmezésekor figyelembe kell azt is vennünk, hogy az egyes területeken mennyire voltak eredményesek a gyerekek, azaz az adott képesség milyen szinten áll a vizsgált korosztályban. Ahogy rendszerünk hierarchiájából következik, a szinteken feljebb haladva az átlagos teljesítmény egyre csökken, hiszen minden szint az alatta lévőkre épül, vagyis a sikeres megvalósításhoz szükség van az alsóbb szinteken elhelyezkedő képességek megfelelő fejlettségére.

A legnagyobb fejlődés a nulladik szinten, a dallami ismeretekben történt, míg a ritmikai ismeretek kis értéket mutatnak. Ennek értelmezéséhez figyelembe kell vennünk, hogy a ritmikai ismeretekben elért teljesítmény volt az első év mérései közül a legmagasabb: 83% a teljes minta átlaga. Ennek oka, hogy a ritmikai ismeretek kevésbé összetettek, könnyebben levezethetőek a dalokhoz kapcsolódó játékos mozgásból, ezért hamarabb értették meg a gyerekek. Az elvontabb, több elemet tartalmazó dallami ismeretek az előző évben ennél jóval alacsonyabb szinten álltak, 48%-os értékkel. A nagymértékű fejlődés azt mutatja, hogy a hamarabb elsajátított ritmikai ismeretek szintjét gyors ütemben követték a dallami ismeretek is, amelyek csak később „értek be". Az első évben a dallami ismeretek teljesítményének gyakorisági eloszlásának ábrázolásán a várt haranggörbével ellentétesen a két szélen voltak a legtöbben, vagyis legkevésbé az volt jellemző, hogy valaki átlagos mértékben birtokolja az ismereteket. Az első évben a gyerekek egy része szinte egyáltalán nem tudta a dallami ismeretekkel kapcsolatos feladatokat megoldani, míg a másik szélen lévők maximális vagy ahhoz közeli teljesítményt nyújtottak. A má-

sodik évre „helyreállt" az eloszlás, tehát a nagy mértékű fejlődés a korábban gyengén teljesítők felzárkózásának köszönhető elsősorban.

A zenei tapasztalatokat egyrészt a hallás utáni megkülönböztetés (1/a szint), másrészt a hallás utáni éneklés (1/b szint) tevékenységén keresztül vizsgáltuk. Először a hallás utáni megkülönböztetés eredményeit tekintjük át. Itt mindegyik kategóriában fejlődés mutatkozik, bár ezek az értékek nem tartoznak a legmagasabbak közé. Szerepet játszik ebben, hogy ez a típusú tevékenység volt korábban is a legeredményesebb. A dallam hallás utáni megkülönböztetésében néhány gyerek már az első évben is hibátlanul oldotta meg egy-egy – bár nem mindegyik – feladat összes itemét. Az ő esetükben tehát, jóllehet feltételezhető a képesség gyarapodása, ezt már nem tükrözheti a mérési eredmény. (A két feladat egyikében 5, illetve 2%-uk teljesített hibátlanul. A következő évben az első érték 11%-ra nőtt, a második változatlan maradt.) Az elérhető pontszámhoz képest a teljes minta átlaga 68%-ról 75%-ra emelkedett. A ritmus esetében az első év 59%-os átlaga 70%-ra emelkedett. Itt tehát éppen fordított folyamatot tapasztalunk, mint az ismeretek esetében. Míg korábban az ismeretekben a ritmikai területen láttunk magasabb teljesítményt, amit a dallami ismeretek a következő évben gyorsabb fejlődéssel követtek, addig a dallam hallás utáni megkülönböztetésében a hamarabb jelentkező jó teljesítményt a ritmikai terület felzárkózása követi.

A hangszínek hallás utáni megkülönböztetése szintén meglehetősen eredményes volt már az első évben 67%-kal, ami a következő évben 70%-ra nőtt. Jó eredmények születtek a hangerő megkülönböztetésében is: 60, illetve 67% volt a teljesítmény a két egymást követő mérés során.

Összességében elmondható, hogy – csak a megfelelő szignifikanciájú adatokat áttekintve – a hallás utáni megkülönböztetés valamennyi területén magas teljesítményt mutattak a gyerekek már az első méréskor, ami a következő évben tovább fejlődött. A hallás utáni megkülönböztetés képessége a vizsgált korosztályban fejlettnek mondható.

A harmóniai képességek fejlődési folyamata – mint várható volt – ebben az életkorban még csak kevés gyereknél vette kezdetét, ezért az itt elért eredmények általánosan alacsony színvonala mutatkozik meg a szignifikancia hiányában. Egyaránt érvényes ez valamennyi szinten. Ezen a területen várhatóan a 4. osztályos mérés során találunk majd következtetésre alkalmas eredményeket.

A másik, a zenei tapasztalatokat tükröző tevékenység a hallás utáni éneklés (1/b). Ennek feladataiban már jóval alacsonyabb teljesítményeket látunk. Az elérhető pontszám 45%-a volt a teljes minta átlaga az első méréskor, ami a következő évben 49%-ra emelkedett. Érdekes, hogy nem változott lényegesen az egymást követő méréseken azok aránya, akik minden feladatot hibátlanul énekeltek, illetve akik egyáltalában nem értek el egy pontot sem. A legjobbak és a leggyengébbek aránya mindkét évben egyaránt 3–3%. Ennek a jelenségnek a hátterében a korábbi éneklésbeli tapasztalatok hatását gyanítjuk. A kiválóak táborát az egy éves fejlesztés nem tudta gyarapítani, a leggyengébbek pedig a korábban kimaradt tapasztalatok miatt nem érték el az életkoruk alapján elvárható minimális teljesítményt sem, amit, úgy látszik, az énekórák nem tudtak pótolni. Hogy tényleg behozhatatlan-e a legjobbak előnye, illetve a leggyengébbek hátránya, arról a harmadik mérésnél tudhatunk meg többet.

Jelentős a 2/a (írás) és 2/b (olvasás) dallami és ritmikai vonatkozású fejlődése is. A zenei írásban elért eredmények értelmezésekor azt is figyelembe kell vennünk, hogy a hallás utáni *önálló* lejegyzés nem tartozik a tantervi követelmények közé, a gyerekek az órákon nem szereztek ebben gyakorlatot, mivel a követelmények szerint ezt csak tanári segítséggel végzik. (Fokozottan igaz ez a harmóniaírásra, mivel az együtthangzás megfigyeltetése nem szerepel az alsós fejlesztési tevékenységek között.) Ennek ellenére a ritmusírás esetében a gyerekek 13%-a hibátlanul oldotta meg a feladatot az első évben valamennyi itemben, ugyanez a dallamírás esetében 0,3%-ról mondható el. Ez a teljesítménykülönbség jelzi, hogy a ritmusírás képességének fejlettsége jóval előbbre jár, mint a dallamírásé. Az egyik dallamírási feladatnak abban az itemében, ahol két, egymás után megszólaló, azonos magasságú hang második tagját kellett a megadott első hang mellé elhelyezni a vonalrendszerben, az első évben a gyerekek 50, a második évben 40%-a nem vette észre, hogy egyforma hangokat hallott. (A „fölfelé" illetve „lefelé" irányt valamivel eredményesebben kezelték.) A zenepedagógiai gyakorlat számára figyelmeztetés ez, hiszen a „magasabb-mélyebb-azonos" biztos tudása az az alap, amelyre a zenei írás-olvasás épül. Annak ellenére, hogy az óvodai zenei nevelés a kiscsoporttól kezdve fontos feladatként kezeli ennek megfigyeltetését, úgy látszik, az alsó tagozatos korosztály esetében ez még további teendőket tesz szükségessé. A tanterv ezt nem tartalmazza, mivel magától értetődőnek veszi ennek biztonságos alkalmazását.

Azokban az olvasási feladatokban, ahol a kottaképet kellett a hangzó dallammal, illetve ritmussal összevetni, a dallam esetében 52-ről 59%-ra nőtt a teljesítmény, a ritmusnál ellenben az érték: 78 és 77%, bár jóval magasabb, mint a dallam esetében, de gyakorlatilag nem változott. A magas értékek azonban nem tükrözik hűen ennek a képességnek a színvonalát, mivel az ezt vizsgáló feladatok zárt kérdéseket alkalmaztak, így találgatással is lehetett eredményt elérni. Ezért az ötven százalékos átlagos teljesítmény fölötti részt tekinthetjük csak valódinak. Jelentősen nőtt azonban az eredmény a ritmus kotta utáni tapsolásakor: 58-ról 75%-ra. Összességében kijelenthető, hogy nemcsak a ritmus írása, hanem olvasása is magasabb szinten áll, mint a dallamé. Mint a zenei ismereteknél utaltunk rá, a dallam írása-olvasása magasabb szintű absztrakciót kíván, mint a ritmusé. Míg a ritmus jobban megközelíthető a mozgáson és az idő tagolásán keresztül, addig a dallam lejegyzésére használt magasabb-mélyebb irányok, a pontos távolságokat kifejező szolmizációs hangok kevésbé kézzelfoghatóak.

Az utószolmizálás (3/a) a kotta utáni olvasás előkészítéseként kiemelt feladata az énekóráknak, hiszen ezen keresztül építhető ki a jel és a hangzás közötti asszociációs kapcsolat, ami lehetővé teszi a hangok relációjának felidézését ismeretlen dallam olvasásakor. Ennek ellenére ezen a területen tapasztaltuk a legalacsonyabb eredményeket. A teljes minta átlaga az első évben csak 6% volt, ami a második évben 9%-ra nőtt. A növekedés azonban nem a leggyengébbek felzárkózásából eredt, hanem a jók lettek még jobbak. A gyerekek nagyjából kétharmada egyik évben sem ért el pontot ebben a feladatban, azaz a két és fél évnyi oktatás ellenére nem ismerte fel a szó-mi dallamfordulatot sem.

Semmi előrelépést nem jelez ellenben a kotta utáni éneklés (3/b). Az e területen mégis meginduló fejlődésnek azért vannak jelei. A kotta utáni éneklést vizsgáló egyik feladatban gyerekdalok fordulatait kellett betűkottáról énekelni. Míg az első mérés során a

gyerekek 66%-a egyáltalán nem ért el ebben pontot, azaz a szó-mi dallamfordulatot sem tudta elénekelni, addig a következő évben ez 58%-ra csökkent. (Összehasonlításképpen: az 1/b szinten, amelyben hasonló nehézségű rövid dallamokat kellett, de hallás után énekelni, a gyerekeknek mindkét évben egyaránt csak 3%-a nem ért el pontot.) Ezek az adatok azt jelzik, hogy a kotta utáni éneklés képessége a legösszetettebb, amely az alatta lévő szintekre épül. Mivel az utószolmizáció képessége is kialakulatlan a többség esetében, ezért nem csoda, hogy az arra épülő kotta utáni éneklés nem indult fejlődésnek. A kotta utáni éneklésben jelentős javulást lehetne elérni, ha az utószolmizáció gyakorlására fokozottabban építenének a pedagógusok.

Az első mérés alapján kialakult faktorstruktúra

Követéses vizsgálatunk első két évének eredményeit jelen írásban abból a szempontból is elemezzük, hogy milyen az egyes területek egymáshoz való viszonya, és a fejlődés során milyen átrendeződést tapasztaltunk. Ehhez a faktoranalízis módszerét alkalmaztuk. Az első mérés során kirajzolódott képet a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat. Az első mérés változóinak faktorstruktúrája

	Faktorok		
	1	*2*	*3*
ritmus 0. szint	0,840		
ritmus 2/a szint	0,833		
dallam 0. szint	0,805		
harmónia 2/a szint	0,624		
ritmus 2/b szint	0,425		0,255
dallam 2/a szint	0,382	0,263	0,340
harmónia 3/a szint		0,869	
harmónia 1/b szint		0,801	
dallam 1/b szint		0,651	
dallam 3/a szint		0,627	
dallam 3/b szint	0,328	0,478	
harmónia 1/a szint			0,834
hangerő 1/a			0,783
ritmus 1/a szint			0,596
hangszín 1/a			0,466
dallam 1/a szint	0,253		0,443
dallam 2/b szint			0,381

ismerettartalom

éneklés

hallás utáni diszkrimináció

Megjegyzés: Az alkalmazott eljárás: főkomponens analízis, promax rotáció.

A különböző képességek három faktorba rendeződnek. (A faktorok a változók varianciájának 50%-át magyarázzák meg.) Az egyes faktorokban megjelenő képességek közti kapcsolatot interpretáljuk a következőkben. Először a faktorstruktúrából levonható egyértelmű következtetéseket mutatjuk be, az így kialakított képbe első látásra nem illő összefüggéseket, illetve nyitva maradt kérdéseket ezek után tárgyaljuk.

A legfontosabb faktorban található területek között jelenik meg nagy faktorsúllyal a zenei képességet nem igénylő, pusztán intellektuálisan is megközelíthető dallami és ritmikai – általunk nulladikként meghatározott – ismeretek szintje. Ennek alapján az első faktort az ismeretek faktoraként definiáljuk.

Itt jelenik meg valamennyi zenei írásos (2/a) szint. A ritmusírás magas faktorsúlya arra utal, hogy az adott korosztályban a fejlődésnek ezen a területén az ismereteknek van a legnagyobb szerepe. A dallamírás (2/a) elhelyezkedése nem egyértelmű. Erre a későbbiekben visszatérünk. A ritmusírás-olvasásnak, valamint a dallamírásnak az illeszkedése az ismeretek faktorához azt jelzi, hogy e tevékenységeket a gyerekek elsősorban az ismeretek felől közelítették meg, azaz nem az éneklésen és a hallás utáni diszkrimináción keresztül, ami pedig zenei nevelésünk szellemében kívánatosabb lett volna. Feltehető, hogy az új ritmusértékek és szolmizációs hangok tudatosítását megelőző periódusban a zenei jelenségeknek ezeken keresztül való alaposabb megfigyelése jobb eredményt hozna, mint az ismeret felőli megközelítés.

A második faktorban található – egy kivétellel – valamennyi énekes tevékenység, így ezt az éneklés faktoraként értelmezzük. A kottáról való szolmizált éneklés (3/b) melletti szerényebb érték és az ismeretfaktorban való megjelenés jelzi, hogy mivel ez a szint található a legmagasabban, az énekes tevékenységek közül ez függ az ismeretektől leginkább.

A harmadik faktort a hallás utáni diszkrimináció faktorának nevezzük. Ide kerültek – szintén egy kivétellel – az ezt vizsgáló területek (1/a szint), azonban az éneklést is tartalmazó 1/b szint nem mutat illeszkedést ezzel a faktorral. Ennek azért tulajdonítunk jelentőséget, mivel zenepedagógiai gyakorlatunkban általános, hogy az éneklési képességből vonunk le következtetést a zenei hallásra. Ez a szemlélet mélyen gyökerezik a tanároknak a diákok zenei képességeiről alkotott véleményében. Ezzel ellentétes képet mutat a hallás utáni éneklésnek a faktorstruktúrában elfoglalt helye. Megerősíti feltételezésünket, hogy a hallás utáni diszkrimináció szintje nem feltétlenül függ össze az éneklési képességgel.

Az általunk felállított képességstruktúra négy szintet feltételezett. Az első éves mérés alapján a faktorok ezt részben visszaigazolták, azonban a zenei írás-olvasás (2. szint) nem különült még el önálló faktorrá. A 2. szint területei – többnyire gyengén – az ismeretfaktorhoz, illetve a hallás utáni diszkrimináció faktorához illeszkednek. A zenei írás-olvasás képessége – a ritmusírás kivételével (2/a) – bár még nem alakult ki a vizsgált korosztálynál, de látensen jelen van, amit a gyenge illeszkedések és a két faktorban való megjelenések mutatnak.

A faktorok azonosítása után tekintjük át azokat a pontokat, amelyek kérdéseket vetnek fel az ennek alapján feltételezett struktúráról. A legtöbb nehézséget az első, vagyis éppen a legjelentősebb faktorban látjuk. A dallamírás (2/a) faktorsúlyának érékét az rontotta le, hogy mivel az iskolai követelmények között nem szereplő, viszonylag nehéz fel-

adatról van szó, sokan (18%) hozzá sem tudtak még érdemben kezdeni. Váratlan az éneklés faktorában megjelenő – bár alacsony – érték, hiszen ebből a szintből az éneklést szándékosan kizártuk. Ennek értelmezéséhez támpontot adhat az énekes tevékenységek és a dallamírás összefüggését vizsgáló gyakoriságok összehasonlítása. A hallás utáni éneklés (1/b) összefüggésében vizsgálva a gyakoriság eloszlását, az tűnik közös pontnak, hogy az egyik területen gyengén teljesítők a másikon is jellemzően alacsony eredményt értek el. Ez az alapvető tendencia, de az adatokból árnyaltabban is lehet fogalmazni: a leggyengébben éneklők esetében a dallamírásban maximum jó közepes értékek fordulnak elő, ugyanakkor az egyikben való magas teljesítmény bármilyen értékkel társulhat a másik területen. Arra következtetünk ebből, hogy a saját énekhangon keresztül szerzett zenei tapasztalat a dallamírás képességének előfeltétele, vagyis a gyengén éneklők esetében nehezebben alakulnak ki a dallamíráshoz szükséges zenei kognitív struktúrák.

A harmóniaírás (2/a), mint a táblázatból leolvasható, a hallás utáni diszkriminációval negatív összefüggést mutat. Ezt a következő torzító hatásnak tulajdonítjuk: Az ezt vizsgáló feladatban két egyszerre megszólaló hang közül a mélyebbiknek a szolmizációs nevét megadtuk, a gyerekeknek a magasabb hang nevét kellett megállapítaniuk. Ez a feladat a többség számára megoldhatatlannak bizonyult. Az eredmények azt tükrözik, hogy sokan találgatással próbálkoztak. Mivel ismereteik köre még csak a pentatónia öt hangjára terjedt ki, ezért a „ráhibázással" elérhető teljesítmény 20%-os. A 26%-os (sd=1,06) eredmény alig haladta meg ezt a szintet. Az elérhető öt ponthoz képest négy vagy öt pontot is csak hét gyerek ért el, vagyis nagyon kevesen álltak azon a szinten, hogy az egyszerre megszólaló hangokat nemcsak szétválasztani, hanem azonosítani is tudják. Az 1. faktorba a harmóniaírás (2/a) csak a szolmizációs hangok nevének puszta ismeretével került be. A 3. faktorban való negatív értékű megjelenés mögött a találgatás szerepének torzító hatása gyanítható, ami különösen azoknál hozhatott hamis teljesítményt, akik a hallás utáni diszkriminációban alacsonyabb szinten vannak. A negatív összefüggés azokat jeleníti meg, akik az ismeretekben gyengének, a találgatásban pedig szerencsésnek bizonyultak.

Nyitottnak érezzük a dallam 1/a szintjének kérdését. A dallam 1/a szintje a hallás utáni diszkriminációhoz való illeszkedés mellett megjelenik az ismeretfaktorban is. Az e területet vizsgáló két feladat itemeiben két-két egymás után megszólaló hangpárról, valamint két egymás után megszólaló rövid, a gyermekdalok tipikus dallamfordulatait tartalmazó dallamról kellett megállapítani, hogy azonosak, vagy különbözőek voltak-e. Különösen ez az utóbbi feladat kapcsolódik a tantervi követelményekhez, mivel a dallamírás-olvasás alapjául szolgáló szolmizáció elsajátítása a dallam vonalának tudatos megfigyelésére épül. Így a többi terület 1/a szintjével szemben a hallás utáni diszkrimináció mellett ennek a tevékenységnek több a közös pontja az iskolában gyakorolt tevékenységgel.

A második mérés alapján kialakult faktorstruktúra

Az első év tanulságainak ismeretében áttekintjük a második vizsgálatban kialakult faktorstruktúrát 4. táblázat.

4. táblázat. A második mérés változóinak faktorstruktúrája

	Faktorok			
	1	*2*	*3*	*4*
harmónia 3/a szint	0,804			
dallam 1/b szint	0,734			
dallam 3/a szint	0,728			
dallam 3/b szint	0,727			
harmónia 1/b szint	0,677			
ritmus 1/a szint	0,346	0,346	0,309	
ritmus 2/a szint		0,869		
ritmus 0. szint		0,801		
hangerő 1/a szint		0,651		
ritmus 2/b szint		0,627		
dallam 0. szint	0,358	0,478		
hangszín 1/a szint			0,828	
dallam 1/a szint			0,594	
harmónia 1/a szint			0,558	
dallam 2/b szint				0,870
harmónia 2/a szint				0,532
dallam 2/a szint				0,521

éneklés

ismerettartalom

hallás utáni diszkrimináció

kottaírás, -olvasás

Megjegyzés: Az alkalmazott eljárás: főkomponens analízis, promax rotáció.

A képességterületek ebben az esetben négy faktorba rendeződnek. (A faktorok a változók varianciájának 59%-át magyarázzák meg.) Kevesebb a több faktorhoz is tartozó, az értelmezést nehezítő képességterület. Az egyes faktorok tartalmát vizsgálva azt látjuk, hogy az első faktorban található az énekléssel kapcsolatos valamennyi képesség. Az éneklés faktorához korábban szintén magas faktorsúllyal illeszkedő területek továbbra is itt maradtak, sőt, értékük jellemzően még magasabb lett. Ez jelzi az éneklés fontosságát, ami a zenei tapasztalatok szerzésének alapja. Ez a hatása a ritmus hallás utáni megkülönböztetésére (1/a) és a ritmusolvasásra (2/b) is kiterjedt, amelyek a második évre ebben a faktorban is megjelentek.

Ugyancsak több meggyőző értéket találunk a második, azaz ismeretfaktorban az előző évhez képest. A ritmus írása-olvasása egyértelműen a zenei képességet nem igénylő ismeretekhez kapcsolódik. Feltételezhető tehát, hogy a ritmikai írás-olvasás megközelítése sok gyereknél elsősorban intellektuális úton történik. Alacsonyabb értékkel ugyan, de a ritmusolvasás (2/b) megjelenik az éneklés faktorában is, ami újdonság a korábbi évhez képest. Ennek értelmezéséhez támpontot ad az ebben elért teljesítményeknek az énekes tevékenységekkel összefüggésben vizsgált gyakorisága. Ennek alapján megállapítha-

tó, hogy a harmadik osztályosok között a legjobban éneklők jók a ritmusolvasásban is. Ugyanakkor a ritmust jól olvasók között bármilyen énekes teljesítmény előfordulhat. Ez a sajátosság nem vonatkozik az előző évre. Akkor a magas énekes teljesítmény nem járt együtt magas szintű ritmusolvasással. Ez az összefüggés, valamint a két faktorban való megjelenés azt sugallja, hogy a ritmus olvasása egyeseknél – főként az első évben – elsősorban intellektuális és kevésbé zenei tevékenység, de a saját énekhangon keresztül szerzett ritmikai tapasztalatok felgyorsítják a képesség fejlődését.

A harmadik faktor, mint az előző évben is, a hallás utáni diszkriminációé. Ahogy korábban utaltunk, az idetartozó tevékenységek azok, amelyek legkevésbé köthetőek az iskolai tudáshoz. A zenei ismeretek növekedésével egyre kevesebb képességterület tartozik ide, és jóval kevesebb azoknak a száma, amelyek korábban ebbe is „belelógtak". A ritmus 1/a szint korábban egyértelműen ebbe a faktorba tartozott, most ellenben hasonló értékekkel megjelent az éneklés és az ismeretek faktorában. Az éneklés faktorával való kapcsolatot úgy értelmezzük, hogy az énekléssel való zenei tapasztalatszerzés nemcsak a ritmusolvasásra hat ki, hanem a ritmus hallás utáni diszkriminációjának fejlődésére is. Az ismeretek faktorához való illeszkedést annak tudjuk be, hogy az oktatás hatására a ritmikai megkülönböztetés a korábbiakhoz képest tudatosabbá vált. Ugyanez történt a hangerő diszkriminációjának esetében is.

Amint bemutattuk, az első három faktor jelen volt az előző év faktorstruktúrájában. A fentiekből következik tehát, hogy a 4. faktort kell újnak minősítenünk, amelyet a hozzátartozó területek alapján a kottaírás, -olvasás faktoraként azonosítunk. A ritmusírás és olvasás egyáltalán meg sem jelenik itt, még alacsony értékkel sem. A fejlődésnek ezen a pontján a hangok időtartamának, illetve magasságának írása-olvasása hátterében eltérő kognitív folyamatok feltételezhetők. Jelentőséget tulajdonítunk annak is, hogy az utószolmizált éneklés (3/a) és a kotta utáni éneklés (3/b) egyáltalán nem kapcsolódik ehhez a faktorhoz. Ha 2. és 3. szinten elért teljesítmények összefüggésében vizsgáljuk a gyakorisági eloszlást, azt tapasztaljuk, hogy a 2. szinten (kottaírás, -olvasás) közepes vagy jobb eredményt elérők zöme a 3. szinten alacsony eredményt ért el. Megerősíti ez azt a feltételezésünket, hogy számos olyan gyerek van, akik gyengébb pszichomotoros képességeik miatt nem képesek a zenei kognitív struktúráiknak megfelelő énekes tevékenységre. Az általunk vizsgált képességek a gyakorlatban összefonódnak, az egyiken szerzett tapasztalatok a másikat is erősítik. Ezért meggyőződésünk, hogy a kottaírás, -olvasás fejlődésével az énekléssel való összekapcsolás képessége is erősödni fog.

Összegzés

A vizsgált korosztály a kottaírás-olvasás ismereteit az iskolai követelményekhez képest jól elsajátította, és a hallás utáni megkülönböztetés tevékenységében is eredményes volt. A hallás utáni éneklésben tapasztalt fejlődés ellenére említésre méltó, hogy a kiválóan éneklők és az értékelhető teljesítményt nem mutatók aránya változatlan volt a két év során. Eltérő a dallami és a ritmikai képességek fejlődésének mértéke. Míg az ismeretekben a ritmikai terület ért el magasabb szintet a dallaminál, addig a hallás utáni diszkrimi-

nációban éppen fordítva: a dallam terén született magasabb teljesítmény. A zenei írás-olvasás feladataiban viszont megint a ritmikai terület előzte meg a dallamit. Az utószolmizálás és a kotta utáni éneklés mindkét évben csak nagyon kevés gyereknek volt megoldható, vagyis ez a képesség kialakulatlannak mondható mintánk esetében.

Az első évi vizsgálat (2. évfolyam) mérési eredményei alapján a vizsgált képességek struktúrájáról kaptunk képet. Eszerint a képességek három faktorba rendeződtek, amelyek közül a zenei ismeretek faktora volt a legjelentősebb. Második helyen az éneklés faktora állt, a harmadikon a hallás utáni diszkriminációé. Az értelmezés problémái az első faktorban jelentkeztek, amit bizonyos esetekben az adott képesség alacsony fejlettségi szintje okozott, valamint az, hogy a zenei írás-olvasás nem jelent meg önálló területként, hanem a másik két faktorban is felbukkant, ha nem is jelentős faktorsúllyal. Ezt a zenei írás-olvasás kialakulatlanságaként értelmeztük.

A második évben (3. évfolyam) a zenei képességek terén az éneklés jelentősége emelkedett a zenei ismeretek, valamint a hallás utáni diszkrimináció fölé, és vált így a legfontosabb területté. Bár az énekes tevékenységek fejlődésének mértéke nem tartozik a legnagyobbak közé, sőt, van olyan terület, ahol nem is nőtt (dallam 3/b), mégis a faktorstruktúra alapján a legmeghatározóbb az általunk vizsgált zenei képességterületeken. Az éneklés a zenei tapasztalatok szerzésének a legfontosabb eszköze, és fontosságát a zenei kognitív fejlődés tovább fokozta. Az éneklés és a zenei ismeretek kölcsönösen erősítik egymást, mivel lehetővé teszik egymás új aspektusból való szemlélését. Az éneklési képességből összetettsége miatt az esetek számottevő részében mégsem lehet következtetni a zenei megértés színvonalára, hiszen a többi területen jól teljesítők közül sokan arra nem képesek egyelőre, hogy tudásukat az énekes tevékenységgel összekapcsolják.

A fejlődési folyamat legfontosabb eredménye, hogy a második évre (3. évfolyam) megjelent a valódi kottaértelmezés és – lejegyzés önálló tényezőként. Hatása megjelent a ritmikai képességek terén is, a fejlődésnek ezen a pontján tovább csökkentve a hallás utáni diszkrimináció szerepét, amelyet az általunk vizsgált zenei képességek hierarchiájában a legalacsonyabb szinten helyeztünk el.

A vizsgált korosztálynál a kotta és a hangzás közti asszociációs kapcsolat bár kialakulóban van, azonban ez a kapcsolat az énekes tevékenységben csak kevesek számára mobilizálható, ami pedig a kottaírás-olvasás tanításának közvetlen célja. A gyerekek jelentős része a legalapvetőbb, másfél éve gyakorolt szolmizációs hangokat nem tudta sem a hangzással társítani, sem éneklésében felidézni. A vizsgált képességterületek egymáshoz való viszonyának változását látva mégis kijelenthetjük, hogy a zenei írás-olvasás tanítása önmagában is pozitív hatással van a zenei kognitív fejlődésre.

Eredményeink láttán *Kodály* szavai kívánkoznak ide, aki így látta a jövőt 1947-ben: „...bizton remélhetjük, hogy mire 2000-et írunk, minden általános iskolát végzett gyermek folyékonyan olvas kottát." (*Kodály*, 1964f 209. o.) A kijelölt cél az általa kívánatosnak tartott mindennapi énekórákkal és az iskolai kórusmozgalomban való részvételen keresztül el is érhető, amint azt a zenei tagozatos iskolák példája bizonyítja. A kotta utáni éneklés képességének kialakulásához kevés a közoktatásban erre szánt heti 1–1,5 óra. *L. Nagy Katalin* (2003) kutatása szerint az éneket tanító pedagógusok közül sokan látják úgy, hogy a zeneelméletet és a kottaírást az alacsony óraszám miatt tovább kellene szűkíteni. Kutatásunk eredményei alapján a zenei képességek fejlődésében a zenei írás-

olvasás azért meghatározó, mert ennek elsajátítása segíti a zenei megértés kognitív folyamatát, lehetővé téve a korábban tapasztalati úton megszerzett tudás új szempontú rendezését. Így, bár a *Kodály* által zenei analfabétizmusnak nevezett állapot felszámolása az adott órakeret mellett egyre reménytelenebb, a zenei írás-olvasás fejlesztő hatásáról a mindinkább szorító időhiány ellenére sem szabad a közoktatásban lemondani.

Irodalom

Apagyi Mária (1984): *Szerkesztés és rögtönzés.* Népművelési Intézet, Budapest.

Ádám Jenő (1944): *Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján.* Turul, Budapest.

Bamberger, J. (1991): *The mind behind the musical ear. How children develop musical intelligence.* Harvard University Press, London.

Bredberg, G. (1985): The anatomy of the developing ear. In: Trehub, S. E. és Schneider, B. (szerk.): *Auditory development in infancy.* Plenum, New York. 3–20.

Bridger, W. H. (1961): Sensory habituation and discrimination in the human neonate. *American Journal of Psychiatry.* **117**. 991–996.

Brömse, P. (1966): Die spontane Rhythmisierung von Kinderreimen. In: Sydow, K. V. (szerk.): *Sprache und Musik.* Möseler, Wolfenbüttel. Oldalszám nélkül.

Bruhn, H. (1993): Rhythmus in Wahrnehmung und Musikbezogener Handlung. In: Bruhn, H., Oerter, R. és Rösing, H. (szerk.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch.* Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. 291–299.

Bruhn, H. (1993): Singen und Erkennen von Melodien. In: Bruhn, H., Oerter, R. és Rösing, H. (szerk.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch.* Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. 283–290.

Bruhn, H. és Oerter, R. (1993): Die ersten Lebensmonate. In: Bruhn, H., Oerter, R. és Rösing, H. (szerk.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch.* Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. 276–282.

Christianson, H. (1953): *Bodily rhythmic movements of young children in relation to rhythm in music.* Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.

Clarkson, M. G., Clifton, R. K. és Perris, E. E. (1988): Infant timbre perception: discrimination of spectral envelopes. *Perception and Psychophysics,* 43. 15–20.

Cohen, A. J., Trehub, S. E., Thorpe, L. A. és Morrongiello, B. A. (1989): An approach to the study of melodic perception in infants and young children: Stimulus selection. *Psychomusicologie,* **8**. 1. sz. 21–29.

Cooper, H. (1994): An exploratory study in the measurement of children's pitch discrimination ability. *Psychology of Music,* **17**. 153–184.

Davidson, L., Mckernon, P. és Gardner, H. (1981): The acquisition of song: A developmental approach. In: Hedden, S. (szerk.): *Documentary report of the Ann Arbor symposium.* Music Educators National Conference, Reston. 301–325.

Davidson, L. és Colley, B. (1987): Children's rhythmic development from age 5 to 7: performance, notation and reading of rhythmic patterns. In: Peery, J. C., Peery, I. W. és Draper, T. W. (szerk.): *Music and child development.* Springer, New York/Berlin. 107–136.

Davidson, L. és Scripp, L. (1990): Education and development in music from a cognitive perspective. In: Hargreaves, D. J. (szerk.): *Children and the arts.* Open University Press, Philadelphia. 59–86.

Demany, L. és Armand, F. (1984): The perceptual reality of tone chroma in early infancy. *Journal of the Acoustical Society of America,* **76**. 57–66.

Demany, L., Mckenzie, B. és Vurpillot, E. (1977): Rhythm perception in early infancy. *Nature*, **266**. 5604. sz. 718–719.

Dobszay László (1966): *A hangok világa. (Bevezetés a zeneirodalomba) Szolfézskönyv a zeneiskolák IV-VI. osztálya számára.* Editio Musica, Budapest.

Dobszay László (1972): *A hangok világa. Szolfézskönyv a zeneiskolák I-III. osztálya számára.* Editio Musica, Budapest.

Dobszay László és Szabó Helga (1985): *Ének-zene 6.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Dobszay László és Szabó Helga (1986): *Ének-zene 7.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Dowling, W. J. (1982): Melodic information processing and its development. In: Deutsch, D. (szerk.): *The Psychology of Music.* Academic Press, New York. 413–429.

Dowling, W. J. (1984): Development of musical schemata in children's spontaneous singing. In: Crozier, W. R. és Chapman, A. J. (szerk.): *Cognitive processes in the perception of art.* Elsevier, Amsterdam. 154–163.

Dowling, W. J (1985): Entwicklung von Melodie-Erkennen und Melodie-Produktion. In: Bruhn, H., Oerter, R. és Rösing, H. (szerk.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen.* Urban und Schwarzenberg, München. 216–222.

Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Forrai Katalin (1974): *Ének az óvodában.* Editio Musica, Budapest.

Forrai Katalin (1991): *Ének az óvodában.* (10. bővített, átdolgozott kiadás) Editio Musica, Budapest.

Gembris, H. (1997): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung.* Wissner-Verlag, Augsburg.

Gembris, H. (2002): The development of musical ability. In: Colwell, R. és Richardson, C. (szerk.): *The new handbook of research on music teaching and learning.* Oxford University Press, New York. 487–509.

Gordon, E. E. (1971): *The psychology of music teaching.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Gromko, J. E. (1994): Children's invented notations as measures of musical understanding. *Psychology of Music.* **22**. 136–147.

Häcker, W. és Ziehen, Th. (1922): Über die Erblichkeit der musikalischen Begabung. *Zeitschrift für Psychologie*, 90. kötet, 230–231.

Imberty, M (1969): *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant.* Klincksieck, Paris.

Kerényi György és Rajeczky Benjamin (1940): *Éneklő iskola: Vezérkönyv az Énekes ábécéhez.* Magyar Kórus, Budapest.

Klanderman, N. Z. (1979): *The development of auditory discrimination and performance of pitch, rhythm and melody in preschool children.* Disszertáció. Northwestern University.

Kodály Zoltán (1964a): Zenei nevelésünk reformjáról. In: Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.* Zeneműkiadó, Budapest. 286–291.

Kodály Zoltán (1964b): Nyilatkozat a „Fiatalok" című lapban. In: Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.* Zeneműkiadó, Budapest. 90–91.

Kodály Zoltán (1964c): Megjegyzések az új tantervhez. In: Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.* Zeneműkiadó, Budapest. 328–333.

Kodály Zoltán (1964d): Ki a jó zenész? In: Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.* Zeneműkiadó, Budapest. 271–284.

Kodály Zoltán (1964e): Beszéd a Zeneművészeti Főiskola 1946–47. évi tanévnyitó ünnepségén. In: Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.* Zeneműkiadó, Budapest. 191–193.

Kodály Zoltán (1964f): Százéves terv. In: Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.* Zeneműkiadó, Budapest. 207–209.

Laczó Zoltán (é. n.): Művészet és pedagógia. Zenei nevelés a közoktatásban. Retrospektív és jelenidejű helyzetelemzés.
web:http://www.lfze.hu/letoltes/okt_anyagok/laczo/dokumentumok/M%FBv%E9szet%20%E9s%20pedag%F3gia.doc

Lamont, A. (1998): Music, education and the development of pitch perception: The role of context, age and musical experience. *Psychology of Music*, **26**. 7–25.

Lamont, A. és Cross, I. (1994): Children's cognitive representations of musical pitch. *Music Perception*, **12**. 1. sz. 27–55.

L. Nagy Katalin (1997): Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Parlando*. 6. sz. 42–46.

L. Nagy Katalin (2003): *Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében.* http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kerdoives-*LNagy*-Enek

Lynch, M. P. (1993): Prototypical representations of musical structure in infancy: Theoretical exploration and a pilot study. *Psychomusicology*, **12**. 31–40.

Lynch, M. P. és Eilers, R. E. (1991): Children's perception of native and nonnative musical scales. *Music Perception*, **9**. 1. sz. 121–132.

Michel, P. (1964): *Zenei képesség, zenei készség.* Zeneműkiadó, Budapest.

Michel, P. (1974): *A zenei nevelés lélektani alapjai.* Zeneműkiadó, Budapest.

Minkenberg, H. (1991): *Das Musikerleben von Kindern von fünf bis zehn Jahren.* Lang, Frankfurt.

Moles, A. (1966): *Information theory and esthetic perception.* Urbana, London.

Moog, H. (1968): *Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes.* Schott, Mainz.

Motte-Haber, H. de la (2002): *Handbuch der Musikpsychologie.* Laaber-Verlag, Laaber.

Nemzeti alaptanterv (1995/2002): Oktatási Minisztérium, Budapest.

Netschajewa, I. N. (1954): Funktionelle Charakteristik des akustischen Analisators beim Kinde. *Pawlow-Zeitschrift*, **4**. 372–388.

Papp Géza (1981): *Készségfejlesztés az általános iskolai ének-zene órán.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Piaget, J. (1954): *The construction of reality in the child.* Basic Books, New York.

Pick, A. D. és Palmer, C. F. (1993): Development of the perception of musical events. In: Tighe, T. J. és Dowling, W. J. (szerk.): *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm.* Erlbaum, Hillsdale. 197–213.

Rainbow, E. és Owen, D. (1979): A progress report on a three-year investigation of the rhytmic ability of preschool aged children. Bulletin of the Council for Research in Music Education, **62**. 69–73.

Schellberg, G. (1997): *Zur Enrwicklung der Klangfarbenwahrnehmung von Vorschulkindern.* Disszertáció. Universität Münster.

Schwarzer, G. (1997): Analytic and holistic modes in the development of melody perception. *Psychology of Music*, **25**. 35–56.

Seashore, C. E. (1919): *Measures of Music Talent.* Academic Press, New York.

Shuter-Dyson, R. (1982): Musical Ability. In: Deutsch, D. (szerk.): *The Psychology of Music.* Academic Press, New York. 391–412.

Shuter-Dyson, R. (1993): Tonalität und Harmoniegefühl. In: Bruhn, H., Oerter, R. és Rösing, H. (szerk.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch.* Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. 299–304.

Spiegler, D. M. (1967): *Factors involved in the development of prenatal rhytmic sensitivity.* Disszertáció. West Virginia University.

Szabó Helga (1981a): *Első énekeskönyvem.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabó Helga (1981b): *Énekeskönyv 2.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabó Helga (1982): *Ének-zene 3.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabó Helga (1983): *Ének-zene 4.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabó Helga (1984): *Ének-zene 5.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabó Helga (1987): *Ének-zene 8.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Székácsné Vida Mária (1980): *A művészeti nevelés hatásrendszere.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szőnyi Erzsébet (1954): *A zenei írás-olvasás módszertana: Kezdettől a felsőfokig.* Editio Musica, Budapest.

Szőnyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX.században.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Trainor, L. J. és Trehub, S. E. (1993): What mediates infants' and adults' superior processing of the major over the augmented triad? *Music Perception*, **11**. 2. sz. 185–196.

Trehub, S. E., Thorpe, L. A. és Trainor, L. J. (1990): Infant's perception of „good" and „bad" melodies. *Psychomusicology*, **9**. 1. sz. 73–87.

Turmezeyné Heller Erika (2005): A zenei képességek fejlődésének vizsgálata. *Alkalmazott pszichológia*, **7**. 4. sz. 100–123.

Young, W. T. (1982): *An investigation of young children's music concept development using nonverbal and manipulative techniques.* Disszertáció. Ohio State University.

Zenatti, A. (1993): Childrens musical cognition and taste. In: Tighe, T. J. és Dowling, W. J. (szerk.): *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm.* Erlbaum, Hillsdale. 177–196.

ABSTRACT

ERIKA HELLER TURMEZEYNÉ, JÁNOS MÁTH AND LÁSZLÓ BALOGH: MUSICAL ABILITIES AND THEIR SCHOOL-BASED DEVELOPMENT

The present paper reports the most important results of the first two years of a thre year longitudinal study exploring the characteristics of the development of musical abilities between the ages 7 and 10 on a sample of approximately 300 pupils. A hierarchic system model and a corresponding task battery were constructed for the examination of the relationships between auditory discrimination, singing and music reading and writing abilities. As related to curricular requirements, the targeted age-group has been successful in acquiring the basic principles of music reading and writing as well as in auditory discrimination. The associative connection between sheet music and its sound developed dynamically in the second year of the project. However, reproduction by singing was possible only for a few children. The developmental pace differs for melodic and rhythmic abilities, therefore different cognitive processes can be assumed to provide their bases. A factor analysis was performed to examine the relations of the development of the individual domains. In the first year of the project, the different abilities could be grouped into three factors, of which the factor of musical knowledge was the most relevant, followed by singing and auditory discrimination. In the second year, however, singing became the most influential factor. By this time, an independent fourth factor also appeared, namely, music writing and interpreting. The importance of auditory discrimination decreased and the process of recognition was becoming more conscious in every field. The analysis of the factor structures revealed that music reading and writing has a positive effect on the development of musical cognition.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 2. 207–236. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Turmezeyné Heller Erika, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Ének-zenei Tanszék, H–1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.

Máth János, Debreceni Egyetem BTK, Pszichológiai Intézet Szociál- és Munkapszichológiai Tanszék, H–4010 Debrecen, Egyetem tér 1.

Balogh László, Debreceni Egyetem BTK, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék, H–4010 Debrecen, Egyetem tér 1.

KÖNYVEKRŐL

Géczi János: Pedagógiai tudásátadás

Iskolakultúra, Pécs, 2005. 102 oldal

A tanulmánykötet a pedagógiai jellegű tudásátadás két területével foglalkozik, két olyan témakörrel, melyben a szerző mint művelődéstörténész eminensen kompetens: egyfelől a neveléstudomány és a művelődéstörténet – a szerző által bensőségesebbnek óhajtott – viszonyával, másfelől a magyar pedagógiai szaksajtóval, melynek – mint az Iskolakultúra főszerkesztője – egyik meghatározó személyisége.

Az első három írás jócskán átfedi egymást, mondhatni notóriusan ugyanazt mondja, de – már csak azért is, mely ugyanabban a folyóiratban (Új Pedagógiai Szemle) jelentek meg –, sajátos „bővítményekkel" is rendelkeznek. *A neveléstudomány történeti dimenziói* című írásában a szerző a neveléstudomány és a művelődéstörtének egymást átfedő halmazában helyezi el a szerző: a művelődéstörténeti szemléletű neveléstörténetet, ami a hazai felsőoktatási gyakorlatból még jobbára hiányzik, noha Hazánkban is elég sokan szorgalmazták, mind a neveléstudomány, mind a művelődéstörténet jeles képviselői *Kármán Mórtól R. Mészáros Istvánon* és *Zsolnai Lászlón* keresztül *Várkonyi Ágnesig*. Ezek a neveléstörténetek nyugati történetek, melyekből hiányzik mind a bizánci keresztény, mind az iszlám vonatkozás és az összehasonlító kurzusok, nem világképekből vezetik le a gyermekképet, nem foglalkoznak az intézményen kívüli neveléssel, nem kap bennük egyenlő mértékű súlyt az egyidejű és a történeti tárgyalás. A hiány pótlására a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetében történt a legmeggyőzőbb kísérlet az egyidejűleg felveendő neveléstörténet és művelődéstörténet kurzusokkal, valamint az őket kiegészítő forráselemező gyakorlatokkal. A pécsi innováció szemléletét és részben tartalmát is érzékelteti a *Világkép – emberkép – pedagogikum* című írás, mely nyomatékkal arra a figyelmeztet, hogy történeti világképeknek szerves része az embernek a természethez való viszonya és az élettudományi ismeretek, és ez a kozmológia és természetkép kimutatható a pedagogikumban: mind az iskolán kívüli nevelésben, mind az intézményes oktatásban. Mindezt a szerző Arisztotelész példáján mutatja be, vagyis a filozófus természetismeretére épülő kozmológiájából levezetett pedagógiájában. A szerző ennek alapján az élettudomány-történetnek, valamint a világkép- és gondolkodás-történetnek a pedagógus-szakképzésbe való beépítését szorgalmazza, ugyanakkor ennek egyik akadályát is diagnosztizálja: „A tudásátadás társadalmi algoritmusáról, a taneszközrendszerben kivonatolt tudás jellemzőiről, az iskola szintjén megvalósuló civilizációs mintákról, a jövő érdekében megkonstruált múlttudatról vajmi keveset tudtunk meg".

Annak ellenére, hogy a szerző kétségkívül „továbbgondolja" a témát (vagyis a szó legjobb értelmében vett „rögeszméjét"), a *Neveléstudomány – neveléstörténet* című írás az előző kettőhöz képest már elég kevés újat mond. Zavaró kifejezések is előbukkannak eben az írásban, például, amikor a nyugat-európait a katolikussal azonosítja, és amikor „görög-római-keresztény-nyugati katolikus" hagyományról, majd „nyugati katolikus/protestáns megbontás"-ról beszél. A tanulmány zárófejezetében *Géczi Mészáros György* Iskolakultúrában megjelenő tanulmányát[1] mint a nevelési kultúrtörténet figyelemre méltó teljesítményét említi. *Mészáros* valóban szenzációs írása (melynek felfedezője az Iskolakultúra főszerkesztője) szerintem két tipikusan mai jelenség (a techno-houes party és a ma magyar középiskola) művelődésszociológiai és szociálpszichológiai mércével mérve is igen mély, alapos és egészen új tényeket és összefüggéseket feltáró, a sűrű leírást is kiválóan al-

[1] Techno-house szubkultúra és az iskolai nevelés, *Iskolakultúra*, 2003. 9. sz.

kalmazó kulturális antropológiai kutatáson alapuló „jelen-jelentés". A tanulmány lezáró kérdésekkel és problémákkal már az előző írások is foglalkoztak, s részben választ is adtak ezekre.

A kötet sokak számára valószínűleg majd legérdekesebbnek talált írása (*Moszlim emberképek és pedagógiák*), mely a moszlim emberképekkel és pedagógiákkal foglalkozik, példát kínál az ezt megelőző tanulmányban regisztrált hiány pótlására és jelezve, hogy a pécsi egyetemi tanárképzésbe már belekerült a moszlim neveléstörténet vázlatos bemutatása. Ebből az írásból megtudjuk, hogy mediterráneum, és az őt körbevevő világ elkülönülése utáni második (a két egyházszakadást megelőző) kulturális hasadás éppen a moszlim–keresztény elválasztódás volt. Bár a két vallás gyökere közös, és filozófiai világképe hasonló és mindkettőt a szakrális gondolkodás jellemzi, mégis kétféle tudás jön létre. A teológiai-központú nyugati keresztény tudás mellett – térben is egészen közel – megjelenik az alternatíva: a racionális tudományokból gazdagabban építkező moszlim tudás, és az ennek megfelelő ember- és gyermekkép.

A mai magyar pedagógiai szaksajtóval foglalkozó írások közül az első igen érdekes módszert választ: *Nagy József* munkásságának a pedagógiai szaksajtóban mutatkozó lenyomatának tükrében elemzi a hazai szaksajtót, részletesebben a Pedagógiai technológiát, az Edukációt és az Iskolakultúrát. *A pedagógiai sajtó szerepvállalásai a hazai neveléstudományban* című írás pedagógiai szaksajtó tipológiájának felvázolásával indít, melynek főbb dimenziói a szakmai közéletiség és tudományosság, a jelenre és a jövőre vonatkoztatottság, a gyakorlatiasság és a teoretikusság. A szerző a társadalmi és diszciplináris erőtér sajátos vonásaival próbálja magyarázni, hogy miért lehet szükség a 160.000 pedagógus számára 100 szaklapra. A hagyományos, herbartiánusnak jellemezhető, normatív hagyományoknak és a kísérleti pedagógia hagyományoknak, valamint az aktuális pedagógiai problémák föltérképezésére és megoldására vállalkozó irányzatoknak is megvannak a maguk lapjai, és ezen kívül még más, sokszor merőben pragmatikus szempontok és érdekek is alakítják a lapstruktúrát. Legalább ennyire fontos megállapítása ennek a tanulmánynak, hogy a tudomány és a szaksajtó, valamint a pedagógiai gyakorlat bizonyos területei és a szaksajtó között ma még – ha egyáltalán létrejön – akadozik a párbeszéd, az oda-vissza hivatkozás. A sokat ígérő *Folyóiratok szerepe a tudás közvetítésében* című írás némi csalódást okoz a többet váró olvasónak, ugyanis ebben – el kell ismerni, igen kulturáltan – a szerező saját folyóiratát propagálja, vagyis, bocsánat, tudományfilozófiai és tudásszociológiai kontextusban próbálja láttatni. Kár, hogy a kötet kiváló szerkesztője (*Sz. Molnár Szilvia*) a végére kissé ellankadt, s nem figyelmeztette a szerzőt, hogy az Iskolakultúráról már (igaz, kissé más kontextusban, de hasonló terjedelemben) esett szó egy előző írásban, és ahhoz képest ebbe kevés „bővítmény" jutott.

Nem vitatva az előszót író *Nagy Péter Tibornak* azt a megállapítását, hogy „a kötet hét tanulmánya – a tematika különbözőségek ellenére egységes szemléletet hordoz s kultúrhistorológiai jellegű", megkockáztatom megállapítani, hogy két eléggé különböző „história" került ebbe a „kolligátumba". Az is igaz, vitatkozom önmagammal, úgy is lehet értelmezni ezt a könyvecskét, hogy betekinthettünk a szerző műhelyébe, az előleget kaptunk az eljövendő „homogén" opuszokból. Maradjunk ennél a hipotézisnél.

Kamarás István

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia, a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal (NKTH) és a Kutatás-fejlesztési Pályázati és Kutatáshasznosítási Iroda (KPT) támogatta.

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)
faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu
További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H–1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja az SZTE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 8,9 (A/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, kéziratos sokszorosításként 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 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. 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 kialakult 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. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, Magyar Pedagógia, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

László Kinyó: The development of narrative skills and their role in history teaching 109

Csaba Csíkos: A metacognition-based training program in grade 4 in mathematics and reading 127

Mária Hercz: Teachers' concepts of experts and children (Reflections on examining interpretations of cognitive development) 153

József Balázs Fejes and Krisztián Józsa: The characteristics of learning motivation among disadvantaged students 185

Erika Heller Turmezeyné, János Máth and László Balogh: Musical abilities and their school-based development 207

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZÖTÖDIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM

2005

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 és az Oktatási Minisztérium támogatja

SZÁZÖTÖDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR, KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

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

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin 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: csapo@edpsy.u-szeged.hu

MAGYAR PEDAGÓGIA 105. évf. 3. szám (2005)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Géczi János: Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban 241

Nagy Judit: Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában 263

Strohner József: Társadalmi szerepek a vizuális kommunikáció folyamataiban és vizuális nevelés 283

Józsa Krisztián és Nikolov Marianne: Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők 307

KÖNYVEKRŐL

Martsa Sándor: Kövecses Zoltán: A metafora – Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe 339

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 3. szám 241–261. (2005)

AZ 1956-OS BALATONFÜREDI PEDAGÓGUS-KONFERENCIA ELŐ- ÉS UTÓÉLETE A PEDAGÓGIAI SAJTÓBAN

Géczi János
Pannon Egyetem BTK Antropológia és Etika Tanszék,
PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténet Tanszék

Az 1956. október 15-én megjelent *Köznevelés*ben másfél kolumnás, lelkes hangú beszámoló jelent meg a hónap első hetében lezajlott balatonfüredi neveléstudományi táborról. A táborba csak meghívottak mehettek. S mert köztük tartózkodott *Bizó Gyula*, őt kérte fel a szerkesztőség, hogy tudósítson az eseményről. *Bizó* anzikszja meg is jelent – mintegy bizonyítva, hogy a táborban hangsúlyozott „neveléstudományi publikációs monopólium" nem igaz: *Bizó* nem tartozott a szakfolyóiratok sűrűn közölt szerzői közé.

Bizó átfűlt beszámolója arról győzi meg az olvasót, hogy Balatonfüreden valami fontos esemény zajlott le. Olyan pedagógiai kérdések, problémák kerültek felszínre, amelyek még a beteg tudós, *Mérei Ferenc* számára is életelixírként szolgáltak. Ahol szóba kerülhetett a bürokrácia pedagógiai illetéktelensége éppúgy, mint a szakma mellőzötteinek kutatáshoz való joga, s az, hogy a társadalmi osztályok szerint más az igazság és erkölcs tartalma. A kommunista nevelés fundamentális kérdései kerültek előtérbe:

> „A tudomány viszonya a gyakorló pedagógusokhoz, viszonya az oktatási minisztériumhoz, a tudományos kutatás módszerei, a hazai neveléstudomány hagyományainak teljes feltárása, az általános és középiskolák özön-problémája, tantervi kérdések, a nevelők és tanulók túlterhelése, a marxista oktatás kérdése az egyetemeken, ifjúsági szervezeteink munkája, a Köznevelési Tanács felállítása, Egyetemes Tanügyi Kongresszus összehívása, a NÉKOSZ kérdései, a tanügyigazgatás átalakítása, a nyugati neveléstudományi eredmények felhasználása, a tudományos kutatás szabadságának biztosítása, a tanító- és óvónőképzés reformja, a tanárképzés megjavítása" (*Bizó*, 1956. 469. o.).

S mindez, miként a kéziratszerző tanár is figyelmeztetett rá, csak töredéke volt a résztvevők eufóriáját kiváltó, felvetődött és többé-kevésbé megtárgyalt kérdéseknek.

A füredi platform

Az 1956. októberi *Óvodai Nevelés* (Zárónyilatkozat a balatonfüredi pedagógus táborozásról, 1956) és a *Köznevelés* fentebb említett, *Bizó* kéziratát is megjelentető száma az október 1. és 6. között Balatonfüreden megtartott konferencia záróülésén elfogadott platformot tett közzé. A többi pedagógiai lap az eseményről nem tudósított. Ennek oka, hogy a legtöbb kiadvány e napok után abban az évben már nem jelent meg. Amelyik mégis, annak a szerkesztése, a nyomdai átfutási idő miatt, a korábbi hónapban lezárult. Más-

részt az is igaz, hogy a konferencia előkészületeit egyébként sem jelezte a sajtó, arról nem tudott a széles szakmai közvélemény. A két minisztériumi kiadású folyóiratban megjelent, *A füredi platform* címmel ismertté vált állásfoglalás az egyedüli nyilvánosságra került hiteles szöveg, amely a magyar neveléstudomány művelőinek és gyakorló pedagógusainak az 1948–1956 közötti hazai szocialista pedagógia elmélete és gyakorlata kapcsán 1956 októberére kiformálódott, konszenzusos módon kialakított nézetét tükrözte. Az iskolák államosítása után mindenképpen a Balaton-parti alkalom mutatkozott az egyetlen olyan értekezletnek, amelyen a magyar szocialista neveléstudomány valamenynyi irányzata képviseltette magát – s hosszú időn át az egyetlennek, amelyen a szocialista pedagógiával, annak aktuális tartalmaival szemben ébredt, a szakmai elit által képviselt ellenérzések felszínre bukkantak. A platform fogalmazói, túl azon, hogy az ideológiai közeg szlogenjeit használták, a szocialista nevelés elkötelezettjei voltak, s annak folytatásában, illetve megújításában ügyködtek.

A tanácskozás plenáris üléseken és szekciókban lezajló vitái nyomán megszületett közlemény néhány sarokpontra összpontosította a hazai pedagógiával szembeni kritikáját:

> „Az értekezlet megállapította, hogy az utóbbi években űzött, sokszor dogmatikus, gyakran terméketlen fordításokban kimerülő elméleti munka elszakadt társadalmi valóságunktól, iskoláink gyakorlati munkájától, a pedagógusok konkrét problémáitól, a magyar iskolák, kollégiumok és a magyar pedagógia sok évszázados hagyományaitól [...] minden további előrehaladás elengedhetetlen feltétele a neveléstudományi kutatás és a tudományos kritika szabadsága és a legszélesebb fronton minden alkotni tudó erő bekapcsolása. A szabad és felelősségteljes kutatómunkának jogaiba történő visszahelyezése, a szocialista felvilágosodás honi pedagógiájának megteremtése biztosítja, hogy a tudományos és gyakorlati nevelői munkában gyümölcsözően használhassuk fel az emberiség kulturális örökségének egész gazdagságát.
> Pedagógiai szemléletünk alapja jelenünk, valóságunk, harcunk a társadalmi haladásért és ennek a haladásnak szocialista perspektívája [...]" (Balatonfüredi Pedagógus Konferencia, 1956. *Köznevelés*, 1956. 20. borító 2. o.).

Néhány tézismondat, amelyet, eredeti szövegkörnyezetével, 1958 után sokáig nem idéztek – miközben ezekre reflektálva szerveződött az elkövetkező évtizedek szinte teljes szocialista állampárti kultúrpolitikája, oktatásügye és pedagógiai-nevelésügyi tevékenysége. Ha pedig idézték, mint 1957–1958-ban, akkor azért, hogy a felvetődött problémákról bebizonyítsák: mindezt még az októberi események előtt exponálták a vezetésre illetékes pedagógiai testületek.

Akadt egy mondat a platformban, amely, ha évnyi várakozás után is, de a nyílt támadások áradatát indította el:

> „Hívunk minden pedagógust [...] a tartalmában és formájában magyar, a tartalmában és formájában szocialista nevelésügy megteremtésért." (Balatonfüredi Pedagógus Konferencia, 1956. *Köznevelés*, 1956. 20. borító 2. o.)

Az e kérdés körüli, 1957–1958-ban lezajlott, kíméletlen vita úgy is értelmezhető, mint a korabeli „ortodox és reformkommunisták" egymással megvívott harca, amelyben a konzervatív fél győz. E pozíció kivívását azonban legkevésbé a szakmai érvelés relevanciájával magyarázhatjuk. Inkább a forradalom utáni, ehhez kedvező politikai helyzettel.

A pedagógiai folyóiratok újraindulása

Az 1956. októberi fejlemények idején a magyar pedagógiai sajtó lapjai felfüggesztették megjelenésüket. A fenntartók – minisztérium, szakszervezet, megyei tanács – számára a propaganda és nevelés ezen eszközének megtartása is kétségesnek bizonyult, az események ritmusát követő szaksajtó működtetése fel sem vetődött. Az oktatásiművelődési kérdések helyett halasztást nem tűrő politikai döntések kerültek előtérbe.

1957-ben a korábban és ekkor ugyancsak a Művelődésügyi Minisztérium folyóirataként működő *Köznevelés* látott először napvilágot. Az impresszum szerint 20 000 (a tanítóknak szóló melléklet 14 000) példányban. E szám körülbelül egyharmada volt a tanárok számának, ámbár a lap legfőbb vásárlói – ha magánemberként meg is rendelték valahányan – az intézmények, azaz iskolák, könyvtárak és szakmapolitikai irányító-ellenőrző szervezetek voltak.

A február 15-én olvasók elé került szám élén *Jóború Magda* vetett számot az oktatásügy időszerű kérdéseiről. Ugyancsak ezt tette, a szakszervezeti eseményeket értelmezve, *Lukács Sándor*, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének főtitkára. Interjú készült *Kiss Árpáddal*, az újra működni kezdő Országos Köznevelési Tanács éppen leköszönt ügyvezető igazgatójával. Ebben a számban jelent meg *Zibolen Endrének*, a Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatóhelyettesének a balatonfüredi konferencia megállapodásaira emlékeztető cikke. Korábban egyetlen alkalommal, az 1956. október 15-én kiadott lapszámban jelent meg a tanácskozásra utaló szöveg, *Bizó Gyula* lelkes tollából.

S ekkor került napvilágra az a budapesti helyzetkép is, amely a fővárosi romos iskolák helyreállításával, a fővárosi pedagógusok rehabilitálásával foglalkozott. A lap mellékletében, az *Alsótagozati oktatás, nevelés*-ben kizárólagosan oktatásszervezési és módszertani kérdéseket taglaltak.

Ettől a pillanattól kezdve kéthetente rendszeresen jelentkezett a lap. Egységes éves szerkesztői koncepcióra utaltak a felvetett, időről időre előtérbe került témák. A legnagyobb teret a szocialista közösségi nevelés kérdései kapták, mint az úttörőszervezet, a diákszövetség, szülői-nevelői közös programok, illetve a KISZ és a szabadidő pedagógiája. A viták, hozzászólások közül több is e tárgykörből származott. A tantárgyi műveltségek, az osztályfőnöki és az etikai nevelés, a szovjet-magyar kapcsolatok és a neveléstudomány aktuális – azaz szakmapolitikai – kérdéseiről szóló beszéd sem halkult el, miközben kisebb teret kapott a miniszteriális program propagandisztikus bemutatása. A lap a fenntartó képviseletén túl valóban törekedett – módszertani, tantervi kérdésekben, pszichológiai, filozófiai jellegű tárgykörökben, s a kisrovataival, mint amilyen a könyvbemutató, lapismertető, avagy a humoroldal volt – az olvasók elvárásának eleget tenni.

A *Köznevelés* megjelenését követően egymás után jelentkező folyóiratok is értelemszerűen elvégezték a közelmúlt eseményeinek értékelését. Ezzel magyarázatul szolgáltak a negyed-, illetve féléves szünetelésükre is. A szakszervezet kiadásában megjelent *Pedagógus Értesítő* (az egykori *Nevelők Lapja*) áprilisra ígérte azt a számát, amely az elnökség március 25-i ülésének vitáját közli. (Ennek ismertetőjét a *Köznevelés* április közepi száma harangozta be. A júniusi számban ugyanezt mint a *Pedagógusok Lapját* ismertették.) A kiadvány azonban csak május 29-én jelent meg.

Március végén arról tudósított a *Köznevelés*, hogy a 100 éves hagyománnyal rendelkező s a természettudományos képzésben felhasználható *Természettudományi Közlöny* ismét megjelenik. Júliusi esemény, hogy a *Pedagógiai Szemle* havi folyóirattá alakulva megkezdte VII. évfolyama kiadását. A periodika kiadója nem változott, az továbbra is a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) maradt. Az új számnak azonban új szerkesztője akadt, *Szarka József* személyében, aki programadó beköszöntőt írt. A számban az intézetet és az általa képviselt eszményt reprezentáló *Ágoston György*, *Zibolen Endre*, *Garami Károly*, *Szabó Tibor* tanulmányai mellett a *Szovjetszkaja Pedagogika* programcikkének fordítása is megjelent a gyermek-tanulmányozás témaköréről. A lap terjedelmes szemléje és krónika-rovata arról tanúskodott, hogy a szerkesztőség szakmai irányadó és a szakma minden professzióját kanonizáló szerepre törekedett, túl a PTI legitimációjához történő hozzájáruláson.

A *Család és Iskola* ugyancsak júliusban, a megyei tanácsok művelődései osztályai közül pedig elsőként jelentkező Baranya kiadványa, a *Baranyai Művelődés* augusztusban, a fél évtizeden át *Po Sztránye Szovjetov* címen kiadott ifjúsági folyóirat újszerű formában s *Képes Nyelvmester* címmel az iskolakezdésre jelent meg. Az évente 10 alkalommal, 16 oldallal megjelenő lap eredetileg orosz, orosz-német, orosz-angol és orosz-francia változatúnak ígérte magát. 1958 januárjában azonban már azt jelentették be, hogy csak két változata, egy 16 oldalas orosz nyelvű, és egy 32 oldal terjedelmű orosz-francia-angol-német nyelvű kiadása rendelhető. 1957 októberében – az első, valóban új alapítású pedagógiai jellegű periodikaként – megjelent a felső tagozati tanterv alapján osztályonként összeállított tanmenetet is közlő új sportlap, a *Sport és Tudomány* 1. száma.

Majd csak 1958 áprilisában jelent meg ismét a Művelődésügyi Minisztérium módszertani kiadvány-családja. A módszertani folyóiratok (mint pl. a *Történelemtanítás*, *A természettudományok tanítása, Énektanítás, Idegen nyelvek tanítása, A magyar nyelv és irodalom tanítása, A földrajz tanítása, A matematika tanítása*) nem tekintettek nagy múltra, s szerkesztői szempontból ugyancsak kezdetleges gondozásban részesültek. A lapok minden esetlegessége ellenére a tantárgypedagógiák iránti igény újra életre hívta a kezdetben kéthavonta megjelenő füzetszerű kiadványokat. Az eseményt a *Köznevelés* a hátsó borítóján hírelte.

A hirdetések és közlemények, továbbá, hogy az eseményekről a különböző szervezetek, szervek és intézetek a minisztériumi kiadású periodikában beszámoltak, holott többnek saját kiadványa működött, jelezte, hogy a pedagógiai közélet a *Köznevelés*t a legfontosabb mérték- és irányadó folyóiratnak tekintette. Ennek oka maga a kiadó lehet, nem a szerkesztőségi tevékenység. A *Köznevelés*, megjelenési gyakorisága alapján, alkalmasnak mutatkozott erre a szerepre. De az 1956 előtti kiadói és szerkesztői hagyomány azt is fölvetette, hogy egyfajta szaktudományos lapra jellemző funkciót is fenntartson magának, amely – nem mellékesen – olvasói igényekkel-szokásokkal párosult.

A füredi találkozás előkészítése

A balatonfüredi konferencia jelentőségének fölbecsülésére *Zibolen Endre* nem egyszer tett kísérletet. Legutóbb 1989-ben, a *Mérei Ferenc*-emlékkönyvben megjelent visszaemlékezésében, amelyben *Mérei* füredi jelenlétét és tevékenységét elevenítette föl. A

szakmai közéletből és munkából marginális helyzetbe sodródott *Mérei* Balatonfüreden egy pillanat alatt tevékeny módon lehetett jelen a pedagóguskonferencián, s ezzel a kultúrpolitikán túlmutató szerephez is jutott. A táborba való meghívása nem csupán annak volt a jele, hogy újabb esélye nyílt a szélesebb szakmai körbe történő méltó visszatérésre, hanem annak is, hogy tekintélye, minden előzmény – a közéletből történt eltávolítása, a kutatásból való kirekesztése – ellenére, megkérdőjelezhetetlen maradt (*Zibolen*, 1989).

Zibolen 1956 után *egyszer már* fölvetette a magyar nevelésügy számára oly nagy hatású, mert a politikai eseményekkel párhuzamosan futó, annak törekvéseivel némelykor összefonódó, a rendszerváltás előtt és után egyaránt leginkább legendásnak láttatott füredi történet újraolvasását. Törekvése akkor annyiban lehetett sikeres, hogy a politika, a szakmapolitika képviseletére vállalkozók, ha megkésve is, retorikájukban egyértelműen elhatárolódtak a balatonfüredi törekvésektől. Ugyanakkor az is tapasztalható, hogy a hangos és egyre szellemtelenebb kinyilatkoztatások mellett is figyelmeztető példának találták a balatonfüredi törekvést, olyannak, amelyet, ha nem kívánják a pedagógusvilág támogatását elveszíteni, minduntalan szem előtt kellett tartaniuk.

Miként *Zibolen Endre*, úgy *Pukánszky Béla* is a korabeli eseménytörténet önmagában való értelmezésre esélytelen részeként látták munkáikban a balatonfüredi eseményeket. *Zibolen* (1992) a Petőfi-kör vitáinak jegyzőkönyv-közlése előszavában fontos és szükséges fejleménynek találta a pedagógusvitát. *Pukánszky* szerint ugyancsak döntő funkciójú a korabeli neveléstudományi események között a balatonfüredi. Egyébként mindketten azt hangsúlyozták, hogy maga *Mérei* volt az, aki személyében a *Petőfi*-kör vitáit és a balatonfüredi konferenciát összekapcsolta. Igaz, a baloldali beállítottságú, de az ötvenes években kegyveszett *Mérei* betegsége miatt személyesen nem lehetett jelen a balatonfüredi találkozást néhány nappal megelőző, szeptember 28-i *Petőfi*-köri pedagógus-vitán, de hogy az oda szóló meghívást és fölkérést elfogadta, mutatta, hogy írásban elküldött hozzászólását fölolvasták. *Méreit*, akit a dogmatikus szemlélet áldozatának tartottak, Balatonfüredre jó okkal hívták, mégpedig nyilvánvalóan a Pedagógiai Tudományos Intézet, amelynek gépkocsiján érkezett a tóparti településre.

Pukánszky (2004) az 1956-ban lezajlott pedagógiai disputák közül az említett kettőhöz hasonló fontosságúnak – s velük szerves módon összefüggőnek – találta az akadémia Pedagógiai Főbizottságának 1956. június 30-i ülését. Az azonban jelentős különbség azonban a három esemény között, hogy a főbizottsági eseményről a szaksajtó és a napisajtó is tudósított (*Géczi*, 2006). A *Pedagógiai Szemle* 4. száma a vitát ismertette – s ekkor vált közismertté az is, hogy a szakmából kiszorított tekintélyeket – köztük *Méreit* – tevékenykedni engedik (*Zibolen*, 1958).

A júniusi ülés anyagát, a rehabilitáció esélyeit széles körben elemezték, illetve vitatták. A szeptemberi-októberi oktatáspolitikai-szakmai események, más-más, föltáratlan okból, a nyilvánosságig el nem jutva, nem kerülhettek ebbe a helyzetbe.

Szabolcs Éva (2006a) a füredi találkozáshoz vezető események történetének levéltári dokumentumokon alapuló rekonstruálására s a tanácskozáson felvetett problémák közül két jelentősebbnek a bemutatására, a szovjet pedagógia kapcsán felvetődő kérdések föltérképezésére és a múlt pedagógiájának megítélésének módjára tért ki tanulmányában. *Zibolen* emlékezései alapján a konferencia ötletét *Bogdan Suchodolski*, varsói egyetemi tanár 1955-ös magyarországi látogatása jelentette, amely figyelmet kiváltó alkalmon a

professzor a lengyel pedagógusok és pedagógiai kutatók közös nyári táborozási szokásáról számolt be.

Másrészről a pedagógus-szakszervezetnél is szorgalmazták a találkozást. A szakszervezet, még ha az állami érdekek szószólójaként is tevékenykedett, a közélet, a szakmapolitika formálójának kívánt mutatkozni. A szakszervezeti kiadványban, a *Nevelők Lapjá*ban, amely a közlöny és a politikai-közéleti napi sajtó keveréke, a pedagógus szakmát és a szakmapolitikát ügyesen vegyítve nem egyszer megjelenítette a közélet problémáit, illetve a közösségeket érintő társadalmi-nevelési elképzeléseket. Nem véletlen az sem, hogy a megyei kiadványok mögött minden esetben szakszervezeti elképzelések és szakszervezeti funkcionáriusok húzódtak meg.

A lengyel mintát követve a központi apparátus tagja, az MDP Kulturális és Tudományos Osztálya munkatársa, az ötvenes évek művelődéspolitikájában mindvégig tevékenykedő *Székely Endréné* készítette elő az első hazai pedagógustábor tervét. Munkáját saját ambíciója nem irányíthatta, hiszen, mint *Szabolcs Éva* hangsúlyozta, a szakszervezeti szerepvállalásra utal, hogy e tárgyban hamarosan levélváltásra került sor a szakszervezet titkára és az oktatási miniszter között.

A levélíró *Erdei Sándorné* ugyan egy augusztusi, Pécsett megrendezendő konferenciát kezdeményezett, amely helyett azonban a pedagógiai kutatómunkák koordinálását szorgalmazó, azt áttekintő pártaktíva-gyűlés szerveződött. Az *Andics Erzsébet* vezette, a nyilvánosság tájékoztatására érdemesnek nem tartott vagy attól elzárt találkozáson karolták fel a szakszervezet által szorgalmazott politika balatonfüredi tervet. Ekkor határozták el a tábor munkatervét és a program szakmai-politikai előkészítését.

Az előkészületeket 1958-ban *Kronstein Gábor György* is úgy említette, mint amelyet a szocialista pedagógia elkötelezettjei végeztek. Székelynére is utalt, amikor leírja:

> „... a konferencia eszméje hónapokkal a XX. Kongresszus előtt született meg, kommunista kezdeményezésre" (118. o.).

Kronstein, a füredi konferencia jegyzőkönyvét elemezve, azt is feljegyezte, hogy a találkozásról *Nagy Sándornak* volt tudomása.

> „Nagy Sándor referátuma beszámol az aug. 31-i kommunista aktíváról, amelyen a kutatási tematikát és a nyitvaálló kérdéseket beszélték meg. Ez volt a párt előkészülete a konferenciára" (118. o.).

Faragó László, aki ugyancsak PTI-munkatárs volt, 1958-ban, a *Pedagógia Szemle* márciusi számában azzal magyarázta a füredi konferenciát, hogy a következő ötéves terv pedagógiai kutatásainak koncepcióját remélték ott megbeszélni. Ezt *Nagy Sándor* ugyancsak megerősítette. Az ilyen jelentősnek szánt szakmai-közéleti eseményt csak az az intézet szervezhette, amelynek a kutatásokhoz, illetve az állami/társadalmi program szakmai előkészítéséhez kompetenciája volt. *Zibolen Endre* (1958) a konferencia végső tartalmi meghatározását az 1956. augusztus 31-i pártaktíva-értekezlet határozatából következő munkatervhez kötötte.

A füredi tanácskozás megszervezésének feladatát a Pedagógiai Tudományos Intézet kapta. A lebonyolító – a hely biztosítója – a szakszervezet. Az állampárti elvárások alapján tevékenykedő, de azokat a saját szervezeti törekvéseivel kiegészítő szakszervezet bizalmának is megfelelő PTI közreműködése garancia volt arra, hogy az MTA Pedagógiai

Főbizottságának 1956. június 30-i ülésén kiélesített problémákat politikailag konform, konszolidált körülmények között tartja s vitatja majd meg a kiválogatott grémium. A PTI és a szakszervezett harmonikus együttműködésére utal, hogy *Erdei Sándorné* a miniszter számára írt – szeptember 19-i keltezésű – levelében felsorolta azokat a szakmai tanácskozásokon korábban már körvonalazott és a politika által is legitimált témákat, amelyekben véleménynyilvánítást várt a minisztertől.

A miniszterhez intézett kérdések jobbára azokat a problémákat tematizálták, amelyekről az MTA Pedagógiai Főbizottságának 1956. június 30-i ülésén, majd ennek nyomán a szaksajtóban is szó volt, mégpedig a *„szocialista ember új műveltségi arculatának"* kialakításáról, a pedagógiai tudomány és a közoktatás harmonizációjáról, a nyilvánosság demokratizálásáról, a gyakorlati igények kielégítésére fókuszáló, hasznosítható pedagógiai kutatásról és a pedagógiai és pszichológiai kutatások összehangolásáról.[1]

Nagy Sándor 1958-ban mindezért írhatta le azt, hogy az akadémia Pedagógiai Bizottsága is a füredi konferencia rendezői között található.

A pártirányítású szakma balatonfüredi találkozásán nem csak a résztvevők, de a minisztériumi-intézeti hivatalnokok és szakemberek is vizsgáztak valóságismeretből, s nem maradtak szégyenben. A vendéglátók és a meghívottak abban közösek, hogy mindegyikük a szocializmus kereteit elfogadó, a szocialista eszmények megvalósítását feladatul vállaló pedagógia, a demokratikus szocializmus elkötelezettje. A közelmúlt szektás szakmapolitikájának átértékelésére utal, hogy a demokratizmus szélesedését jelző, ugyanakkor a szocialista eszmeiség kritériumát vállaló szakemberek impozáns névsora Balatonfüreden némileg bővült, amikor a plénum táviratilag néhány szakembert – *Prohászka Lajost*, *Kiss Árpádot* például – meghívott. Mindez azonban a társaság ideológiai karakterét nem változtatta meg.

Tanulmányunkban az említett szakkutatók által föltárt és bemutatott események utáni időszak szaksajtójának azon vonulatát mutatjuk be, amely a füredi táborozás kapcsán született meg.

A konferencia sajtóvisszhangja

Köznevelés, 1957.

A továbbra is a Művelődésügyi Minisztériumhoz tartozó, havonta két alkalommal megjelenő folyóirat, a *Köznevelés* 1957-ben először február 15-én jelent meg. Főszerkesztője változatlanul a miniszterhelyettes *Jóború Magda*, de a laptest összeállítója *Petró András*. Az évkezdő lapszám élén a főszerkesztőnek a megyei osztályvezetők január 29-i értekezleten elhangzott, szabadkozó, de higgadt oktatásügyi áttekintője olvasható: a budapesti iskolák hosszú szüneteltetése és a főváros vidéktől való több hetes elszakadása lehetetlenné tette az iskolák életében való tájékozódást. Mindezen túl a minisztérium dolgozói ekkoriban kizárólagosan politikai kérdésekkel, majd az alakuló minisztérium szervezeti és működési kérdéseivel foglalkoztak. *Jóború* a legelsők közötti a nevelésügyben, akik vezetőként az október 23. utáni események értékelésére s az ellen-

[1] MOL XIX-1-2-j 3. doboz. 2865/1956. In: Szabolcs Éva, 2006b, 167–168.

forradalomnak minősített időszak kialakulásához vezető okok értelmezésére vállalkoztak.

A lap melléklete – az *Alsótagozati oktatás-nevelés* – a minisztérium Általános Iskolai Főosztálya közleményét tartalmazta a tantervi anyag átmeneti módosításáról. A tanítás időkiesése miatt egy 17 hétre tervezett tantervi anyagot tettek közzé, amelynek elvégzését minden iskola számára kötelezővé tették. Az év sok szempontból az újjákezdés, illetve az átalakítás éve lesz: egymás után jelezték létüket az iskolán belül létesített politikai jellegű szervezetek (Magyar Úttörők Szövetsége, Magyar Diákok Nemzeti Szövetsége, Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség), s kezdték el az új évfolyamok kiadását a minisztériumi, majd a szakszervezeti kiadású pedagógiai folyóiratok is.

A *Köznevelés* első 1957-es számainak kevés számú reprezentáns szerzője – *Jóború Magda*, *Lukács Sándor*, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének főtitkára, *Vágó Benőné*, a TTIT történeti szakosztályának munkatársa, *Mezei Gyula*, *Faragó László* – nem utaltak a balatonfüredi eseményekre. A közleményekben, tájékoztató anyagokban, pedagógusi tudósításokban se esett szó minderről. *Zibolen Endre* Füred tanulsága címmel jegyzetet tett közzé, s mivel a kezdő számban, a korszak szerkesztői gyakorlatának megfelelően azt kérésre tehette. S erre a jegyzetre reflektálva jelent meg a 3. számban *Hegedűs András* kőszegi igazgató a témát kiszélesítő válaszlevele.

Zibolen néhány hónappal a füredi találkozás után azzal a felütéssel kezdte érzelmekre apelláló, amúgy alig másfél lapoldalnyi jegyzetét, hogy a zárónyilatkozat emléke is eltűnőben van. Úgy vélte azonban, hogy a történelmi hetek-hónapok eseményei ellenére sem szabad megfeledkezni a magyar szocialista pedagógiában a füredi táborozás eredményeiről, tartalmi és módszeres tanulságairól.

Hogy mi történt a táborban, amelyről a széles pedagógus társadalom a negyedévvel korábban néhány helyen megjelent *Zárónyilatkozat* alapján értesült, arról tudósított az értelmező-magyarázó jellegű – a laptest vezető anyagaihoz képest feltűnően rövid – cikk. *Zibolen* saját álláspontját előrebocsátva leszögezte, hogy korszakos jelentőségűnek értékeli a Pedagógiai Tudományos Intézet és a Pedagógus Szakszervezet közös, hat napos rendezvényét, amelyen hatvanegynéhány pedagógus vitatta meg a neveléstudomány 1956. októberében aktuális kérdéseit. Az elmélet (egyetemek és főiskolák pedagógiai tanszékeinek, továbbképző intézeteknek és a PTI-nek a dolgozói) és a gyakorlat emberei, továbbá az OM munkatársai, s amint a *Zárónyilatkozat* leszögezte: a *„méltatlanul kirekesztettek tudományunk területéről"* csoportjának képviselői: *Faragó László*, *Kiss Árpád*, *Mérei Ferenc* és *Vajda György* együttese számos dologban értett és nem értett egyet.

> „Az elmúlt évek politikai viszonyaiból, nevelésügyünk és különösen elméleti pedagógiánk helyzetéből következik, hogy az állásfoglalásokban több volt az egyöntetű ‚nem', mint az egyhangú ‚igen'. Általában teljes volt az egyetértés abban, hogy mit nem akarunk többé csinálni, hogy hogyan nem szabad többé eljárni. Teljes volt az egység a tekintetben is, hogy pedagógiánk történelmi feladata hazánknak, dolgozó népünknek szolgálata a magyar ifjúság nevelése útján.
>
> [...]
>
> Meggyőződésünk, hogy a nézeteknek ez az ütközése, az egyéni állásfoglalás szabadsága nem kisebb vívmánya a füredi tábornak, mint az alapkérdésekben megnyilatkozó egység" (*Zibolen*, 1957. 13. o.).

Füreden a „nem"-ek előre mutattak – állította a szerző, a résztvevők pedig oly szocialista pedagógia mellett tették le a voksukat, amely sajátnak tekinthető és a magyar nemzet jelenét és jövőjét szolgálja. *Zibolen* frazeológiája megfelelt a kornak, akkor is, amikor a tábor – érvelése értelmében érvényes s útmutató jellegű – megállapodásai mellett érvelt.

> „A szocialista nevelés pedig számunkra az a nevelés, amelyik ezek között a valóságos feltételek között folyik a mának és a ma emberének átformálásáért és előre előkészíti az egymás nyomába lépő nemzedékek egyre nagyobb eredményekért megvívandó harcait. Természetes, hogy ettől a valóság talajában gyökerező pedagógiától idegen minden dogmába merevült skolasztikus spekuláció. Ez a pedagógia nem lehet közömbös-érdektelen a gyermekkel, nem lehet ellenséges az igazi humánummal – az emberi személyiséggel szemben" (13. o.).

Amellett szólt, hogy egyedül a nemzeti elkötelezettségű pedagógia lehet szocialista. Az egész ember képzése pedig alapfeltétele a szocialista nevelésnek. A nemzeti-nemzetközi viszonyának tisztázására azonban, elismerte, nem feltétlenül a nevelésügy az illetékes.

Füreden három különböző bizottságban folyt a munka. Így vált lehetővé, hogy megtárgyalják a pedagógia tudományos munkáját, a kutatási módszereket és mindennek kapcsolódását a köznevelséhez. Mindezen túl az értekezlet arról is döntött, mit tart helyesnek a pártosság kérdésében, miféle módon alapozható meg a szocialista erkölcsi nevelés elmélete és gyakorlata, s miként látja jónak újjászervezni az Országos Közoktatási Tanács munkáját.

E különös műfajú közlemény arról tudósított, hogy szószerinti jegyzőkönyv készült a tanácskozáson, s annak közlésére a *Pedagógiai Szemlé*ben kerül majd sor. Így válik majd lehetővé a nyilvánosság biztosítása s az, hogy bármely pedagógus véleményt nyilváníthasson.

Hegedűs András A balatonfüredi program 60000 pedagógus programja legyen címmel két számmal később kapcsolódott *Zibolen* úttörő és szenvedélyes fölvetéséhez. A kőszegi igazgató gyakorló tanárként kapott meghívást a balatoni táborba. Vegyes érzelmekkel érkezett a fürdővárosba, a neveléstudomány tudósaitól való félelme azonban alaptalannak bizonyult. Aggálya amiatt ébredt, hogy őt, aki a diszciplínának sem nem művelője, sem nem mély ismerője, a tanácskozás állami és tudományos tekintélyei lenézik majd. Hamarosan megértette, félelme alaptalan, s a találkozó centrumába a köztanító és a köznevelés került, hiszen

> „A tanácskozás soha nem tért el attól a vezérlő elvtől, hogy az új magyar szocialista neveléstudománynak az éltető nedvet a magyar iskolákból kell szívnia, és a magyar iskolákba kell pezsdítő levegőt vinnie, a magyar iskolai nevelésnek kell tudományos inspiráló célkitűzést adnia" (*Hegedűs*, 1957. 74. o.).

A stiláris ékítmények mellett a visszaemlékezés minden eleme egybevág az ülésről korábban megjelent közleményekben foglaltakkal. *Hegedűs* elsőként hozta szóba, s már bekövetkezettnek állította a fordulatot, a magyar hagyományokhoz való visszatalálást. Ugyan kétséges maradt, mely okok indokolták az irányváltást – a szovjet pedagógia fordításirodalmának túlzott jelenléte, illetve annak a magyar pedagógiára tett hatása – de az is bizonytalan, a szerző szerint mi a magyar. A magyar, a kézirat okfejtése alapján,

mindaz, ami a pillanatnyi helyi pedagógiai valóságban, illetve ennek a valóságnak a helyi hagyományában gyökerezett. A nemzeti sajátosságokra történő ily jellegű és mértékű hivatkozás az időszak sajátossága – amiben meghúzódott, ha kontúrtalanul is, egyfajta áthallás a szovjetellenességre. A szerző szerint normává kell válnia, s éppen a füredi állásfoglalás nyomán, hogy létrejöjjék a magyar nevelőmunkát formáló, a tradíciókat megbecsülő és folytató magyar neveléstudományt szorgalmazó magyar művelődéspolitika.

A fölemlegetett és igényelt tudósi felelősségvállalás felvetett néhány kérdést: mindenekelőtt azt az igényt, ami a helyzetfölmérést és a döntést a hozzáértők számára vindikálta. A bölcsek felismerték: a túlterhelés, a tanteremhiány, a túlszabályozottság következtében előálló uniformizálás s az idolszerű célképzet miatt kialakult didakticizmus kontra szabadság, magyarság és szépség dichotómiáiban a tanárnak a magyar kultúra és annak igényei mellett kell voksolnia. Tudósaink azt is szorgalmazták, hogy a fejlődés érdekében szét kell tekinteni a nagyvilágban – azaz ne csupán a keleti, azaz szovjet eredmények válhassanak etalonná.

Két másik kérdés ugyancsak nagy súllyal jelent meg. Fölvetődött, az iskolák nevelői nem olvassák a pedagógiai írásokat. Ennek magyarázatára oly válasz született, hogy az új, az olvasók eszméihez illeszkedő tudományos értekezéseknek bizonyosan jobb lesz a fogadtatása. S arra a dilemmára válaszul, ami a gyakorlat és az elmélet neveléstudományt fejlesztő szerepének kapcsán ébredt, az összefogást szorgalmazták.

A *Hegedűs*-féle levélben erőteljesen megnyilatkozott a nemzeti függetlenedés eszméje és a magyar pedagógia, mint szakma összefonódása. A jó szándékú és lelkesedő tanár annak a hagyománynak a követője, amelyben a nevelés nemzeti jellegű maradhat. Másrészt a szerzőt nem hagyta el a realitásérzete sem: a „*magyar szocialista*" neveléstudomány megteremtését mint elérendő célt ötször is hangsúlyozta. A legtöbb szakszerző, miként *Hegedűs* tanár is, a nevelésügyet olyannak képzelte, amelyben a nemzetközi szocializmus eszményével összefonódhatott a „magyar" eszmény.

Zibolen Endre és *Hegedűs András* egymástól függetlennek nem látszó felszólalását 1957-ben a *Köznevelés* lapjain nem követte további, a balatonfüredi programot fölemlegető közlemény. A pártpolitika, a kultúrpolitika és az oktatáspolitika számára az általuk jelzett gondok, függetlenül attól, hogy a XX. kongresszust követő önvizsgálat, a magyar vezető pedagógusok balatonfüredi állásfoglalása vagy az októberi események pedagógiai követelései nyomán tudatosultak, megválaszolandóak maradt.

Pedagógiai Szemle, 1958

Az 1956/1957. tanévben az oktatásban 1 399 600-an részesültek, ebből 1 229 097 volt általános iskolai tanuló, középiskolai mintegy 140 000, főiskolai-egyetemi pedig 32 000 környékén (*Erdész Tiborné*, 1957). E tanulólétszám képzését 60–70 000 pedagógus látta el. Számukra készült a Pedagógiai Tudományos Intézetben szerkesztett, az iskolaügy pedagógiai kérdéseit tudományos keretek között taglaló *Pedagógiai Szemle*. Az elméleti megközelítés és a kortárs szaktudományi igény szempontjából – a hazai neveléstudományi sajtótermékek közül egyedüliként – tiszta profilú periodika 1957 közepétől havilapként jelentkezett, s ekkor 6200 példányban adták ki.

A havi megjelenés első évében alakult ki a rovatstruktúra, amelynek élén „A nevelés elmélete és gyakorlata" állt. Rendszeresen jelentkezett a Neveléstörténet és a Pszichológia rovat, továbbá a Szemle, a Könyv-, a Folyóiratismertető s az eseményeket rögzítő Krónika, illetve a kiadványozáshoz szükséges Bibliográfia. Egy év alatt ugyancsak megnövekedett, 130-ra nőtt a közlemények száma, emögött azonban ennél a számnál kevesebb szerző húzódott meg. S a közlemények között megtalálhatók a korábban meg sem tűrt pszichológiai érdeklődésre utaló szövegek is.

1958 januárjában, megkésetten, de annál hevesebben kezdte el a lap szerkesztősége, nyilván kiadói és fenntartói egyetértéssel, a balatonfüredi tanácskozás kritikai értékelését. Ennyi idő kellett ahhoz, hogy a tanácskozásról alkotott vélemény politikailag kikristályosodjon és intézményesedjék. A füredi vita marxista fölbecsülésének első lépésére *Ágoston György* vállalkozott. Miként 1956 első felében és még korábban a szakmai fórumokon nem egy alkalommal megtette, a *Mérei Ferenc* által képviselt nézetet ismét erőteljesen támadta. Most azért kárhoztatta *Méreit*, mert annak felfogása szerint hazai szocialista kultúránknak

> „... formájában és tartalmában egyaránt mélységesen nemzetinek kell lennie." (idézi *Ágoston*, 1958. 6. o.)

Ágoston állásfoglalásához hasonlatosan ugyancsak megbélyegezte *Méreit* a 2. számban *Bence Gyula*, majd az 5., a vitát lezáró számban *Nagy Sándor* (*Bence*, 1958; *Nagy*, 1958). A teoretikusok szerint a nemzeti jellegnek ilyenfajta szerepet juttatni antimarxista nézetre vall, vagyis revizionizmus. *Ágoston* a marxista örökség értelmében kijelentette:

> „A kultúra szocialista tartalmáról és nemzeti formájáról szóló formula tehát a marxizmus helyes álláspontját fogalmazza meg a kultúra kérdésében, alkalmazva egy adott jelenségkörben az általános és különös dialektikáját. Mérei szemfényvesztő módon a dogmatizmus ellen akart támadást intézni a dialektika oldaláról. De íme, valójában a dialektika ellen intéz támadást a dogmatizmus oldaláról. Szükségképpen jár így mindenki, akinek nem a dogmatizmus fáj igazán, hanem a marxizmus-leninizmus [...]" (1958. 7. o.)

Amikor *Ágoston György* tanszékvezető docens iratát közölte a *Pedagógia Szemle*, nem a szakma tudományos problémáját megoldani akaró magányos tudós lépett a nyilvánosság elé, hanem egy ideológia propagátora.

Korábban 250 példányban sokszorosították s a hatalomban maradottak a kiválasztottak számára megküldték a füredi tanácskozás felszólalók által autorizált, mellékletekkel kiegészített, ámbár rövidített jegyzőkönyvét.. Arról azonban nincs feltárt följegyzés, hogy az eredeti kézirat szövege miféle korrekciókon mehetett keresztül.

A véglegesnek tekinthető jegyzőkönyv várható közlésére amúgy *Zibolen Endre* 11 hónappal korábban utalt (*Zibolen*, 1958). A dokumentum nyilvánosságra hozatala ugyan elmaradt, de mindazok, akik véleménye iránt érdeklődött a pedagógiai kérdésekben illetékes szakmai-politikai elit, részesedtek a stencilezett anyagból. E munka néhány részletéről utólag, a *Pedagógiai Szemle* lapjain lezajlott vita végeztével *Szarka József* tudósított a *Köznevelés* 1958/12., azaz nyár elején megjelent számában.

Szarkának határozott elképzelése lehetett a vita végeredményéről. Ő az, aki, szocialista elkötelezettsége okán, vagy mert vállalta, vagy mert feladatául kapta, a *Pedagógiai*

Szemle új szerkesztője lett. S ő lehetett az, aki a lap Füred-vitájának tónusát adó *Ágoston*-cikkhez az alábbi lábjegyzetet fűzte:

> „Szükségesnek tartjuk, hogy a balatonfüredi konferencia anyagával – kritikai értelmezés formájában – foglalkozzunk. E célt szolgálja Ágoston György írása, melyet – elgondolásunk szerint – további cikkek követnek. (Szerk.)"[2]

Ágoston s a füredi találkozás bírálói vagy mint résztvevők, vagy/és a jegyzőkönyv alapos ismerőiként keltek a hagyományos szocialista pedagógia védelmére, s támadták a revizionisták vezéralakjának tekintett s *Ágoston* által a *Nagy–Losonczy* csoport tagjaként fölemlített, nyelvi formulái miatt nacionalistának mondott *Mérei Ferencet*. A vitában olyan, a jegyzőkönyvet ismerő tanár is megszólalt – *Kronstein* –, aki vitairata appendixeként tette közzé vallomását, mely értelmében észrevételeinek nincs szubjektív mozzanat, a részvevők közül senkit nem ismer személyesen, irányukban nincs benne sem vonzódás, sem ellenszenv, s csak egy forrásból, a konferencia jegyzőkönyvéből származtak a konferenciára vonatkozó ismeretei.

Ágoston januári vitairatában mindvégig amellett érvelt, hogy *Mérei* nem csupán egy marxista tételt vetett el, hanem a dogmatizmus és a sztálinizmus elleni harc ürügyével a marxizmus és a lenini örökség ellen fordult (*Ágoston*, 1958). S a szocialista értékeket támadó fél sikerességének oka ebben rejlett – emiatt feleltek meg teóriává összeálló kijelentései sokak ízlésének. *Méreinek* a marxizmus-leninizmus eszméjét lejáratő fejtegetései, szovjetellenessége, nemzeti aggodalmának túlzásai úgyszintén ezzel az attitűdjével magyarázhatóak. *Ágoston* következtetése ezért az, hogy a *Mérei* által levezényelt füredi megnyilatkozás az ellenforradalom nyílt előkészítésének tekinthető.

A balatonfüredi negatív megnyilvánulások karmestere, vonta le a következtetést *Ágoston*, nem más, mint *Mérei*; de mindaz, amit kimondott vagy sugalmazott, hamisság:

> „Egészen természetes, hogy ez a szemlélet 1956. október 23-a után a felszabadulás utáni egész korszak közoktatásügyi, pedagógiai eredményeinek elutasításává, az elmúlt 12 esztendő közoktatásügyi politikáját teljes egészében bűnösnek bélyegző deklarációvá vált" (*Ágoston*, 1958. 12. o.).

Ágoston György, *Bence Gyula*, *Kronstein Gábor György*, *Nagy Sándor*, *Pálffy Zoltán* tanár és mások, a résztvevők szinte valamennyije kényszerűen s a maguk jól felfogott érdeke szerint elismerte, esetleg méltányolta a füredi konferencia pozitívumait, de mindenki rámutatott valamiféle, a marxizmus ideológiájával szembenálló, ellenséges, a konferencián felerősödő s ott vissza nem utasított nézetekre. Ez a körbetekintés és óvatosság a korszak sajátja. Az értékek megnevezését a vitazáró szerkesztőségi megjegyzés se kerülhette el. Az értékeket ugyancsak hangsúlyozó *Faragó* és *Zibolen* pedig inkább konstruktívnak, semmint felforgatónak vélte a konferencián részt vevők megnyilvánulásait. Ezt a lelkesedést fel is rótta számukra a szerkesztőségi utószó szerzője, illetve a vitát összegző *Nagy Sándor*.

Bence Gyula budapesti általános iskolai igazgató a 2. számban a vita egyik legterjedelmesebb hozzászólását tette közzé. Írása elején leszögezte, hogy a konferencia megrendezését a hazai pedagógia eredményeinek fölismeréséhez és a továbblépéshez elen-

[2] A *Pedagógiai Szemle*, 8. 1. sz. 5. o. „A nevelés elmélete és gyakorlata" rovat kezdőoldalának lábjegyzete.

gedhetetlennek találja. A konferencia sorsdöntően meghatározó referátuma *Mérei Ferencé* volt – s a továbbiakban *Bence Mérei* gondolatait mutatta be, nyersen bírálva azokat. Mégpedig azért, mert *Mérei* a *Rajk*-ügy kifejlésével bezáróan úgy tekintett a felszabadulás utáni korszakra, mint amelyben megszűnt az önálló magyar művelődésügy, s így az annak részét képező nevelésügy is. *Mérei – Lukács Györgyre* hivatkozva – a dogmatizmus megjelenését abban a sztálini elvben látta, amely szerint a szocialista kultúra tartalmában szocialista, formájában pedig nemzeti. A művelődés tartalma ezért nem lehetett magyar ügy – ami abban magyarnak tűnhetett, az csupán formája. *Bence* nem találta igaznak *Mérei* végkövetkeztetéseit s a belőle fakadó feladatokat sem. *Mérei* állásfoglalásával szemben azt képviselte, hogy a nevelésügy válságát a párt közoktatás-politikája okozta, nem pedig az eredeti, szovjet eredetű eszme.

A hazai pedagógiai munka meglétére bizonyítékokat is sorolt. Az 1950-ben kezdődő nevelésfejlesztésnek nem lehetett elegendő munníciója, s az elvhűség biztosítására a szakemberek a fordításirodalmat javallták. A szovjet pedagógia történeti és kortárs eredményei hasznosultak és a hazai munkára ösztönzőként hatottak. Értékesedését támogatta a Pedagógiai Tudományos Intézet működése, de *Bence* azt is hangsúlyozta, hogy a füredi hozzászólók destruktív csoportjának néhány tagja – ki másokra, ha nem *Faragóra* és *Zibolenre* célzott ekkor – ebből az intézetből került kik. S adatai között azt is a bizonyítékok közé sorolta, hogy a párt és a kormány mekkora anyagi erőfeszítésébe került a fiatal szakemberek képzése. Végezetül *Bence* – szinte megismételve a legkülönbözőbb fórumokon elhangzott érvrendszerek adatait – a művelődéspolitika létének bizonyítását is elvégezte: köznevelési párthatározatokat, a II. Kongresszus által is elismert nevelési eredményeket citálta.

Bence az apologetika eszközéhez nyúló *Méreit* a népiskola és a népoktatás helyett a középiskoláztatást előtérbe állító fasiszta eszmeiség meghatározottjának, annak érdekében fellépőnek állította. Ezen túl felrótta neki, hogy mindazokra a hibákra, amelyeket elővezettek, már az 1954-es központi vezetőségi határozat is rámutatott, amikor

> „Első helyen szól a közoktatáspolitika elvi, tudományos megalapozottságának hiányosságairól. Kiemeli az általános iskolák fejlesztése terén mutatkozó lemaradást, az oktatás tartalmi hiányosságait, a szovjet példa mechanikus másolásából eredő hibákat, valamint történelmünk, nemzeti kultúránk értékeinek megfelelő oktatása és megszerettetése, ifjúságunk hazafias nevelése terén fennálló hiányosságokat." (*Bence*, 1958. 106. o.)

Mérei, amikor tényekkel érvelt, a föltárt hiányosságokat ismételgette. Megbocsáthatatlan hibája azonban az, hogy elvetette a „szocialista tartalom és nemzeti forma" marxista tételt. S ebből következik, hogy *Mérei* önálló magyar művelődéspolitikát felvázoló tanácsaival nem kell érdemben foglalkozni.

Bence gondolatmenetét szinte folytatta *Kronstein Gábor György* (1958). A budapesti általános iskolai tanár *Pedagógus-gondolatok Balatonfüredről* közleménye ama *Ágoston György*-i hang újraintonálása, mely szerint a revizionista, nacionalista, ellenforradalmi eszmék azokra a pedagógusokra hathatnak, akik számára a párt politikája nem kellően megvilágító erejű. S kritikus módon rávilágított arra, s ez kedvelt toposza ennek az időnek, hogy a Füreden intonált problémák oka abban rejlik: a minisztérium és a szakszervezet a párt és a pedagógusok közti közvetítő, illetve felvilágosító munkája korábban nem volt tökéletes.

Kronstein szerint a konferencián elhangzott, szerinte a politikai alapon szerveződő jobboldaliak, továbbá a túlhajtott, egyoldalú tagadás által revizionistává váltak, valamint az alapjában marxista, de részleteiben revizionista befolyásoltságúak véleménye összefüggött egyéb megnyilvánulásokkal. A Táncsics-körben hangsúlyozták már, hogy a revizionizmus Füredre lokalizálása hiba, hiszen az éppúgy megelőlegeződött az Akadémia Pedagógiai Főbizottsága június 30-i ülésén, mint később a *Petőfi*-kör első pedagógia-vitáján (*Kronstein*, 1958). A szerző tanulságos jegyzőkönyv-elemzésének megállapítása az, hogy a füredi konferencia téziseinek tartalma korábban – s a kommunista nevelési szakemberek jóvoltából – körvonalazódott, s a revizionisták a táborban fondorlatosan túldimenzionálták azokat.

A két pedagógus ideológiai értelmezésekre összpontosító vitairata után a *Pedagógia Szemle* 3. számában a PTI munkatársa, az FPSz matematika tanszékének vezetője, a füredi tanácskozáson részt vett, *Kronstein* által a józan tudományosságot megvédő vitavezetőként értékelt *Faragó László* szólalt meg.

Faragó a vitában korábban jelentkezettekkel s a nyilvánosság szűkebb fórumain hasonlóképpen vélekedőkkel szemben a füredi konferencia és az októberi események közt láttatott kapcsolat eloszlatására törekedett. Érthető ez, hiszen – akárcsak *Zibolen* – ő is a PTI munkatársa. Kettőjüket a vitatársak hol nyíltan, hol burkoltan a revizionisták uszályába kerültekként láttatták. *Faragó* nyilván *Ágostonnak* válaszolt, amikor azt állította, hogy a füredi eszmék nem hathattak széles körben, ha a jegyzőkönyvet nem tették megismerhetővé:

> „De Füred objektíve sem játszotta az októberi-novemberi események előkészítőjének szerepét, hiszen semmiféle negatív hatást sem gyakorolt a széles tömegekre – még a pedagógustömegekre sem, akik a füredi eseményeket és téziseket még ma sem ismerik pontosan" (*Faragó*, 1958. 212. o.).

Faragó javaslataira, melyekben számba vette a füredi problémafelmérésből következő feladatokat, legalábbis a lap teremtette nyilvánosság előtt senki nem reflektált. A füredi referátumokat és vitákat nem ismerő, azokról csak a vita kapcsán nyilvánosságra került szemelvényekből tájékozódó *Pálffy Zoltán* budapesti tanár, *Faragó* érvei ellenére, továbbra is az ellenforradalmi események egyik előzményének tartotta az eszmecserét, s e véleményének hangot is adott (*Pálffy*, 1958).

A vita vége közelében megnyilvánult *Zibolen Endre* (1958) reflexiói közül e tanulmányunk tárgyát illetően csupán két mellékes vonás hangsúlyozható. Az, hogy az ország központi szakmai intézetében jelentős szerepben dolgozó szerző „élni kívánt a lehetőséggel", amikor kéziratát elkészítette, arra mutat, hogy a lapszerkesztőség közreműködött a vita résztvevői megválasztásában, valamint arra, hogy a *Zibolen* számára megadatott jelenlét – meglehet, a nyilvánosság miatt – egyben esélyteremtő alkalom is. Pontosnak szánt eseménytörténeti megközelítése, önálló tapasztalatai és hatásosan kifejtett érvei azonban nem találtak meghallgatásra – s a szerző belátta, hogy egérúthoz csak a szocialista nevelés melletti határozott állásfoglalásával juthat.

A Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatója, *Nagy Sándor* vitazárójában összegezte a vitaanyagot. Hiteles lapnyilvánosságot kapott, hogy a balatonfüredi konferenciát az akadémiai Pedagógiai Bizottság, a PTI, a Pedagógus Szakszervezet együttesen rendezte az Oktatásügyi Minisztérium képviselőinek bevonásával, azért, hogy a II. ötéves terv

számára a neveléstudomány előtt álló megoldandó feladatokat viták sorozatában tisztázzák (*Nagy*, 1958). S ugyan a konferencia programja egy augusztus végi pártaktíva határozata nyomán állt össze, a konferencia kezdetekor a munkarendet megváltoztatták. Ennek következménye, hogy a pozitív fejlemények mellett sajnálatos antimarxista és revizionista törekvések is a tábori fórumra kerültek, amelyek annullálására a résztvevők nem voltak képesek.

Nagy kedvezően ítélte meg a magyar neveléstudomány hibáiról elhangzott bírálatot, általában az ahistorizmus elutasítását s a nemzeti hagyományok évtizedes elhanyagoltságának szóba kerülését, a vulgarizmus ellen történt föllépést, amellyel a korábbi vizsgálatok a különböző szerzők munkásságához közeledtek. Maga is egyetértett a „stempliző pedagógia" okozta torzítások elleni állásfoglalással. A kutató és gyakorló pedagógusok közti távolság csökkentése, a pedagógiai kutatás mindkét oldal számára történő megnyitása, az eredmények kölcsönös felhasználása ugyancsak olyan konferenciatézis, amely *Nagy* – meghatározó – véleménye szerint is támogatandó volt. A nevelőmunka szabadságának újradefiniálása is elfogadhatónak mutatkozott számára, miként az is, hogy a túlsúlyban lévő elméleti kutatómunka mellett növelni érdemes a kísérleti kutatások számát.

Nagy a progresszívként ható nézetek mellett ugyancsak felsorakoztatta azokat a véleményeket, amelyeket hibásnak, netán antimarxistának és revizionistának tekintett. A „tartalmában szocialista, formájában nemzeti kultúra" tétel pedagógiai értelmezését szintén elvégezte. E kárhoztatott kérdéskörhöz kapcsoltnak látta azt a hamis érzékenységet, amely a nemzeti hagyományok elvékonyodására figyelmeztetőkre volt jellemző. Mindezt *Mérei Ferencnek* a konferencián elhangzott okfejtése kapcsán mondta el.

Az elutasított nézetek második körét *Zibolen* tanácskozási tevékenységéhez – neveléstörténeti jellegű periodizációjához – kapcsolta, s rámutatott annak negatív optikájára. Kisebb teret kapott a konferencián *Pataki Mária* szerepléséhez kapcsolt szovjet pedagógia elleni támadás jellemzése s a pedagógia cél- és eszközrendszerét ért bírálat.

Konklúziója – annak az eseménymagyarázati algoritmusnak megfelelve, amelyet 1957–58-ban a pártos értelmiség fejlesztett ki – baljós és ugyanakkor önáltató:

> „[...] mindezek összefüggésükben az abban az időben kibontakozó, lényegében revizionista álláspont és magatartás behatolását mutatják a balatonfüredi konferencia anyagába. Nem kétséges kapcsolatuk olyan álláspontokkal, amelyek abban az időben a tudomány széles területén országos viszonylatban hatni törekedtek, s amelyek összefüggenek a tragikus ellenforradalmi eseményekkel" (*Nagy*, 1958. 415. o.).

Baljós, mert fixálta a kommunista nézőpontot. Önáltató, mivel túlértékelte s kiterjedt hálózatban láttatta az ellenzékiesen gondolkodók – amúgy baloldali s rendszerkonformitásra törekvő – tevékenységét.

A vitát lezáró szerkesztői utószó a *Nagy Sándoréinál* jóval nagyobb összefüggések fölrajzolására vállalkozott. S a vita kimenetelét a szocialista pedagógia alakjai jelentős összefogásának és győzelmeként láttatta.

> „A füredi vita arra mutat, hogy tudományunk területén a marxista-leninista álláspont védelmében olyannyira kívánatos eszmei harc kibontakozóban van. Nem állítjuk, hogy a revizionista és polgári nézeteket a pedagógia területén sikerült teljes mértékben feltárni, leleplezni, vagy éppen megsemmisíteni, de ezen nézetek egy meghatározott köréből sikerült szókimondó és félreérthetetlen bírálatot mondani. Talán nem túlzás Ágos-

ton György, Bence Gyula, Szokolszky István, Szarka József, Nagy Sándor írásaiban egy ideológiai offenzíva tendenciáját felfedezni. Mert csak üdvözölni lehet azt, hogy a füredi vitában a személyeskedéseket lehetőleg kerülve, s adminisztratív eszközökre nem sandítva, a hozzászólók eszmei, tudományos fegyverekkel igyekeztek felsorakozni a marxista pozíciók védelmére. Meggyőződésünk, hogy továbbra is ez lesz az útja tudományunk, egész szocialista kultúránk egységes továbbfejlődésének" (A szerkesztőség zárószava, 1958).

A legtekintélyesebb pedagógus szakmai közéleti fórumon lezajlott tehát egy éles hangú, kíméletlen vita. E vita értékeléséhez érdemes tekintetbe venni, hogy az elkeseredett eszmecserének teret adó folyóirat minden szakmaisága ellenére állampárti befolyású szakma-, oktatás-, művelődés- és kultúrpolitikai játéktér volt. S a szerkesztők és megszólalók lényegében ugyanannak a játéktérnek a játékosai. A vita kimenete ugyan tanulságos a szocialista pedagógia további alakulása szempontjából, de annak léte nem vált kérdésessé.

Köznevelés, 1958

A *Köznevelés* 1958-as évfolyama első számában az igazgatók előadássorozatának második témájához, azt gazdagítandó, alig oldalnyi tájékoztatót tett közzé a szerkesztőség. A kartársaknak szóló sillabusz készítője – a szerkesztőségi stáb és feladat ismerője, nyilván a célfeladatát végző minisztériumi vagy aközeli munkatárs – névtelenségben maradt. A dogmatizmus és revizionizmus egyes megnyilvánulásait és a magyar népi demokrácia történetét vázoló előadástervben szó esett annak 1956-os megnyilvánulási formájáról:

„Különösen romboló hatással volt a sajátos 'magyar út' hirdetése, amely felelevenítette és szította a mélyen gyökerező nacionalizmust, és egyben a szovjetellenesség fokozását is jelentette" (Dogmatizmus és revizionizmus, 1958).

A szerkesztési elveiben és tartalmában erőteljesen átalakult miniszteriális folyóiratban az évfordulók kapcsán terjedelmes hagyományfenntartó szövegek, a kulturális tradícióra utaló, annak jelenlétét demonstráló közlemények és fényképek, művészi reprodukciók, új pedagógiai témakörök – kollégiumi nevelés, KISZ, napközi otthon, úttörők, értelmi és testi fogyatékosok, családi és iskolai nevelés összhangja – és a nemzetközi neveléstudományi kapcsolatok eredményeiről beszámoló írások tömege jelent meg. A közösségi élet különböző szintjeinek megjelenítése, leírása és az ezzel foglalkozók tájékoztatása, módszertani segítése vált feladattá. A szakcikkek pedig a pedagógiai tájékoztatásnak, illetve ismeretterjesztésnek megfelelő szerkezeti, stiláris és érvelési eljárásúakká váltak.

Kállai Gyula művelődésügyi miniszterből államminiszterré nevezése s az új miniszternő, az eredeti foglalkozása szerint tanítónő, a Magyar Rádió volt elnöke, *Benke Valéria* személyükben a művelődéspolitika megerősödését jelezték. A népfontos és a propagandamunka szerephez jutott a nemzet kulturális átalakításában, s mindebben szükség volt a pedagógusok közreműködésére. A kormány február 14-i ülésén *Jóború Magdát* felmentették művelődésügyi miniszterhelyettesi tisztségéből, s helyére a Központi Bizottság frissen kinevezett rendes tagját, *Ilku Pált* ültették. A kinevezéssel egyidejűleg

Jóborút Ilku váltotta fel a *Köznevelés* főszerkesztőjeként is: mindez tovább gyorsította a lapnak a korábbinál a kor szóhasználata szerint demokratikusabb, de inkább csupán árnyaltan közéletibb jellegűvé alakulását.

Az egyetlen jelentős – pontosabban: exponált helyzetben lévő – magyar szaktudományi lapban, a *Pedagógiai Szemlé*ben öt számon keresztül lezajlott balatonfüredi konferencia-vita egyetlen alkalommal gyűrűzött át a *Köznevelés* lapjaira, s éppen ez mutatja, milyen szoros szálak húzódtak meg a két lap között, s hogy a lapok által képviselt nézetek és szerkesztőségi elvek között ugyanúgy nem volt különbség, miként a vezető munkatársi gárda is egyazon körből toborzódott. A június közepén megjelent cikk azonban határkőnek számít: ezek után a szaksajtó nyilvánossága előtt szalonképtelenné vált a kérdés fölemlegetése.

Szarka József – a *Pedagógiai Szemle* főszerkesztője – a *Köznevelés* olvasói számára röviden bemutatta és összefoglalta a lapjában lezajlott, éles hangú s véleménye szerint későn megkezdődött eszmecserét. Kivonatos ismertetését és értékelését azzal indokolta, hogy korábban éppen a *Köznevelés* hasábjain jelent meg két-három, a balatonfüredi konferenciával kapcsolatos – az olvasókban hamis következtetéseket kiváltó – írás, amelyek szerzőit azonban nem nevezte meg. Megmagyarázza viszont, miért maradt el (az amúgy *Zibolen Endre* által bejelentett) a konferencia a felszólók által átnézett és jóváhagyott jegyzőkönyvének publikálása, különösen, hogy abból a *PSz*-vitában részt vevők gyakorta – szó szerint éppúgy, mint tartalmilag – idéztek.

> „A konferencia jegyzőkönyvét 250 példányban sokszorosítottuk és megküldtük a pedagógiai kérdések iránt leginkább érdeklődők és leginkább érdekeltek egy csoportjának: a pedagógia kutatóinak, oktatóinak, a művelődésügy irányítóinak. Szélesebbkörű terjesztésére nem volt lehetőség, amellett ez nem is lett volna célirányos. Az egész anyag közzétételével minden bizonnyal csak zavart okoztunk volna, ennek előidézése, illetve fokozása pedig nem lehetett célunk. Hogy miért vitatkoztunk mégis az ott elhangzottakkal és miért idézzük az ott elmondottakat? Azért, mert veszélyes, revizionista, a szocialista pedagógiai köztudatot bomlasztó nézetek láttak napvilágot Balatonfüreden" (*Szarka*, 1958. 269. o.).

Szarka állítása szerint a pedagógus közvélemény egy részében tovább éltek a Füreden elmondott, előzményekkel rendelkező (és természetesen utórezgő) vélekedések. Leleplezésük, bírálatuk, elítélésük pedig jogos, időszerű és szükséges.

Szarka vitaismertetésében, miként a folyóirat-vitában, célpontul *Mérei*, *Zibolen Endre* és a füredi konferenciát homogén szellemiségűnek állító *Faragó László* eszmeisége és magatartása állt. *Mérei Ferencet* revizionistaként mutatta be. *Zibolen Endrének* bűneként rótta a balatonfüredi konferencián elmondott, a hazai pedagógia 1950 utáni fejlődését bemutató, kárhoztató értékelését. Mivel a bemutatott szakasz a marxista pedagógia térhódításának az időszaka – állította *Ágoston*, *Bencze*, *Nagy* és *Szarka* –, ezért minden torzulása ellenére értéknek látható. Ugyanakkor az a művelődéspolitika, amely magába foglalta a pedagogikumot, hibái mellett sem tekinthető nemzetietlennek. *Zibolen* pozícióját *Szarka* azzal is gyengíteni vélte, hogy fölemlegette: ő volt az, aki bizonyos kérdésekben módosította, illetve kiegészítette Füreden képviselt álláspontját.

Szarka megszólalása tehát abban a minisztériumi folyóiratban történt, amely korábban

„lényegében helytelenül tájékoztatta, e kérdésben bizonyos fokig dezorientálta olvasóit" (*Szarka*, 1958. 270. o.).

Azon kevés alkalmak egyike ez, amikor a pedagógusok számára kizárólagos tekintélyként megjelenő oktatáspolitikai lapot visszavonulásra kényszerítette egy, a tudományt hivatalból inkább képviselő intézet, illetve annak szakembere. A hivatalnok-szerkesztő a politikusok és a pedagógiai szakemberek összefogása eredményeként visszavonulót fújt[3].

Szarka, a főigazgató, a főszerkesztő, a szakember-publicista véglegesen lezárta a füredi konferencia ügyét:

„A füredi konferenciáról nyilvánosan ezután már valószínűleg nem fogunk vitatkozni" (1958. 270. o.).

Mindezek után *Szarka József* került abba a helyzetbe, hogy kanonizálhatta a konferencia pozitívumait is:

„A konferencia pozitívumait tárgyilagos, mértéktartó módon leginkább *Nagy Sándor* foglalta össze [...] Ezek: [...] a nemzeti hagyományok elhanyagolásának, az ahistorizmusnak, a provincializmusnak, az úgynevezett „stempliző-pedagógiának" az elítélése. Helyes volt a kritika etikájának kérdését felvetni és tárgyalni, a gyakorló pedagógusoknak a tudományos kutatómunkába való minél szélesebb bevonását sürgetni. Hasznos volt, hogy szóba került az oktatásmódszertani szabadság helyes értelmezése, a kutatási tematika kívánatos arányainak kialakítása, az óvodai nevelés, az aspiránsképzés problémái, a neveléstudomány és az oktatásügy viszonya" (*Szarka*, 1958. 270. o.; *Nagy Sándor*, 1958. 407–415. o.).

A *Pedagógiai Szemle* 1956/5. számának szerkesztői utószava és az előbb elemzett, *Szarka József* nevével fémjelzett közlemény szófordulatai, mondatszerkesztései között nagyfokú a hasonlóság (A szerkesztőség zárószava, 1958.). Nem túlzás azt állítani, hogy ennek oka a szerzői azonosság.

Összegzés

A szaksajtó vezető két lapja nem egységesen lépett föl a Balatonfüreden történtek értelmezésében. A *Köznevelés*ben 1956-ben megjelent közlemények szerzői pozíciója – a kutató *Zibolené* és egy gyakorló tanáré – egy pillanatra az elméleti-gyakorlati pólus áhított egymással járását bizonyította. Mindkét megszólalt, a szerkesztőség tekintélye jóvoltából hitelesnek ítélt személyiség részese volt a tanácskozásnak, s emiatt több módon megítélhetőek. Másként láthatják őket azok, akik ugyan támadták a füredi progresszivitást *Zibolen* módján képviselőket, ám maguk is jelen lehettek a konferencián (pl. *Nagy Sándor*), s másként, akik nem voltak jelen.

A konferencia, köszönhetően a PTI 250 példányos jegyzőkönyv-sokszorosításának és a *Pedagógiai Szemlében* ugyancsak megkésve kirobbanó vitának, elhíresült. Hogy ér-

[3] A közíró szerepében tetszelgő tévedhetetlen újságíró eszményét, január 27-i országgyűlési beszámolójában, majd a *Köznevelésben*, mint a megfelelő szakmai fórumon maga *Kádár János* is megtépázta. V.ö. *Köznevelés* 1958. 4. 73–75.

deklődéssel tekintettek ez ideológiai problémává vált szakmai kérdésre, azt a vitazáró 5. számban megjelent rövid hozzászólás bizonyítja. *Pálffy Zoltán* fel is rótta a köztanárok beavatatlanságát a problémába:

> „[...] fájlaltuk mi „szürke" pedagógusok, hogy a füredi tábor referátumait és vitáit annak idején saját fülünkkel nem hallhattuk, és amennyire nehezményeztük, hogy a füredi anyag ilyen késve és most is csak „szórványos szemelvényekben" került nyilvánosságra, éppen annyira örülünk a kérdést tárgyaló cikksorozatnak" (*Pálffy*, 1958. 417. o.).

A *Pedagógiai Szemle*, amelynek szerkesztői joggal érezhették magukat érintettnek az ügyben, mivel többnyire meghatározó alakítói voltak az 1956 előtti magyar pedagógiának, hosszas kivárással, csak 1958-ban lendültek ellentámadásba. Az események után több mint egy évvel; a miniszteriális átalakulás és a nevelésügy belső hangsúlyainak átrendeződése nyomán, amikorra egyértelművé vált, hogy az októberi események ellenére sem a pozíciójuk nem változott meg, sem a szocialista pedagógia státusza. Az a pozíció, amelynek egyszerre politikai, szakmapolitikai és tudományos súlya volt. A *Pedagógiai Szemle* öt számában ideológiai indokokkal szertezúzták a hivatalos szakmán kívül ébredező Füred-mítoszt, nemzeti karakterűnek látott – azaz a politikailag legkényesebb – törekvések közül a revizionizmus címkéje segítségével leválasztottak néhány szakembert és nézetet, s e művelet eredményeként joggal tekinthettek magukra a vitában állva maradt győztesként, akik kisajátíthatják a tanulságokat. S hogy mindez megtörtént, azt *Szarka József* 1958-as *Köznevelés*-beli cikke reprezentálta.

Mivel lehet indokolni a balatonfüredi konferencia eseményeinek átértékelését, ha a szaksajtóban lezajló vita kimutatta, korábbra datálhatóak az ottani kritika elemei, s ha csupán a szocialista nevelést amúgy maguk is vallók egyik csoportja kényszerült partvonalon kívülre? Erre egyetlen ésszerű magyarázat lehet: a nyilvánosságban meg nem jelenő – forráshiány miatt egyelőre azonosíthatatlan – körökben karakteresen másként értékelték az eseményt. Avagy, mindezek híján: a hivatalos, a szocialista pedagógia bástyáit védők egy némileg saját maguk által kreált fantomképpel vették fel az ideológiai harcot, és statuáltak végül – példát saját belső ellenzékük számára.

Irodalom

A füredi platform (1956): *Köznevelés*, 12. 20. borító 2.

A szerkesztőség zárószava (1958): *Pedagógiai Szemle*, **8**. 5. sz. 417–418.

Ágoston György (1958): Küzdjük le az ellenséges, revizionista nézeteket. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 1. sz. 5–15.

Balatonfüredi Pedagógus Konferencia. 1956. október 1-6. (Rövidített jegyzőkönyv) – *Köznevelés*, 1956. október 15. 20. sz. borító 2. o. In: Szabolcs Éva (2006b, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 176–177.

Bence Gyula (1958): Néhány megjegyzés a balatonfüredi pedagógus-konferencián elhangzottakhoz. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 2. sz. 99–113.

Bizó Gyula (1956): Képek a balatonfüredi neveléstudományi táborról. *Köznevelés*, **12**. 1956. október 15. 468–469.

Dogmatizmus és revizionizmus (1958): *Köznevelés*. **14**. 1. sz. 20.

Erdész Tiborné (1957): Az 1956–57. tanév számszerű eredményei. *Köznevelés*, **12**. 14. sz.

Faragó László (1958): Amiben Füreden megegyeztünk.... *Pedagógiai Szemle*, **8**. 3. sz. 212–218.

Géczi János (2006): A pedagógiai szaksajtó. 1956. *Educatio*. 4.

Hegedűs András (1957): A balatonfüredi program 60000 pedagógus programja legyen. *Köznevelés*, **13**. 3. sz. 74.

Hegedűs B. András és Rainer M. János (1992, szerk.): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján VI. Pedagógusvita*. Múzsák – 1956-os Intézet, Budapest

Jóború Magda (1957): Az oktatásügy időszerű kérdései. *Köznevelés*, **13**. 1. sz. 1–5.

Kiss Árpád (1957): Hogyan működött az Országos Köznevelési Tanács? *Köznevelés*, **13**. 1. sz. 11–12.

Kronstein Gábor György (1958): Pedagógus-gondolatok Balatonfüredről. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 2. sz. 114–118.

Lukács Sándor (1957): Teljes szívvel és lélekkel szolgáljuk a magyar népet. *Köznevelés*, **13**. 1. sz. 6–7.

Nagy Sándor (1958): Még egyszer a balatonfüredi pedagógiai konferenciáról. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 5. sz. 407–415.

Pálffy Zoltán (1958): Néhány megjegyzés Faragó László: „Amiben Füreden megegyeztünk..." című cikkéhez. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 5. sz. 416–417.

Pukánszky Béla: Schulpolitische Debatten während der Revplution in Ungarn 1956. In: Häder, S. és Wiegmann, U. (szerk.): „Am Rande des Bankrotts..." Intellektuelle und Pädagogik in Geschschaftskrisen der Jahre 1953, 1956, und 1968 indes, DDR, Ungaen und der CSSR. Schreider Verlog, Hohengehren. 93–106. SZTE, http://www.staff.u. –szeged.hu/-comenius/schulp.htm

Szabolcs Éva (2006a): *Az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia*. In: Szabolcs Éva (2006, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 165–177.

Szabolcs Éva (2006b, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Szarka József (1958): Vitánk a revizionista nézetekkel. *Köznevelés*, **14**. 12. sz. 269–270.

Zárónyilatkozat a balatonfüredi pedagógus táborozásról (1956): Óvodai Nevelés, **9**. 10. sz. 303.

Zibolen Endre (1957): Füred tanulsága. *Köznevelés*, **13**. 1. sz. 13–14.

Zibolen Endre (1958): Balatonfüredről – feladatainkról. *Pedagógiai Szemle*, **13**. 4. sz. 310–320.

Zibolen Endre (1989): Mérei Ferenc a balatonfüredi pedagóguskonferencián. In: Bagdy Emőke, Forgács Péter és Pál Mária (szerk.): *Mérei Ferenc emlékkönyv*. MPT Animula Egyesület, Budapest. 85-91.

Zibolen Endre (1992): Bevezetés. In: Hegedűs B. András és Rainer M. János (szerk.): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján VI. Pedagógusvita*. Múzsák – 1956-os Intézet, Budapest. 5-13.

ABSTRACT

JÁNOS GÉCZI: THE PEDAGOGICAL CONFERENCE AT BALATONFÜRED IN 1956: ITS ANTECEDENTS AND AFTERLIFE IN THE PEDAGOGICAL PRESS

After long professional preparations supervised by the union and the communist party, a conference was held at Balatonfüred in the fall of 1956 for educational officials and experts believing in Socialist ideals. At the time, there was only scant information on the meeting in the professional periodicals. Following the revolution, at the beginning of 1957, the meeting of radical representatives of Hungarian pedagogy was initially seen as a display of democratic endeavors. Later on, however, after the uprising was denounced as a counter-revolution, it was branded as an antecedent to the events. By 1958, the final verdict was passed in the journal *Pedagógiai Szemle* [Pedagogical Review], claiming that the conference was a concerted attack against Socialist pedagogy. This study presents and evaluates articles published at the time in Hungarian pedagogical periodicals.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 3. 241–261. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Géczi János, H–8200 Veszprém, Ostromlépcső u. 5.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 4. szám 263–282. (2005)

EGÉSZSÉGNEVELÉSI PROGRAMOK AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS SZOLGÁLATÁBAN

Nagy Judit
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

A magyar iskolák legalapvetőbb dokumentumai, a pedagógiai programok az elmúlt évtizedben több alkalommal is átdolgozásra kerültek, és gyakran bővültek az iskola számára előírt újabb feladatok pedagógiai rendszerével is. Legutóbb a Közoktatási törvény írta elő 2004. szeptember 1. napjától a pedagógiai programok egészségnevelési programokkal történő kiegészítését. Indokolt volt e változás, ugyanis számos magyar egészségszociológiai és epidemiológiai mutató, a születéskor várható átlagos élettartam, valamint a vezető halálokok és kiemelt népbetegségek (a keringési rendszer betegségei, rosszindulatú daganatok, krónikus májbetegségek, mentális betegségek stb.) a magyar lakosság egészségi állapotáról lesújtó képet nyújtanak. Ezen mutatók értékei többszörösei az Európai Uniós átlagértékeknek, sőt az újonnan csatlakozott országok mutatóit is jelentősen meghaladják. Európai Uniós tagságunk követelményei, de a hétköznapi élet tapasztalatai is rendszeresen megerősítik, hogy a feltárt problémák csak több szakmai terület összefogásával, ágazatközi együttműködéssel oldódhatók meg.

Az egészségfejlesztésben a neveléstudománynak is van feladata, hiszen a szociálpolitika, az egészségügyi ellátórendszer, valamint a média eszközei mellett az iskola, mint a gyermek szocializációjában jelentős szerepet játszó intézmény lehetőségei is széleskörűek. Az iskola az egészséges életmódra nevelés, a mindennapos testedzés és a környezeti nevelés révén hatékonyan befolyásolhatja a gyermekek szemléletét, viselkedését, s ezáltal hozzájárulhat ahhoz, hogy a kor követelményeinek eleget téve, szellemileg és fizikailag is egészségesebb felnőttekké nevelje tanulóit.

E célkitűzések eléréséhez interdiszciplináris megközelítésmódra van szükség, s bár az iskola világától korábban sem állt távol a környezeti nevelés, és néhány óra keretében az egészségnevelésre is sor került, a megújuló, kompetencia alapú oktatásban az egészséges életmódra is komplex szemlélettel kell felkészíteni a gyermekeket. A tanulmány keretében kitérünk a legjelentősebb tendenciákra, amelyek Magyarország gyermeknépességének egészségi állapotát és egészségkultúráját jellemzik. Egy megyei jogú város általános iskoláiban elkészült egészségnevelési programok elemzése révén ismertetjük azokat a törekvéseket, amelyek az egészségfejlesztés – nevelés – megőrzés témakörében általánosan elfogadottá váltak, s meghatározzák napjaink iskolai egészségfejlesztési tevékenységét.

A magyar populáció és a gyermekkorosztály egészségi állapota

A magyar népesség demográfiai helyzete a nyugat-európai országokhoz hasonló az élveszületések számának csökkenését tekintve, azonban hazánkban a halálozási adatok jóval kedvezőtlenebbül alakulnak, mint a legtöbb EU-s országban (*Ádány*, 2003). E folyamatok a magyar népesség fogyásának tartósságát is előrevetítik, így a továbbiakban is arra számíthatunk, hogy a halálozások éves száma meghaladja az élveszületések számát, s folytatódik a magyar társadalom elöregedése. Az epidemiológiai jellemzők sem nyújtanak kedvezőbb képet, hiszen különösen az életmóddal szoros összefüggést mutató betegségek egyre fiatalabb korosztályokat érintenek, s a megbetegedések száma is aggasztó. „A magyar lakosság korai halálozásának növekedése mértékében messze meghaladta a közép- és dél-kelet-európai országokban zajló hasonló változást" (*Ádány*, 2006. 21. o.; *Füzesi*, 2004).

Annak ellenére, hogy az ezredforduló utáni években kis mértékű javulás észlelhető, a születéskor várható átlagos élettartam drasztikus elmaradást mutat a szomszédos, illetve a hasonló gazdasági folyamatokat megélő országokhoz viszonyítva. A megelőzés terén fontos feladat a vezető halálokok értelmezése is, hiszen a daganatos betegségek, a keringési rendszer és az emésztőrendszer betegségei mindkét nem esetében jelentősen növelik a korai halálozás relatív kockázatát. Komoly probléma a krónikus népbetegségek rizikótényezői között említhető elhízás, alkoholizmus és dohányzás előfordulási gyakorisága is, továbbá, hogy az orvoshoz fordulási gyakoriság, szűrőprogramokon való részvétel sem megfelelő (*Ádány*, 2003).

A magyar gyermekek egészségi állapotát jellemző adatok sem kedvezőbbek. A csökkenő születésszám kedvezőtlen demográfiai folyamatok forrása, annak ellenére is, hogy a csecsemőhalálozási adatok folyamatos javulást mutatnak, és a koraszületések aránya stagnál (*Ádám*, 2006). Az újszülöttek nagyobb eséllyel érik meg a felnőttkort, mint évtizedekkel korábban, azonban a születéskor várható átlagos élettartam elmarad a szomszédos országokéhoz viszonyítva. A morbiditási adatok is megerősítik, hogy az életmóddal és környezeti viszonyokkal összefüggő megbetegedések már gyermekkorban jelentkeznek, s igen gyakoriak az allergiás betegségek, pszichoszomatikus panaszok, táplálkozási problémák, a mozgásszegény életmóddal összefüggő tünetek. Komoly gondot jelent a serdülőkori rizikó-magatartásformák (dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás) elterjedtsége (*Szauer*, 2005).

Az egészségi állapotot meghatározó tényezők

Az Egészségügyi Világszervezet (World Health *Organization*, WHO) több mint fél évszázaddal ezelőtt megfogalmazott egészségdefiníciója általánosan elterjedt, s kimondja, hogy az egészség teljes fizikai, lelki és társadalmi jólétet jelent, nem egyszerűen a betegség vagy fogyatékosság hiányát. Az Ottawai Charta továbbfejlesztette ezt a felfogást, s az egészséget a társadalmi, gazdasági és egyéni fejlődés erőforrásaként értelmezte. Hangsúlyossá vált, hogy az egyén jólétéhez nélkülözhetetlen annak képessége, hogy megfogalmazza és megvalósítsa vágyait, kielégítse szükségleteit, és környezetével változzék, vagy alkalmazkodjon ahhoz (*WHO*, 1986). „A jólét ennek megfelelően relatív

egyensúlyt jelöl, azaz harmóniát, amely biológiai, pszichikai és szociális szinten egyaránt érvényesül. Ez az új koncepció már elfogadja a definíció relativitását, vagy ha úgy tetszik, szubjektivitását" (*Pikó*, 2005. 29. o.).

E „relatív megközelítés" jelenti a modern egészségfogalom alapját, s szoros összefüggését az életminőség relativitásával is. Az egészséget meghatározó tényezők közül a leggyakrabban a genetikai adottságokat, a külső tényezőket, az életmódot, a társas közeg hatásait és az egészségügyi ellátás összefüggéseit emelik ki (*Pikó*, 2006). „Az Egészségügyi Világszervezet szerint az ipari országokban a népesség egészségi állapotának 43 százalékáért a társadalmi környezet (és az általa befolyásolt, választott életmód), 27 százalékáért a genetikai tényezők, 19 százalékáért a természeti és épített környezeti hatások és csupán 11 százalékáért felelős az egészségügyi ellátás" (*Forgács*, 2004. 84. o.).

Kamarás Ferenc hangsúlyozza, hogy „egy ország népességének egészségi állapotát alapvetően befolyásolja a lakosság egészségi kultúrája, történelmileg kialakult intézményrendszere, a tudomány élenjáró vívmányainak alkalmazása, a gazdasági körülmények és lehetőségek, amelyek a politikai akarattal párosulva segíthetik a kívánatos változásokat" (*Kamarás*, 2004. 9. o.).

A legújabb kutatások azonban az egészségi állapotot meghatározó tényezők vizsgálatakor legfontosabb feladatuknak sokkal inkább az életminőség relativitásából megérthető elemek feltárását tartják (pl.: *Antonovsky*, 1987; *Benkő* és *Tarkó*, 2005; *Csíkszentmihályi*, 1997; *Helman*, 2003; *Kopp*, 2001, 2003; *Kopp* és *Skrabski*, 2000, 2001; *Kopp*, *Réthelyi*, *Stauder*, *Csoboth* és *Purebl*, 2003; *Kopp* és *Pikó*, 2004; *Novák*, *Stauder* és *Mucsi*, 2003; *Pikó*, 1996, 1999, idézi *Kopp* és *Pikó*, 2003, 2004, 2006; *Pikó* és *Bak*, 2004; *Pikó*, *Barabás* és *Boda*, 1997; *Skrabski* és *Kopp*, 1999). Továbbá hangsúlyozzák, hogy az egészségfogalom dimenzióinak meghatározása az egyén pszichoszociális állapota, egészségi állapotának önértékelése, valamint a megküzdés képességének sajátos összefüggései mentén lehetséges, s a megfelelő eredmények értelmezéséhez pozitív paradigmaváltás szükséges.

Az egészségnevelés és az egészségfejlesztés elméletei

A következőkben rávilágítunk az egészségnevelés, egészségmegőrzés, egészségfejlesztés kifejezések közötti különbségekre. A fogalmak jelentéstartama időben változott Magyarországon is, s világszerte leginkább az egészségfogalom elméleteivel mutat szoros kapcsolatot (*Ratalics*, 2002; *Rókusfalvi*, 1997; *Métneki*, 2001; *Székely*, 1997).

Bunton és *Macdonald* (1992) az egészségnevelés kialakulását a XIX. szádra teszik, amikor is a városi intézkedések azt a célt szolgálták, hogy ismeretközléssel megfékezzék a gyakori járványokat az ipari forradalom túlzsúfolt városaiban. A népegészségügyi mozgalmak munkáját az 1920-as évektől kiegészítette a betegbiztosító társaságok felvilágosító tevékenysége, s bővült a megelőzendő betegségek köre is. A hetvenes évektől nagyszabású médiakampányok kezdődtek az Egyesült Királyságban, s a kilencvenes évekre kristályosodott ki az új szemléletű egészségfejlesztési tevékenység, amely kampányokban hívja fel a figyelmet arra, hogy az egyének felelőssége is jelentős a betegségek kialakulásában.

Az egészségnevelés (*health education*) információnyújtást jelent speciális betegségek (nemi betegségek, cseppfertőzéssel terjedő betegségek, drogfüggőség, stb.) megelőzésére a leginkább veszélyeztetett célcsoportban. Az egészségnevelés három szinten zajlik:

(1) a primér prevenció a veszélyeztetett csoportok felkutatásával, szűrésekkel, védőoltásokkal kívánja megelőzni a betegség kialakulását,

(2) a szekunder prevenció a korán felismert megbetegedések kezelését kívánja rövidíteni (pl. műtét utáni utókezelés, diétázási tanácsadás stb.),

(3) a tercier prevenció az irreverzibilis folyamatokat lassítja az esetleges állapotroszszabbodás, komplikáció elkerülésére (pl. „együttélési stratégia" kialakítása a beteg és hozzátartozó részére). Az egészségnevelés készségeket fejleszt, életmódváltoztatásra ösztönöz meggyőzéssel, a tömegkommunikáció eszközével.

Az egészségnevelés lehetőségei egy szűkebb területre (ismeretterjesztés, felvilágosítás) korlátozódnak. Az egészségneveléssel nem lehet hatni az egészséget befolyásoló tényezőkre, csupán arra alkalmas, hogy felkészítse az embereket, hogy tervszerűen, közösségi vagy egyéni döntések alapján tudjanak gondoskodni egészségükről (*French*, 1990). Az egészségnevelés az orvosláshoz kapcsolódott évtizedeken keresztül, s arra az önfegyelemre kívánt építeni, amely révén azt feltételezték, az egyén felelősséget érez egészségi állapotáért, s ha megfelelő ismeretekkel rendelkezik a kockázati tényezőkről, lemond egészségkárosító tevékenységéről.

Az egészségfejlesztés vagy egészségmegőrzés (*health promotion*) fogalmát *Marc Lalonde*, kanadai egészségügyi miniszter használta először, abból kiindulva, hogy a környezeti hatások, valamint az egyén életmódja és viselkedése áll a legfőbb halálokok mögött (*Naidoo* és *Wills*, 1999).

Az Ottawai Charta olyan folyamatként definiálta az egészségfejlesztést, „amely módot ad az embereknek, közösségeknek egészségük fokozott kézbentartására és tökéletesítésére. A teljes fizikai, szellemi és szociális jólét állapotának elérése érdekében az egyénnek vagy csoportnak képesnek kell lennie arra, hogy megfogalmazza és megvalósítsa vágyait, kielégítse szükségleteit, és környezetével változzon, vagy alkalmazkodjon ahhoz." (*WHO*, 1986. 9. o.) E felfogás értelmében az egészségfejlesztés nem csak az egészségügyi ágazat kötelezettsége. A Chartában rögzítették azt is, hogy a lakosság egészségének fejlesztése össztársadalmi összefogást kíván meg, az állam, az önkormányzatok és a lokális közösségek (családi, munkahelyi, szabadidős stb.) együttműködése nélkül elképzelhetetlen lenne.

A Charta szerint az egészségfejlesztés 3 komponensű: (1) felvilágosítás; (2) tudatosítani kell az egyéni túlélési és együttélési stratégiákat, s a szükségletekhez megfelelő segítséget kell nyújtani; (3) legyen egyeztetés és közbenjárás a különböző szférában tevékenykedők munkájának harmonizálására.

A Dzsakartai nyilatkozat az egészségfejlesztés XXI. századi prioritásait határozta meg, amelyek közül „a közösségi kapacitások fejlesztése és az egyén megerősítése" igen fontos az iskolai egészségfejlesztés szempontjából (*WHO*, 1997).

A fenti prioritások megvalósítása érdekében, a *World Health Report* 2002 eredményeit figyelembe véve, a WHO közgyűlése 2004. május 22-i genfi határozatai közül kiemelendő, hogy a mentális egészségfejlesztési stratégiák az egészségfejlesztés részét képezik, továbbá a modellek és módszerek nem témára, hanem népcsoportokra, rizikóté-

nyezőkre és betegségekre kell, hogy vonatkozzanak, s a kulturális, környezeti adottságokhoz kell, hogy igazodjanak (*World Health Assembly*, 2004).

Az egészségfejlesztéssel kapcsolatos szemléletmódok igen változatosak. A továbbiakban *Naidoo* és *Wills* (1999) csoportosítását ismertetjük. Az orvosi szemléletmód a betegségből indul ki, annak megelőzésén alapul. Olyan preventív tevékenységeket foglal magában, amelyek segítenek kiszűrni az esetleges megbetegedéseket, vagy pedig az orvosi intézkedésekkel kívánja megelőzni a megbetegedést (lásd védőoltások), az egészségromlást, elhalálozást. Ez a szemlélet megfelel az egészségnevelési prevenció módszereinek.

Az életmód-változtatás szemlélete az egészséget egyéni sajátosságnak és jogosultságnak tekinti, így alkalmazói az egészségnevelésből is jól ismert kampányokkal azon fáradoznak, hogy az egyéneket megnyerjék. E felfogás a betegre koncentrál. A nevelési szemléletmód az ismeretátadásra, az egészséges életmódot lehetővé tevő készségekre fókuszál. Az öntevékenységi szemléletmód alulról építkező kezdeményezéseken alapul (ezek száma igen alacsony). A társadalmi változás szemlélete pedig az egészségügyben tapasztalható egyenlőtlenségekre fókuszál (*Naidoo* és *Wills*, 1999). Ezek az elméletek azonban a legtöbbször figyelmen kívül hagyják a szociális-gazdasági tényezőket, s azt feltételezik, hogy az egyén tenni akar egészségéért.

Az egészségfejlesztés modern elméletei ma már modellekben, projektekben gondolkodnak, s bár tartalmilag nem különböznek jelentősen egymástól, terminológiai különbségeket mindenképpen tapasztalhatunk.

A *Caplan-Holland* modell (1990) szerint az egészségfejlesztést két dimenzió mentén elhelyezkedő négy paradigmával lehet leírni. Az egyik dimenzió az ismeretek dimenzió-ja, amely mentén az ismeret a szubjektív gondolatoktól a megértésen át eljut az objektív tudásig, a másik dimenzió a társadalom szabályozottságától a radikális változások társadalmáig húzódik. E két dimenzió mentén négy perspektívát jelölnek meg a szerzők: (1) a szubjektív – szabályozott társadalom a humanista perspektíva paradigmáját adja, mely ismeretbővítést jelöl ki feladatul. (2) A szabályozott társadalom – objektív tudás dimenziók együttes érvényesülése az orvos szerepét hangsúlyozza, s az információközvetítés a legmarkánsabb egészségvédő módszer. (3) Az objektív tudás – változó társadalom dimenzió a radikális strukturalista perspektívát határozza meg, melyben a változó társadalom változó viszonyainak áthidalása, a társadalmi egyenlőtlenségek kiküszöbölése a cél. (4) A radikális változás – szubjektivitás dimenzió pedig a radikális humanista perspektívát eredményezi, amelyben az önsegítés kap nagy szerepet, s a személyes felelősség kerül előtérbe. Az iskolai egészségfejlesztés számára e modell komoly alapot kell, hogy jelentsen, hiszen az oktatás révén a szubjektív tudás objektív tudássá alakítása tradicionális feladata az iskolának, továbbá működik az iskolai egészségszolgálat, amely a tanári kompetenciák mellett egészségügyi szakértelmet is biztosít. A társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében nem elég hatékony oktatási rendszerünk, ezt segítheti az egészségfejlesztési tevékenység.

A *Beattie*-modell (1991) két dimenzió mentén alakítja egészségmegőrző tevékenységét: az intézkedés módja (szakirányítás/párbeszéd) és az intézkedés célja (egyéni/kollektív) különbözteti meg a négy tevékenységet: (1) közösségfejlesztés (párbeszéd és kollektív célok), (2) személyes tanácsadás (párbeszéd és egyéni célok), (3) meggyőzés, felvilá-

gosítás (egyéni célok szakirányításával), valamint a törvényes rendelkezések (kollektív célok szakirányításával). E modellben az iskola mint közösségi színtér lehetőségét kell feltérképeznünk.

A *French-Adams*-modell (1986) háromfázisú, hierarchikus modell: (1) a viselkedésváltozási fázis célja az életmódváltoztatás; (2) az egyéni öntevékenységi fázisban az individuális autonómia, a jobb megértés és szabályozás a cél; (3) a harmadik fázis a kollektív akciók modelljét jelenti, amelyben a társadalmi és környezeti változások elérése a cél. A szerzők szerint e harmadik fázisba kellene eljutniuk az egészségmegőrzőknek.

A *Tones*-modell (1990) egy egyenleten alapul: az egészségfejlesztés a közérdek és az egészségnevelés szorzata. E modellben az egészségnevelés két fő követelménye a tervszerűség és a tudatosság, amely az öntevékeny közösségek révén befolyásolhatja a közérdeket. Amennyiben sikerül a közérdekre nyomást gyakorolni, az hat az egyénre és környezetére is, ami által javulhat az egyén egészségi állapota.

A bemutatott egészségfejlesztési modellek alapján is megállapítható, hogy a modern elméleteken alapuló egészségfejlesztésben is van szerepe az iskolának, azonban az iskolai egészségfejlesztést is egyre komplexebb rendszerben célszerű végezni, s a hatékonyság növelése érdekében igen tudatos döntések és koncepciók mentén szabad a tevékenységet elkezdeni. Az iskolai egészségfejlesztés tervezésekor mindenekelőtt eldöntendő, hogy milyen szinten, mely dimenziók szerint képes az érintett iskola tevékenykedni adottságaitól függően. A *Caplan-Holland* modell logikájának megfelelően tervezett iskolai egészségfejlesztés érdekében végig kell gondolni, hogy miként segítheti a szubjektív–objektív dimenzió mentén történő elmozdulás a korunk változó világához jól alkalmazkodó egyének nevelését, s a konkrét egészségfejlesztési program kidolgozásakor meg kell vizsgálni, hol, mely körben építheti egy iskola egészségfejlesztési munkáját a személyes felelősségre. A *Beath*-modell pedig alapot teremt arra, hogy a pedagógusok és egészségügyi szakemberek közötti feladatmegosztás szempontjából elemezzük az iskolai egészségfejlesztő tevékenységet, továbbá vizsgálható, hogy egyéni vagy kollektív célok mozgatják-e a feladatvégzést.

E néhány felvetés is kifejezi, hogy az iskola szerepe milyen sokrétű az egészségfejlesztés gyakorlatában, s a korábban tárgyalt elméletek is felismerhetők a WHO-tanácskozásokon kiemelt egészségfejlesztési tevékenységekben: az ismeretátadás, az attitűdformálás, a magatartás-alakítás, valamint az öntevékenységre ösztönzés. Az egészségfejlesztés komplex feladatát az iskola nem tudja egyedül ellátni, fontos, hogy az egészségüggyel, a civil szervezetekkel együttműködjön ebben.

A fenti célokból néhány már megvalósult (jogszabályi háttér, tananyagkidolgozás), azonban az intézmények hétköznapjaiban jelentős változások nem érzékelhetőek. Már 2003-ban is 20–25 olyan akkreditált pedagógus továbbképző program létezett, amelyek a korszerű egészségnevelési programokhoz kapcsolódtak, és rendelkezésre álltak olyan egészségfejlesztési programok, amelyek korszerű egészségfejlesztési szemléletet tükröznek, ezek elterjedtsége azonban igen kedvezőtlen képet mutatott, hiszen a magyar általános iskolák mintegy 4–5%-ában zajlott eszerint az egészségfejlesztés (*Egészség Évtizedének*, 2003. 7–14. o.) Az Országos Tisztifőorvosi Hivatal 2002. évi országos vizsgálata alapján az iskolák 36,7%-a rendelkezett átfogó, minden tanulóra kiterjedő egészségfejlesztési pedagógiai programmal (*Ulveczki*, 2004).

Egészségnevelési programok a gyakorlatban

A korábbiakban bemutatott elméletek alapján kezdtük meg vizsgálatunkat a hódmezővásárhelyi általános iskolák egészségnevelési programjainak elemzésével. Kutatásunkban arra kerestük a választ:

1) milyen tartalmakkal tölti meg a ma iskolája, és hogyan transzformálja az egészség fogalmát nevelési feladattá;
2) milyen szerepet vállalnak fel a pedagógusok a program kidolgozása során, kik vettek részt a program kidolgozásában;
3) hogyan kívánják beépíteni a már meglévő programba, a helyi tantervbe a nem kifejezetten egy tantárgyhoz köthető tudás átadását;
4) hogyan felelnek meg a kor követelményeinek egy „régi-új" pedagógiai feladat ellátásakor;
5) miként jelenik meg az egészségnevelés rejtett tanterve az iskolai foglalkozásokon;
6) hogyan értelmezik a pedagógusok saját szerepüket az egészségnevelés folyamatában?

A kutatás módszertani alapja

A 2003. évi LXXIX. törvény a közoktatásról előírja, hogy 2004. szeptember 1. napjától „Az iskola nevelési programjának részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját. Az iskolai egészségnevelési programnak tartalmaznia kell az egészségfejlesztéssel összefüggő iskolai feladatokat, beleértve a mindennapi testedzés feladatainak végrehajtását szolgáló programot is. Az iskolai egészségnevelési program elkészítéséhez be kell szerezni az iskola-egészségügyi szolgálat véleményét." Kutatásunkban Hódmezővásárhely 11 általános iskolájában 410 pedagógus 3996 tanulót érintő egészségnevelési tevékenységét, egészségnevelési szemléletét, szemléletváltó hajlandóságát, a tanulók szociokulturális hátterét, az abból adódó egészségnevelési lehetőségeket, és az egészségfejlesztési munka hatékonyságának mérési lehetőségét tártuk fel.

A továbbiakban az egészségfejlesztést meghatározó pedagógiai programok tartalmi elemzése révén nyert eredményeket mutatjuk be. Az egészségnevelési programokat[1] dokumentumelemzés módszerével dolgoztuk fel. A vizsgált programok száma 11. A vizsgált intézmények révén jól jellemezhető valamennyi intézménytípus, hiszen az iskolák jellemzői működési helyük, tanulólétszámuk, és tanulóik összetétele szerint igen sokrétű:

- 1 tanyasi iskola 4 telephellyel: 116 fő;
- 1 speciális tanterv szerint, csak sajátos nevelési igényű tanulókat oktató, gyógypedagógiai iskola: 123 fő;

[1] „Az egészségnevelési program" elnevezés a Közoktatási törvény szóhasználata, amelynek tartalmi elemeiből azonban egyértelműen megállapítható, hogy e programok az egészségfejlesztési munka alapját képezik. Így a továbbiakban a törvény szóhasználatához igazodunk, azzal a kiegészítéssel, hogy minden esetben „egészségfejlesztési program"-ként értelmezzük azt.

– 1 elsősorban halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskola: 217 fő;
– 2 városszéli iskola: 266+328=594 fő;
– 2 városi beiskolázású iskola: 462+515=977 fő;
– 3 belvárosi iskola: 610+430+526=1566 fő.

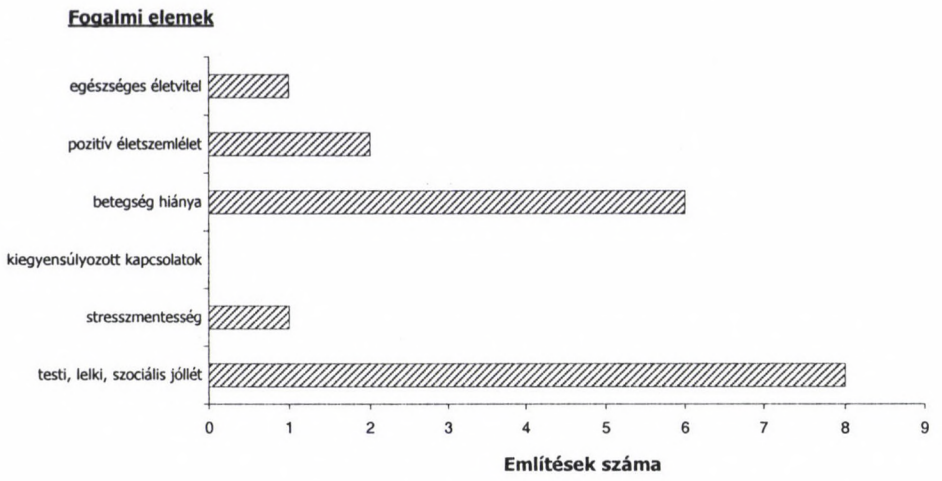
Eredmények

A programok elkészítése is nagy jelentőséggel bír, hiszen helyzetelemzésre sarkallta az intézményeket, továbbá a szervezeti szintű fejlesztésre is hatott azáltal, hogy a minőségbiztosítási tapasztalatok alkalmazásával sor került a gyermekek egészségi állapotáról eddig ismert adatok összesítésére. Az egészségnevelési programok valamennyi intézményben cselekvési tervként működnek, a program összeállításának szükségességére megkezdődött az egészségtudatos magatartás módszertani alapjáról való gondolkodás. Az egészségnevelési programok egyik legfontosabb funkciója, hogy segítik a megelőzést szolgáló iskola-egészségügyi ellátások integrációját.

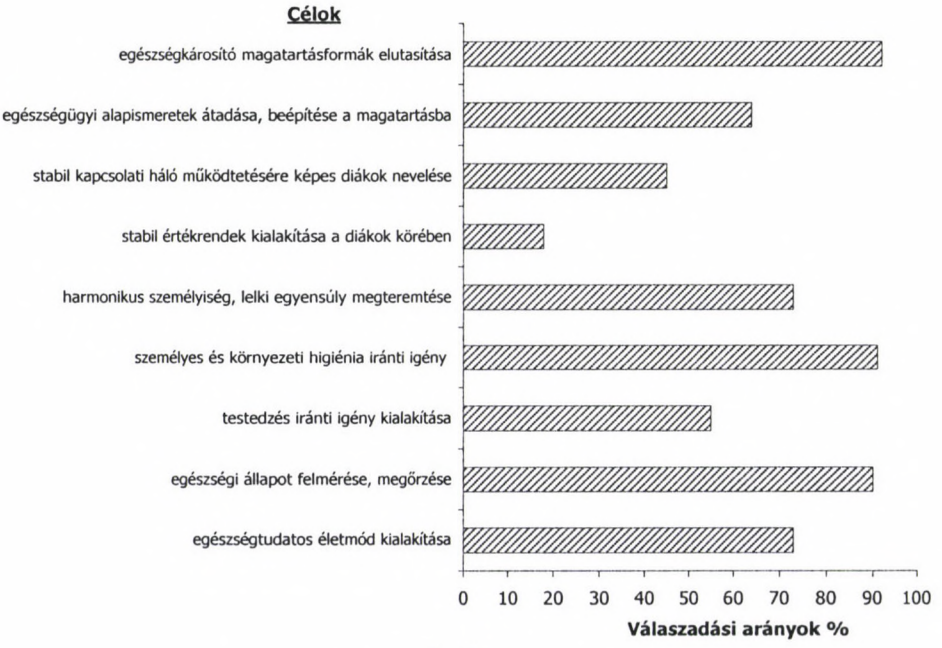
Az újonnan elkészített dokumentumok alkalmat teremtettek az iskoláknak arra, hogy az eddig egymástól elszigetelten végzett egészségnevelési munka keretét is megfogalmazzák, azáltal, hogy kiindulásul mindegyik (1 program kivételével) tartalmazza azt az egészség-fogalmat, amellyel meghatározza az intézmény az egészségfejlesztés alapját, célját, keretét. Az egészség-fogalom elemzése lényeges feladat, mert ezáltal képet nyerhetünk az intézmények által választott egészség-elemekről, amelyek jelentősen meghatározzák a pedagógusok további munkáját, szemléletét.

A tíz, egészség-fogalmat tartalmazó egészségnevelési program közül nyolcban a WHO korábban már idézett definícióját használták az iskolák, s az egészséget a „testi, lelki, szociális jóllétként" értelmezték (1. ábra). Ugyanazon WHO-definíció kiegészítő elemét, a „nemcsak a betegség hiánya"-gondolatot azonban már csak hat intézményben említették meg. Két hivatkozást kapott a pozitív életszemlélet, egy-egy utalást a stresszmentesség és az egészséges életvitel. Ez utóbbiak megjelenése az egészségfogalom meghatározásakor biztató, azonban az említések száma egyben arra is figyelmeztet, hogy az egyén egészséges életmódjához szervesen kapcsolódó tényezőkre az intézményeknek több figyelmet kell fordítaniuk.

Az egészségnevelési programok elkészítésének komoly hozadéka, hogy valamennyi intézménynek meg kellett fogalmaznia az egészségfejlesztés során követendő céljait. Ez a mozzanat jelentős előrelépést jelent az egészségnevelés hatékonyságának mérési lehetőségeit tekintve. Kutatásunkban arra törekszünk, hogy meghatározzuk azokat a dimenziókat, amelyekben az iskolai egészségfejlesztés hatékonyságmérésére a pedagógiai kutatásmódszertan eljárásait eredményesen alkalmazhatjuk. E szempontok kiindulási alapját mindenképpen az egészségnevelési programok jelentik, így igen fontos megvizsgálnunk a kitűzött célokat. Az első eredmények feldolgozását követően, a kutatás egy újabb fázisában azt vizsgáljuk meg, miként kapcsolódik össze az egészségnevelési program az intézmény pedagógiai programjának egyéb részeivel, különös tekintettel a helyi programra és a környezetnevelési programra.



1. ábra
Az egészségfogalom elemei a vizsgált egészségnevelési programokban



2. ábra
Az egészségnevelés céljai a vizsgált programokban

A leggyakrabban megfogalmazott egészségnevelési cél az a tradicionális egészségnevelési terület (2. ábra), amely (1) *a személyes és környezeti higiénia iránti igény felkeltésé*ben és kialakításában körvonalazható. Figyelemre méltó, hogy ez a cél az óvoda életében mindennapos gyakorlat, kiemelt feladatként jelenik meg az óvodai nevelési programokban. E cél deklarálásával egy olyan tevékenységet vállal fel az iskola, ami a gyermek számára már az óvodából jól ismert, s kívánatos lenne, hogy az óvoda-iskola átmenetben e tevékenység kiemelt szerepet kapjon.

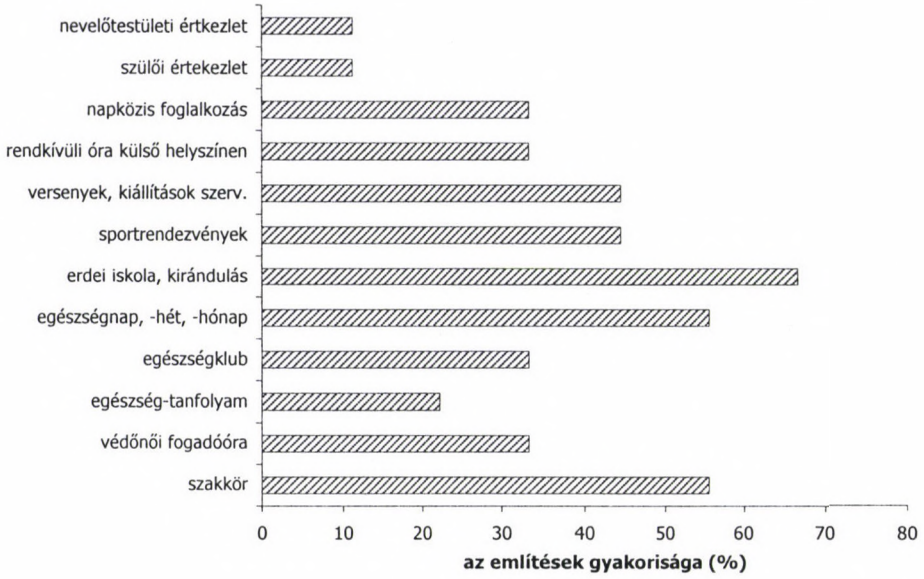
A megfogalmazott célok további adatait elemezve megállapíthatjuk, hogy az iskolák abból a tevékenységkörből merítették további feladataikat is, amelyek az életükben eddig is jelen voltak. Hiszen az iskola-egészségügyi szolgálat legfőbb prevenciós feladata, hogy a rendszeres szűrések révén (2) *megismerje a gyermek egészségi állapotát*, s hozzájáruljon ahhoz, hogy meg is őrizze azt (pl. iskolafogászat). További, az iskolák 80 százalékára jellemző célkitűzés (3) az *egészségkárosító magatartásformák elutasítására nevelés*, mely valóban indokolt is, hiszen az egészségtelen táplálkozás, a dohányzás, az alkoholfogyasztás és a droghasználat egyre rosszabb tendenciát mutat országszerte. E problémát felismerve az intézmények helyt adnak felvilágosító, a káros szenvedélyek veszélyeiről korszerű ismereteket közvetítő programoknak, s ezt a gyakorlatot a továbbiakban is folytatni kívánják.

E fenti három célt követi (4) *az egészségtudatos életmód kialakítás*ának célkitűzése, valamint a (5) *harmonikus személyiség, lelki egyensúly megteremtésének* célja. E két komponens megjelenése örömteli, hiszen mindkét törekvésben a hagyományos egészségnevelési szempontok mellett a modern egészségfejlesztő szemlélet is felfedezhető (az életmód-változtatás szándéka, a hétköznapi tudás preferálása, valamint a mentálhigiéné szükségessége). Biztató, hogy e két elem a vizsgált pedagógiai programok 70 százalékában megjelenik. A vizsgált iskolák közel kétharmada egészségnevelési programjában egészségfejlesztési célokat is megfogalmazott.

A vizsgált intézmények több mint felének programjai az egészségügyi alapismeretek közvetítése mellett kiemelik (6) *az ismeretek* magatartásba történő beépítésének célját, továbbá (7) a mindennapos testedzés iránti igény kialakítását. E két célkitűzés olyan kompetenciák fejlesztését előlegezi meg, amelyek az iskolán kívüli életre készítenek fel.

Valamennyi intézmény számára a továbblépés lehetőségét rejti az a két célkitűzés, amely kevesebb említést kapott. (8) A *stabil kapcsolati háló működtetésére képes diákok nevelése* célcsoport, valamint (9) a *stabil értékrend kialakítása* is elsődlegesen azt a célt szolgálja, hogy a diákok közösségi kötődését, stabilitását, egészséges értékrendjét megerősítse. A legújabb kutatási eredmények szerint (*Kopp*, 2001; *Kopp* és *Pikó*, 2004), mindkét tényező igen komoly szerepet játszik az egyén jó közérzetének, sikerességének, közösségi szerepeinek megélésében, s egyben egészségtudatában is. Az iskolák többsége, annak ellenére, hogy a kompetenciafejlesztés elvárásával az évenkénti országos mérések kapcsán rendszeresen szembesülnek, egészségnevelési célkitűzéseikbe a fenti két komponenst nem építik be. Ez jól mutatja azt az általános problémát, hogy a pedagógiai programok törvény szerinti, időről időre megkövetelt változtatása nem egy egységes dokumentum egyre mélyebb nevelési-pedagógiai rétegeket, mélységeket elérő rendszerét eredményezi, hanem az egymás mellé rendelt, különböző pedagógiai feladatok, tevékenységek felsorolását tartalmazó feladathalmazt alkot.

A fenti tendencia tapasztalható az esetben is, ha megvizsgáljuk, mely színtereket jelölik meg a programok az iskolai egészségnevelés számára, továbbá kik azok, akik e feladatban szerepet kapnak.



3. ábra
Az iskolai egészségfejlesztés színterei

A 3. ábra adatait elemezve egyértelműen kiemelendő az erdei iskola és a tanulmányi kirándulások, mint egészségfejlesztési alkalmak. Az intézmények többsége által említett egészségnap/hét/hónap, illetve az iskolák 40 százaléka által megjelölt versenyek, kiállítások, sportrendezvények is azt erősítik meg, hogy az egészségfejlesztési tevékenység akciók formájában jelenik meg a diákok számára. Ezekre időszakosan készülnek a gyerekek és a pedagógusok egyaránt, sőt, alkalomadtán a szülők bevonására is történik kísérlet, de nem beszélhetünk egész éven átívelő, folyamatos, naponta ismétlődő, rendszeres aktivitásról, mely az egészséges életmód kialakítását szolgálná. Ellentmondásosnak tűnhet a szakkörök említésének magas aránya, azonban a programok nem tartalmaznak e vonatkozásban konkrétumokat, s annál is inkább megkérdőjelezhető a szakkörök folyamatos működése, hogy a szűkös finanszírozás miatt létük esetleges, s az sem elhanyagolható tény, hogy indításuk a tanárok óraszámhiányától függ.

Az iskolák harmada további egészségnevelési színtérként a védőnői fogadóórákat, külső helyszínen tartandó rendkívüli órákat, az egészségklubokat, valamint a napközis foglalkozásokat jelölt meg. Utóbbi alkalmat teremthet arra, hogy az időszakos akcióktól elrugaszkodva, az iskola hétköznapi életébe beépüljön az egészségfejlesztés, azonban a napközivezetők többsége vagy pályakezdő, gyakran kevés tapasztalattal bíró pedagógus,

vagy a hiányzó óraszámok kiegészítése céljából látja el délutáni feladatát. Ilyenkor naponta váltják egymást a pedagógusok, így a gyermek a számára naponta ismétlődő helyzetekben nem ugyanazzal a mintával találkozik, ezáltal az egészségnevelés hatékonysága csökkenhet. A külső helyszínek (pl. védőnői fogadóóra) megjelenése kétféleképpen értelmezhető. Egyrészt a pedagógusok szívesen bevonnak szakértőket, szakembereket e tevékenységbe. Másrészt azonban ez azt a kérdést is felvetheti, hogy ők maguk mennyire aktívan vesznek részt e feladatban: nem gyakoribb-e, hogy külső szakértelemre hagyatkoznak, ahelyett, hogy továbbképzések révén a belső szakismeretekre helyeznék a hangsúlyt (lásd 1. táblázat).

Az egészségtanfolyam, valamint a szülői és nevelőtestületi értekezletek alacsony említési szintje azt mutatja, hogy bár az együttműködésre kész, a teljes iskolai tantestületet érintő átfogó program működtetése lenne kívánatos, és a szülőkkel való szoros kapcsolat nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az iskola tevékenysége eredményes lehessen, az iskolák igen nagy többsége e lehetőséggel nem kíván élni. Továbbá a programokban igen jelentős szerepet töltenek be a felvilágosító előadások, ismeretterjesztő kiadványok, amelyek hatékonysága összehasonlíthatatlan az élményszerűségre épülő, korszerű pedagógiai módszereken nyugvó tanulási, személyiségfejlesztő technikákkal.

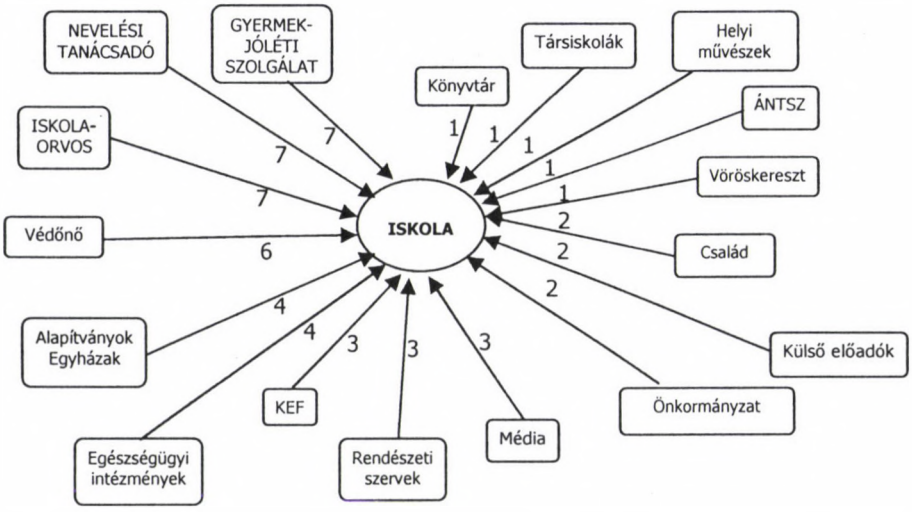
1. táblázat. Az egészségfejlesztésre megjelölt felelősök a vizsgált programokban

Felelős	*Említés*
Védőnő és iskolaorvos	11
Szülő, szülői munkaközösség, iskolaszék	8
Minden pedagógus	8
Iskola vezetősége	7
Osztályfőnök	7
Szakpedagógus	6
Diákönkormányzat vagy segítője	6
Külső szakember	6
Mentálhigiénés szakember	5
Ifjúságvédelmi felelős	3
Drogkoordinátor	3
Fejlesztőpedagógus	3
Egészségnevelő team	2
Kortárssegítők	2
Iskolapszichológus	1
Munkaközösség-vezetők	1
Egykori diák	1
Civil szervezetek	1

Az előadások népszerűségét mutatja az 1. táblázatba foglalt vizsgálati eredmény is. Az egészségnevelésre megjelölt felelősök körében a legtöbb említést a védőnők és az is-

kolaorvosok kapták. Egy komoly ellentmondásra hívja fel a figyelmünket az 1. táblázat eredménye. Annak ellenére, hogy a szülők és a szülői munkaközösség egészségnevelési felelősségét kiemelik az intézmények, a szülőértekezleteket mégsem tartják az egészségnevelés fontos színterének.

Az egészségnevelési tevékenységet az iskolák kétharmadában jelölik meg valamennyi pedagógus és osztályfőnök feladatául (1. táblázat). Ennél kevesebb intézményben emelik ki e célból a diákönkormányzatot segítő pedagógust, vagy magát a diákönkormányzatot. Mentálhigiénés szakembert az intézmények kevesebb, mint fele jelölt meg e feladatra, ami kettős folyamatról tanúskodik. Egyrészt megállapítható, hogy a továbbképzési lehetőségek kihasználásával megkezdődött a mentálhigiénés ismeretek beáramlása az intézményekbe, másrészt pedig jelzi, hogy e területre a továbbiakban is hangsúlyt kell fektetni, hiszen az egészségfejlesztés sikerességében, valamint az iskolákban tanuló sajátos nevelési igényű gyermekek eredményes integrációjában fontos szerepet játszó szakemberek hiánya igen nagy.



4. ábra
Az iskola által megjelölt kapcsolatok az egészségnevelés szolgálatában a vizsgált programokban (a kapcsolatot jelző nyíl mellett az említések száma)

A programok elemzése révén megállapítható, hogy bár a drogkoordinátorok képzése megtörtént, s a szakemberek jelen vannak a tantestületekben, mégsem építenek kellően e szakmai tapasztalatokra az intézmények. Mindössze az iskolák negyede kezeli kellő komplexitással az egészségfejlesztés folyamatát ahhoz, hogy az ifjúságvédelmi felelősök és drogkoordinátorok felelősségét is megfogalmazza. A fejlesztőpedagógusok említésére főleg azokban az intézményekben került sor, ahol igen magas a sajátos nevelési igényű gyermekek aránya, s a tantestületben a továbbképzési keretet használva újabb diploma megszerzése révén hangsúlyt fektetnek e szakemberek biztosítására.

Mindössze két egészségnevelési program említ egészségnevelő teamet, annak ellenére, hogy az egészségnevelő munka csak minden érintett szereplő, folyamatos, minden tevékenységre kiterjedő részvételével, összehangolt team-munkában válhat eredményessé (*Meleg*, 2001). Ez arra kell, hogy ösztönözzön minden oktatási intézményt, hogy átgondolja lehetőségeit, körülményeit, s a tantestületekben a különféle ismeretekkel és hatáskörökkel rendelkezők közötti belső együttműködésre nagyobb hangsúlyt fektessen. Hasonló feladat a kortárssegítők szerepének erősítése is. A belső munkamegosztás és közös feladatvállalás mellett a külső partnerek segítségnyújtása is kiemelkedő fontosságú.

A 4. ábra bemutatja, hogy az egészségnevelési feladatok ellátásához kikkel létesítenek kapcsolatot az iskolák, s az említett szervezetre hány pedagógiai program épít. A legmagasabb értékeket a tradicionális, egészségnevelésben régóta szerepet vállaló intézmények kapták, mint az iskola-egészségügyi szolgálat, valamint a nevelési tanácsadó és gyermekjóléti szolgálat. Az egészségnevelésnél komplexebb tevékenység felvállalását jelzi az alapítványokkal és egyházakkal történő kapcsolatfelvétel, igaz, hogy e nexus egészségfejlesztésben hasznosítható aspektusát az intézmények mintegy harmada ismerte fel. Az iskolák negyede a drog- és bűnmegelőzésben már jól működő kapcsolatát az egészségnevelés perspektívájából is kamatoztatni kívánja, s ugyanennyien utaltak az egészségügyi intézményekkel történő együttműködés lehetőségére, illetve a média szerepének figyelembevételére is. Mindössze két intézmény jelölte meg kapcsolati hálójában a családot, amely szintén azt a megállapításunkat/hipotézisünket erősíti meg, hogy az iskolák az egészségnevelés területén nem fektetnek elég hangsúlyt arra, hogy a gyermekek családi hátterét is megmozgassák, információkkal, programjaikkal a szülőket elérjék, megszólítsák.

A tradicionális értelemben vett egészségneveléshez szervesen nem kapcsolódó városi könyvtár, helyi művészek és a társiskolákkal közös programok jelentek meg egy pedagógiai programban, ami jelzi, hogy az adott intézmény ismeri a művészeti nevelés és az egészségnevelés összekapcsolásában rejlő lehetőségeket és eredményeket. Ez irányban azonban nagyobb aktivitással kellene valamennyi iskolának elmozdulnia.

Az egészségnevelési programok amellett, hogy helyzetértékelésre sarkallták az intézményeket, komoly feladattervekként is funkcionálnak. Dokumentumelemzésünk során külön figyelmet szenteltünk annak, hogy megválaszolhassuk, mely feladatokat vállalták fel az intézmények az egészségnevelésben. A közel 40 feladatmeghatározást 9 főbb kategóriába soroltuk. A továbbiakban e kategóriák áttekintésével képet nyerhetünk arról, hogy milyen sokrétű tervek készültek az egészségfejlesztés szolgálatában.

1) Az első lépcsőfokot és feladatrendszert *az egészségi állapot felmérése, megőrzése* kategória-névvel illettük. Ez a tanulók egészségi állapotának felmérését, a gyermekek családi hátterének elemzését, esetlegesen feltárt betegségekben a szükséges kezelések támogatását jelenti. A megjelölt vizsgálatok elvégzéséhez különösen az iskola-egészségügyi szolgálat szakembereire, a testnevelés órai mérésekre, a kiszűrt gyermekek gyógytestnevelési ellátására, a sajátos nevelési igényű gyermekek számára megfelelő szakember biztosítására (pl. fejlesztőpedagógus, logopédus), illetve a minőségbiztosításban megismert kérdőíves vizsgálati módszerekre koncentráltak a programok.

2) *A személyes és környezeti higiénia iránti igény kialakítása* kategóriában a tisztálkodási, öltözködési szokások megtanítása mellett az iskolában egészséges, tiszta környe-

zet megteremtése, továbbá az iskola tágabb környezetének tisztántartása, valamint a biztonságos környezet fogalmazódott meg, különös tekintettel a baleset-megelőzés és elsősegélynyújtás megtanítására.

3. a) Kiemelt terület továbbá *az egészségügyi alapismeretek átadása és beépítése a magatartásba* kategória, amely az egészségnevelésből megszokott ismeretközlés mellett sokkal komplexebben közelíti meg a kérdést, és a prevenció jelentőségét, a rendszeres orvosi vizsgálatokon, szűréseken való részvétel fontosságát és lényegét, valamint a gyógyulásba vetett bizalomra nevelést is magában foglalja. E jegyek mutatják, hogy az egészségfejlesztés modern szemlélete megjelent az iskolákban, a primér prevenció ismeretterjesztését meghaladják a tervek, de e területen még komoly odafigyelés szükséges ahhoz, hogy az egészségmegőrzés napi gyakorlattá váljon. Annak ellenére, hogy megfogalmazódik az elvárás, hogy minden tantárgynak legyen ez feladata és ki kell használni az egészségfejlesztési lehetőségét, sem a helyi tantervekben, sem az egészségnevelési programokban nem jelenik meg ennek gyakorlati kritériumrendszere, módszertani szintű kidolgozottsága.

3. b) A modern szemlélet megjelenését mutatja az *egészségtudatos életmód kialakítása* kategória is, amely nem csupán ismeretek közlésére, hanem az élményszerűségre, életmód-változtatásra helyezi a hangsúlyt. Különösen az egészséges és kulturált táplálkozás, életvezetési megújulás jelenik meg célkitűzésként, amelyhez az egészséges táplálkozást támogató büfé és menza mellett főzési gyakorlatok, táplálkozási fórumok szervezése révén kívánnak eljutni. Ide soroltuk az egészségnevelési táborok, illetve az erdei iskola programjait is, ahol szintén kiemelt feladatként kezelik a teljes őrlésű pékáruk, gyümölcsök, zöldségek, tejtermékek megismertetését, megszerettetését a gyermekekkel.

3. c) Az életmód-formálást szolgálja a *testedzés iránti igény kialakítása* kategória is, amely a mindennapos egészségfejlesztő mozgást, az örömteli testnevelésórák követelményét, a diáksport és egyesületi sport erősítését, a sport megszerettetését, a mozgáskultúra bővítését tűzte ki. E célok eléréséhez a módszertani megújulás és sokszínűség mellett a szabadidős programok szervezését is kiemelték az intézmények.

4) *Az egészségkárosító magatartásformák elutasítása* kategóriában a káros szenvedélyek megelőzése mellett fő célként az egészségkárosító magatartásformák felismerése és elkerülési mechanizmusainak megtanítása a cél, amely területén a társintézményekkel, városi összefogással, a szülők bevonásával kívánnak eredményeket elérni.

5) Az egészségfogalom lelki dimenzióinak figyelembe vételéről tanúskodnak azok a tevékenységek, amelyeket a *harmonikus személyiség, lelki egyensúly megteremtése* kategóriába soroltunk. Itt fő célként az egészséges önbizalom, a problémamegoldás, dönteni tudás készségének kialakítása, stresszkezelési mechanizmusok megtanítása, stabil iskolai légkör biztosítása kerül előtérbe. Különösen a csoportba tartozás örömének megtanítása, a versenyhelyzetben stabilitás megőrzése, és a tantestület mentálhigiénéjének javítása jelenik meg, mely komoly szükséglet a XXI. század iskoláiban, azonban a feltételek hiánya (pl. nincs mentálhigiénés szakember a tantestületben, s finanszírozási nehézségek miatt, meghívni sem tudnak) még komoly gondot jelent.

6) A tervek között azokat az elemeket is megtaláljuk, amelyeket a *stabil értékrend kialakítása a diákok körében* kategóriába sorolhattunk. Itt a nevelő iskola, türelmes légkör, igényes szabadidős programok, s a pedagógus modell-szerepe is említést kapott.

Cél, hogy a diákok az egészséget értékként, a felmerülő nehézségeket ne problémaként, hanem megoldandó feladatként kezeljék.

7) A stabil értékrend kialakítása mellett a *stabil kapcsolati háló működtetésére képes diákok nevelése* is komoly feladat az intézmények számára, amely kiterjed a kortársakkal, felnőttekkel való kapcsolattartás képességének erősítésére, a fogyatékosokkal szembeni tolerancia növelésére, a párkapcsolati és családi életre nevelés feladatára, az agresszió kezelésére.

A felvállalt feladatok igen sokszínűek és összetettek, ennek ellenére megvalósíthatóság feltételeit két program kivételével nem vizsgálták. Az egészségfejlesztés módszereit tekintve kevés információ található az egészségfejlesztési programok nagy többségében, mindössze két intézmény foglalkozik e kérdéssel részletesebben. E területen is megállapítható, hogy az iskolák elsősorban „egészség-akciókban" gondolkodnak, ilyenkor külső előadók meghívását, filmvetítést, plakátkészítést, referátumok tartását, versenyek szervezését, drámapedagógiai módszerek alkalmazását, élménybeszámolót terveznek, mely általában egy egészségnap/hét kereteit tölti ki. Egy program említi a személyes példamutatás, a kortársképzés és a kooperatív tanulás lehetőségének alkalmazását. Valamennyi iskola az osztályfőnöki órák, illetve a biológia tantárgy tematikáira koncentrálva kíván eleget tenni az egészségnevelés órarendbe iktatott követelményének.

Az eredmények elemzése

A pedagógiai programok összességében megfelelnek a törvényi előírásoknak, tartalmazzák az Egészségnevelési programot, s annak minden elemét azonban az egészségnevelés keretében felvállalt feladatok megvalósítására elsősorban az osztályfőnöki órákhoz kapcsolódva határoznak meg konkrét tevékenységeket. Általános cél, hogy az egészségügyi alapismeretek beépüljenek a tanulói magatartásba, s megjelenik az a szemlélet is, hogy az egészségtudatos életmód kialakítása a prevenció mellett a személyes példamutatással valósítható meg.

Az iskola az egészségnevelést továbbra is elsősorban az iskola-egészségügyi szolgálat szakembereire bízza, a pedagógusok gyakorlatába az „egészséges akcióprogramok" épültek be a mindennapi, folyamatos és interdiszciplináris tevékenységek helyett. Ezt bizonyítja az is, hogy egészségkárosító magatartásformák elutasítására sarkalló programokat külső szakemberekkel, szervekkel rendszeresen szerveznek az intézmények, amelyek fontos szereppel bírnak, azonban e tevékenységgel a korszerű, komplex egészségfejlesztés folyamatának csak egy szűk metszetét fedik le.

Kiemelendő, hogy a mentálhigiéné iránti szükséglet valamennyi egészségnevelési programban megjelenik, de csak általános alapelvek megfogalmazása szintjén, így az intézmények nem rendelkeznek egész tanéven átívelő mentálhigiénés fejlesztési tervvel.[2]

[2] Ennek hátterében az is feltételezhető, hogy kevés megfelelő felkészültségű szakember dolgozik az intézményekben, annak ellenére, hogy a pedagógus-továbbképzésben egyre komolyabb programok érhetők el a felsőoktatási intézmények kínálatának bővülése révén.

A pedagógiai programok hangsúlyozzák, hogy a diákok szociokulturális hátterére építve, a szülővel együttműködve lehetséges a hatékony egészségnevelés, ennek ellenére nincsenek kidolgozva e kapcsolattartás formái, s az egészségnevelési munka terveiben, színterein sem jelennek meg a szülők sem célcsoportként, sem együttműködő partnerként.

Egyedülálló lehetőség, hogy Hódmezővásárhelyen valamennyi önkormányzati fenntartású iskolában működik a mindennapos testedzés programja, így a diákok alsó tagozaton heti öt, felsőbb évfolyamokon heti négy órában vesznek részt órarendbe illesztett testnevelés-, illetve úszásórán. Minden iskolába működik az erdei iskola- és a D.A.D.A program továbbá néhány iskolában, az Egészségesebb Iskolákért Hálózat is. Az intézmények tudatában vannak az egészségfejlesztés fontosságának. A további fontos feladat, hogy az egészségnevelési programokban kifejtett célok elérése érdekében az egészségfejlesztés interszektorális és interdiszciplináris folyamatát egész tanévben a gyermekek aktív részvételével, valamennyi pedagógus közreműködésével és a szülők bevonásával végezzék.

Kutatásunk további szakaszában e munka eredményességét, hatékonyságát kell megvizsgálnunk, amihez kérdőíves adatfelvétel, és mérési eredmények elemzése nyújt széleskörű lehetőséget. Jelen eredményeink oktatáspolitikai jelentősége abban foglalható össze, hogy átfogó képet nyerhettünk az iskolai egészség-fogalom tartalmi komponensrendszeréről, az iskolai egészségnevelési prioritásokról és gyakorlatról, a pedagógusok egészségnevelésben felvállalt szerepéről.

Az egészségnevelési programokat összevetve az egészségfejlesztési modellekkel megállapítható, hogy az iskolák többsége a *Caplan-Holland* modell szabályozott társadalom – objektív tudás dimenziójában az orvosok prioritására építenek, a *Beattie*-modellben az egyéni célok és szakirányítás dimenzióban gondolkodnak, holott a párbeszéd és kollektív célok dimenzió közösségépítésére is meg lehetnének az adottságaik, a *French – Adams* modell értelmében pedig jelenleg még csak viselkedésváltozási fázisban vannak.

Irodalom

Ádány Róza (2003, szerk.): *A magyar lakosság egészségi állapota az ezredfordulón.* Medicina Kiadó, Budapest.

Ádány Róza (2006): A magyar populáció demográfiai helyzete és egészségi állapota. In: Barabás Katalin (szerk): *Egészségfejlesztés. Alapismeretek pedagógusok számára.* Medicina Kiadó, Budapest. 18–31.

Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health.* Jossey-Bass, San Francisco.

Barabás Katalin (2006): *Egészségfejlesztés. Alapismeretek pedagógusok számára.* Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Beattie, A. (1991): Knowledge and control in health promotion: A test case for social policy and social theory. In: Gabe, J. és mtsai (szerk.): *The Sociology of the Health Service.* Routledge, London. 162–202.

Benkő Zsuzsanna és Tarkó Klára (2005): *Iskolai egészségfejlesztés. Szakmai és módszertani írások egészségterv készítéséhez.* JGYTF Kiadó, Szeged.

Bunton, R. és Macdonald, G. (1992): *Health Promotion: Disciplines and Diversity.* Routledge, London.

Caplan, R. és Holland R. (1990): Rethinking health education theory. *Health Education Journal*, **49.** 10–12.

Csíkszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Doyle, E. és Ward, S. (2001): *The Process of Community Health Education and Promotion.* Mountaint View, California, London, Toronto.

Egészség Évtizedének Johan Béla Nemzeti Programja. 46/2003. (IV.16.) számú országgyűlési határozat. 2005.08.18-i megtekintés web:http://www.eszcsm.hu

Forgács Iván (2004): A változások hatása az egészségre. In: Bácsy Ernő és Mikola István (szerk.): *Civilizáció és egészség.* MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 85–97.

French, J. (1990): Boundaries and Horizons: The Role of Health Education with Health Promotion. *Health Education Journal*, **49.** 7–10.

French, J. és Adams, L. (1986): From analysis to synthesis. *Health Education Journal*, **45.** 2–9.

Füzesi Zsuzsanna (2004): Egészségmagatartás. In: Bakacs Márta és Vitrai József (szerk.): *Népegészségügyi jelentés 2004* – szakértői változat. Johan Béla Országos Epidemiológiai Központ, Budapest. 2005.09.07-i megtekintés web:www.oek.hu./oek.web?to=8&nid=1688&pid=1

Helman, G. C. (2003): *Kultúra, egészség és betegség.* Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Kamarás Ferenc (2004): Demográfiai helyzetkép. In: Bakacs Márta és Vitrai József (szerk.): *Népegészségügyi jelentés 2004 – szakértői változat.* Johan Béla Országos Epidemiológiai Központ, Budapest. www.oek.hu./oek.web?to=8&nid=1688&pid=1

Kopp Mária (1999): A mentálhigiénés megelőzés alapelvei. *Népegészségügy*, **80.** 4–18.

Kopp Mária (2003): A magatartástudományi kutatások lehetőségei az orvoslás területén. Magyar Tudomány, **11.** 1352–1363.

Kopp Mária (2001): Az egészségi állapot társadalmi, magatartási, életmódbeli meghatározói. *Ezredforduló.* **4.** 14–18.

Kopp Mária és Skrabski Árpád (2000): Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot. *Demográfia*, **63.** 2–3. sz. 252–278.

Kopp Mária és Skrabski Árpád (2001): Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot. In: Cseh-Szombathy László és Tóth Pál Péter (szerk.): *Népesedés és népesedéspolitika.* Századvég, Budapest. 192–220.

Kopp Mária, Réthelyi János, Tauder Adrienne, Csoboth Csilla és Purebl György (2003): Nem hagyományos kockázati tényezők és protektív tényezők szerepe a primér prevencióban. *Magyar Onkológia*, **47.** 2. sz. 214.

Kopp Mária és Pikó Bettina (2004): A kultúra és az életminőség kapcsolata In: Bácsy Ernő és Mikola István (szerk.): *Civilizáció és egészség.* MTA Társadalomkutató Központ, Budapest 139–158.

Lalonde, M. (1974): A New Perspective on the Health of Canadians. In: Naidoo, J. és Wills, J. (1999): *Egészségmegőrzés.* Medicina Könyvkiadó, Budapest. 27–49.

Métneki János (2001): Az egészségügyi felvilágosítástól az egészségfejlesztésig. Történeti visszatekintés. *Egészségnevelés*, **42.** 242–248.

Meleg Csilla (2001): *„Egész-ség" (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés).* Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Naidoo, J. és Wills, J. (1999): *Egészségmegőrzés.* Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Novák M., Stauder A. és Mucsi I. (2003): Az életminőség vizsgálatának jelentősége és gyakorlati szempontjai. *Orvosi Hetilap*, **144.** 1030–1038.

Országos Lakossági Egészségfelmérés (2003): *Gyorsjelentés az OLEF 2003. vizsgálatról.* Johan Béla Országos Epidemiológiai Központ, Budapest.

Pikó Bettina (1996): Az egészségi állapot önértékelése mint egészségindikátor. *Népegészségügy*, **77.** 11–16.

Pikó Bettina (1999): Teaching the mental and social aspects of medicine in Eastern Europe: Role of the WHO definition of health. Adm. Pol. Ment. Health, 26. 435–438. Idézi: Kopp Mária és Pikó Bettina (2004): A

kultúra és az életminőség kapcsolata. In: Bácsy Ernő és Mikola István. (szerk): Civilizáció és egészség. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 139–158.

Pikó Bettina (2002): *Egészségszociológia*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Pikó Bettina (2003): *Kultúra, társadalom és lélektan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pikó Bettina (2006): *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pikó Bettina és Bak Judit (2004): A laikus egészségkép orvosi jelentősége: Gyermekek véleménye egészségről és betegségről. *Orvosi Hetilap*, **145**. 1997–2002.

Pikó Bettina, Barabás Katalin és Boda Krisztina (1997): Fregquency of common psychosomatic symptoms and its influence on self-perceived health in a Hungarian student population. *European Journal of Public Health*, **7**. 243–246.

Ratalics Ágnes (2002): Az egészségfejlesztés fogalmának változása Magyarországon, egészségfejlesztési programok tervezése és megvalósítása. *Egészségnevelés*, **43**. 89–91.

Rókusfalvi Pál (1997): Az európai integráció emberi tényezői és a nevelés. *Valóság*, 11. sz. 36.

Skrabski Árpád és Kopp Mária (1999): Társadalmi beállítottság, társadalmi tőke. *Századvég*, **12**. 128–146.

Szauer Erzsébet (2005): A magyar gyermekek egészségi állapotának jellemzői. *Demográfia*, **48**. 110–125.

Székely Lajos (1997): *Egészségnevelés: utak a mához*. Pápai Páriz Egészségnevelési Országos Egyesület, Budapest.

Tones, K., Tilford, S. és Robinson, Y. (1990): *Health Education. Effectiveness and Efficiency*. Chapman and Hall, London.

Ulveczki Erzsébet Dr. (2004): Az iskolákban folyó egészségfejlesztés országos felmérése. *Egészségfejlesztés*, **65**. 15–21.

World Health Assembly WHO, (2004): In: *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 37–39.

World Health Organisation (1946): *Constitution*. Genova.

World Health Organisation (1984): *Health promotion: A Discussion Document on the Concept and Principles*. WHO Regional Office for Europe. Copenhagen.

World Health Organisation (1986): Az Ottawai Egészségfejlesztési Charta. Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencia. Ottawa, 1986. november 17–21. In: *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 9–14.

World Health Organisation (1991): Sundsvalli nyilatkozat az egészséget támogató környezetről. Harmadik Nemzetközi Egészsgéfejlesztési Konferencia, Sundsville, 1991. június 9–15. In: *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 23–28.

World Health Organisation (1997): Dzsakartai nyilatkozat. Egészségmegőrzés a XXI. Században. Dzsakarta, 1997. július. In: *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 29–34.

ABSTRACT

JUDIT NAGY: HEALTH EDUCATION PROGRAMMES FOR SCHOOL-BASED HEALTH PROMOTION

Many international comparative studies concluded that the health status of the Hungarian population is extremely bad. The discovered problems are very complex and only an interdisciplinary approach could lead to a solution. Consequently, the schools as settings for socialization play a more and more important role in health promotion. In 2004, the Hungarian Public Education Law made it compulsory for schools to include health promoting tasks in their pedagogical programmes. We analysed the health promoting programmes of eleven elementary schools in South of Hungary. Our aim was to research the embedding of the concept of health in educational activities.

Our results show the pedagogical programmes *comply with the legal requirements* and include a health promotion programme with all of its elements and schools also reviewed their pedagogical practices. Besides the promising results, schools' faculties continue to use the *help of external experts* like the members of the school health service and other professionals, rather than taking action themselves; they are running *campaigns*, and miss the concept of properly planned and coordinated interdisciplinary programme activities. The goal of health promotion is not merely the transfer of knowledge „rathes, it is concerned mainly in the *shaping of the children's attitudes and behaviour*. The importance of mental health care and the necessity of considering the children's socio-cultural background was identified, but no specific action was taken and the *teacher-parent relationship is not a priority*. Schools organise programmes promoting the refusal of health damaging forms of behavior on a regular basis with the help of external experts and, in accordance with the regulations, all of the schools ensure *everyday physical activities* and open-air education.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 4. 263–282. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Judit, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 3. szám 283–305. (2005)

TÁRSADALMI SZEREPEK A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ FOLYAMATAIBAN ÉS VIZUÁLIS NEVELÉS

Strohner József
Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Művészeti Intézet

„[A]z iskola feladata a személyiség építése, kompetenciáinak, képességeinek feltárása, fejlesztése, alkalmassá tétele mindarra, mire lehetőségei, adottságai alapján képes lehet. Komplex módon, a személyiség egészére vonatkozó és egymástól el nem különíthető rendszerben" (*Gajdics*, 2003. 4. o.).

Új pedagógiai teleosz van születőben, mert a társadalom átalakulásának irányváltása, az európai integrációhoz való csatlakozás a tudás fogalomkörének újfajta értelmezésére irányítja figyelmünket. A kilencvenes évek elejének paradigmaváltást kikövetelő társadalmi szituációjában a *comeniusi-herbarti* pedagógiai modell, a tantárgyak konvencionálisan zárt rendszerének oldására műveltségi területek kijelölése tűnt a legalkalmasabb megoldásnak.

Miközben jelenünk pedagógiai gyakorlatában kitartóan munkálkodik a régi, „jól bevált" rendszer, miközben jó egy évszázada folynak alternatív iskolamodellek kialakításának elméleti és gyakorlati munkái (*Pukánszky* és *Németh*, 1994) és miközben kis csoportok, kutatóiskolák és megszállott magánzók kísérleteznek új szemléletű oktatással, keveset tudhatunk arról, mit is értsünk a tudás társadalmán. Ízlelgetjük ezt az új szóösszetételt és összehasonlításokat teszünk vélt tartalma és a valóság között, amelyben élünk. Érezzük, hogy az, amit keresünk, nem következik egyenesen abból, amilyen alapokon és ahogyan ma végezzük dolgunkat mi, pedagógusok. Az új feltételrendszer más, mert nem kötődik hozzá a társadalmi lét olyan szintű (ideológiai) determináltsága, mint a megelőző időszakokéhoz. És más, mert pillanatnyilag nem igazán tudjuk, mi is az, ami valójában kötődik hozzá (*Trencsényi*, 2005; *Hoffmann*, 2005; *Dobos*, 2005). Az az információs társadalom, amely ennek a paradigmatikusan új kultúrának a hordozója lehet, még csak szárnyait bontogatja.

A kérdéskört a vizuális nevelés nézőpontjából kívánom megvizsgálni, különös tekintettel az alkotói és befogadói szerepekre, a tudás kérdésére, a kommunikáció problematikájára, az alkotás, a kreativitás pedagógiai vonatkozásaira, valamint a nevelési folyamat szereplőinek kortárs értelmezésére. Az esztétikai nevelés vonatkozásában felvázolom egy komponensrendszer-elvű alternatív vizuálisnevelés-modell alapvonalait.

Strohner József

Az alkotói és befogadói szerepek társadalmi természete és leképeződése a vizuális nevelésben

„Napjainkban egyesek úgy vélhetik, hogy a festmények presztízsokokból, vagy kedvtelésből vásárolt áruk; más korokban és másutt esetleg mágikus jelentésű rituális tárgyak, megformált mítoszok és legendák, avagy a lelki elmélyülést elősegítő eszközök voltak; kifejezhettek elvágyódást [...] *Szent Bonaventura* számára a középkorban a kép olyasvalami volt, ami tanít, kegyes érzelmeket ébreszt és emlékeket kelt életre. [...] a 19. századi realista *Zola* számára a kép az egyéniségen átszűrt természet egy darabkája. [...] 1890-ben egy húszéves festő, *Maurice Denis* már azt a tételt fogalmazta meg, amelyet a következő, a 20. században olyan sokan vallanak majd (bár távolról sem mindenki): »a festmény – ábrázoljon bár csatamént, aktot, vagy jelenetet – elsősorban sík *felület,* melyet meghatározott rendben csoportosított színek fednek«" (*Piper*, 1984. 9. o.). Végtelen gazdagság vesz körül minket a művészet által. E gazdagság rendkívül finoman rétegezett és személyes. Ahány, az alkotásban megfogalmazódó *nézet* adhat hiteles képet emberről és világáról, ugyanannyi hiteles *olvasata* lehet magának a műnek a szemlélő, műélvező (befogadó) oldaláról.

A képalkotó művészetek kaput tárnak egyfelől a különböző kultúrák, másfelől a tudományok (geometria, színtan, informatika stb.) irányába. A történeti távlatok képi nyelvezetének vertikális (kronológiai) és horizontális (esztétikai) értelmezésére, személyes dimenzióinak (kreativitás és elhivatottság) megértésére irányuló szándékok egységességével az objektivációk legteljesebb technikai diverzitása képes együtt élni. „Megfigyelték, hogy azoknál a törzseknél, ahol az írásbeliség hordozója ma sem a papír és a gyermekeknek nincsenek rajzlapjaik és füzeteik, homokba húzzák, földbe vésik vagy fa kérgébe karcolják ábráikat a gyermekek" (*Kárpáti*, 2001. 7. o.). Vagyis a folyamat már gyermekkorban a belső világmodellezési szükséglet és indíttatás, ugyanakkor az eszközfüggetlenség jegyében kezdődik el. Ennek a vizuális világ-megjelölési motívumnak legfőbb jellemzője és jellegzetessége a szabadság és a személyesség (mindkettő a kreativitás szubsztanciája). Ennek értelmében, ha vizuális nevelésről beszélünk, akkor a fenti szükségletek kielégítésének forrásait és a sematizáló technika-központúságtól való függetlenségét kell elsősorban feltárni és megteremteni.

A művészetek társadalmi megítélése, ahogyan arra *Bornstein Gardner* kettős vélekedésére utalva rámutat, különös, paradox képet mutat: „[...] ahhoz, hogy valaki művész legyen, nem szükséges hosszadalmas és gondosan kidolgozott kognitív fejlődés [...] a gyermekek, a »primitívek«, a visszamaradottak és még a csimpánzok is »művészetet« produkálnak [...] míg a művészet csak mint közönség számára férhető hozzá" (*Bornstein*, 1984. 331. o.).

Egyfelől a társadalmi konvenció értékítélete fogalmazódik meg művész és művészete, valamint együttesük megítélése vonatkozásában. Ennek gyökere és valódi tartalma a polgári értékrenddel történetileg szembe állított művészi léhaság és annak következményeként feltételezett sekélyesség és felszínesség. Ugyanakkor a művészetekhez érteni sikk. A műértők számára minden művészeti ággal és irányzattal kapcsolatos véleményformáláshoz társadalmilag hagyományozódott sémák kapcsolódnak. Ezek a sémák éppen

nem az alkotás folyamat-jellegének lépéseire, stációira, annak megértettségére utalnak és vonatkoznak, hanem a mű tematikájára és formai sajátosságaira. „A szakértő, aki csak az alakzatot keresi, ugyanúgy nem fogja fel a mű igaz valóját, mint az olyan laikus, akit csak a téma foglalkoztat. [...] Sem a formális alakzat, sem a téma nem végső tartalma a műnek" (*Arnheim*, 2004. 277. o.).

Ami a közönségszerepben és az alkotószerepben megjelenő ember attitűdbeli közeledését jelentheti, az az alkotás folyamat-jellegének tanuláson alapuló megértése lehet. Az elkészült alkotás, a mű mint objektiváció egyszeri, egyedi, komplex, totális. Megalkotásának folyamata induktív (akkor is, ha kiinduló premisszái, intuíciója az általánosból közelít és levezető jellegű). Az alkotás mint építkezés szeriális jellegű.

Az észleleti befogadás dominánsan parallel jellegű. Rendszerint az összhatásból indul ki, jó esetben a részletek feltárásáig jut el; általában az ismert sémák felmutatásában elvesző dedukció. A képi, szeriális és induktív folyamatban született vizuális teljesség észleletének párhuzamos, dedukción alapuló kognitív feltárása, majd a nyelvi kommunikáció sémáiban való direkt és ismét szeriálisra váltó nyelvi transzformációja is egyben. Ezen a ponton válik a befogadás alapvetően intellektuális problematikává és nem annyira a kép iránti érzékenység, mint a fogalmi és nyelvi kompetenciák (itt: korlátok) azok, amelyek meghatározzák a képről elgondolhatót és elmondhatót. Ha tehát csak magáról az objektivációról van szó, a kognitív eljárás mindig a speciális szakmai területből megismert sémákra, tanult mintákra fog mutatni.

A vizualitás tanulásának ez a modell az alapja: gondosan kiválasztott és a tananyag szigorú belső logikáját követő tárgyi vagy jelenségminta, szemléleti analízis irányított viták vagy utasítások alapján (verbális megerősítés), vizuális analízis (részlettanulmányok) és újból verbális transzfer (szóbeli véleményalkotás). Ez a sokszoros fordítás *ab ovo* formálissá teszi a tanulási folyamatot. A vizuális feladatokon keresztüli befogadó–alkotó folyamat pedagógiai paradoxona éppen ez. „[F]ormális működések kialakulása ténylegesen a művészi fejlődés ellensége, minthogy az absztrakció, a feladat konformitása, [...] a szisztematikusság és megértés elmozdítja a gyermeket eredeti primitív kifejezésmódjától, saját természetes médiájától" (*Bornstein*, 1984. 331. o.). A formális működések technikáit, mintáit a társadalmi akarat juttatja el az emberekhez mind az iskolai képzésben, mind a közkultúrában (médiumok). Így a vizualitás különféle *társadalmi szerepek* hordozójává válik. A róla általánosított szerepértelmezésben az *alkotóművész* spontán zseni, alig-alig tudatos ős-alkotó, míg *közönsége* kifinomult ízléssel, teljes tudományos rálátással kell, hogy rendelkezzék ahhoz, hogy ezt az őseredetiséget képes legyen befogadni, feldolgozni és – nem utolsó sorban – magyarázni. Ez a paradoxon és a hozzá kötődő paradox helyzetek és ítélkezések sora kíséri a képzőművészet és általában a művészetek történetét. A megosztottság alapvető okaként azt feltételezhetjük, hogy a különböző – alkotó és befogadó – szerepekben *más és más kompetenciák* más és más komponenseinek jellemző aktivitása szükséges a társadalmi szerepekben való megnyilvánuláshoz. Az alkotó különös adottságai, affektív beállítódása, sajátos világlátása és képessége az elvonatkoztatásra, szociális attitűdje és motívumai, valamint kimunkált speciális képességei révén alkotja műveit. A szemlélő leginkább és általában kognitív képességei (emlékező, absztrakciós, analógiai stb.) műveltsége mértékében értékel. Ez a trend törvényszerűen vezet oda, hogy a műalkotásnak a szemlélő szempontjából szinte

kizárólag *formai* tulajdonságai lesznek. Ez közvetlenül is magyarázza talán a formát elhagyó művészeti irányzatokkal szembeni értetlenséget és sokszor indulatos elutasítást, jóllehet a befogadói attitűd megváltoztatására közel száz esztendő állt rendelkezésre a nevelés számára a *fin de siecle* vizuális forradalma óta.

A fentiekből következőleg hihetjük akár azt is, hogy a műalkotás létrehozásának szintén és legfőképpen strukturális – tehát a tiszta kogníción –, illetőleg a *forma* képalkotó szerepeinek értelmezésén alapuló törvényei vannak. Évszázadok művészetoktatása vallotta ezeket az elveket, és a makacsul túlélő *herbarti* oktatási modellbe kitűnően simult az ezzel kapcsolatos oktatási attitűd – miközben folyamatosan és egyre követelőbben fogalmazunk a személyességről, a kreativitásról, az affektív és konstruktív attitűdről és a vizuális kommunikációról (lásd NAT 1995; NAT 2003).

Mindent összevetve képszerűen azt is mondhatnánk: a társadalom elvesztette a fonalat a művészetekkel kapcsolatosan, hiszen a művészet szabadságfokának multiplikálódása folytán félelmetes gyorsasággal sokasodnak (és avulnak el) azok az esztétikai, formai kategóriák, amelyekkel érteni lehetne akárcsak a huszadik századi művészetet, így hát maradnak a szellemileg a reneszánszhoz, a tér, a forma, képi-kompozíciós minőségeihez kapcsolódó sztereotípiák és formalitások. Ha igaznak tételezzük fel mindezt, sokszorosan igazolva kell látnunk a jelenséget a *vizuális neveléssel* kapcsolatosan. „Sok rajztanár erőfeszítése ellenére ördögi körbe lépett az iskolai vizuális nevelés: a tanítás minőségének romlásával romlott a tantárgy megbecsültsége, ami tovább csökkentette a tanári munka hatékonyságát. Az alacsony óraszámok miatt a rajzórák ma már csak a szelekciót szolgálják: az »érdeklődő«, tehetségesnek ítélt tanulókat a gyorsan szaporodó tagozatos osztályokba vagy szakiskolákba irányítják. Ez nem csupán azért kedvezőtlen, mert a korai szelekció általában káros az egyén szempontjából: túlzottan korai beszűküléshez, – *Moholy-Nagy László* szavaival élve – »szelet emberek« kialakulásához vezet." (*Bodóczky István*, 2002. 3. o.). Az elvesztett fonal újra felvételére e trend láttán vajmi kevés az esély. Feltétlenül szükségesnek látszik tehát értékelni a társadalmi szerepek huszadik-huszonegyedik századi jellemzőit, mert a hagyományos alkotó és befogadó szerepek mint a társadalmi viselkedés kategóriái már nem kompatibilisek a korral és nem alkalmasak az új szerepű vizualitás kommunikációs folyamatainak integrálására.

A XXI. századra a kultúra *fogyasztóivá* váltunk. Ennek következtében egyrészt a minket ért hatások erőssége, másrészt reagáló, reflektáló képességeink szerint válunk egyre többlelkűvé. Nem is olyan régen kettős nevelésről beszéltünk. Mára ez hármas neveléssé bonyolódott: *családi* (mikroközösségi), *iskolai* (társadalmi, a köznevelés értelmében) és *mediális* (virtuális) neveléssé. Úgy is tekinthetnénk, mintha a *durkheimi család-haza-emberiség* modellszerű társadalmi kategóriái (*Durkheim*, 1922) modern utáni parafrázisával állnánk szemben egy planetáris koncepcióban. Csakhogy a modell csoportjaihoz rendelhető tartalmak és karakterisztikák az eltelt közel száz esztendőben gyökeresen átalakultak.

A *család* mint társadalmi alapegység válságjelenségei következtében a szocializáció legfontosabb, legdöntőbb pillanataiban nincs jelen kellő mértékben mint a leghatásosabb nevelési fórum, közvetlen mintaadás és szükségletépítés. Egyre szélesebb réteg esetében hiányzik tehát a motiváció alapvető készség-struktúrájának természetes közegben való szerveződése.

A második nevelést, az *iskolait* kvázi-társadalmiként lehet aposztrofálni: egyrészt teleosza és praxisa nagyon erősen szétválik, másrész a haza-nemzet szubsztancia-fogalmainak erős relativizálását tapasztaljuk változékony társadalmi közegünkben, jóllehet a közelmúlt törvényerejű tantervi dokumentumai is a „Nemzeti" jelzőt kapták. Kívánatos pedagógiai konszenzusról nem beszélhetünk sem térben, sem az élethosszig való tanulás értelmében az időben.

A harmadik „nevelés", a *média* kérdésköre, ha lehet, még az előzőeknél is problematikusabb, mert hatásait gyakorlatilag kontrollálatlanul és, ami még kritikusabb, társadalmi dimenzióban *fajsúlyos* versenytárs (pl. könyvtár, mozi, színház stb.) nélkül fejti ki. Az emberformáló szerepükben főként a fiatalabb korosztályokra nagy hatású (és sok esetben tudatosan éppen e korosztályokat megcélzó) kereskedelmi médiumok többségükben (jó esetben) közömbösek a család, az iskola nevelési (proszociális, konstruktív, inkluzív stb.) törekvéseivel szemben. Különösen igaz ez a különféle szubkultúrák értékrendjét valló médiumokra. Miután a média sok szempontból és irányból differenciált (ami alapvetően jó), hatékonyságban látszólag behozhatatlan előnyre tett szert a fogyasztóvá nevelés konstruktív attitűdjei kialakításához rendelkezésre álló és sokszor differenciálatlan próbálkozásokkal szemben. Pedagógiai szempontból nem a piacra kerülő medializált információ sokféleségével van baj, hanem a létüket és egzisztenciájukat (tehát a piacot) meghatározó fogyasztói körök társadalmilag releváns (és törvényekben kodifikált) értékek szempontjából értelmezett differenciálatlanságával.

Gyermekeink XXI. századi szocializációjának egyre inkább fogyasztói magatartásokban megnyilvánuló jelenségei vannak és lesznek. A fogyasztói attitűd felépítése és formálása éppen e „határtalansági feltételek" (pl. értékrelativizmus) mellett paradigmatikusan más értelmű feladat, mint a zárt rendszerként túlélő *herbarti* pedagógiai gyakorlaté, amelyben „a tanárok többsége [...] elsősorban nem az új igényekhez igazodó differenciált tanításszervezési eszközöket, hanem a hagyományos pedagógiai módszereket ismeri és használja" (*Imre* és *Nagy*, 2003. 274. o.; lásd még *Golnhofer* és *Szekszárdi*, 2003; *Bábosik*, 2004).

A fogyasztói attitűd mint nevelési kérdés és az új képi világ

Az új képiség egy jellegzetesen felhasználói, alkalmazói (fogyasztói) attitűdnek a személyiségfejlesztés folyamataiban való markánsabb megjelenítésével válhat értelmezhetővé a vizuális nevelés szakemberei számára (*Dobos*, 2005). Ennek megértése és a pedagógiai programokba történő beépítése jelentheti egyszersmind kultúrá(i)nk történelmünkbe kódolt értékeinek továbbélését is. Az, hogy befogadókénti szerepünk szükségszerűen konvencionálisabb (és konzervatívabb) és tartózkodóbb, mint a kortárs művészet progreszszívnak tekintett alkotóié, természetes (*Nyíri*, 2000; *Horányi*, 1997). Nyilvánvaló, hogy a feltárt új képnyelvi lehetőségeket először meg kell ismernie és meg kell értenie a befogadónak. Ez azonban nem jelentheti, hogy a *befogadóvá nevelés* szükségszerűen konvencionális. Arra az esetre igaz ez, amikor pedagógiai kiindulásunk *maga a (vizuális) forma* (itt természetesen nem tárgyi értelemben) és annak hordozója, burkolata, a tan-

anyag. Amennyiben a fogyasztói magatartás befolyásolása a feladatunk, már a személyiség egészére irányuló konstruktív hatás lehet csak érvényes. Ezek a hatások természetszerűleg a kultúra szellemi és tárgyi közegébe vannak csomagolva és, mint ilyenek, a személyiség alkalmasságainak szerveződéseire támaszkodó, tervszerűen strukturált fejlesztés tartalmi bázisát fogják adni: a tananyagból a kultúra négydimenziós terét (történeti, szociális, személyes, mentális) adó, a motivált aktivitás tárgyi relevanciáját. „Az iskolai nevelés feladata, hogy [...] a gyermekek vizuális élményszükségletének kielégítését folyamatosan tegye lehetővé, teremtse meg a vizuális kultúra fejlesztő erejének érvényesítéséhez, elsajátításához, az *esztétikai döntésekhez és cselekvésekhez* szükséges feltételeket" (*Nagy József*, 2000. 267. o.; kiemelés az eredetiben). Mindezekből következőleg a pedagógus szerepét tekintve a jelen gyakorlatánál összehasonlíthatatlanul árnyaltabb képet kell, hogy alkossunk. Meggyőződésem, hogy az ötletek kora elvi-pedagógiai vonatkozásban lejárt.

A vizuális neveléssel kapcsolatosan a sokszor elhangzó laikus kritika a „művészkedést" veti a szemére a rajztanárnak, szakmai oldalról pedig az alkotásra fordítható idő korlátozottságából fakadó felszabadultság-hiánytól, illetve a más tudományterületek illusztrátorává válástól féltik (féltjük) leginkább a tárgyat. A *formához* mint programhoz kötődő problémák logikus módon vonják maguk után a fenti szerep-értelmezési dichotómiát. Amennyiben a képességek működésének irányából közelítünk a közönségszerep és különösen a művész és közönség megkülönböztetése felé, annak alternatív megoldási lehetőségei talán könnyebben lennének megteremthetők a *vizuális tanulás* deduktív lépéseinek parallel jellegű bejárása mellett, a *vizuális alkotásra* vonatkozó esztétikai döntések és cselekvések szeriális, induktív irányú önálló projekciói révén. Mindezek mellett a saját vagy a társak vizuális alkotása önmagában is lehet további vizuális dedukciók kiindulópontja, vagyis a vizuálisan feltett kérdésre célszerű vizuális választ adni. Amivel természetesen nem azt akarom sugallni, hogy a vizuális nevelés műhelymunkáiból száműzendő a verbalitás, mindössze azt, hogy az annak transzfer vonatkozásaiból származó torzító és konformizáló hatásokat optimális szinten lehet tartani, egyszersmind így lehet *optimalizálni* a vizuális nevelésben a vizualitás szerepét. Az így keletkező, egységesnek tekinthető és valóban az alkotás mint kommunikáció irányából közelítő újszerű értelemben a megformáláshoz kötődő tudás egyben a (vizuális) kultúráltság relevanciáját is adná, hiszen: „az értő kritika és a műértőség [...] igénylik a formális működéseket" (*Arnheim*, 1979. 131. o.).

Jóllehet a vizuális kultúra törvényben megfogalmazott műveltségi területe (NAT, 1995; NAT, 2003) a képzőművészet, a tárgy- és környezetkultúra és a vizuális kommunikáció és vizuális nyelv tartalmi köreit integrálja, napjaink gyakorlati pedagógiája a *rajztanítás* többé-kevésbé szélesen értelmezet vonalát követi (*Szalontay*, 1994). Fontos dilemma érhető tetten ezen a ponton. A közfelfogásban, ahogyan azt korábban értelmeztük, a képzőművészekkel kapcsolatos általános vélekedés szerint az alkotó a legjobb esetben legalábbis excentrikus antipolgár, míg a befogadó művelt, e műveltségére büszke, ítéletalkotó *citoyen*: így hát ne művészt, hanem *műértőt* neveljünk. A „rajztanítás" lényegében csapdában vergődik: a „gyermek-művészt" elrontja a konvencionalitás alapján működő tanulás, mert az valójában nem alkotót, hanem befogadót nevel, tehát alkotó személyiségeket kell nevelnünk. Társadalmi méretekben azonban sokkal több a befoga-

dó, művészethasználó (pl. design stb.), mint az alkotó, tehát neveljünk mégis inkább *citoyent*... Sajátos helyzetben találjuk magunkat, hiszen deklaráltan a kreativitás, tehát az alkotóképesség kialakítása, működtetése és fejlesztése a célunk. (Lásd még: NAT, 1995; NAT, 2003; *Kárpáti*, 1995a, 1995b; *Bakos*, *Bálványos*, *Preisinger* és *Sándor*, 2000; *Zombori*, 1995; *Szalontai*, 1994; *Bodóczki István*, 2002.)

Ezen a ponton érhető talán leginkább tetten a kutató és a gyakorlati szakember (oktató) egyetemleges célja és felelőssége: vajon a személyes őseredetit vagy a szociális konvencionalitást tegyük meg munkánk vezérfonalának? Fel kell tételeznünk, hogy létezik olyan átfogó, keret jellegű (pedagógiai-pszichológiai, kognitív idegtudományi, humánetológiai, komputacionális, tudományos eredményeket rendszerező) összegző, de a mindennapok pedagógiai gyakorlata számára is érthető megoldás, amely mindkét, a vizuális alkotással kapcsolatos társadalmi szerepre képes felkészíteni a gyermeket – az emberi személyiség működésének megértésén keresztül.

A (vizuális) pedagógiai közéletben érezhető az aggodalom a „tiszta művészet" értékeinek elvesztésével kapcsolatosan. Mindazonáltal éreznünk kell ebben megfogalmazásban a *leszűkítő* trendet is. Azt, hogy a művészet értelmezésének az egész vizualitást a művészi léttel azonosító és azon keresztül értelmezni szándékozó attitűdje mennyire tisztán vezet a gyermek-művészi koncepció *romantikus* gondolatvilágához. És azt is, hogy az mennyire értelmezhetetlenné teszi a vizuális fogalmazások sokaságának kommunikációs tényeit, szándékait, mediális és intermediális és multimédiás sokféleségét.

Nézetem szerint művész abból lesz, aki számára a teljesség és az ember-világ viszonyrendszerről alkotott mentális kép sajátosan, és csakis a művészet sajátságos, választott eszközrendszerével projektálható. Az ösztönös ráérzés csak az alkotás aktív operációinak folyamatában elmélyült ember számára adatik meg, nem valósulhat meg igaz és releváns módon ismeretekkel végzett tiszta kogníciókként, de annak teljes hiányában sem. *Pascallal* szólva: a véletlen a felkészült szellemet preferálja.

„Az, hogy a közoktatás és köznevelés, mint a társadalom legnagyobb közszolgáltatója, a személyiségre, hangsúlyozottan minden egyes személyiségre és képességeik kibontakozására összpontosítsa szellemi és anyagi energiáit, az korunk legnagyobb koncepcionális pedagógiai problémája és kihívása. Egyben a társadalmi egyenlőség feltétele is" (*Gajdics*, 2003. 3. o.). Valójában az ember csak akkor lesz képes olvasni a vizualitás különféle területeinek képi közléseiben, ha mint aktív és *motivált* résztvevő a képi kommunikáció módszerének, eljárásainak, technikáinak, modalitásainak és ténybeli ismereteinek birtokába kerül. Egyszerűbben szólva: szocializálódik a (vizuális) kultúrába. Információs társadalom felé igyekvő korunkban mi sem szemléltetheti ezt jobban, mint a számítógépes játékok képi világa, amelynek ikonográfiáját, szemantikai rendszerét meg kell tanulni ahhoz, hogy bánni tudjunk velük, eredményesek legyünk alkalmazásukban, De ez a tanulási folyamat az informatika képi világára vonatkozó motívumaiban és ismereteiben segítheti az alkalmazót abban is, hogy *értékek* mentén legyen képes választani a képdömping minőségi differenciálásával.

Paradigmaváltásról beszélünk. „A tudományág paradigmája nem egyszerűen az uralkodó, elfogadott elméletet jelöli. Annál többet, a gondolkodás rendszerező elvét határozza meg. Arról a keretről van szó, amelyen belül a tudományos kérdéseket felvetik, a válaszokat feldolgozzák" (*Végh*, 2002. 126. o.). Ha ez a keretrendszer megváltozik, a ben-

ne megfogalmazott és relevánsnak tartott viszonyok átalakulása gyökeres változásokat idéz, idézhet elő magában a hordozó szerkezetben is. Különösen igaz ez a bioszociális komponensrendszerekre (*Nagy József*, 2000), amelyek mint összetevők *szerveződései* önmódosító és replikatív tulajdonsággal rendelkeznek, vagyis végtelen variabilitással képesek alkalmazkodni és az alkalmazkodás tartalmait a következő szinteken továbbadni, örökíteni. A paradigmaváltás célja éppen ennek az adaptivitásnak a külső feltételrendszer (itt: pedagógiai teleosz) viszonylatában való gyökeresen új megfogalmazása.

Nem prioritás-váltásról kell tehát beszélnünk, nem a hangsúlyok áthelyezéséről, hanem a (vizuális) kommunikáció szereplőinek a társadalomban elfoglalt helyéről és szerepük meghatározásáról, a médiumok jellemzői és funkciói feltárásáról, referenciáikról, hatásmechanizmusukról: valójában a teljes struktúra minden elemének az újra- és átértelmezéséről, átrendezéséről.

A gyermek szocializációja és a kulturális nyilvánosság

Az emberi kultúra megtartásának releváns tartalmai azok lesznek, amelyeket értékmegőrző tudatosságunkban és eltökéltségünkben az új generációk döntési és cselekvési területeiként kijelölünk. Amennyiben elfogadjuk, hogy az emberi minőséget a társas létre való személyes alkalmasságok adják – mint ahogy mindig is azok adták – el kell fogadnunk a személyiségnek a jogát a képességei teljes körű működtetéséhez és kiműveléséhez és kultúrája kommunikálásához.

Ezek a jogok új, reflektív pedagógusszerep (*Tókos*, 2006) és új összefüggések megértését, új kötelezettségeket kell, hogy jelentsenek a tanár számára, hiszen a paradigmaváltást nem csak a (vizuális) nevelés belső feszültségei, tartalmi vagy pedagógiai túlhaladottsága teszik elsősorban elkerülhetetlenné, hanem a kulturális köztér változásai és a belőlük következő társadalmi igény és elvárások átalakulása következtében keletkezett új feltételrendszer is (*Brezsnyánszky*, 2001).

A vizuális nevelés tekintetében a pedagógusnak olyan módon kell tehát szervezni és vezérelni a vizuális kommunikációs–művészeti folyamatokat, hogy a képnyelvi sajátosságok *felfedezése*, a *képzetgyűjtés* időigényessége, a konvenciók és tradíciók *feltérképezése, a* belső szükségletekből adódó és késztetések által motivált *alkotás* és a kommunikáció médiumainak és technikáinak *megértése*, vagyis a *belső felkészülés* megtörténhessen. A világ valóságosságában való eligazodáshoz a kisgyermek számára nem elegendő az arról szóló szövegek vagy képek megismerése és megértése. *Feltétlenül* szükséges viszont az *ezek terében megélt aktív és tanulni vágyó lét*, a tájékozódás, kísérletezés, anyaggyűjtés. A folyamatnak természetesen feltétlenül része a fogalmakkal végzett absztrakció, az összetartozók összerendezése (kombinálás), a különbözők különválogatása (differenciálás), azok közreadása (kommunikáció), megvitatása (közvetlen interakciók) és felülvizsgálata (értékelés és önreflexió).

A motívumok által indított és a képességek komponensrendszerében irányított, tudatosan alkalmazott közvetlen és közvetett tapasztalatgyűjtés és a viszonyrendszerekből feltárt, megmutatott tanulságok együttese (ismeret) és az azokkal végzett műveletek

(praxis) belülről fakadó biztonsága válhat az emberi élet számára – így természetesen társadalmilag is – *releváns tudássá*. „A kompetencia a tudásnak arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, *életszerű tapasztalatok* révén történik [...] Ebben a tekintetben a kompetencia az *értékes, érvényes, hasznosítható tudás* egyik kategóriája" (NAT, 2003. 168. o.).

A vizuális nevelés pedagógiai folyamatában mindezek a feltételek akkor valósulhatnak meg, ha közvetlenül az aktivitás folyamatát, az aktív cselekvést szervezzük és vezéreljük. A folyamat legfőbb értékhordozójának a *motivumrendszert* kell tekintenünk, lévén hogy a kívülről oktrojált folyamatindítások nem tartalmazzák azokat a belső érdekértékelési és érdekeltségi döntésbeli komponenseket (*Nagy József*, 2000) amelyek a személyes aktivitás ráirányulásához nélkülözhetetlenek. Ezek szükségleteken alapulnak, amelyek az alkotó aktivitásra késztető belső feszültség forrásai. A motiváltságban mint értékben gondolkodó projektumaik lehetőséget adnak a gyermek számára a személyes vizuális felkészülésre és az abból táplálkozó alkotásra. *Közvetett* hatásként pedig „a kreatív aktivitás önmagában is áttereli és átalakítja a destruktív vagy más késztetéseket konstruktív kifejezésekbe, illetve formákba" (*Refsnes Kniazzeh*, 1981. 354. o.). Így az a pszichés és szociális eredetű problémák megoldás felé tett lépések színtere is lehet egyben.

A vizuális kommunikáció nyelvi sajátosságainak beépítése az aktivitás folyamataiba lehetőséget ad a vizuális minőségek esztétikai kategóriáinak megtartva-megújítására. Ebben az értelemben beszélhetünk *érvényes ismeretekről*. Ezek a célszerű és átgondolt vizuális transzformáció eljárásaira, olyan üzenetek megfogalmazására készítenek fel, amelyek nem egy pusztán hipotetikus és esetleges néző, befogadó (vagy éppen a tanár) az üzenet egyetlen lehetséges olvasója számára érthetőek, hanem célzottan, akár személyre szabott vizuális fogalmazások, üzenetek, portfoliók elkészítésére is képessé tesznek.

Mindehhez a klasszikus és kortárs médiumok sokféle nyelvezete és technikája áll rendelkezésünkre: „a látás nyelvének szabályaira éppolyan nagy szükség van, mint valaha [...]. A gépek sohasem teszik feleslegesé az ecsetet, ahogyan a CD-ROM-ok sem a nyomtatott könyvet. A baj csak az lenne, ha az ecset nevében kiutasítanánk a gépet a rajzteremből ahelyett, hogy a vizuális kultúra klasszikus értékeit »kódolnánk be« az új médiumba" (*Kárpáti*, 1998. 3. o.).

A vizuális pedagógiai tervezőmunkában évtizedeken keresztül a művészeti diszciplína korcsoportos, kronologikus, és a tevékenységformák szervezésében az egyszerűbből a bonyolultabb felé vezető, valójában leginkább a formális logika szabályszerűségeinek megfelelő leosztását, újabban tematizált strukturálását végeztük (l. *A vizuális kultúra tanterve, tematikus tanmenete*, 1998). Így, ha a gyermeket mint „művészt" értelmeztük, a következőket láttuk: „növekszik a kompetencia a megelőző állapotokhoz képest és egy fejlettebb állapot integrálja az előbbieket" (*Bornstein*, 1984/1997. 333. o.), vagyis fejődés mutatható ki. Mindezt természetesen a művészet-oktatás akadémikus hagyományainak nézőpontjából és a formára irányított megismeréstől az alkotásnak valamilyen ködös megfogalmazású és valójában csak kevesek számára elérhető szintjéig húzódó lineáris elv szerint. Valójában a „mester" keze nyomát magán viselő művészeti „klónozás" kísérletei történtek (lásd még *Bodóczky László*, 1998). Értelmezésem szerint akkor beszélhe-

tünk valódi paradigmaváltásról a vizuális nevelés területén, ha *a személyiség aktivitásának vizuális jellegzetességeit és kommunikációs folyamatait* (*Bálványos* és *Sántha*, 1998; *Kárpáti*, 1995a, 1995b; *Bakos*, *Bálványos*, *Preisinger* és *Sándor*, 2000; *Nagy József*, 2000; *Környeiné*, 2001; 2002) leszünk képesek, az alapkutatások eredményeire támaszkodva, megérteni és rendszerré szervezni. Még pontosabban: ha a tevékenység tervezése nem a tananyagba szervezett ismeretek valamilyen szempontok szerint rendezett gondolatsorainak logikáján, hanem az *elvégzéséhez szükséges és nélkülözhetetlen képességszerveződés meg- és felismerésén* alapul. Ebben az értelemben kell a hasznosíthatóság fogalomkörét értelmeznünk.

Alapelvünk, hogy a vizuális problematika kommunikációs, tény-, tárgy- és jelenségvilágát alkotó *összefüggéseket és összetevőket* kell integrálni a gyermeki személyiség adott státuszának (életkorának, személyes, kognitív, affektív, szociális) és az ezeket alkotó képességeinek rendszerébe.

Vizsgáljunk meg egy analógiát. A táncház a hagyományőrzés helye. Formailag: mozgássorok megtanulása, gyakorlása, átadás-átvétele. Tartalmilag ugyanakkor ismeretek összegyűjtése is az adott kultúráról, szövegek memorizálása, adomák, mesék, énekelt és hangszeres zene hallgatása és tanulása, esetenként viselet- és tárgykészítés stb. Ezek mind gazdagítják, *hitelesítik* az adott tánclépésekből lassan-lassan összeálló mozgássort. Ismeretek és alkalmazások ötvöződnek tudássá. A táncház emberi lényege azonban továbbra is *a tánc mint élmény és mint kultúra*, annak a sodró, átlényegítő közösségi, ugyanakkor rendkívül személyes ereje.

Ebből megérthető, hogy a vizuális nevelés *funkciója* nem műveltséganyag keretbe foglalása és eltökélt átszármaztatása. Az a gyermeki személyiségnek az egyetemes kultúra *teremtő-megőrző folyamataiba* való integrálása kell, hogy legyen. Lényegi mozzanata nem *valaminek* a megalkotása, hanem az alkotás *jelentéseinek a megértése.* Ez nem valósulhat meg alkalmazott ismeretek rendezett közege (tudás) nélkül, hiszen a vizuális-művészeti aktivitás *mentális teljesítmény.*

A vizualitás az emberi tanulás, kulturális kommunikáció releváns formája, feltétlenül szükséges ezért, hogy a *tanuló* személyiséggel kapcsolatos alapkutatások szolgálják és támogassák a vizuális önkifejezés formáinak feltárását. Ez adhat megfelelő teoretikus alapot ahhoz, hogy a vizuális nevelés metodikáját kutatók képesek legyenek minél szélesebb értelmezésben összekapcsolni a vizualitás speciális kommunikációs (művészeti) világát a szociális meghatározottságában élő ember köznapi (általános, vagy gyakorlati) kommunikációs elvárásaival és lehetőségeivel. A rajztanítási fázisból kilépő vizuális nevelés csak ezen az úton nyerheti el a XXI. század emberének mentális terében azt a kitüntetett helyet és kommunikációs szerepet, amelyet számára a valóság látása és vizuális felfogása gyorsaságban, tényszerűségben, ugyanakkor egyedül az emberre jellemző módon affektív vonatkozásban is magában hordoz.

Bizalmi légkör és cselekvő attitűd

Akik kisgyermekek közelében élnek és dolgoznak, tudják, hogy mennyi bizalom él egy gyermekközösségben. Tudják, hogy milyen lendülettel és elszántsággal vállalkoznak a felnőtt számára legképtelenebbnek tűnő feladatok megoldására is, ha azt a bizalmukba fogadott személy (tanár) kéri. A bizalom tehát a konstruktív tanulási típus megvalósításának egyik nélkülözhetetlen feltétele. Az erre épített pedagógiai folyamat, mint választások és döntések nyújtotta sikerek és kudarcok sorozata, felkészítheti gyermeket arra, amit a művészetekben *átéltségnek* nevezhetünk. Fel kell tudnunk építeni a motívumok rendszerét a személyiség működésének pedagógiai tervezésekor, mert ez az alapja és motorja az aktív cselekvésnek. A motiváció tehát nem mutatvány, hanem motivátor (indító inger), érték és emóció és akarat egymásra szerveződése, az érdekértékelés és döntés viszonyrendszere, valamint annak explicit formája (lásd. még erről: *Nagy József*, 2000; *Csányi*, 1994). A kreativitás az aktivitás kommunikatív folyamata működésének minőségi ismérve és egyben grádiense: a vizuálisan megragadható világ személyiségen való átszűrtségének releváns mutatója. A művészi-kommunikációs kreativitás folyamatában, amelyben jelentős mértékben jelen van a gyakorlatiasság, nyilvánvalóan nem képzelhető el (természetesen az életkorból adódó mértékben) kiművelt intellektus nélkül. Feltételei a következőkben fogalmazhatók meg:

- a kutató-alkotó aktivitáson keresztüli (maga a kutatás is alkotó tevékenység) *alkotó befogadás* (át- vagy megélés) lehetősége;
- az *analógiákon* alapuló logikai és perceptuális metódusok beépíthetősége a személyiségfejlesztés pedagógiai komponensrendszerébe;
- a séma-átadás kötelezően választott jellegének átépítése a *belső fogalmi építkezés személyre szabottságává*;
- az ezekkel a tudásokkal különféle szocio-kommunikációs szituációkban való *kreatív és releváns argumentáció* képességei.

Ezek a zömében még kihasználatlan és még semmiképpen sem megfelelően koncentrált energiák adhatnak lökést az új paradigma megfogalmazásához (lásd még *Nagy Lászlóné*, 2000. 275–302. o.; *Csapó*, 2003).

Az esztétikum hagyományos átadása: szűk keresztmetszet

Stevan Harnad szerint: „érték-kritérium az esztétikai érték, amit néha érzelmi vagy affektív kritériumok formálnak át váratlanul intellektuális kreativitássá" (2001. 4. o.). A kreativitás tehát hajlamoktól és érzelmektől befolyásolt mentális tevékenység. Ennek az intellektus vezérelte aktivitásnak az objektivációit esztétikai értékítéleteknek vetjük alá. Ha kizárólag művészet-oktatásról beszélnénk, mindez igaz is lehetne. Sajátságos leszűkítése lenne azonban tevékenységünk céljának, ha eredményét, tanulságait kizárólag az esztétikum kritériumaival, ezek közül legfőképpen a szépség fogalmával írnánk le. A vizuális nevelés mint kulturális komponensrendszer nyilvánvalóan több kell, hogy legyen ennél. Vissza kell, hogy kapja eredeti funkcióját a világ totalitása megértésének, leírásá-

nak, szimbolizálásának és kommunikációjának közösségi szerepű embernevelő közegében. Ha a vizuális kultúra–kommunikáció széles értelmét tekintjük elsődlegesnek munkánk, stratégiánk megfogalmazásakor, ki kell, hogy jelentsük: jelenlegi pedagógiai viszonyaink között az esztétikum mint *jelenlévőség* kritériuma az elkészült munka *formán* keresztüli értékelését jelenti. Ha az esztétika kategóriái a tárgyi reprezentációra, a formára vonatkoznak, belátható, hogy azok a percepció–kogníció–operáció leegyszerűsített modelljére vetítve sem lesznek képesek *az alkotó folyamatot, vagyis az alkotás módszerét értékelni*, hiszen csak annak tárgyiasulását, valamely állapotban befejezettnek nyilvánított stádiumát hivatottak minősíteni.

A forma a vizuális tanulásnak főként a technika, a *know-how* által közvetített területeként van jelen, mint feladatsorokban megfogalmazott alternatív koncepció. Ezekben a feladatsorokban minden feladat külön-külön probléma elé állítja a tanulót. Ez jellemzően a „mesterhez" kötött tanulási modell, amelynek személyiségfejlesztő hatása vitathatatlan a művészeti nevelés, *a művésszé nevelés* területén, de erősen szegregáló hatása miatt nem releváns a vizuális kommunikáció egészét átfogó, széles körben érvényes vizuális tapasztalatokkal gazdálkodó (köz)oktatásban. Lényegében még mindig ez tekinthető azonban a kortárs „vizuális óra" uralkodó irányának (*Szalontay*, 1998; *Bodóczky László*, 1998). Oka ennek egyfelől maga a *herbarti* oktatási konstrukció, másfelől a művészetoktatásban meglévő, fentebb vázolt kettős szerepértelmezés.

Természetesen a modellhelyzetben lévő valóság primer jellegű közlések esetén is hordoz élményeket, ha a felfedeztetés valóban közös élményhelyzeten alapul és az ilyen tanulmányozási problémákat a tanulók várják is, mert azok valamilyen formában rezonálnak a belső érzékenységükkel, intuícióikkal. A tapasztalati személyiség komponensrendszerének kialakítása vonatkozásában ez a közeg nélkülözhetetlen. Nem a tanulmányrajzoltatás jelenlétével van tehát baj, hanem szinte-kizárólagosságával, a megismerés kizárólagos forrásaként való megjelölésével, illetve *a gyakorlaton és az értékelésen* eluralkodó szerepével. Ebben az esetben tanári munkánk és a tanuló gyermek tevékenységének eredményességét azonosítjuk a végeredménynek tekintett objektivációra vonatkoztatott spekulatív és relatív „esztétikai" (pl. „szép, tiszta nívós munka" stb.) sajátosságaival, kvalitásával – esetleg mennyiségével. Önálló entitásként értékeljük azt, következtetéseket vonunk le a minőséggel kapcsolatos elvárásaink, (sokszor szubjektivizmusba hajló) elveink viszonyrendszerében. Azután kivetítjük mindezt a tanuló személyére egy ötfokú skála közbeiktatásával. Adott pedagógiai struktúránkban nincs más választásunk, minthogy a tárgy rögzült státuszában megfogalmazódó szakmai kételyeinket vagy lelkesedésünket az alkotóról kialakított képlettel azonosítsuk. Ez képezi azután a pedagógiai *értékelés* alapját. A személyiségfejlesztés azonban ennél több: a *képessé válás* lehetőség szerint személyre szabott megszervezése. Mégpedig úgy, hogy e szervezés nem kívülről oktrojált, teleologikusan meghatározott lépésekben zajlik, hanem maga a folyamat, a benne megfogalmazott *kritikus képesség-elemek* következtében és segítségével „önszabályozza" magát. A folyamatindítás az érvényesség, érték és hatékonyság rendszerszemléletű elvei szerint kell, hogy történjen. A személyiség egészének komponensrendszerei a mindenkori kihívásokhoz való viszonyulási stratégiáit és taktikáit jelentik. Ha a vizuális aktivitás folyamatában a *motiváltságon mint szűrőn* keresztül szemléljük a való világot, olyan komponenseket jelölhetünk meg, amelyek fontos hatással lehetnek döntése-

inkre és cselekedeteinkre. Ezek a képességkomponensek, szellemi és fizikai tevékenységek célirányos aktivitásának garanciái.

Gyakorlatilag mind az egyéni projekció lehetősége, mind a projektmódszer változatos típusai (*Hegedűs*, 2002) relevánsak lehetnek a vizualitás által a bejárható világ *tapasztalati tőkéjének felhalmozása*, a korosztályonként más- és más motívumkészlettel, iskolázottsággal való alkotó alkalmazása érdekében. Iskolázottságon ebben az esetben ennek a tapasztalati tőkének a motívumok és ismeretek komponensrendszerében, az érdekértékelések és érdekeltségi döntések megfogalmazásában való differenciáltságát kell értenünk. Ennek létrejötte előre megtervezendő feladat, projekció, a tanár által feltételezett és a várható *következmények* előrevetítése. Ez az építkezési mód tendenciáját tekintve irányítottan deduktívnak, míg az előbbi modell irányultságára nézve induktívnak tekinthető. Első esetben a tanuló elbátortalanodásának okai között említhetjük a (relatív) passzivitást és a folyamatos szembesülést a látszattal, a spekulatívval, amelyet egy végtelen hosszúságú tanulási spirálba irányítunk. A valóság szurrogátumát azután technikák precíz és „nívós" alkalmazásának rögös és állandó ismétlőgyakorlatokat igénylő csapdájába zárjuk.

Hogy a tanuló próbálkozásaiban megélje a világot, tanára elindítja őt egyfajta cselekvésre való ösztönzéssel. Olyan kísérletek és kutatások indulnak meg ennek hatására, amelyek a *vizualitás* valamely problémájára irányulnak. Ezeknek a kísérleteknek tehát nem az az elsődleges célja, hogy a látott világról *tudhatókat* ismételje és igazolja, hanem az, hogy az életkorhoz adekvát mélységű tapasztalat-feldolgozásokat tegyenek lehetővé. Így a tanulók információt, cselekvési módozatokat keresnek a tanár és kortársi interakcióik (vita, kölcsönös segítés, kölcsönös bírálat stb.) segítségével. Ennek következtében olyan portfolió keletkezik, amely megmutatja az eredeti problémával kapcsolatos eredeti állapot és a haladvány közötti különbséget. Ez a tudatosan meghatározott cselekvésforma készség- és képesség-komponenseinek strukturáltságában hordozza a személyiség fejlődésének lehetőségét. Olyan, önellenőrzésre is alkalmas rendszer alakulhat így ki, amely a kultúrát nem szegmenseiben, önkényesen összeválogatott elemeiben vizsgálja, hanem genezisében, fejlődésében. A vizsgálódásnak számtalan szintje adhat az adott életkorban releváns tanulságot, illetve csak ez adhat az adott életkorban biztosan megérthető és alkalmazható és alkalmazott ismereteket, vagyis: tudást.

Az így szerzett tapasztalatoknak meg kell jelennie az értékelés területén is. A vizuális aktivitás *eredménye* nem csak a vizuális forma, hanem, vele egyenértékűen, az azzal kapcsolatosan szerzett tapasztalat, tudás, nézet ismeret, gyakorlat és motívum. A formai tökéletesség és a mívesség vagy a szépség kategóriáit az aktivitástól függetlenítve, de nem elkülönítve kell tehát kezelni, hiszen azok mint esztétikai kategóriák egyfelől a forma minősítésére, másfelől az *alkotás módszerére* is kell, hogy vonatkozzanak. Jelenlegi értékelési-osztályzási metódusunkkal ugyanakkor a gyermek teljesítményének *egészét* mint tárgyi minőséget jellemezzük. Értenünk kell azonban, hogy a vizuális nevelésnek nem lehet egyedüli célja ismereteket a tárgyban objektiválni. Fordítva igen: a világ látáson keresztüli megtapasztalásának és megértésének eredményei (pl. fogalmak) megjelenhetnek tárgyiasult vetületekben. De másban is: például kutatásokban, transzferekben, intermediális megoldásokban stb. Az informatika segítségével az új képalkotó rendszerek alkalmazásaiban, az új képi nyelv lényegéhez való eljutásban, az azon való egyre

autentikusabb nyelvhasználatig vezethet az út. Pedagógiai értékelési gyakorlatunk azonban mégis az előbbi nézetrendszerhez kapcsolódik; magam nagyon nehezen tudok elképzelni például egy *ötös osztályzattal* értékelt *honlaptervet*. A személyiségfejlesztő pedagógia számára az osztályzat ma már nem mondhat eleget a gyermekről és legfőképpen nem fejlődése *irányáról és jellegéről*. Fontos értenünk, hogy „az értékelés szempontjából meghatározó az a pedagógiai közeg, szellemiség, etikai rendszer, amely a tevékenységeket éveken át szervezi, motiválja" (*Gajdics*, 2003. 5. o.). Ha az osztályzattal a tárgyiasulást és a tárgyiasítót egyszerre helyettesítjük egy számmal, ez *a szám mint szurrogátum* nem képes leírni a motiváltság, a kogníció, az affektív elemek, a szociális érzékenység, a személyes sajátosságok (pl. tehetség) jellemzőit is, amelyek a *portfolió mint szurrogátum* megszületéséhez nélkülözhetetlenek voltak. Annál is kevésbé, miután az osztályozással értékelendő feladatkonstrukciókban sincsenek differenciálva és megfogalmazva ezek a jellemzők. Nem ismerjük ebben az esetben a pedagógiai munkánk hatását a személyiség egészére, annak képességstruktúrái működésére, aktivitása irányaira vonatkozó elemeit, holott (törvényben) deklarált célunk a személyiségfejlesztés. Magától értetődően idetartozónak tekintve a pedagógus önfejlesztését is: „a tanár gyakorlati kompetenciájához [...] személyiségén át vezet az út [...] alapja a reflektív tanítás megtanulása, mely alatt a pedagógiai tevékenységet tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot kell érteni, amely biztosítja a nevelő-oktató tevékenység folyamatos önellenőrzését és az ezen alapuló fejlesztést" (*Tókos*, 2006. 4. o.).

Ha esztétikai alapon értékelünk, olyan, tradíciókra vagy konvenciókra nézve objektív ismérvekkel rendelkező elv, filozófia, definíció szerint járunk el, amely az alkotásban tárgyiasul formai jegyeket egyben a tanulót személyében reprezentáló *tulajdonságként* ezen elveknek, filozófiának, vagy definíciónak teleologikusan megfelelteti. Amennyiben az aktivitás folyamatában megnyilvánuló és a személyiség adott diszpozícióját is jellemző ráirányulás mélységéről szeretnénk informálódni, az *érzékenységet* kell értelmeznünk. Ez nem a tárgyhoz mint célobjektumhoz, hanem annak *létrehozása folyamatához*, megalkotása műveletsoraihoz kapcsolódó és motívumaiban meghatározható viszonyrendszer. Ez a viszonyrendszer mint attitűd és mint a rendelkezésre álló rutinok, készségek és képességek komponensrendszere, valamint a kommunikációs stratégiák és taktikák alkalmazásának a mentálisan vezérelt összerendezettsége képes megmutatni a gyermek kultúrába való illeszkedésének személyes szerveződési szintjét. A gyakorlatban ennek azt kell jelentenie, hogy *kritériumok* mentén kell vizsgálnunk a pedagógiai folyamatra vonatkozóan azt, hogy a célkitűzéseinkben megfogalmazott képességműködések egyénenként és csoportosan miként teljesülnek, mi a viszonyuk a feltételezett optimális cselekvési stratégiához. Praktikusan: csak pedagógiai munkánk eredményességét értékelhetjük. Valójában sohasem a tanulót minősítjük, hanem saját pedagógiai eredményességünket. Az, hogy a pedagógus által generált folyamat tárgyiasulásokban végződik, az a tantárgyi struktúrából és a műveltségterület speciális sajátosságaiból következik (vannak tantárgyak, ahol ez az objektiváció egy felelet vagy esszé, esetleg egy tornagyakorlat). Minősége szignifikáns jellemzője a tanár előkészítő, inspirációs és óravezetési cselekvéseinek. És természetesen önreflexiójának; közvetve, de akár közvetlenül is. A korszerű pedagógiai teljesítményvizsgálatok sora áll a pedagógus rendelkezésre (pl. *Kárpáti*, 1995). Ezeket azonban akkor használja jól, ha következtetéseit saját teljesítményére nézve is levon-

ja. Valójában az egész kommunikációs folyamatot nem a tanuló indítja el és vezérli, hanem a pedagógus, tehát az értékelésben is tükröződnie kell a folyamat komplexitásának.

Amennyiben nyitni szeretnénk a vizualitás iskolai alkalmazásaiban a kortárs vizualitás, a „poszt" művészetek irányába, meg kell kísérelnünk azon a nyelven (nyelveken) beszélni, amelyen (amelyeken) az utóbbiak. A folyamat-jellegű művészetek korát éljük (a hagyományos művészeti területekkel, ágakkal és műfajokkal erős konkurenciában). Ami mégis hiányzik a vizuális nevelés jelenéből, az az *időszerű* médiumok és elemek megjelenítése nem csak objektivációkban, de a személyiség mérésében és értékelésében, értelmezésében is. Az új tárgyiasság, a *fluxus*, a *performance*, a *land-art*, vagy az *environment* és az *animáció* szabadkézi és számítógéppel segített változatai szinte kimeríthetetlen lehetőségeket adnak a vizuális nevelés alternatív megoldásai és transzferlehetőségei számára.

Vég nélküli felfedezések

A világ reprezentációinak bármely formájával való szembesülés minden, cselekvési szituációkban megfogalmazott formája a személyiség kompetenciáinak sajátos receptorait és operátorait mozgósítja (*Strohner*, 2006). Ezek bonyolult összekapcsolódási rendszereikben analizálják és szintetizálják a tapasztalatok vonatkozásában a mentális terében kódolódott *déja vu*-ket, *presque-vu*-ket, és *jamais-vu*-ket, amelyek valójában a személyiség cselekvéstörténetének (aktivitás-történetének) ujjlenyomat-rajzolatait adják. Ezek minden kétséget kizáróan és mindig személyesek. Az adott vizuális problematika által működtetett képességkapcsolatok aktivitási szintjében az adott személyiségre vonatkoztatva a konkrétnak az optimálishoz való viszonyát kell keresnünk. Kompetencián ebben az értelmezésben valós hozzáértést kell értenünk, ami egy komponensrendszer elvű személyiségmodell szerveződésben a tapasztalati személyiség kialakulásának elsősorban perszonális és speciális komponenseit, az ezek körébe tartozó készségek kialakulását jelenti.

Minősítésünk vonatkoztatási rendszere legyen tehát a képességműködések optimumának az adott gyermek aktivitásában megnyilvánuló konkréthoz való viszonya. Ebben az értelemben beszélhetünk a képességműködések *méréséhez és értékeléséhez* rendelhető *kritériumokról (Nagy József*, 2000, 2001a, 2001b, 2005).

Nekünk, tanároknak, kötelességünk valóban a kor szellemének megfelelő – és nem csak kor-*szerű* – programmal rendelkezni. A kommunikatív alkotás ne legyen tehát valamely eszme, totalitás illusztrációja és ne legyen a külső világ valamiféle egyenes fordítása, de az „élethosszig tartó tanulás" teleologikus módusza sem. „A tanár minden téves beavatkozása félreviheti a tanuló vizuális ítélkezését, vagy megfosztja a felfedezés lehetőségétől, noha a tanuló többet nyerne belőle, ha ő maga végzi a felfedezést" (*Arnheim*, 1979. 132. o.). A tanulás legyen a vég nélküli felfedezések lehetőségének a feltárt forrása: „[t]ermészetes a művész és a művészeti oktató számára az a gondolat, hogy területe önálló, öntörvényű és öncélú" (*Arnheim*, 1979. 135. o.). Ez utóbbi megjegyzés értelmezésemben a személyesség elemének hangsúlyozott jelenlétére utal, ami nem mond ellent semmiféle kommunikációs elvárásnak. Ez az alapja ugyanis az

semmiféle kommunikációs elvárásnak. Ez az alapja ugyanis az azonos tartalmak mentén elvárható különbözőségeknek; a szociális elvárásokon keresztüli integrálódásának ez egyénibe és megfordítva: az egyéniség hangsúlyozott jelenléte a szociálissal való kommunikációban.

A vizuális aktivitás mint a speciális kompetenciák egyik területe: egy lehetséges pedagógiai modell vázlata

Olyan vizuális nevelés modellt kívántam létrehozni, amely képes integrálni a személyiség komponensrendszerébe a vizuális kommunikáció által meghatározott viszonyrendszereket (kommunikációs szándékokat) mint komponenseket. Ennek értelmében készítettem el a vizuális nevelés egy lehetséges koncepcióját. „A vizuális aktivitás működése szempontjából releváns lehet olyan dinamikus modell feltételezése, amelyben az operációk valódi észleleti gazdagságot igényelnek, különféle szintű információkat, melyeknek köszönhetően a kognitív rendszer folyamatosan készíti ezekhez a különféle szintű reprezentációkat, amelyek eredményeként lehetővé válik egy-egy jelenség sajátos vizuális reprezentációja" (*Strohner*, 2006. 59. o.). Modellemben igyekeztem felrajzolni a személyiség kompetenciaterületei és a vizuálisan érzékelhető világ kapcsolatrendszerét.

Az első természet, *a valóság* forma és jelenségvilágát elsősorban azokkal a rutin- és készségkörökkel tartom feltárhatónak, amelyek speciálisan a vizuális művészetekben gyökereznek – elsősorban rajzolás, festés –, de amelyekre meghatározó befolyással van a *személyes* (perszonális) kompetenciaterület – adottságok, hajlamok stb. – és a *kognitív* kompetenciaterület – pl. a konvenciók alkalmazása.

A második természet, az emberi kultúra *tárgyakban* megfogalmazott világának alkotó folyamatai nézetem szerint elsősorban a *perszonális és szociális* kompetenciaterületek, valamint a *speciális* komponensek – pl. fazekasság, szobrászat, tárgyalkotás stb. – együttműködésével értelmezhetőek, attól függően, hogy azok a kollektív identitás, vagy a személyes tárgykultúra körében működnek.

A harmadik természet, a medializált, virtuális világ kommunikációs kapcsolatait, mint vizuális nyelvi jelenségeket értelmezve leginkább a kognitív és szociális kompetenciaterületek szervezését tartom elsődlegesnek (szemben a jelenlegi túlzottan identifikációs célokra használt média-alkotással és fogyasztással).

A modell segítségével megvalósíthatónak tartok egy olyan, kifejezetten a vizuális képességekre vonatkozó alapozó és építkező munkát, amely a speciális rajzi, plasztikai, színérzékelési stb. képességeket a gondolkodás, a szociális érzékenység és a személyes indíttatás önismereti rendszereinek hatása alatt képes működtetni.

Olyan rendszer megfogalmazásának lehetőségeit kerestem, amelyben a személyiség *kompetenciáinak* működése a vizuális nevelés folyamataiban, de tágabban értelmezve az oktatás tartalmi vonatkozásait leíró speciális kompetenciaterületekre is értelmezhető. „A kompetencia a személyiség motívum és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és kivitelezés egységes pszichikus feltétele, eszköze; a motívum és a tudás átfogó funkcionális

komponensrendszere [...] a motívumrendszer fejlődésének segítése [...] a nevelésnek, a tudásrendszer fejlesztése pedig az oktatásnak felel meg" (*Nagy József*, 2005. 13. o.).

A modell forrásait főként kortárs hazai, francia, és angol kutatók szaktudományos munkái jelentették (*Csapó*, 2001; *Csányi*, 1994; *Báthory*, 2002; *Bodóczky István*, 2002; *Gabora*, 1997; *Harnad*, 2001; *Jacob* és *Jeannerod*, 2001; *Knausz*, 2002; *Kárpáti*, 1995a, 1995b, 2001; *Nagy József*, 2000, 2001a, 2001b, 2005; *Nánay*, 2000; *Nyíri*, 2000a, 2000b, 2000c; *Piaget*, 1966; *Pléh*, 2001, 2002; *Souza*, 2000). Az értelmezési keretet *Nagy József* (2000, 2001a, 2001b, 2005) kompetenciaalapú személyiségfelfogása adja.

A személyiség komponensrendszere *alap-* és *speciális* funkciókra való alkalmasságcsoportok egymással és egymásért működése. Ennek az összehangoltságnak a dinamikája jelenti a személyiség világhoz való viszonyulásában a minőséget, harmóniát és az értékteremtő sokszínűséget.

Az embert aktív viszonyulásra alkalmassá tevő kompetenciái egymásba oldódóan és egymás kibontakozását erősítve együttesen működnek, jóllehet az egyes tevékenységekre lebontva indikálható egyes komponensek jól körülhatárolható irányító szerepe. Irányító, de nem egyeduralkodó szerepről van itt szó. A kognitív képességek dominanciájára építő pedagógiai folyamatban a verbalitás, a fogalmi műveletvégzés a speciális (itt: vizuális) képességstruktúra rovására történik, hiszen elmondató az, amit képekben kellene és lehetne (akár képi vélemény formájában is) megfogalmazni. Blokkolhatja a pszichikus komponensrendszeren (*Nagy József*, 2005. 15. o.) belül személyes és szociális motívumok működését, sőt, annak megnyilvánulásait esetenként destruktívnak értelmezi és kiegyensúlyozatlan fejlődést eredményez. A kiegyensúlyozott fejlesztés egyetlen összetevőre nézve sem lehet statikus, mert nézetem szerint a személyiség komponensrendszere erős belső dinamikával, a hangsúlyok szinte mérhetetlenül gyors áthelyezési képességével kell, hogy rendelkezzék. Ebből következik, hogy ennek a gyors áthelyeződési képességnek a kiszolgálásához *érvényes* feladattartalmakat kell rendelni.

Az alábbiakban röviden tekintsük át azokat a jellegzetes területeket, amelyeket az egyes kompetenciák működései lefednek (értelemszerűen a rendszerükbe tartozó rutin, készség, képesség, valamint fogalom- és képzetstruktúráikkal, továbbá a működésük feltételeit és egyben színtereit is jelentő kontextusokkal és motívumokkal lásd *Nagy*, 2000).

Perszonális kompetencia: lényegében az öröklődés bázisán képződő és formálódó identitás finomszerkezete kialakításában játszik döntő szerepet. Pedagógiai fontossága a szocializálódó egyed (gyermek) *tudatos énné*, értelmező és önértelmezésre képes emberré formálásban van.

Szociális kompetencia: az emberi lét kontextusai mindig szociális tartalmúak. Az emberi identitás sajátossága és egyben paradoxona is, hogy csak valamilyen más emberi individuumokkal alkotott koegzisztenciájában képes emberként élni. Valójában az ember minden még emberinek nevezhető szinten képes szocializálódni; napi gyakorlatunkban a család, a közlekedés, a munkahely, a hivatalok, a média stb. hatásai alatt állunk és igyekszünk ezen hatásoknak megfelelni azzal, hogy adekvát módon *alkalmazkodunk*. Létünket a csoportok különféle méretű, akaratú és felkészültségű típusaiban éljük: alkalmazkodásunk dinamikája és az azzal párosuló komfortérzetünk nagymértékben függ a szociális közeg értékítéleteitől, és az egyénnel szemben megfogalmazott elvárásoktól, minőségétől.

Kognitív kompetencia: viszonyulásunk a világhoz a kimódoltság, a tervezettség és a következetesség gondolkodási műveleteinek bonyolult láncolataival történik. Szellemi erőfeszítésekkel, amelyek a világról szerzett tudás közvetítettségeinek folyamatos tanulásával, újratanulásával és alkotó alkalmazásukkal mennek végbe. A kogníció képessé tesz a realitások igazságainak felismerésére, ugyanakkor rejtélyes működései lehetővé teszik számunkra a transzcendens, vagy az irreális szellemi megragadását is, valamint a velük való operációt.

Speciális kompetenciák: Sajátos szakmai jellegű alkalmasságok. Ezek képesség- és ismeretrendszerei alkotják a személyiség komponensrendszerének negyedik csoportját.

Amennyiben a vizuális nevelés szakirodalmában (*Bálványos* és *Sántha*, 1998; *Bakos*, *Bálványos*, *Preisinger* és *Sándor*, 2000) és az ezen a téren elvégzett kutatások (*Környeiné*, 2001a, 2001b, 2001c, 2002) publikációiban fellelhető képességfogalmak sokaságából tartalomelemzéssel a fenti elveknek megfelelő csoportokat a vizuális aktivitásra értelmezem, olyan képességstruktúrát kapok, amely lehetővé teszi a vizuális alkotás folyamatainak kompetencia-alapú differenciálását. Ez azt jelenti, hogy a vizuális kommunikáció közlésformáinak (primer, direkt, indirekt, személyes) tartalmi sajátosságaihoz hozzárendelhető az a képességstruktúra, amely a személyiségnek optimális lehetőséget biztosít adott szituációkban való adekvát és elmélyült aktivitásra.

A *vizuális aktivitás* komplex képességei tehát azokat az általam tartalomelemzéssel meghatározott képességcsoportokat jelölik, amelyeket a vizuális aktivitás irányultságaira és tartalmaira nézve egyértelműen életszerűnek tartok. Koncepciómban a *Vizuális Aktivitás Speciális Kompetencia* három komplex képességcsoport felületén jelenik meg. (A *komplex képességek* önmagukban nem hordoznak konkrét tevékenységre való alkalmasságokat, összefoglaló kategóriák, amelyek trendeket jelölnek: fogalmilag rendezik a vizuális aktivitás cselekményeinek irányultságait.)

1. Vizsgálódás – kísérletezés – képzetgyűjtés komplex képessége (VKK)

Ez a komplex képességcsoport tartalmát tekintve a perszonalizált kutatások a színtere. Célként megjelenhet mindhárom vizuális inger-modalitás (modulált, tárgyiasított, nem modulált).

Kritikus képességei:

1. a felismerés (kritikus) képessége
2. az azonosítás (kritikus) képessége
3. a tipizálás (hasonló jegyek realizálása) (kritikus) képessége
4. az analógiaképzés (kritikus) képessége

2. Megfeleltetés – megformálás – megvalósítás komplex képessége (MMM)

Képességei, rutinjai és készségei által e képességcsoport képessé tesz sajátosan vizuális válaszokra, amelyek természetesen lehetnek technikai-technológiai, kivitelezési stb. jellegűek, de a megfeleltetés vagy megvalósítás alatt értem a verbális projekciót is, vagyis a gondolati szinten művelt belső vizualitást.

Kritikus képességei:
1. a beleélés (kritikus) képessége
2. az elemzés (kritikus) képessége
3. az értelmezés (kritikus) képessége
4. a létrehozás (kritikus) képessége
5. a konvertálás (kritikus) képessége

3. Információkezelés, üzenetközvetítés és -fogadás komplex képessége (IKF)
Média-típusú képességcsoport, amelynek célja a kód sajátosságainak feltárása, (inter)kulturális meghatározottságainak megértése, a vizuális kommunikáció formáinak értelmezése, hagyományok és megállapodások értékelése.

Kritikus képességei
1. a tradíció-kezelés (kritikus) képessége
2. a konvenció-kezelés (kritikus) képessége
3. a kódolás (kritikus) képessége
4. a dekódolás (kritikus) képessége

A kritikus képességek feldolgozása kutatásom jelenlegi állapotában mintegy 180 elkülönített egyszerű képességkomponenst tartalmaz. Miután az elemzés a vizuális aktivitás tipikus folyamataiból indul ki, deduktív úton kell eljutni a részképességek, készségek, részkészségek és rutinok feltárásáig és elkülönítéséig a kompetenciaterületek és pszichikus működéseik összességére nézve. A képességek elkülönítését és kategorizálását tehát az adott közlésforma vizuális *cselekvéstípusaiban,* a vizuális operáció *kritikusként* kezelhető képességeinek komponensrendszerére nézve kell elvégezni. A kritériumok (kiépülési, bonyolultsági, szabályozási, tartóssági, használhatósági) teljesülése érdekében fel kell tárni a kritikus képességek, és kritikus ismeretek (*Nagy József*, 2005) valamint komponenseik konkrét cselekvéssorokkal kapcsolatos koegzisztenciájának funkcionális sajátosságait.

Mindezek megvalósítására olyan ötlépcsős *tantervi koncepciót* dolgoztam ki, amely a hétévestől tizennyolc éves korig egységes személyiségértelmezési elvek szerint *építkezik.* (A tantervi program fentiekben vázolt tartalmi rendszerezése, módszertani és mérés-értékelési rendszereinek kidolgozása, első kísérleti alkalmazásai folyamatban vannak) A koncepció értelmében *kétéves* periódusokban foglalkozunk a tanulók a vizuális problematikák sajátos területeivel, feldolgozva a kommunikáció és vizuális világ fentebb vázolt jelenségeit.

A modell öt szinten, *négy zárt*, két évfolyamot felölelő és *egy nyitott ciklusban* tervez. Előnye, hogy nagyobb szabadságot ad a kritérium-feltételek teljesüléséhez és a tanári önértékeléshez, tárgyi értelemben a projektszerű gondolkodáshoz, tervezéshez és komplex portfoliók elkészítéséhez.

Összegzés

A világ értelmes *megélése* nem más, mint a jövőre irányuló adekvát képességműködés, a személyiségek komponensrendszereinek a külvilággal mint aktív lénnyel (mind szociális, mind természeti értelemben) fenntartott, összességében mindenkor harmóniára törekvő kapcsolata. A személyiség olyan replikatív hálózat, amely folyamatosan megújul, újjáépíti szerveződéseit (*Csányi*, 1994; *Nagy*, 2000), rendszereit. Már csak ezért sem folytathatunk olyan pedagógiai munkát, amely az egyformaság módszertanára épül. A komponensrendszerekben kialakuló szerveződéseket a komponensek tulajdonságai határozzák meg, pontosabban a komponensek azon tulajdonságai, amelyek az adott hierarchikus szerveződést (*Nagy József*, 2000) éppen lehetővé teszik. Ez azt jelenti, hogy a komponensek tulajdonságai és a belőlük kialakuló funkcionális hálózat kölcsönösen meghatározza és feltételezi egymást (*Csányi*, 1994). A képességek rendszerei, vagyis „az alapkomponensek működtetése csak konkrét tartalmú tapasztalatokkal, ismeretekkel lehetséges [...] a személyiség bármiféle aktivitása lehetetlen információfeldolgozás, információhasznosítás nélkül" (*Nagy József*, 2000. 35. o.). Ezek körét *kritikus ismeretként* (*Nagy József*, 2005) kell kezelnünk és a (vizuális) pedagógiai tervezés során is az aktivitáson alapuló adekvát személyiségműködés egyik feltételeként kell tekintenünk.

Szeretném, ha a vizuális megismeréssel és a vizuális neveléssel kapcsolatos kutatásaim (*Strohner*, 2006) eredménnyel szolgálnák az oktatás –nevelés megújítását és részét képezhetnék „[...] az intézményes nevelés kompetenciaalapúvá fejlesztésének, kutató, fejlesztő, applikációs [...]" (*Nagy József*, 2005. 34. o.) munkálatainak.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy kortárs és hiteles vizuális nevelésről csak az alkotó személyiség komponensrendszere működéséről való átfogó tudás birtokában és feltételével, valamint a vizuális kommunikáció egészének az emberi vizuális befogadó és közlő szándékok és formák minden vonatkozása irányába kiterjedő ismeretében lehet és érdemes beszélnünk.

Irodalom

Arnheim Rudolf (1979/2004): *A vizuális élmény*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Baranyai Lászlóné (1998, szerk.): A vizuális kultúra tanterve, tematikus tanmenete 1–4. osztály. Tanítói segédlet. Vizuális Pedagógiai Műhely, Győr.

Bábosik István (2004): *Neveléselmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 10. sz. 9–19. 2006. 01. 06-i megtekintés, http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-ta-Bathory-Valtozo.html

Bornstein, M. H. (1984/1997): A gyermek, mint művész és közönség. In: Farkas, András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 325–341.

Bodóczky László (1998): *Vizuális nevelés I.*, Helikon Kiadó, Budapest.

Bodóczky István (2002): A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 10. sz. 59-72. 2006. 01. 05-i megtekintés, http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00065/2002-11-hk-Bodoczky-Rajz.html

Brezsnyánszky László (2001): A 20. század iskolamodelljeinek politikai szocializációs hatásrendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 4. sz. 15–24. 2005. 04. 24-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-04-ta-brezsnyanszky-20

Csapó Benő (2003): A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 3. sz. 12–27.

Csapó Benő (2001a): Tudáskoncepciók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.

Csányi Vilmos (1994): *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Dobos Krisztina (2005): Néhány megjegyzés a tartalmi szabályozás kérdésében (Az intézményi státusz piacosodási folyamata). In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 59-69.

Durkheim, E. (1922/1980): *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Gabora, L. (1997): The origin and evolution of culture and creativity. *Journal of Memetics – Evolutionary Models of Information Transmission*, **1**. 1. sz. 29–57. 2005. 03. 25-i megtekintés, Manchester Metropolitan University Business School, Centre for Policy Modeling, http://www.Cpm.mmu.ac.uk/jom-emit/vol1/gabora

Gajdics Sándor (2003): A személyiség szocializációja és az értékelés összefüggései. *Fejlesztő Pedagógia*, **13**. 2-3. sz 41-47. http://www.mentor-könyvesbolt.hu/site/fejlped/lap2002.2.3.interaktiv.htm

Golnhofer Erzsébet és Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 239–269.

Harnad, S. (2001): Creativity: Method or Magic? 2004. 03. 25-i megtekintés, University of Southampton, Department of Electronics and Computer Science; Intelligence, Agents and Multimedia Group, Harnar E-Print Archives, http://www.ecs.soton.ac.uk/~harnad/Papers/Harnad/harnad.creativity.html

Hegedűs Gábor (2002, szerk.): *Projektpedagógia*. KF, Kecskemét.

Hoffmann Rózsa (2005): Tartalmi szabályozás – szabályok nélkül. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 44-59.

Horányi Özséb (1997): Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé. 2006.09.13-i megtekintés, Magyar Elektronikus Könyvtár, http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/media/hozseb1/hozsb1.htm#f6

Imre Nóra és Nagy Mária (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 273–305.

Jacob, P. és Jeannerod, M. (1999): Quand voir, c'est faire , Working paper 99-01. 2004. 12. 17-i megtekintés, Centre National de la Recherche Scientifique és Université Claude Bernard Lyon 1, Institut des Sciences Cognitives, http://www.isc.cnrs.fr/wp/wp07.htm

Kárpáti Andrea (1995a, szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea (1995b, szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák – a vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a kamaszkorig*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.

Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 11. sz. 3–8. 2006. 01. 05-i megtekintés, http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-ta-Knausz-Muveltseg.html

Környeiné Gere Zsuzsa (2001): Látás és láttatás I., *Módszertani Lapok*, Vizuális Kultúra, **5**. 3. sz. 1–9.

Környeiné Gere Zsuzsa (2001): Látás és láttatás II., *Módszertani Lapok*, Vizuális Kultúra, **5**. 4. sz. 1–23.

Környeiné Gere Zsuzsa (2002): Látás és láttatás III., *Módszertani Lapok*, Vizuális Kultúra, **6**. 2. sz. 1–7.

Nánay Bence (2000): *Elme és evolúció*. Kávé Kiadó. 2005. 12. 17-i megtekintés, http:/ist-socrates.berkeley.edu/nanay

Nemzeti Alaptanterv (1995): Oktatási Minisztérium, Budapest.

Nemzeti Alaptanterv (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, **11**. 9. sz. 22–38.

Nagy József (2005): A kompetenciaalapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 9–36.

Nagy Lászlóné (2000): Analógiák és analógiás gondolkodás a kognitív tudományok eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 275–302.

Nyíri Kristóf (2000): A 21. század filozófiája felé. Előadás: Filozófia az ezredfordulón konferencia, Kecskemét, 2000.03.26. 2005.09.06-i megtekintés, MTA Filozófiai Kutatóintézet, http://www.phil-inst.hu/projects/kecske.met/nyiri_21.htm

Nyíri Kristóf (2000): A gondolkodás képelmélete. Előadás az ELTE BTK Filozófiai Intézete és Nyelvfilozófiai Kutatócsoportja Nyelv, megértés, interpretáció - A nyelv mint a kortárs filozófiai áramlatok közös problémája c. konferenciáján, 2000. 10. 5-6. 2006. 09 06-i megtekintés, HUNFI Oktatás- és Tananyagfejlesztő Szolgáltató Kft., http://www.hunfi.hu/nyiri/ELTE_2000_conf.htm

Nyíri Kristóf (2002): Képek mint eszközök Wittgenstein filozófiájában. *Világosság*, **41**. 1. sz. 5–21.

Piper, D. (1984): *A művészet élvezete*. Helikon Kiadó, Budapest.

Piaget, J. (1966/1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Pléh Csaba (2001): Új kommunikáció-új gondolkodás? Előadás: A nyelvek kultúrája Magyarországon szimpóziumon, 2001.01.15. 2006.01.14-i megtekintés, Szegedi Tudományegyetem, http://www.staff.u-szeged.hu/~pleh/magyar/cikkek/ujkommunikacio.htm

Pléh Csaba (2002): Tudások az egyetemen. *Iskolakultúra*, **12**. 6–7. sz. 3–7.

Refsnes Kniazzeh, C. (1981/1997): Képzőművészet-terápia. In: Farkas András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 345–376.

Rusbult, C. E. (1995): Visual thinking and visual-verbal communication. 2006.01.13-i megtekintés, American Scientific Affiliation, http://www.asa3.org/asa/education/teach/visual.htm

Souza, B. C. (1998): Creativity and problem solving: elements for a model of creativity. 2006.01.12-i megtekintés, *CogPrints*, http://cogprints.org/1426/00/creatmodel.htm

Strohner József (2006): A vizuális nevelésről. *Iskolakultúra*, **16**. 6. sz. 51–68.

Szalontai György (1994): *Vizuális nevelés*. Tárogató Kiadó, Budapest.

Tókos Katalin (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, felfedezője: az „új arcú", reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 12. sz. 65–71. 2006. 01. 12-i megtekintés, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-12-ta-tokos-onismeret

Trencsényi László (2005): A tartalmi szabályozás hosszú története. Egy szemtanú magamentsége. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 37–44.

Végh László (2002): *Természettudomány és vallás*. Kálvin Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

JÓZSEF STROHNER: VISUAL EDUCATION AND SOCIAL ROLES IN THE PROCESSES OF VISUAL COMMUNICATION

As a result of a new understanding of the notion of knowledge, a new vision of education is in the making, due, a change in the direction of social transformations and the effects of European integration. This issue is examined from the point of view of visual education, with special emphasis on creative and interpretative roles, the problems of knowledge and communication, the pedagogical aspects of creation and creativity, as well as the contemporary understanding of the participants in the educational process. The outlines of a model of visual education are presented, in line with the principles of component systems. Consequently, the model is structured corresponding to the nature and contents of visual images and is based on a concept of personality that is appropriate for integrating special visual components. Not simply an instructional program, it is a representation of the characteristics of the visual key competence in the hierarchical system of the personality.

Sensibly experiencing the world requires the use of our abilities adequately, in a future-referenced manner. It is the relationship between the component systems of personalities and the world as an active being (both in the social and the natural sense), a constant thriving for harmony. Therefore no pedagogical endeavours are feasible that would be based on a methodology of uniformity. Organisations in a component system are defined by those characteristics of their components which make them possible. This means that the characteristics of the components and the functional network these create are mutually define and presuppose each other. Contemporary and creditable visual education is possible and worthwile only when it is based on comprehensive knowledge of the operation of component system of the creative personality and of visual communication, including all intentions and forms of sending and receiving visual information.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 3. 283–305. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Művészeti Intézet, H–6000 Kecskemét, Kaszap u. 6–14.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 3. szám 307–337. (2005)

AZ ANGOL ÉS NÉMET NYELVI KÉSZSÉGEK FEJLETTSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Józsa Krisztián* és Nikolov Marianne**
** Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Tanszék, MTA-SZTE Képességkutató Csoport*
*** Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*

Az 1990-es évek óta hazai viszonyok között is komoly elvárások fogalmazódnak meg az idegennyelv-oktatással szemben. Ezek az elvárások egyaránt érzékelhetőek a társadalom, az iskola és a témával foglalkozó szakemberek részéről. Feltételezték, hogy az 1989-es változások, amelyek lehetővé tették a szabad idegennyelv-választást, belátható időn belül emelni fogják az idegennyelv-oktatás színvonalát. A kedvező változások jelei megfigyelhetőek, a nyelvoktatás dinamikus fejlődése azonban még várat magára. Az eltelt időszak alatt megháromszorozódott azoknak a magyaroknak a száma, akik saját bevallásuk szerint beszélnek idegen nyelven: a legutóbbi Eurobarometer felmérés szerint a magyarok 29%-a állítja, hogy képes idegen nyelven párbeszédet folytatni (*Europeans and Languages*, 2005). Ez azonban egyúttal azt is jelenti, hogy tízből hét magyar nem képes erre. Az európai nyelvpolitika célja szerint az iskolai nyelvtanulás során minden állampolgár számára elérhetővé kell tenni, hogy olyan többnyelvű egyénné váljon, aki az anyanyelvén kívül még két idegen nyelven is beszél (*Common European Framework of Reference*, 2001). Az európai emberek többsége úgy véli, hogy használható nyelvtudást a közoktatásban lehet szerezni (*Europeans and Languages*, 2005). Mindezeket figyelembe véve egyértelműen megfogalmazható: bőven van még lehetőség a fejlődésre. Tanulmányunk legáltalánosabb célja, hogy információt adjon arról, mennyiben reális ez az elvárás a magyar iskolákkal szemben.

Az utóbbi években több kutatás is foglalkozott az iskolai nyelvoktatást érintő témákkal. Ezek érintették a tanulók nyelvtanulási orientációját és motivációját (pl. *Dörnyei, Csizér* és *Németh*, 2006; *Nikolov*, 2003), nyelvérzékét (*Ottó*, 2003; *Ottó* és *Nikolov*, 2003), a nyelvi előkészítő évfolyamok eredményességét (*Nikolov* és *Ottó*, 2006). Saját kutatásunkhoz hasonló két korábbi projektben a tanulók idegen nyelvi készségeinek fejlettségét vizsgálták angolból és németből (*Csapó* és *Nikolov*, 2001, 2002; *Nikolov* és *Csapó*, 2002). Egy harmadik, szintén nagymintás kutatást 2003-ban indítottunk (*Nikolov* és *Józsa*, 2003). Jelen tanulmányunkban ez utóbbi vizsgálat eredményeiről számolunk be.

A kutatás főbb kérdései

Kutatásunk célja az volt, hogy betekintést nyerjünk az angolt és németet mint idegen nyelvet tanuló diákok nyelvi készségeinek fejlettségi szintjébe 12 éves (hatodik osztályos) és 16 éves (tizedik osztályos) korban. Az iskolával, nyelvtanulással kapcsolatos változók és az angol, valamint német nyelvi teljesítmény közötti kapcsolatot vizsgáltuk. A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Mi az összefüggés az iskolatípus és a tanulók angol és német nyelvi fejlettségi szintje között? Mennyiben hasonlít egymáshoz a különböző iskolatípusba járó tanulók nyelvi készségének fejlettsége?
- Különbözik-e a fiúk és lányok eredménye az évek és a nyelvek keresztmetszetében?
- Milyen az összefüggés a tanulók teljesítménye és aközött, hogy elmondásuk szerint milyen gyakran találkoztak a tesztekben lévő feladatokhoz hasonlóakkal?
- Milyen az összefüggés a feladatokon nyújtott teljesítmények és a feladatok tanulók által vélt nehézségi foka között?
- Hogyan befolyásolja az eredményeket a nyelvtanulással töltött évek száma?
- Hogyan hat a nyelvtanulás intenzivitása (nyelvórák heti gyakorisága) az eredményekre?
- Milyen az összefüggés a magánórák és a teszteken nyújtott teljesítmény között?
- Mi a tanulók hosszú távú célja a nyelvtanulással?
- Milyen az összefüggés a nyelvi készségek fejlettsége és a tanulók szocioökonómiai státusza között?
- Milyen eltérések és hasonlóságok vannak az angol és német nyelv, valamint a két vizsgált korosztály esetében feltárt összefüggéseknél?

Módszerek

Minta

Összesen 162 814 hatodik és tizedik osztályos tanuló töltötte ki az angol és német nyelvi teszteket. Elemzéseinkhez ebből az adatfelvételből véletlen mintavétellel választottunk tanulókat. E szűkített mintában 20 804 angol és német nyelvet tanuló diák adatait dolgoztuk fel, 236 általános és 86 középiskola 1 405 tanulócsoportjából. E minta megfelelő országos lefedettséget ad, reprezentálja a képzési típusokat (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola). A szülők iskolai végzettsége és a tanuló neme szerint reprezentatívnak tekinthető. Az adatelemzésünkben részt nem vevő tanulók mérési eredményeit a nyelvtanárok helyi szinten értékelték a központi megoldókulcsok segítségével.

Mérőeszközök

Papír-ceruza tesztekkel vizsgáltuk három nyelvi készség fejlettségét (hallott szöveg értése, olvasott szöveg értése és írás) a tanulók által megszokott tantervi körülmények között. Az angol és német nyelvi tesztek a *Nemzeti Alaptanterv* által előírt célokon alapultak. A két nyelv tesztjeinek azonos volt a szerkezete, felépítése, szövegtípusai, feladattípusai, hosszúsága, itemszáma. A szövegek hosszabbak és bonyolultabbak voltak tizedik osztályban, mint hatodik osztályban (minden feladatlapot közöl *Nikolov* és *Józsa*, 2003). A mérőeszközök felépítése, a feladatok, valamint a szövegek típusa hasonló volt a 2000-ben és a 2002-ben használtakéhoz (*Csapó*, 2001; *Nikolov*, 2003), de maguk a szövegek és a feladatok mások voltak. Feltételeztük, hogy a feladattípusok ismerősek a résztvevők nagy része számára, mivel nagyban hasonlítanak az iskolában használt nyomtatott tankönyvekben lévőkhöz.

Minden feladat a tartalomra (és nem a formára) összpontosított, a szövegek autentikusak voltak, kivételt ez alól csak a hallás utáni értés feladatai képeztek, ahol a tanulók számára anyanyelvi beszélőkkel készített szövegeket használtunk, mert korábbi kutatásaink szerint a hallás utáni értés a legritkábban gyakorolt készség az iskolákban (vö. *Nikolov*, 1999, 2003). A hatodik évfolyamon az írás feladatok integrálták az írást és az olvasást: a tanulók megadott szavak közül választották ki azok jelentése alapján az odaillőket, majd pedig bemásolták azokat egy üres helyeket tartalmazó meghívóba. Ezen kívül egy rövid szöveg alapján személyi adatokkal kitöltöttek egy formanyomtatványt. Tizedik évfolyamon a tanulók irányított fogalmazást írtak álomvakációjukról hat tartalmi pont alapján.

Mindkét évfolyamon párhuzamosak voltak az angol és német feladatlapok: azonos szövegtípusokra, feladattípusokra és itemszámra épültek. A rövid szövegeket tartalmazó, egymástól független itemekből álló, hallott és olvasott szöveg értését mérő feladatokban, valamint a hatodikos integrált feladatokban a felhasznált autentikus és adaptált szövegek lényegükben azonosak voltak, bár voltak a megfogalmazásban apró eltérések (nem törekedtünk tükörfordításra). A hosszabb összefüggő autentikus szövegre épülő feladatok szintén hasonló részkészségeket mértek, azonos vagy igen hasonló feladattípusokkal. A feladatok értékelése azonos alapelvek alapján, közös tréninget követően történt. A 10. évfolyamos fogalmazások esetében az értékelési szempontsor és a tréning szintén azonos volt. Mindezek alapján jogosan feltételezhető, hogy az angol és német tesztek azonos konstruktumot mértek, így az eredmények egybevethetőek.

A feladatlapok két változatban készültek el, amelyek csak a feladatok sorrendje szerint különböztek. A tizedikes íráskészség kivételével a tesztek 0-1 itemekből álltak. A mérőeszközök megbízhatósága (Cronbach α) 0,90 és 0,93 között volt mind az angol, mind pedig a német olvasási és írásfeladatok esetében a hatodik évfolyamon, míg 0,72 és 0,85 között a hallás utáni értés esetén. A tizedikes íráskészséget mérő feladatokat rangskálán értékelték a javítók, ennek az értékelésének megbízhatóságát két értékelő közötti egyezéssel (korrelációval) vizsgáltuk. Ez a megbízhatóság a 10. osztályban 0,91 volt az angol és 0,95 a német teszten. Minden tanuló esetében képeztük a három nyelvi készség

fejlettségét vizsgáló teszten nyújtott teljesítmény átlagát. Ezt az átlagot tekintjük elemzéseink során az angol, illetve német nyelvi készségek fejlettségi mutatójának.

A nyelvi tesztek mellett egy kérdőívet is felvettünk. Ez a tanulók családi hátterét, az angol és német nyelvből kapott év végi osztályzatokat, a heti óraszámot, a nyelvtanulás éveinek számát, a nyelvtanulással kapcsolatos terveket és a nyelvtanuláshoz kapcsolódó iskolán kívüli tevékenységeket tárta fel. A kérdőíven két kérdés kapcsolódott közvetlenül a felvett tesztekhez: a tanulók ötfokú skálán jelölték, hogy (1) mennyire tartották nehéznek a feladatokat, (2) milyen gyakran oldottak meg a feladatlapon lévőkhöz hasonló feladatokat angol- illetve németórán.

Adatfelvétel

A papír-ceruza teszteket az iskolákban külső mérőbiztosok segítségével 2003 májusában vettük fel. Az olvasás tesztet, amely öt feladatot tartalmazott, egy negyvenöt perces tanórán töltötték ki a diákok, a hallás utáni értés és az írás pedig egy másik ugyanilyen hosszúságú órát igényelt ugyanazon a napon. Egy harmadik tanórán a kérdőívet töltötték ki a tanulók. Az írás feladatokat központilag értékeltük. A javítók képzésen vettek részt, közös standardok alapján dolgoztak. Az iskolák a következő tanév őszén visszajelzést kaptak saját tanulóik teljesítményéről. A teljes beszámolót az Interneten és nyomtatásban is megjelentettük (*Nikolov* és *Józsa*, 2003).

Az iskola típusának és a készségek fejlettségének összefüggése

A hatodik évfolyamos tanulók két iskolatípusba járnak: a tanulók többsége a hatodik évfolyamot nyolcosztályos általános iskolában végzi, míg néhányuk (az angolul tanulók 7, a németül tanulók 5%-a) nyolcosztályos gimnáziumba jár. A két különböző intézménytípusba járó tanulók teszteken elért eredményei szignifikánsan eltérőek. Az angol teszteken az általános iskolába járók átlagpontszáma 56,3 %p, míg a középiskolába járóké 75,7 %p. A különbség igen jelentős, közel akkora, mint a minta szórása (20,5 %p). A német teszteken elért eredmények ehhez hasonló módon alakulnak: 44,0 és 60,0 %p. A minta szórása a német esetében 18,8 %p, a képzési típusok átlagteljesítményének eltérése tehát a német esetében is közel szórásnyi. Az angolt tanulók mindkét korcsoportban szignifikánsan jobban teljesítettek németet tanuló társaiknál.

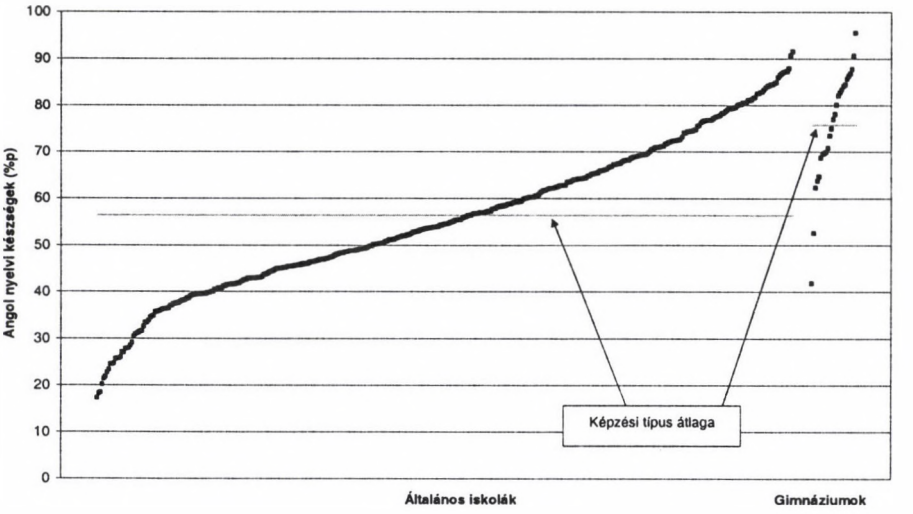
Az 1. és a 2. ábra mutatja a hatodik osztályok átlagteljesítményét angolból és németből; az ábrákon minden pont egy-egy tanulócsoportot reprezentál. Angolból és németből is hasonló jelenséget tapasztalunk: az osztályok közötti különbségek mindkét nyelv esetében szélsőségesen nagyok. A legkevésbé fejlett osztályok átlagteljesítménye szinte össze sem hasonlítható a jól teljesítőkével. Egyértelműen megállapítható, hogy a tanulók idegen nyelvi készségének fejlettségbeli különbségei tanulócsoportok közötti különbségekben is megjelennek. A tanulócsoportok létrehozásakor működő szelekciós mechanizmus az ábrákon markánsan megmutatkozik.

A tizedik osztályos tanulók esetében a helyzet még árnyaltabb, ugyanis ők háromféle képzési típus közül választhatnak. A legnagyobb presztízzsel rendelkező gimnáziumok vonzzák az ambiciózusabb és jobb képességekkel rendelkező tanulókat, akik majd a felsőoktatásban is szándékoznak részt venni. A szakközépiskolák a képzések egy szélesebb körét nyújtják, mivel a szakképzés mellett itt lehetőség nyílik a hagyományos közismereti képzésre is. A szakiskolák jórészt az általános iskolában gyengébb eredményeket elérő tanulókat szolgálják, és nem nyitják meg az utat a további tanulmányok számára. A 3. és a 4. ábra mutatja e három képzési típus tanulóinak átlagteljesítményeit, amelyeket szignifikáns különbségek jellemeznek mindkét nyelv esetén. A gimnázium angolos tanulói átlagosan 63,5 %p-ot értek el, a szakközépiskolákban 44,0 %p, míg a szakiskolákban 25,4 %p az átlag. A hatodikos tanulók eredményeihez hasonlóan a német teszteken nyújtott teljesítmények szignifikánsan alacsonyabbak: az átlagpontszám a három iskolatípus esetén itt 54,2, 39,7 és 23,1 %p. A szakiskolák leszakadása látványosan megmutatkozik, a legjobban teljesítő szakiskolák osztályai azonban elérik azt a fejlettségi szintet, ahol a gyengébben teljesítő szakközépiskolai és gimnáziumi osztályok vannak. A szakközépiskolai és gimnáziumi tanulócsoportok átlagteljesítményei között átfedéseket lehet látni. Számos olyan szakközépiskolai osztály akad, ami átlagosan jobban teljesít a gimnáziumi osztályok egy részénél.

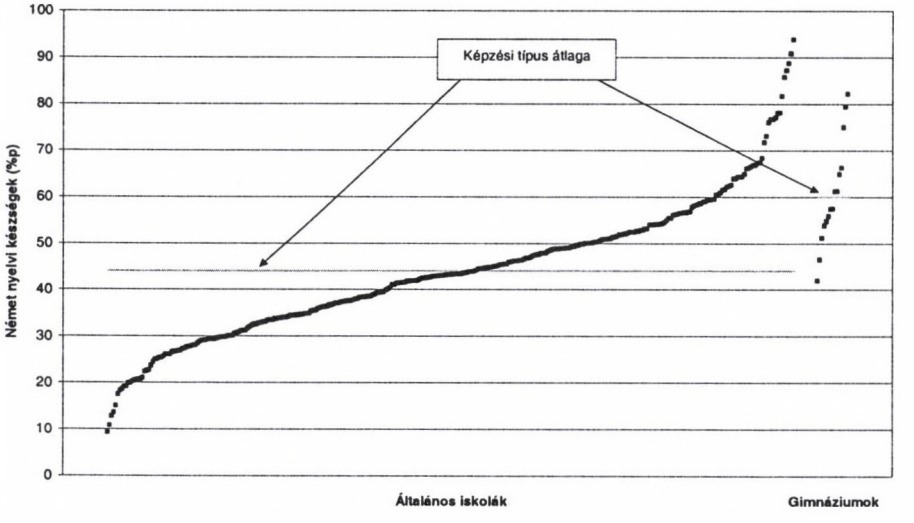
Az eredmények összhangban állnak az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos korábbi kutatási adatokkal (*Csapó*, 1998, 2002), és az angol és német nyelvi készségek vizsgálatára irányuló korábbi kutatások eredményeivel (*Csapó*, 2001; *Csapó* és *Nikolov*, 2001, 2002). Szignifikáns különbségek jellemzik a különböző képzési formákban résztvevő diákokat, a gimnazisták felülmúlják más intézményekben tanuló társaikat. Az angol és német teljesítmények között kimutatott szignifikáns különbségeknek feltehetően nyelvészeti magyarázata nem lehet, hiszen mindkettő idegen nyelv, és egyik sem rokonnyelv a magyarral. Valószínűsíthető, hogy egyéb mögöttes tényezők húzódnak meg a teljesítményekben kimutatott különbségekben – ennek magyarázatára a későbbiekben még részletesen visszatérünk.

A fiúk és lányok eredményeinek összehasonlítása

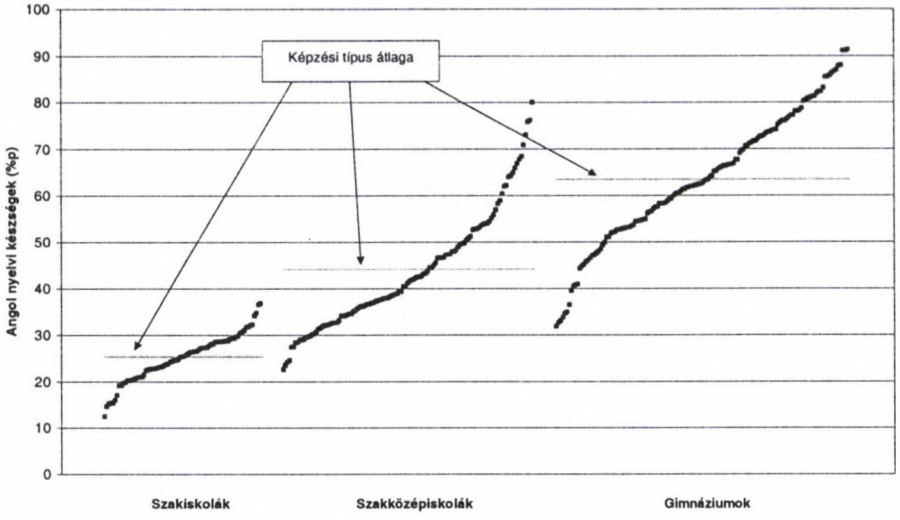
Nagymintás felmérésekben gyakran vizsgáljuk a tanulók neme és teljesítménye közötti összefüggést. Az iskoláskor kezdetén az elemi alapkészségek fejlettségében nincs lényegi különbség a fiúk és a lányok között (*Józsa*, 2004). A lányok ugyanakkor általában jobb teljesítményt érnek el az iskolai tantárgyakból (*Csapó*, 1998, 2002). Korábbi vizsgálatok szerint a lányok idegen nyelvből is jobban teljesítettek, mint a fiúk (*Bors*, *Lugossy* és *Nikolov*, 2001; *Csapó*, 2001). Ennek megfelelően jelen kutatásban is azt várjuk, hogy a lányok idegen nyelvi készségei fejlettebbek.



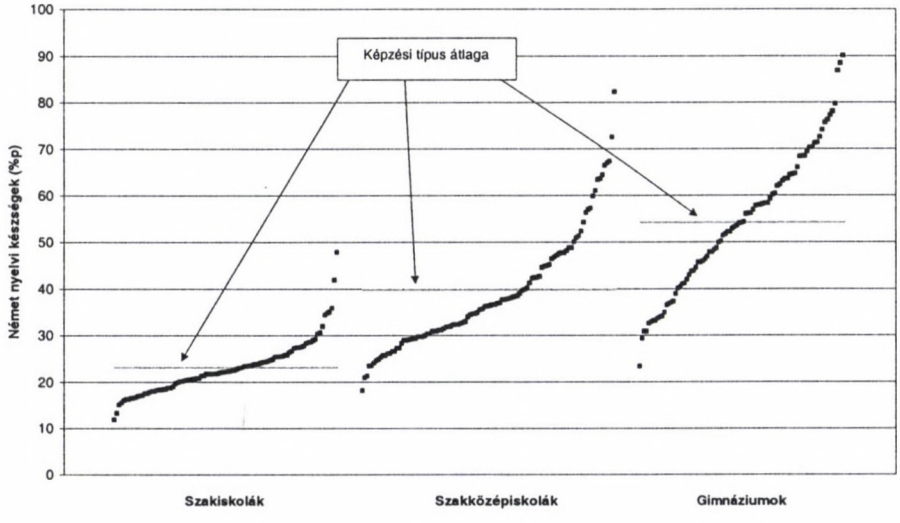
1. ábra
A hatodik osztályos, angolt tanuló csoportok teljesítménye
(minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)



2. ábra
A hatodik osztályos, németet tanuló csoportok teljesítménye
(minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)



3. ábra
A tizedik osztályos, angolt tanuló csoportok teljesítménye a három képzési típusban (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)



4. ábra
A tizedik osztályos, németet tanuló csoportok teljesítménye a három képzési típusban (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)

*1. táblázat. Nemek közötti különbségek az idegen nyelvi készségek fejlettségben (%p-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások)**

Készségek		Évfolyam			
		6.		10.	
		Angol	Német	Angol	Német
Olvasás	Lány	53 (22)	43 (19)	37 (24)	34 (22)
	Fiú	51 (23)	38 (19)	36 (24)	32 (22)
Írás	Lány	66 (23)	54 (24)	36 (31)	21 (29)
	Fiú	59 (26)	44 (26)	29 (31)	13 (23)
Hallás	Lány	60 (20)	46 (21)	78 (17)	69 (22)
	Fiú	59 (22)	43 (21)	79 (16)	67 (22)
Tesztek együtt	Lány	60 (19)	48 (18)	50 (22)	41 (21)
	Fiú	56 (21)	42 (19)	47 (21)	37 (20)

*A nemek közötti különbség minden esetben $p<0,001$ szinten szignifikáns.

Előzetes várakozásaink igazolódtak: a lányok eredményei szignifikánsan magasabbak a fiúkénál mind az angol, mind pedig a német esetén, és mindkét évfolyamon (1. táblázat). Az angol teszteken nyújtott teljesítmény mindkét nemnél magasabb, mint a németen elért eredmény (*Nikolov* és *Józsa*, 2003). A legnagyobb előnyel az írás esetén rendelkeznek a lányok mindkét évfolyamon, míg az olvasás és a hallás utáni értés esetén kisebb a különbség a lányok és a fiúk között. Az angol nyelv esetében a hatodikos és a tizedikes tanulók esetében is olyan kismértékű (1–2 %p) a nemek közötti eltérés, hogy ennek szakmai jelentősége elhanyagolható. A fiúk teljesítménye az idegen nyelvi írásban – a felmérésben szereplő egyetlen produktív készségben – a német esetén nagyon alacsony (13 %p), és bár a lányok jobban teljesítettek náluk, az ő eredményeik is gyengék (21 %p). A szórások nagyok, ami azt jelzi, hogy nagyon sokféle teljesítményt produkált mindkét nem. A fiúk és a lányok között a legnagyobb eltérést a német íráskészség esetén találtuk. Ez az eredmény összhangban áll egy angol és német nyelvi teljesítményt vizsgáló 2000-ben végzett nagymintás felmérés eredményével (*Csapó*, 2001). Mindkét mérésben felülmúlták a lányok a fiúkat minden készség esetén, és a legnagyobb különbséget az írás esetén mérték.

A teljesítmény és a teszt feladattípusainak ismerőssége közötti összefüggés

Fontos kérdés, hogy a feladattípusok ismerőssége, illetve a feladattípusok szokatlanságának hatása befolyásolja-e esetleg az eredményeket. Korábban említettük már, hogy a felmérésben szereplő feladattípusok hasonlóak voltak a széles körben használt tankönyv-

vekben előforduló feladatokhoz. Olyan típusú feladatok voltak köztük, mint például a párosítás, szövegkiegészítés, feleletválasztós kérdés, rövid szöveg alkotása. A tanulók a tesztek kitöltését követően egy kérdőív ötfokú skáláján jelölték, hogy milyen gyakran volt alkalmuk a tesztekben lévőkhöz hasonló feladatok megoldására. Külön kérdés irányult a hallás, az olvasás és az írás feladatokra.

A 2. táblázat megadja a tanulók százalékos megoszlását aszerint, hogy saját megítélésük szerint milyen gyakran találkoztak a tesztekben szereplő feladatokhoz hasonlóakkal tanórán. Az adatok egyértelmű tendenciát mutatnak: az angolos osztályokból több tanuló állítja, hogy a tesztekben szereplőekhez hasonló feladatokat gyakran vagy nagyon gyakran oldottak meg, mint a németes osztályokból. Szignifikánsan több tanuló választotta a soha, a néha vagy az alkalmanként kategóriát a németet tanulók, mint az angolt tanulók közül. Összhangban az órai megfigyelésekkel (*Nikolov*, 1999) és a tanórai tevékenységek gyakoriságával (*Nikolov*, 2003) kapcsolatos vizsgálatok adataival, az olvasás és az írás feladatok gyakoriságának átlagai ebben a vizsgálatunkban is konzisztens módon magasabbak, mint a hallás utáni értésre vonatkozó feladatoké.

2. táblázat. A tesztekben szereplőekhez hasonló feladatok tanórai előfordulásának gyakorisága

Évf.	*Nyelv*	*Készség*	*Tanulók aránya (%) Milyen gyakran oldanak meg ilyen feladatokat?*					*Átlag*	*Szórás*
			Soha	*Ritkán*	*Néhányszor*	*Gyakran*	*Nagyon gyakran*		
6.	Angol	Hallás	9	23	32	28	8	3,02	1,09
		Olvasás	4	14	24	38	19	3,54	1,08
		Írás	4	10	18	36	32	3,81	1,10
	Német	Hallás	12	31	31	21	5	2,75	1,07
		Olvasás	5	15	27	36	17	3,45	1,10
		Írás	5	11	21	35	28	3,71	1,13
10.	Angol	Hallás	11	26	32	26	5	2,88	1,08
		Olvasás	8	19	28	35	10	3,21	1,10
		Írás	10	23	28	29	10	3,07	1,15
	Német	Hallás	14	34	30	18	4	2,63	1,06
		Olvasás	11	23	28	31	8	3,03	1,13
		Írás	14	28	24	25	10	2,90	1,21

Az átlagok mindegyike magasabb az angolnál, mint a németnél, ezért valószínűsíthető, hogy az angol teszteken nyújtott jobb teljesítmény összefüggésben áll a hasonló típusú feladatok gyakoribb órai előfordulásával, hiszen ez több gyakorlási lehetőséget jelent. Más szóval, lehetséges, hogy az angolt tanuló diákok több előnyhöz jutnak az órai gyakorlások révén, az ő tanórai tapasztalataik jobban kapcsolódnak a tesztek felépítéséhez.

A hatodik és tizedik évfolyam összevetése fényt derít arra, hogy mindhárom készség feladatai a tanulók szerint gyakrabban fordultak elő hatodik évfolyamon, mint tizedik évfolyamon, mindkét nyelv esetén. Leggyakrabban az írást és olvasást integráló feladatok fordulnak elő (a hatodikosok tesztjei tartalmaztak ilyeneket), amikor a diákoknak szavakat kell beilleszteni egy szövegbe a jelentésük alapján: az angol nyelvet tanuló hatodikosok 68, míg a németesek 63%-a mondta, hogy ilyen jellegű feladatokat gyakran vagy nagyon gyakran oldottak meg az órákon (átlagok: 3,81; 3,71; l. 2. táblázat).

A 3. táblázat a tanulók teszteken elért teljesítményét abban a bontásban adja meg, hogy saját megítélésük szerint milyen gyakran oldanak meg ilyen jellegű feladatokat. A tendencia egyértelmű: a több gyakorlás fejlettebb nyelvi készségekhez vezet mindhárom készség és mindkét nyelv esetén. A szórások azonban jelentősek, ami arra utal, hogy a nyelvi fejlődéshez több kell, mint a feladattípusok rendszeres gyakorlása. A feladatoknak a tanulók szintjéhez kell igazodniuk ahhoz, hogy hatékonyak legyenek.

A varianciaanalízisek F-értékei alapján a tizedik évfolyamosok íráskészségénél a legmarkánsabb a különbség a feladattípus ismertsége szerinti részminták között (3. táblázat). – Úgy véljük, a tanárok egy része azt feltételezi, hogy létezik egyfajta küszöbérték az írásnál: a tanulóknak el kell érniük egy bizonyos nyelvi szintet, hogy képesek legyenek a szövegalkotásra egy idegen nyelven. Elég egyértelműnek tűnik, hogy azoknak, akik soha nem próbáltak még rövid irányított fogalmazást sem írni, nincs jó esélyük sikeresen teljesíteni a tesztet.

3. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége a hasonló feladatok órai előfordulása szerint

Évf.	*Nyelv*	*Készség*	*Átlag (Szórás)*					*F**
			Soha	*Ritkán*	*Néhányszor*	*Gyakran*	*Nagyon gyakran*	
6.	Angol	Hallás	55 (21)	57 (21)	61 (21)	62 (20)	64 (21)	26
		Olvasás	46 (23)	47 (23)	48 (23)	54 (21)	58 (21)	55
		Írás	52 (26)	55 (25)	59 (25)	65 (23)	67 (23)	53
	Német	Hallás	42 (21)	43 (20)	45 (21)	49 (22)	49 (25)	13
		Olvasás	35 (20)	36 (19)	39 (19)	43 (19)	47 (20)	42
		Írás	39 (26)	40 (25)	46 (25)	53 (24)	56 (25)	50
10.	Angol	Hallás	68 (20)	76 (18)	80 (15)	84 (14)	84 (14)	100
		Olvasás	23 (18)	30 (21)	36 (23)	41 (24)	46 (26)	74
		Írás	10 (20)	20 (26)	34 (30)	44 (31)	48 (33)	182
	Német	Hallás	59 (22)	65 (21)	71 (21)	76 (21)	82 (18)	76
		Olvasás	24 (15)	29 (19)	33 (22)	37 (22)	43 (27)	51
		Írás	5 (14)	10 (20)	16 (26)	28 (31)	30 (32)	113

*A variancia-analízis F értékei minden esetben $p<0,001$ szinten szignifikánsak.

A teljesítmény és a feladatok relatív nehézsége közötti összefüggések

Vizsgálatunkban megkértük a tanulókat, értékeljék a feladatok nehézségét egy ötfokú skálán (4. táblázat). Az adatok szembetűnő különbségeket mutatnak: a hatodikos tanulók a hallás utáni szövegértést találták a legnehezebbnek mindkét nyelvből, míg tizedik évfolyamon ez tűnt a legkönnyebbnek. Más szempontból az adatok összhangban vannak a többi területen is megmutatkozó tendenciával: a németes tanulók nagyobb arányban sorolták be mindhárom készséget a nehéz vagy a nagyon nehéz kategóriába, mint az angolos tanulók, és közülük kevesebben találták a feladatokat egyszerűnek vagy nagyon egyszerűnek. Az átlagok az angol esetén mindig magasabbak, mint a német esetén, ami azt jelzi, hogy az angol feladatokat könnyebbnek érezték a tanulók. Bár az angol esetén a nagyobb gyakoriságok az éppen jó vagy a könnyű kategóriába esnek, tizedik évfolyamon az olvasás kivétel ez alól: a tanulók 41 százaléka találta az olvasásfeladatokat nehéznek. A tizedik évfolyamon a hallás utáni értés feladatait 67% találta egyszerűnek vagy nagyon egyszerűnek. Ami a németet illeti, úgy tűnik, a feladatok kevésbé feleltek meg a tanulók szintjének: a feladatok többnyire a skála az éppen jótól nehézig tartó oldalán helyezkedtek el, különösen a tizedik évfolyamosoknál az olvasás és írás területén. A szórások meglehetősen magasak, 0,98 és 1,26 közötti értékek körül mozognak, ami arra utal, hogy a tanulók között elég nagy különbségek vannak.

4. táblázat. A tesztekben szereplő feladatok nehézsége a tanulók megítélése szerint

Évf.	*Nyelv*	*Készség*	*Tanulók aránya (%) A megoldott feladatok mennyire voltak könnyűek vagy nehezek számodra?*					*Átlag*	*Szórás*
			Nagyon nehéz	*Nehéz*	*Éppen jó*	*Könnyű*	*Nagyon könnyű*		
6.	Angol	Hallás	8	23	32	26	11	3,10	1,11
		Olvasás	3	16	35	32	14	3,37	1,02
		Írás	2	8	25	35	29	3,81	1,01
	Német	Hallás	18	33	29	14	6	2,56	1,10
		Olvasás	7	21	38	25	8	3,07	1,04
		Írás	5	12	29	33	21	3,54	1,10
10.	Angol	Hallás	5	8	20	32	35	3,85	1,13
		Olvasás	16	41	29	10	3	2,42	0,98
		Írás	23	23	27	18	9	2,69	1,26
	Német	Hallás	12	18	28	24	18	3,18	1,25
		Olvasás	20	43	26	8	3	2,32	0,99
		Írás	31	28	23	13	5	2,33	1,19

A tanulók németből mindkét évfolyamon alacsonyabb szinten teljesítettek, mint angolból. Ebből a szempontból a tanulók meglátása a feladatok nehézségét illetően összhangban van az eredményekkel: a németes tanulók angolos társaiknál nehezebbeknek vélték a feladatokat, és azok valóban nehezebbek is voltak számukra.

A feladatok nehézségének megítélése konzisztens összefüggést mutat a teszteken elért teljesítménnyel. Mindkét évfolyam és mindkét nyelv esetén igaz, hogy minél könnyebbnek észlelték a feladatokat a tanulók, annál jobban teljesítettek azokon, és fordítva (5. táblázat). A legszélsőségesebb eredményeket angolból és németből is az írás területén találtuk tizedik osztályban: azoknak az angolos és németes tanulóknak az átlagos teljesítménye, akik az íráskészség feladatait találták a legnehezebbnek, 7 és 3 %p, míg azon társaiké, akik ezeket a feladatokat a nagyon könnyű kategóriába sorolták, 61 és 43 %p.

A varianciaanalízis F értékei, amelyek nagy különbségeket jeleznek a részminták között, mindkét évfolyamon magasabbak az angol esetén, és kifejezetten magasak a tizedik évfolyam angolos tanulóinál az írás területén. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók nagy része reális és egyértelmű képpel rendelkezik arról, mekkora kihívást jelent számára egy-egy feladat, és ezzel kapcsolatos megfigyeléseik összhangban állnak teljesítményükkel.

5. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége a feladat nehézségének tanulói megítélése szerint

Évf.	*Nyelv*	*Készség*	*Átlag (Szórás)*					*F**
			Nagyon nehéz	*Nehéz*	*Éppen jó*	*Könnyű*	*Nagyon könnyű*	
6.	Angol	Hallás	46 (19)	50 (19)	59 (19)	67 (19)	75 (19)	295
		Olvasás	37 (19)	42 (20)	47 (21)	58 (21)	68 (21)	263
		Írás	33 (20)	43 (23)	54 (22)	65 (21)	77 (20)	399
	Német	Hallás	37 (18)	41 (19)	46 (20)	56 (21)	62 (26)	119
		Olvasás	31 (17)	35 (17)	40 (18)	47 (20)	53 (20)	106
		Írás	29 (21)	36 (24)	44 (23)	55 (24)	64 (23)	180
10.	Angol	Hallás	55 (21)	60 (20)	73 (16)	81 (12)	87 (11)	477
		Olvasás	24 (15)	31 (19)	41 (24)	57 (28)	59 (32)	234
		Írás	7 (16)	18 (23)	41 (27)	58 (26)	61 (29)	761
	Német	Hallás	50 (20)	54 (19)	66 (19)	77 (16)	88 (14)	468
		Olvasás	23 (13)	29 (17)	38 (22)	55 (30)	55 (35)	200
		Írás	3 (11)	9 (17)	27 (29)	43 (31)	43 (33)	400

*A variancia-analízis F értékei minden esetben $p<0,001$ szinten szignifikánsak.

A teszteken elért teljesítmény és az észlelt feladatnehézség korrelációi 0,31-0,64 közöttiek, gyengétől az erősig terjedő összefüggéseket jelezve ezzel a két változó között. Az összefüggések a hatodikosoknál az angol esetén valamivel erősebbek. A tizedikesek-

nél az írásnál nincs különbség az angolosok és a németesek között a korrelációk erősségében, a hallás utáni értés esetén pedig a német esetén magasabb a korreláció. A három készség korrelációi között mindkét nyelvnél, mindkét évfolyamon szignifikáns különbség van: az írás esetén a leggyengébbek a korrelációk, a legerősebbek pedig az olvasásmegértés esetében (6. táblázat).

6. táblázat. A nyelvi készségek fejlettségének összefüggése a feladat nehézségének tanulói megítélésével, valamint a hasonló feladatok tanórai előfordulásának gyakoriságával

Készségek	*Évfolyam*			
	6.		*10.*	
	Angol	*Német*	*Angol*	*Német*
A teljesítmény és a feladatnehézség megítélésének korrelációi				
Hallás	0,42	0,32	0,55	0,59
Írás	0,39	0,31	0,42	0,42
Olvasás	0,47	0,39	0,64	0,54
A teljesítmény és a hasonló feladatok órai előfordulásának gyakorisága közötti korrelációk				
Hallás	0,13	0,11	0,28	0,28
Írás	0,18	0,20	0,26	0,23
Olvasás	0,19	0,22	0,38	0,33
A feladat nehézségének megítélése és a hasonló feladatok órai előfordulásának gyakorisága közötti korrelációk				
Hallás	0,26	0,32	0,36	0,42
Írás	0,31	0,35	0,45	0,48
Olvasás	0,30	0,33	0,27	0,27

Minden korrelációs együttható $p<0,01$ szinten szignifikáns.

A tanulók teljesítménye és a feladatok tanórai előfordulásának gyakorisága közötti korrelációk szignifikánsak, a gyengétől a közepesig terjedő összefüggéseket tükröznek (0,11-től 0,38-ig). A korrelációk szignifikánsan alacsonyabbak hatodikban, mint tizedikben; hasonlóan alakulnak a két nyelv esetén. Ez azt sejteti, hogy a feladattípus ismerősségének magasabb évfolyamon erősebb befolyása van a teszten elért eredményre.

A feladatok észlelt nehézsége és a tanórai előfordulás gyakorisága közti korrelációk közepes erősségűek, 0,26–0,48 között vannak, a német esetén (a tizedikes olvasás kivételével) szignifikánsan erősebbek. Az eredmények alátámasztják, hogy a tesztben szereplő feladatokat könnyebbnek ítélik a tanulók abban az esetben, ha a tanórákon is találkoznak hasonlóakkal (6. táblázat).

A nyelvtanulással töltött idő és a nyelvi készségek fejlettsége közötti összefüggések

Az eddigiekben a tanulók megítélésére alapozva a tesztekben előforduló feladattípusok tanórai előfordulását, nehézségét, valamint a tanulók teljesítményét vizsgáltuk. Az itt következő elemzésekben a nyelvtanulással eltöltött idő szerepével foglalkozunk. Két kérdésre keressük a választ: hogyan befolyásolja az eredményeket a nyelvtanulás években mért hossza, illetve a heti óraszám?

A 7. táblázatban közölt korrelációk mutatják a nyelvtanulással töltött évek és a tanulók teszteken nyújtott teljesítménye közötti összefüggéseket. A korrelációk szignifikáns, de gyenge összefüggést tükröznek mindkét évfolyamon és mindhárom készség esetén. Kutatási hipotéziseinkben erősebb összefüggést vártunk a tanulással eltöltött évek és a teljesítmény között. Bár a kötelező idegennyelv-oktatás a negyedik évfolyamon kezdődik, a tanulók több mint fele az általános iskola alacsonyabb évfolyamán kezd el nyelvet tanulni (*Vágó*, 2005). Ez azt jelenti, hogy a hatodik osztályos tanulók közül néhányan már hat éve tanulnak angolt vagy németet, míg mások csak öt, négy vagy három éve.

Tizedik osztályban a helyzet még komplexebb, mivel itt a nyelvtanulás leghosszabb időszaka akár tíz év is lehet, míg a legrövidebb csupán két év. Ez utóbbi esetben a tanulók a kilencedik osztályban kezdték el tanulni a célnyelvet, általános iskolában valószínűleg egy másik nyelvet tanultak. – Utalunk itt arra, hogy bár a *Nemzeti Alaptanterv* (2003) egy idegen nyelv tanulását minden tanuló számára kötelezően előírja negyedik osztályos (tíz éves) kortól, valójában a populáció tíz százaléka nem kezd el ekkor egy nyelvet sem, és még a kilencedik évfolyamon is található hat százalék, akik semmilyen idegen nyelvet nem tanulnak, mivel felmentésük van alóla (*Vágó*, 2005).

A 7. táblázat korrelációi – alacsony értékeik ellenére – megerősítik, hogy minél régebb óta tanul valaki angolul vagy németül, annál jobban teljesít a teszteken. Az alacsony korrelációk egyúttal azon programok erős kritikáját is maguk után vonják, amelyekben a tanulók részt vesznek. A hallás utáni szövegértés esetén is erősebb összefüggés lett volna várható, ugyanis ennek a fejlesztése a kezdeti évek elsődleges célja.

7. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége és a nyelv tanulásával töltött évek számának korrelációja

Készségek	*Évfolyam*			
	6.		*10.*	
	Angol	*Német*	*Angol*	*Német*
Olvasás	0,24	0,29	0,23	0,23
Írás	0,21	0,19	0,22	0,19
Hallás	0,23	0,22	0,25	0,25
Készségek együtt	0,25	0,27	0,26	0,25

Minden korrelációs együttható $p<0,01$ szinten szignifikáns.

A 8. táblázat a hatodik osztályos tanulók százalékos megoszlását mutatja aszerint, hogy hány éve tanulják a nyelvet. A két nyelv esetén az eloszlások nagyon hasonlóak: az angol vagy német nyelvet tanulók 45%-a tanulja a célnyelvet három éve, azaz a kötelező ideje. A tanulók nyolc százaléka tanulja a nyelvet rövidebb ideje, mint az kötelező lenne, míg a tizenkét évesek 47%-a tanulja az angol vagy német nyelvet régebb óta, mint az elvárható lenne, azaz négy vagy több éve. Érdemes megjegyezni, az angolos tanulók 4, a németeseknek pedig 2 százaléka már az óvodában elkezdett ismerkedni az idegen nyelvvel. Ezek az adatok azt mutatják, hogy az iskolák már egy, két vagy három évvel a kötelező kezdés előtt (ami a 4. osztály) indítanak idegen nyelvi programokat. Az ok egyszerű: minden iskola a tanulói száma alapján kap támogatást, éppen ezért minél több tanulót (szülőt) képes az iskola vonzani, annál több anyagi támogatásban részesül. Mivel a korai idegen nyelvi program a szülők számára központi fontosságú annak eldöntésében, hogy melyik iskolát válasszák gyermekük számára, egyre több iskola biztosítja annak a lehetőségét, hogy a tanulók egy idegen nyelvet minél előbb megismerhessenek. Ezen általános tendencia mellett a német mint kisebbségi nyelv extra támogatást is kap, éppen ezért a német nyelv tanítására még több pénzt fordítanak (*Imre*, 1999).

8. táblázat. A hatodikos tanulók megoszlása az idegen nyelv tanulásával töltött évek száma szerint (%)

Nyelv	*≤2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7≤*
Angol	8	45	19	6	18	4
Német	8	45	17	6	22	2

A 9. táblázat tartalmazza a hatodik osztályos tanulók teszteken elért eredményeit annak függvényében, hogy hány éve tanulják az angolt vagy a németet. Azok a tanulók, akik negyedik osztályban kezdtek el angolt vagy németet tanulni, némileg alacsonyabb teljesítményt értek el, mint társaik négyévnyi tanulás után, majd őket követik a sorban az öt, illetve hat éve tanulók. Ez utóbbi csoportba tartoznak azok, akik első osztályban, hat éves korban kezdték el tanulni az idegen nyelvet. Érdekes módon, azon tanulók, akik már óvodában kezdték a nyelvtanulást (azaz több mint hét éve tanulják a nyelvet) nem rendelkeznek előnnyel a többiekhez képest (kivétel ez alól az olvasáskészség a német esetén), ami azt jelenti, hogy az iskoláskor előtti idegennyelv-oktatás nem tűnik hatékonynak. Éppen ellenkezőleg: a csoportból azok a tanulók, akik hat éve tanulják a nyelvet, valamivel jobb eredményeket értek el. A két vagy ennél kevesebb éve nyelvet tanuló diákok eredményei elgondolkodtatóak, ugyanis az átlagok itt magasabbak, mint a három éve tanulók esetében. A legvalószínűbbnek tűnő magyarázat ez lehet, hogy ezek a diákok második idegen nyelvként tanulják az angolt vagy a németet. Korábbi kutatásokból azt is tudjuk, hogy bár csak egy idegen nyelv kötelező általános iskolában, néhány tanuló többet is tanul. Ők jobban teljesítenek társaiknál, általában jobb kognitív képességekkel, jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek (*Bors*, *Nikolov*, *Pércsich* és *Szabó*, 1999).

Mindazonáltal a 9. táblázat eredményei ugyanazt mutatják, mint a 7. táblázat alacsony korrelációi. A teljesítmények szisztematikusan változnak a nyelvtanulás éveinek

számával, de az összefüggések nem túl erősek. Ez nem meglepő, ugyanis korábbi kutatási eredmények mutatják, hogy a fiatal tanulók nagyon lassan fejlődnek (*Nikolov* és *Mihaljevic Djigunovic*, 2006), éppen ezért nem lenne reális például azt várni, hogy hatodik osztályos tanulók hatévnyi tanulás után kétszer annyi pontot érjenek el, mint három éve tanuló társaik.

9. táblázat. A hatodikos tanulók idegen nyelvi készségének fejlettsége a nyelvtanulás éveinek száma alapján képzett részminták szerinti bontásban (%p)

Nyelv	*Készség*	*Hány éve tanulja a nyelvet?*					
		≤2	*3*	*4*	*5*	*6*	*7≤*
Angol	olvasás	49 (25)	45 (20)	56 (22)	58 (22)	60 (22)	58 (23)
	írás	58 (28)	57 (23)	68 (23)	70 (23)	70 (23)	68 (25)
	hallás	56 (24)	55 (19)	64 (20)	63 (22)	68 (20)	66 (21)
	együtt	54 (24)	52 (18)	62 (19)	64 (20)	66 (19)	64 (21)
Német	olvasás	36 (19)	36 (18)	42 (19)	44 (21)	50 (19)	52 (22)
	írás	46 (28)	45 (25)	51 (26)	52 (26)	58 (23)	53 (26)
	hallás	45 (25)	41 (19)	44 (19)	49 (23)	53 (21)	53 (22)
	együtt	42 (21)	41(17)	45 (18)	48 (20)	54 (18)	52 (20)

A tizedikes tanulók többsége hat, hét (32 és 35%), vagy több mint nyolc éve (35 és 43%) tanul már angolul vagy németül (10. táblázat). A nyelvtanulással töltött évek száma szignifikánsabb magasabb a német esetén: 82% töltött hat vagy annál is több évet német tanulással, míg ugyanez az arány az angol esetén 67%. Ez alapján az lenne várható, hogy a németes tanulók jobbak az angolos tanulóknál, de ahogyan ezt már bemutattuk, nem ez a helyzet: az angolosok teljesítménye minden esetben magasabb. Ezért feltételezhető, hogy más tényezők felelősek a különbségekért.

10. táblázat. A tizedikes tanulók megoszlása az idegen nyelv tanulásával töltött évek száma szerint

Nyelv	*Legfeljebb 2*	*3/4/5*	*6/7*	*Legalább 8*
Angol	23	10	32	35
Német	10	7	39	43

Minél hosszabb ideje tanulják a tizedikesek az idegen nyelvet, teljesítményük átlagosan annál jobb (11. táblázat). A különböző ideje nyelvet tanulók között szignifikáns különbségek vannak. A különbségek a hallott szöveg értésében a legnagyobbak.

Elemzéseinkben megvizsgáltuk, mekkora különbségek vannak az eltérő heti óraszámban idegen nyelvet tanuló diákok nyelvi készségeinek fejlettsége között (5-8. ábra). A hatodik osztályos tanulókat három részmintára osztottuk, míg a tizedikesek számára

négy különböző kategóriát hoztunk létre a heti óraszám szerint. A tendencia azonos: minél gyakrabban találkoznak a tanulók az idegen nyelvvel, annál magasabb az átlagteljesítményük, habár a részminták között nagy átfedések vannak. Nagyon fontos jelenség, hogy az alacsonyabb óraszámban nyelvet tanuló osztályok közül soknak a teljesítménye jelentős mértékben felülmúlja a magasabb óraszámban nyelvet tanuló csoportokét (11. táblázat).

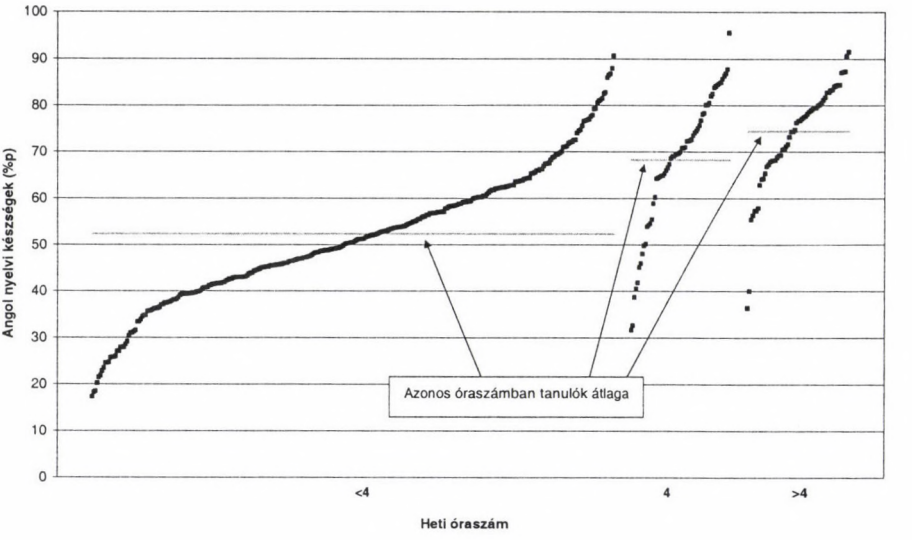
11. táblázat. A tizedikes tanulók idegen nyelvi készségének fejlettsége a nyelvtanulás éveinek száma alapján képzett részminták szerinti bontásban (%p)

Nyelv	*Készség*	*Hány éve tanulja a nyelvet?*				*F**
		≤2	*3-5*	*6-7*	*8≤*	
Angol	olvasás	27 (18)	34 (23)	37 (23)	43 (26)	94
	írás	21 (25)	29 (30)	33 (31)	40 (33)	81
	hallás	71 (20)	78 (17)	79 (16)	83 (13)	110
	együtt	40 (18)	47 (20)	49 (21)	55 (22)	117
Német	olvasás	23 (15)	27 (20)	31 (20)	38 (24)	64
	írás	6 (16)	11 (23)	16 (26)	21 (29)	43
	hallás	56 (22)	63 (24)	67 (21)	73 (21)	72
	együtt	28 (15)	34 (19)	38 (19)	44 (21)	76

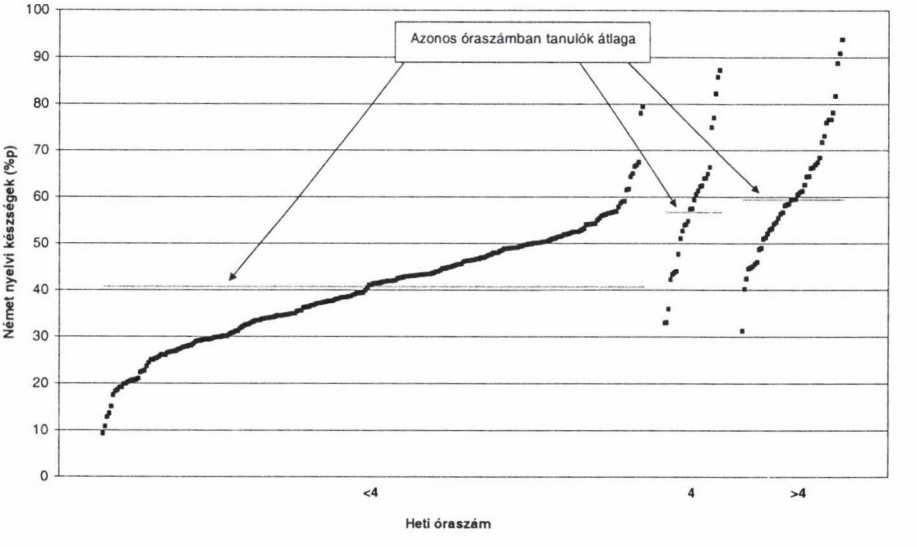
*A variancia-analízis F értékei minden esetben p<,001 szinten szignifikánsak.

A tizedikes németet tanulók esetében (8. ábra) azonban van egy jól észrevehető eltérés a többi ábrához képest: azon németes tanulócsoportok átlagteljesítményei, akik több mint hat órában tanulják a nyelvet, alacsonyabb, mint azon társaiké, akiket hat órában tanítanak. Ez figyelemreméltó és egyben elgondolkodtató eredmény, de szinte lehetetlen megmagyarázni, hogy miért ez a helyzet. Elképzelhető, hogy a tanulók alacsonyabb motivációja és képességei, valamint az oktatás minősége is szerepet játszhat benne.

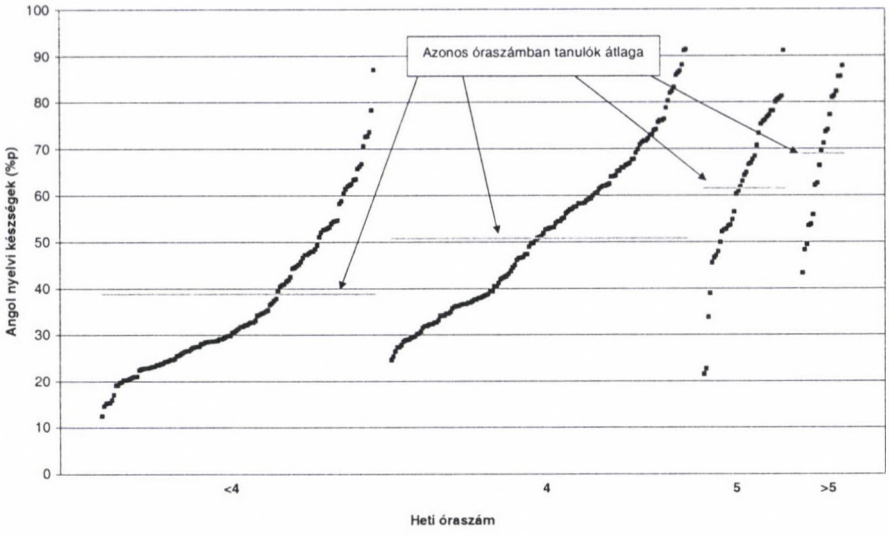
Összegezve megállapítható, hogy a nyelvtanulás éveiben mért idő, a heti óraszám és a tanulók teljesítménye közötti kapcsolatokat szisztematikus, de gyenge összefüggés jellemzi. Egy kivétel azonban van: a tizedik évfolyamos tanulók közül azok, akik a német nyelvet a legintenzívebben tanulják, alacsonyabb szinten teljesítettek, mint a kevesebb óraszámban tanuló társaik.



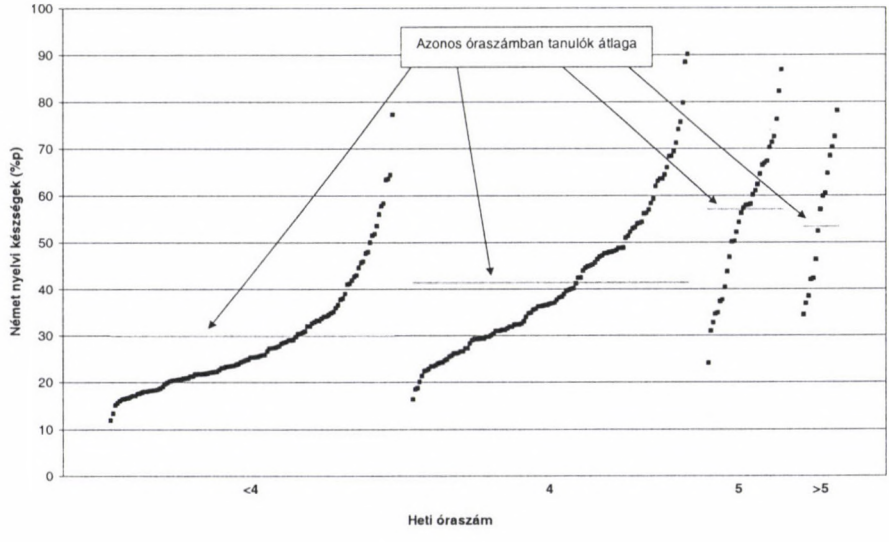
5. ábra
A hatodikos angolos tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)



6. ábra
A hatodikos németes tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)



7. ábra
A tizedikes angolos tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)



8. ábra
A tizedikes németes tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)

A különórák és a nyelvi készségek fejlettsége közötti összefüggés

A nyelvtanulással kapcsolatos iskolán kívüli tevékenységekről általában azt feltételezik, hogy hozzájárulnak a tanulók iskolai teljesítményéhez, hiszen éppen ezért fizetnek a szülők a magánórákért. Annak érdekében, hogy felderítsük az effajta segítség és a teljesítmények közötti összefüggést, a diákokat arról kérdeztük, járnak-e idegen nyelvből különórákra. A hatodik osztályos angolos tanulók 30, a németeseknek pedig 23%-a válaszolt igennel. Ugyanezek az arányok tizedik osztályban 27 és 24%. Az adatok tehát hasonlóak a két célnyelv és a két évfolyam esetében. Megállapítható azonban, hogy mindkét évfolyamon az angolból különóra járó tanulók aránya szignifikánsan magasabb.

Hatodik osztályban angol nyelvből mindhárom készségterületen szignifikáns a magánnyelvórák hatása, bár az átlagteljesítmények közötti különbségek elég kicsik (12. táblázat). Nem ez a helyzet viszont német nyelvből: a két csoport tanulóinak teljesítménye itt nagyon hasonló. A tizedik évfolyamos tanulók magasabb szinten teljesítettek, ha magánórákra járnak, és ez mindkét nyelvre igaz. A különbségek a tizedikes különórára járók és nem járók között szignifikánsak és nagyok. A magánórák hatása a legnyilvánvalóbban az íráskészség – a vizsgált egyetlen produktív készség – fejlettségében érhető tetten. A tizedik osztályos különórára járó angolos tanulók átlagteljesítménye 43, míg iskolán kívüli oktatásban nem részesülő társaiké 28 %p. A németet tanuló tizedikesek teljesítményei közötti eltérés hasonló: a különórában részesülő diákok átlagteljesítménye 27, magánórák nélkül pedig 14 %p. A magánórák jelentősége valószínűleg az oktatás egyéni igényekre való hangolásában rejlik, míg az iskolai órák az egyén helyett a csoport szükségleteire összpontosítanak.

12. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége a nyelvből különórára járók és nem járók esetében (%p-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások)

Készségek	*Jár-e különórára?*	*Évfolyam*			
		6.		*10.*	
		Angol	*Német*	*Angol*	*Német*
Olvasás	igen	55 (22)	42 (20)	44 (24)	41 (23)
	nem	50 (22)	41 (19)	34 (23)	31 (21)
Írás	igen	65 (24)	49 (26)	43 (30)	27 (31)
	nem	61 (24)	49 (26)	28 (30)	14 (24)
Hallás	igen	62 (21)	44 (21)	83 (14)	75 (20)
	nem	59 (21)	45 (21)	77 (17)	66 (22)
Tesztek együtt	igen	61 (20)	45 (19)	56 (21)	48 (22)
	nem	57 (20)	45 (19)	46 (21)	37 (19)

Megjegyezzük emellett, hogy számos egyéni különbség lehet aközött, hogy ki mit tekint magánoktatásnak. A tanulók közül néhányan több éven keresztül rendszeresen is

részt vehettek magánórákon, míg mások csupán csak egy-egy problémás házi feladat megoldásában vagy egy-egy hangsúlyosabb dolgozatra való felkészülésben kértek segítséget. A szülők gyakran a kiválóan teljesítő gyermeküket szeretnék még jobb szintre fejleszteni magánórák segítségével, míg mások a bukás elkerülését remélik az egyéni foglalkozástól.

Összefoglalva, az egyéni nyelvi foglakozás tanulói teljesítményben is megmutatkozó hatása arra enged következtetni, hogy a tanárok az iskolákban nehéznek találják az egyéni igények kiszolgálását, és ezért sok szülő felismeri, hogy megfelelőbb módon hangolt segítség szükséges gyermeke számára. Emellett kutatások bizonyítják, hogy a magyar iskolákban nem gyakori a pár- és csoportmunka, a tanárok leggyakrabban frontális osztálymunkát alkalmaznak, amely kevéssé alkalmas az egyéni igények figyelembevételére (*Nikolov*, 2003; *Nikolov* és *Ottó*, 2006). A tanórán előforduló egyéni munka többnyire nem olyan feladatok megoldását takarja, amelyek a tanulók egyéni igényeihez szabottak, hanem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazon a feladaton dolgozik önállóan, a sikerhez pedig azonos eredményeket kell elérniük. Annak ellenére, hogy a tanulókat többnyire a lehető legkorábban képességeik szerinti csoportokba sorolják, a tanárok elvárják, hogy mindenki ugyanazon a szinten legyen, és nehezen boldogulnak az egyéni különbségekkel. A tanárok úgy vélik, hogy a csoportoknak homogéneknek kell lenniük, hogy a tanulók azonos ütemben fejlődhessenek (*Nikolov*, 2002).

A tanulók nyelvtanulással kapcsolatos hosszú távú céljai

Egy cél kitűzése a nyelvtanulás egyik meghatározó tényezője. Befolyásolhatja, hogy mennyire kitartóan küzdenek majd a tanulók a fejlődésért (*Dörnyei*, 2001). A tanulókat arra kértük, jelöljék a kérdőíven, milyen hosszú távú céljaik vannak a nyelvvel, amelyet tanulnak. Hat, tipikus célokat tükröző opció közül választhattak, amelyekkel a magyar tanulók általában azonosulnak (13. táblázat).

Idegen nyelvből érettségi vizsgát bárki tehet, de ez nem tekinthető feltétlenül a fejlett idegen nyelvi készségek mutatójának, bár a napjainkban is zajló érettségi reform feltételezhetően változtatni fog ezen a helyzeten (*Fekete*, *Major* és *Nikolov*, 1999). A középfokú és a felsőfokú külső vizsgákat viszont társadalmilag nagyra értékelik: az iskolák, a tanulók, a szülők és a munkaerőpiac is nagy értéket tulajdonít nekik. A célnyelvekből szerzett diploma nem csupán gyakorlati értékkel bír (például jobb munkalehetőségeket nyithat meg), de tükrözheti a tanuló részéről is az elkötelezettséget, például hogy örömet jelent számára maga a nyelvtanulás. A négy- vagy ötéves egyetemi diplomát angolból vagy németből a nyelvtanulás legfelső szintjének tekintik, míg a főiskolai diploma valamivel alacsonyabb presztízzsel rendelkezik.

A 13. táblázat a tanulók százalékos megoszlását mutatja aszerint, hogy milyen terveket vallanak magukénak. Az eloszlások eltérő mintázatot tükröznek a két nyelv esetén: az angolos tanulóknak magasabb célkitűzéseik vannak. Angolból magasabb azoknak a tanulóknak az aránya, akik külső nyelvvizsgát szeretnének tenni. Hatodik osztályban az angolosok 62%-a, míg a németet tanulók 51%-a tűzte ki célul közép- vagy felsőfokú

vizsga letételét, míg ugyanezek az arányok 10. osztályban 66 és 52%. A fiatalabb tanulók optimistábbnak tűnnek, mivel közülük többen tartották magukat képesnek a felsőfokra, mint a felsőbb évfolyamos tanulók közül. Más szóval, a tizedik osztályos tanulók, úgy tűnik, reálisabban látják a lehetőségeket.

13. táblázat. A tanulók megoszlása az idegen nyelvvel kapcsolatos terveik alapján (%)

Milyen tervei vannak a nyelvvel?	*Évfolyam*			
	6.		*10.*	
	Angol	*Német*	*Angol*	*Német*
Abbahagyni, amilyen hamar csak lehet	10	16	10	18
Érettségit tenni belőle	18	25	19	26
Középfokú nyelvvizsga	34	34	47	42
Felsőfokú nyelvvizsga	28	17	19	10
Főiskolai diplomát szerezni belőle	4	4	2	2
Egyetemi diplomát szerezni belőle	6	4	2	2

Ami az érettségit célul kitűző tanulók arányát illeti, több németes tanuló választja ezt a lehetőséget, és ezek az arányok nagyon hasonlóak a két életkori csoportban. A nyelvtanulás iránti lelkesedés legmagasabb foka a főiskolai vagy egyetemi diploma megszerzése iránti vágyban nyilvánul meg. Az adatok itt is a fiatalabb tanulók magasabb fokú optimizmusát jelzik, emellett pedig az angolos tanulók azok, akik valamivel ambiciózusabbnak tűnnek. A tanulók a két nyelv iránt ugyanolyan fokú érdeklődést mutatnak tizedik osztályban.

Azoknak a tanulóknak az aránya, akik a lehető legkorábban szeretnének felhagyni a nyelvtanulással mindkét évfolyamon meglehetősen magas. A német esetén még az angolnál is szignifikánsan kedvezőtlenebb kép mutatkozik. Hatodik és tizedik osztályban tíz angolos tanulóból egy semmiféle értelmes célt nem tűzött ki maga elé. A hatodik osztályos tanulók 16, a tizedik osztályosaknak pedig 18%-a szeretné a lehető leghamarabb abbahagyni a német tanulását. Ez nagyon magas arány, ami a nyelvtanulással kapcsolatos negatív attitűdre utal, és problémássá teszi az európai és magyar nyelvpolitikai dokumentumokban megfogalmazott célkitűzéseket is. A többnyelvű egyénné válás kétségkívül megalapozatlan cél e diákok számára.

A németes tanulók egy része feltehetően nemcsak azért szeretné feladni a német nyelv tanulását, mert kevés sikerélményük volt, hanem azért is, mert angolt szerettek volna tanulni, ezért kevésbé motiváltak. Ez egy új keletű, de egyre súlyosbodó problémának tűnik a magyar iskolákban: mivel a nyelvtanárokat határozatlan időre kinevezik az adott állásba, és sok nyelvtanárt képeztek át angol- vagy némettanárrá a kilencvenes években, az iskolák csapdában vannak. Az egyre növekvő lelkesedés az angol iránt (*Dörnyei, Csizér* és *Németh*, 2006) arra készteti az iskolákat, hogy meghatározzák azokat a kritériumokat, amelyek alapján kiválasztják az angolos csoportba kerülő tanulókat, míg a többieknek németet kell tanulniuk. Az alkalmazott kritériumok között szerepel a tanu-

lók tanulmányi átlaga és/vagy kognitív készségtesztek eredményei, amelyek tükrözik a tanulók tanulási képességeit és részben motivációját is. Ez az ördögi kör lehet részben felelős a németes tanulók alacsonyabb teljesítményéért és közöttük a csalódott tanulók nagyobb arányáért. A németes tanulók rosszabb képességekkel rendelkeznek, kevésbé motiváltak, és szocioökonómiai helyzetük is kevésbé kedvező, mint angolos társaiké (*Csapó* és *Nikolov*, 2002; l. még tanulmányunk további elemzéseiben).

A tanulók nyelvtanulási céljaival kapcsolatos kutatási eredményeink összhangban vannak egy korábbi nagymintás vizsgálat eredményeivel: 2000-ben a mostanihoz nagyon hasonló mintázatok voltak azonosíthatók a hatodik, nyolcadik és tizedik osztályos angolos és németes tanulók reprezentatív mintái alapján, hasonló adatgyűjtési eszközök segítségével (*Nikolov*, 2003, 65–67. o.). Néhány különbség azonban felfedezhető. Jelen felmérésben mindkét nyelvből magasabb azon tanulók aránya, akik szeretnék abbahagyni a nyelv tanulását (a 2000-ben végzett vizsgálatban ez rendre 12, 14 és 12%), míg azon tanulók aránya, akik felsőfokú diplomát kívánnak szerezni, csak körülbelül a fele annak, mint ami 2000-ben volt. A három év alatt a hatodik osztályos tanulók optimistábbá váltak a nyelvvizsgákkal kapcsolatban, de a törekvések a tizedik osztályban ugyanazok maradtak. Más szóval, a két szélső kategóriában kismértékű változás azonosítható: többen kívánnak felhagyni a nyelvtanulással, és kevesebben szeretnének a felsőoktatásban nyelvszakosként részt venni.

Ez a negatív irányba való elmozdulás nagyon fontos a sikertelen tanulók esetében, ezért szükséges lenne ezt a tendenciát közelebbről is megvizsgálni, méghozzá osztálytermi keretek között. Az alacsonyabb érdeklődés a nyelvi diplomák iránt viszont érthető. Egyrészt az, hogy valaki idegen nyelven beszél, ma már eszközzé vált, alapvető fontosságú ahhoz, hogy más tudományterületeket tanuljon az egyetemen, vagy hogy jó munkahelyet találjon. Azok, akik jól beszélnek idegen nyelveket, más kihívásokat is keresnek (üzlet, jog, számítástechnika, orvostudomány), ami kedvező tendencia. Másrészt az angolból vagy németből szerzett diploma alacsony presztízsű, mivel alig van tanári állás, és ez a diploma kevéssé nyitja meg az utat más állások felé.

Összevetettük a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos céljait és a teljesítményüket (14. táblázat). Szisztematikus tendencia figyelhető meg: minél sikeresebbek a tanulók, annál magasabb célokat tűznek ki mindkét nyelv esetén. A felsőfokú diplomák kategóriáján belül főiskolai diplomát az alacsonyabban teljesítők, míg egyetemi diplomát a jobban teljesítők szeretnének. A legjobb teljesítmények a felsőfokú nyelvvizsga kategóriájába esnek mindkét nyelv és évfolyam esetén. A legalacsonyabb szinten teljesítők szeretnének minél előbb felhagyni a nyelvtanulással; nyilvánvalóan ennek oka összefüggésben van az alacsonyabb teljesítménnyel. Angolból a részminták közötti különbségek nagyobbak, mint németből.

Az adatok alátámasztják azt az állítást, miszerint a *Gardner-féle* (*Gardner*, 1985; *Gardner* és *MacIntyire*, 1993) nyelvtanulási motivációs modellből hiányzik egy fontos kapocs: a nyelvtanulásban elért sikerek és a motivált viselkedés közötti kapcsolat.

14. táblázat. A tanulók idegen nyelvi készségeinek fejlettsége a továbbtanulási szándékuk alapján képzett részminták szerinti bontásban (%p-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások.)

Milyen tervei vannak a nyelvvel?	*Évfolyam*			
	6.		*10.*	
	Angol	*Német*	*Angol*	*Német*
Abbahagyni, amilyen hamar csak lehet	37 (16)	31 (14)	26 (11)	24 (11)
Érettségit tenni belőle	46 (17)	38 (16)	34 (12)	30 (12)
Középfokú nyelvvizsga	58 (18)	48 (16)	52 (18)	45 (19)
Felsőfokú nyelvvizsga	71 (17)	59 (17)	67 (19)	64 (21)
Főiskolai diplomát szerezni belőle	64 (18)	51 (19)	58 (19)	52 (21)
Egyetemi diplomát szerezni belőle	65 (19)	56 (19)	66 (23)	61 (26)
F*	446	256	530	398

*A variancia-analízis F értékei minden esetben $p < 0{,}001$ szinten szignifikánsak.

A szocioökonómiai státusz szerepe

Az eddigiekben azt vizsgáltuk, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos különféle változók hogyan befolyásolják a tanulók eredményeit. Ahogyan az már korábbi kutatásokból ismeretes (*Andor*, 2000; *Csapó*, 1995, 2002; *Nikolov* és *Józsa*, 2003) a tanulók iskolai előmenetele nem csak attól függ, hogy az osztályteremben mi történik, hanem összefüggésben van a tanulók szocioökonómiai státuszával is. A magyar tanulók iskolai teljesítménye és szocioökonómiai státusza közötti viszonnyal foglalkozó tanulmányok indikátorként leggyakrabban a szülők iskolázottságát használják. Ebben a részben mi is ezt vizsgáljuk meg.

A magasabb végzettségű szülők gyermekei nagyobb arányban tanulnak angolt, mint németet (15. táblázat). Más megfogalmazásban: minél magasabb a tanulók szocioökonómiai státusza, annál valószínűbb, hogy angolt fognak tanulni, mind a hatodik, mind pedig a tizedik évfolyamon. Azoknak az angolul tanuló diákoknak az aránya, akiknek a szülei egyetemet végeztek kétszerese a németesekének. A három legmagasabb végzettséget jelölő részmintában lévő szülők gyermekei között szignifikánsan nagyobb arányban vannak az angolosok, a legalacsonyabb végzettséget jelölő részmintában lévő szülők gyermekei pedig szignifikánsan nagyobb arányban tanulnak németet. Ennélfogva több angolos tanuló rendelkezik kedvezőbb családi körülményekkel, és több németes tanuló kaphat kevesebb segítséget otthonról.

15. táblázat. A szülők iskolai végzettségének megoszlása (%) és a szülők iskolázottságának átlaga, szórása

Iskolai végzettség	Anya				Apa			
	6. évf.		10. évf.		6. évf.		10. évf.	
	Angol	Német	Angol	Német	Angol	Német	Angol	Német
Legf. 8. ált.	15,3	24,8	11,8	16,6	10,3	16,4	8,0	9,3
Szakmunkás	24,4	28,9	22,8	30,9	40,2	48,1	38,6	49,3
Érettségi	33,9	30,0	36,8	34,8	26,9	21,5	29,1	26,3
Főiskola	17,5	11,9	19,8	13,6	11,2	7,6	12,5	8,4
Egyetem	8,8	4,4	8,7	4,1	11,4	6,4	11,7	6,6
Átlag	2,80	2,42	2,91	2,58	2,73	2,39	2,81	2,54
Szórás	1,16	1,12	1,14	1,05	1,15	1,05	1,13	1,00

A szülők iskolai végzettsége és a nyelvi teszteken elért eredmény, valamint az idegen nyelvi osztályzat között szisztematikus összefüggéseket találtunk: minél magasabb végzettséggel rendelkezik a szülő, az átlagteljesítmények annál magasabbak mindkét nyelvből, mind a teszteken elért eredményeket, mind pedig az osztályzatokat tekintve (16. és 17. táblázat).

Jelentős különbségek vannak a nyolc általánost és egyetemet végzett anyák gyermekeinek részmintája között: az egyetemi diplomával rendelkező szülők gyermekei átlagosan kétszer nagyobb átlagteljesítményt értek el, mint a nyolc általános iskolai osztályt végzett szülők gyermekei. Például tizedik osztályban azon angolos tanulók átlaga, akiknek a szülei egyetemet végeztek 66,8, míg a legkevésbé képzett szülők gyermekeié 31,3 %p (17. táblázat).

16. táblázat. Az idegen nyelvi teszteredmények (%p) és nyelvi osztályzatok átlagai az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 6. évfolyam

	Átlagok	8 ált.	Szakm.	Érettségi	Főiskola	Egyetem
Angol	Tesztek együtt	40,6	50,5	61,4	68,7	75,7
	Nyelvi osztályzat	3,0	3,5	3,9	4,2	4,4
Német	Tesztek együtt	33,8	43,1	49,6	56,3	63,2
	Nyelvi osztályzat	2,8	3,3	3,8	4,2	4,2

A 17. táblázat arra is rámutat, hogy az iskolai osztályzatok németből általában véve alacsonyabbak, mint angolból, még a szülők végzettsége szerinti azonos csoporton belül is. Ez a tendencia bizonyára olyan tényezőkkel magyarázható, amelyek vizsgálata túllép ennek a tanulmánynak a keretein, és amelyek valószínűsíthetően attitűdbeli, motivációs vagy módszertani kérdésekkel hozhatók összefüggésbe.

17. táblázat. Az idegen nyelvi teszteredmények és nyelvi osztályzatok átlagai az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 10. évfolyam

	Átlagok	*8 ált.*	*Szakm.*	*Érettségi*	*Főiskola*	*Egyetem*
Angol	Tesztek együtt	31,3	38,7	51,3	59,7	66,8
	Nyelvi osztályzat	3,0	3,1	3,5	3,7	4,0
Német	Tesztek együtt	28,1	33,2	43,5	51,4	60,4
	Nyelvi osztályzat	2,8	2,9	3,2	3,5	3,8

Végül érdemes megvizsgálni a tanulók szocioökonómiai státusza és néhány más tényező közötti összefüggést is. A 18. táblázat a szülők iskolázottsága, a tanulók teszteken nyújtott teljesítménye, az iskolai teljesítményt tükröző osztályzatok, a heti óraszám és a tanult évek száma közötti korrelációkat mutatja. Az első fontos tényező, hogy minden összefüggés szignifikáns. Másodsorban ki kell emelnünk, hogy a korrelációk minden esetben magasabbak az angol, mint a német esetén mindkét évfolyamon. Erős összefüggés jellemzi a tanulók szocioökonómiai státusza és a teszteken nyújtott teljesítményük kapcsolatát. Némileg gyengébbek a korrelációk az osztályzatok esetén, és végül gyenge, de szignifikáns összefüggés jellemzi a heti óraszámokat és a tanulással töltött időt mindkét évfolyamon és mindkét nyelvből. Érdekes módon a német esetén a korrelációk valamivel magasabbak a két utóbbi idővel kapcsolatos kategóriában a hatodik évfolyamon, azt tekintve pedig, hogy hány éve tanulják a diákok a nyelvet, a tizedik évfolyamon a korrelációk nagyon alacsonyak. Ezek az összefüggések azt jelentik, hogy valószínűsíthetően minél iskolázottabbak a szülők, annál intenzívebben és annál régebb óta tanulják gyermekeik az angol vagy a német nyelvet.

18. táblázat. A szülők iskolai végzettségének korrelációi a nyelvtanulás néhány változójával

Változók	*6.*		*10.*	
	Angol	*Német*	*Angol*	*Német*
Olvasás	0,53	0,46	0,50	0,43
Hallás	0,45	0,32	0,47	0,40
Írás	0,49	0,40	0,48	0,36
Készségek együtt	0,55	0,47	0,54	0,45
Nyelvi osztályzat	0,41	0,41	0,29	0,24
Heti óraszám	0,22	0,24	0,21	0,18
Nyelvtanulás ideje	0,16	0,21	0,17	$0,06^{ns}$

A nem jelölt korrelációs együtthatók $p<0,01$ szinten szignifikánsak.

A nyelvtanulással kapcsolatos háttérváltozók és a nyelvi készségek fejlettsége közötti összefüggések

Az eddigiekben külön-külön vizsgáltuk az egyes változók közötti összefüggéseket. Annak érdekében, hogy egy átfogóbb képet kapjunk, az összefüggéseket egy regressziós modellben foglaljuk össze. Ehhez első lépésként a nyelvi készségek fejlettségének korrelációit elemezzük.

A legerősebb korrelációk az iskolai érdemjegy és a teljesítmény között figyelhetőek meg (19. táblázat). Ez azt jelzi, hogy a tesztek jobbára ugyanazokat a készségeket érintették, amelyeket a tanulók az iskolában fejlesztenek, és hogy a tanárok értékelései bizonyos mértékig összhangban vannak a tanulók nyelvi teszteken nyújtott teljesítményével. A korrelációk azonban nem túl magasak, és a német esetén alacsonyabbak, mint az angol esetén. Úgy véljük, hosszú távon is szükségszerű lenne biztosítani, hogy a tanórai gyakorlatok és az értékelés jobban hasonlítsanak a külső értékeléshez.

A tanulók szüleinek iskolai végzettsége és a nyelvi készségek fejlettségnek korrelációi figyelemreméltóak. A korrelációk a két évfolyam esetén hasonlóak, de az angol esetén szignifikánsan magasabbak. A számok erősebb összefüggésre utalnak jelen vizsgálatunkban, mint az ezt megelőző, 2000-ben végzett, szintén nagymintás vizsgálatban (*Csapó*, 2001, 33. o.). A nyelvi készségek fejlettségének és a heti óraszámnak a korrelációi közepesek (0,39–0,43), míg a nyelvtanulással töltött évek számával alacsonyabbak (0,25–0,29). A különórákkal kapcsolatos adatok gyenge összefüggést mutatnak tizedikben, hatodikban pedig szinte semmilyet.

19. táblázat. A nyelvi készségek fejlettségének korrelációi

Háttérváltozók	*Évfolyam*			
	6.		*10.*	
	Angol	*Német*	*Angol*	*Német*
Nyelvi osztályzat	0,61	0,58	0,56	0,49
Heti óraszám	0,42	0,39	0,43	0,42
Nyelvtanulással töltött évek	0,29	0,28	0,26	0,25
Különórák	0,09 ^{ns}	0,00^{ns}	0,22	0,22
Szülők iskolázottsága	0,54	0,47	0,54	0,45

A nem jelölt korrelációs együtthatók $p< 0,01$ szinten szignifikánsak.

A regresszióanalízisek eredményei szerint négy változónak van szignifikáns magyarázó ereje, 31 és 44% közötti varianciát fednek le (20. táblázat). A változók közül lényegében kettő felelős a magyarázott varianciában észlelhető szignifikáns különbségekért a két nyelv között: a tanulók szocioökonómiai státusza és a heti óraszám. Mind a négy regresszióanalízisnél a varianciát legnagyobb arányban önmagában a szülők iskolázott-

sága magyarázza meg, és egyértelműen nagyobb hatású ez a változó az angolos tanulók esetében.

Figyelemreméltó, hogy az iskola által nyújtott tanulási idővel kapcsolatos két változó (a tanulással töltött idő és a heti óraszám) együttesen kisebb arányban magyarázzák a varianciát, mint a szülők iskolai végzettsége önmagában. A tanulással töltött idővel kapcsolatos adatok különösen meglepőek a korán kezdődő nyelvi programok szempontjából, mivel úgy tűnik, ezek nem sokban járulnak hozzá a sikerességhez hosszú távon. A különórák fontos szerepet játszanak, de csak tizedik évfolyamon; a hatodik osztályban a magyarázott varianciához nem járulnak hozzá szignifikáns mértékben.

20. táblázat. A nyelvi készségek fejlettségét meghatározó néhány háttérváltozó hatása, regresszióanalízis (rβ%)

Háttérváltozók	*Évfolyam*			
	6.		*10.*	
	Angol	*Német*	*Angol*	*Német*
Szülők iskolázottsága	25	18	24	17
Heti óraszám	13	10	14	13
Nyelvtanulással töltött évek	3	3	4	4
Különórák	ns	ns	2	2
Megmagyarázott variancia (%)	41	31	44	36

A regresszió során a variancia több mint fele maradt lefedetlen. A nyelvoktatás minősége, a vizsgálatba be nem vont további affektív és kognitív tényezők lehetnek többek között felelősek a variancia ezen részéért. Ezek vizsgálatához további kutatások szükségesek. Egy másik, hasonlóan fontos kutatási irányvonal lehet annak felderítése, hogyan ellensúlyozhatja a kiscsoportos nyelvoktatás azt, ami az évek során döntőnek bizonyul – a tanulók szocioökonómiai státuszának jelentős szerepét.

Összegzés

Az angolt tanulók felülmúlták németes társaikat mindkét évfolyamon és mind a három mért készség esetén; a lányok jobban teljesítettek a fiúknál; továbbá számottevő különbségek találhatóak a csoportok és az iskolák között is. Ahogyan láthattuk, a tanulók angol és német nyelvi teszteken nyújtott teljesítményét számos változó alakítja, amelyek közül néhányat képes az iskola befolyásolni, másokat pedig nem. A két legszélesebb körben elfogadott számszerűsíthető változó a nyelvtanulással töltött évek száma és a nyelvoktatás intenzivitása, azaz, hogy heti hány órában tanulják a diákok az adott nyelvet. Vizsgálatunkban gyenge összefüggések jellemzik ezen változóknak az eredményekhez való viszonyát. Az iskolán kívüli oktatás szintén nem játszik fontos szerepet abban, hogy ho-

gyan teljesítenek a tanulók a teszteken. Ami a tanórai gyakorlatokat illeti, az angolos tanulók, úgy tűnik, jobb minőségű nyelvoktatásban részesülnek. A feladatoknak a tanulók megítélése szerinti előfordulási gyakorisága és nehézsége összhangban van a tanulók eredményeivel mindkét nyelvből és évfolyamon. Az előbbiekben említett változókon kívül a résztvevők nyelvtanulással kapcsolatos hosszú távú céljait és szocioökonómiai státuszát is vizsgáltuk. Az angol nyelvet tanuló diákok magasabb célokat tűznek ki maguknak, szociökonómiai státuszuk szignifikánsan kedvezőbbnek bizonyult, és erősebb összefüggést azonosítottunk e státuszuk és más változók között, mint a németes diákok esetén.

Kvantitatív kutatásunk lehetőséget ad arra, hogy rámutassunk, mely területeken szükséges további kutatásokat folytatni. Feltételezhető, hogy az oktatási folyamatok és az eredmények összefüggésben vannak a tanulók attitűdjeivel, motivációjával, szorongásával, és legfőképp a tanulási lehetőségeik minőségével. Egyértelműnek tűnik, hogy a tanulókat nem csupán iskolákba sorolják, hanem képességeik szerint csoportokba is. E tendencia miatt a jobb képességűek és motiváltabbak közül többen tanulnak angolt intenzívebb és egyénre szabottabb kurzusok keretében – nem csoda tehát, hogy sikeresebbek.

A tanulmány korlátai sokrétűek, és ezek a problémák egyben mutatják is az utat a jövőre nézve: sem a tanárok, sem pedig a diákok e témákkal kapcsolatos nézeteit nem vizsgáltuk, órai megfigyeléseket nem végeztünk, kutatásunk keresztmetszeti. Egyértelmű tehát, hogy további kutatások szükségesek.

Köszönetnyilvánítás

A kutatási projektet az OKÉV finanszírozta; a tanulmány elkészítése során felhasználtuk a MTA-SZTE Képességkutató Csoport infrastruktúráját. Köszönjük a közreműködést *Pap-Szigeti Róbertnek* és *Szenczi Beátának. Józsa Krisztián* a tanulmány megírásakor a *Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban* részesült.

Irodalom

Andor Mihály (2000): A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, **9.** 4. sz. 717–728.

Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, **11**. 4. sz. 73–88.

Bors Lídia, Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor (1999): A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, **99**. 3. sz. 289–306.

Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. (2001): Cambridge University Press, Cambridge.

Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **11**. 8. sz. 25–35.

Csapó, B. és Nikolov, M. (2002): The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills. Előadás: *American Educational Research Association Annual Meeting*, New Orleans, USA.

Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, London.

Dörnyei, Z., Csizér, K. és Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Avon, Clevedon.

Europeans and Languages (2005). European Commission, Public Opinion Analyses, Eurobarometer 63.4. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf

Fekete, H., Major, É., és Nikolov, M. (1999, szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council, Budapest.

Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. Edward Arnold, London.

Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1993): A student's contributions to second-language learning. Part 2: Affective variables. *Language Teaching*, **26**. 1–11.

Imre Anna (1999): Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiségi-nyelv-oktatásra. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKIKK Okker Kiadó, Budapest, 175-202.

Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–16.

Nemzeti alaptanterv (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest.

Nikolov, M. (1999): Classroom observation project. In: Fekete, H., Major, É. és Nikolov, M. (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council, Budapest. 221–246.

Nikolov, M. (2002): What do teachers of young learners claim and do? An empirical study of their claims and practices. Dijete i Jezik Danas/Child and Language Today. 2nd International Conference, Osijek, Croatia.

Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 61–73.

Nikolov, M. és Csapó, B. (2002): Twelve-year-olds' attitudes towards classroom activities and their performances on tests of English and German as a foreign language. Előadás: American Association of Applied Linguists Annual Conference, Salt Lake City, USA.

Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest. http://www.om.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf

Nikolov Marianne és Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, **16**. 5. sz. 49-67.

Nikolov, M. és Mihaljevic Djigunovic, J. (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, **26**. 234-260.

Ottó István (2003): A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, **5**. 2. sz. 57-64.

Vágó Irén (2005): Kilencedik évfolyamos diákok idegennyelv-tanulási útjai. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.

ABSTRACT

KRISZTIÁN JÓZSA AND MARIANNE NIKOLOV: FACTORS INFLUENCING ACHIEVEMENT IN ENGLISH AND GERMAN AS FOREIGN LANGUAGES

In this paper we analyze a large database collected in a nation-wide project enquiring into learners' performances in English and German as a foreign language in Hungarian schools. A representative sample of 6th and 10th graders (n=20,804) was involved in a survey implemented by OKEV in May 2003. In the first part of the paper, we draw the background to the project; then, we analyze the relationships between students' gender, school type, number of weekly classes, years of language study, students' socioeconomic status, and their achievements on proficiency tests. We discuss how extracurricular language study impacts on outcomes and examine how familiarity and frequency of task types relate to performances on tests and learners' self-assessment. Finally, we model how background variables contribute to outcomes. Findings indicate that the type of school students attend has a strong relationship with their achievements and the correlations between weekly hours and years of study show a controversial picture for English and German. Frequency of task types and familiarity with them show a strong relationship with achievements, similarly to students' perceptions of task difficulty and their performances on them. Modest relationships were found between outcomes and length of study, whereas the strongest relationships were found between school grades and achievements, and students' socio-economic status and their performances on tests. Regression analyses indicate that parents' educational level and number of weekly classes explain about one third of variance in language achievements in both languages. These relationships, however, are weaker for the younger age groups and for German in both age groups.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 3. 307–337. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence:
Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék. H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.
Nikolov Marianne, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H–7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

KÖNYVEKRŐL

Kövecses Zoltán: A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe

Typotex, Budapest, 2005

A kognitív nyelvészet nemzetközileg is legismertebb hazai képviselőjének, *Kövecses Zoltánnak* ez az újabb kötete a szakmai közvélemény számára már részben ismert, hiszen, ahogy ez a fülszövegből és a bevezetőből kiderül, előbb az *Oxford University Press*-nél 2002-ben megjelent, majd egy évvel később koreai fordításban is kiadott *Metaphor: A Practical Introduction* című könyv magyar fordítása. A fordítást *Várhelyi Gabriella* és maga a szerző készítette. A részbeni ismertség ellenére Kövecses Zoltán könyve nemcsak a metafora kognitív szemantikai kutatásával most ismerkedők számára lehet fontos, hanem a témában jártas hazai szakembereknek is – az utóbbiak számára nem utolsó sorban azért, mert kísérletet tesz a vonatkozó magyar nyelvű terminológia egységesítésére. Elöljáróban még meg kell jegyezni, hogy ez a könyv, amellett, hogy az angol eredeti fordítása, bizonyos tekintetben adaptáció is, mert az eredeti angol példák helyett a szerzőnek többször kellett a magyar nyelv sajátosságainak jobban megfelelő magyar példákat szerepeltetnie.

A kötet az előszón kívül tizenhét fejezetből áll, amelyek felépítése a bevezető jellegből következően egységes: minden fejezetet egy rövid összegzés zár, amelyet szakirodalmi annotáció követ, majd végül a fejezetben tárgyaltakhoz kapcsolódó feladatok következnek, amelyek megoldásai a könyv végén a fontosabb szakkifejezéseket tartalmazó glosszárium után találhatók. A bibliográfia valamint a név- és tárgymutató után a kötet egy ábécé sorrendbe szedett metafora- és metonímia-mutatóval fejeződik be. Az eredeti angol nyelvű kiadáshoz hasonló didaktikus felépítése és nyelvezete alkalmassá teszi arra, hogy főiskolákon, egyetemeken tankönyvként is használják.

Az előszóban a szerző általánosságban tárgyalja a hagyományos, a metaforát a szavak tulajdonságának, fogalmak hasonlóságán alapuló, tudatos, főként esztétikai és retorikai eszköznek tekintő valamint a kognitív metafora-felfogás és -elmélet közötti különbséget, az utóbbi mellett érvelve annak átfogó, általános és empirikusan tesztelt volta miatt. Az elsősorban *George Lakoff* és *Mark Johnson* munkásságával kezdődő kognitív metaforaelmélet radikális szakítás az előbb jellemzett hagyományos felfogással, amennyiben a metaforát nem a szavak, hanem a fogalmak közötti viszonynak tartja. A metafora alkalmazásának a célja nem valamilyen esztétikai vagy retorikai cél vagy hatás elérése, hanem bizonyos fogalmak megértésének segítése. Mindezeken túl, e felfogás szerint a metaforák igen sokszor nem hasonlóságon alapulnak, azokat nemcsak művészek, hanem minden beszélő folyamatosan használja, mert az emberi gondolkodás nélkülözhetetlen eszközei. Hétköznapi jellegüknél fogva uralják az emberi gondolkodást, ezért minden metafora élő; a kognitív felfogás szerint holt metaforák nincsenek. Az elmélet átfogó, általános jellege azt is jelenti, hogy a metaforával kapcsolatos tudásunkat összekapcsolja a fogalmi rendszer és a kultúra működésével kapcsolatos tudással. Az elmélet fontos további jellemzője az empirikusan bizonyított pszichológiai megalapozottság. Ez utóbbiból adódóan a metafora gyakorlati problémák megoldásában is segíthet például az idegen nyelvek tanításban, ahogy ezt az idiómákkal foglalkozó tizennegyedik fejezetben be is mutatja a szerző.

Az első fejezet röviden vázolja a metafora kognitív nyelvészeti értelmezését, amely szerint a metafora egy, rendszerint elvont, fogalmi tartománynak, például a szerelemnek vagy az érvelésnek egy másik, konkrét fogalmi tartomány, például az utazás vagy a háború általi megértését jelenti. Az így működő metaforát fogalmi metaforának nevezzük, amely tehát két fogalmi tartomány, egy céltartomány (SZERELEM, ÉRVELÉS) és egy forrástartomány (UTAZÁS, HÁBORÚ) összekapcsolásából áll. Az eddigi példák alapján két fogalmi metaforát tételezhetünk: A SZERELEM UTAZÁS és AZ ÉRVELÉS HÁBORÚ. Köznyelvi példák, ún. metaforikus nyelvi kifejezések

egész sora bizonyítja, hogy a szerelemről sokszor úgy beszélünk, mint egy utazásról, például *Elválnak útjaink, Hova vezet ez a kapcsolat*? Hasonlóképpen, az érvelést, vitát sok esetben háborúnak véljük, például *Nehezen tudta megvédeni az álláspontját, ellenzéki össztűz a kormány javaslatára*. (Nem mindegyik példa származik a könyvből.) A fejezet végén a metafora témaköréből a szerző tizenöt kérdéskört említ, amelyek a következő tizenöt fejezet tematikáját is kijelölik. Érthető módon mind a tizenöt fejezetet részletes tárgyalására nincs lehetőség, ezért a következőkben, némi szubjektivitást is felvállalva, csak egy-egy kérdéskör vázlatos bemutatására vállalkozunk.

A leggyakoribb forrás- és céltartományok számbavétele után a harmadik fejezet a metaforák fajtáival foglalkozik, aszerint, hogy mennyire konvencionálisak (=hétköznapiak), mi funkciójuk, milyen a természetük, illetve mennyire általánosak. Így a konvencionalitás szerint megkülönböztethetünk hétköznapi (l. fentebb) és újszerű (költői) metaforákat, funkciójuk alapján szerkezeti (pl. AZ IDŐ MOZGÁS; a forrástartomány rendszerezett tudást biztosít a céltartomány számára), ontológiai (AZ EMBERI ELME EGY GÉP; a céltartományba tartozó fogalmak általános kategoráikba [pl. tárgy, tartály] sorolása) és orientációs (A TÖBB FELFELÉ IRÁNYULTSÁG; a metafora alapja valamely alapvető térbeli irány) metaforákat. A fogalmi metaforák nagy részének olyan a természete, hogy a forrástartomány tudástartalma vetül rá a céltartományra. Az úgynevezett képiséma-metaforák esetében azonban a forrástartomány bizonyos képi elemei adaptálódnak a céltartományra, mint például a mozgás képi sémája a *Teljesen tönkrement* metaforikus kifejezés esetében.

Ezek után a szerző egyebek mellett az irodalmi metaforáknak, a metaforák alapjainak, hatókörének, kulturális különbségeinek, a metaforarendszereknek, a metonímiának a tárgyalása után jut el a már említett tizennegyedik fejezethez, amelyben az idiómák és a metaforák, metonímiák kapcsolatát, másképpen fogalmazva az idiómák motivációit veszi szemügyre. A szerző szerint az idióma-tanítás általános nehézségei abból adódnak, hogy az idiómákat hagyományosan a fogalmi rendszertől független nyelvi kifejezéseknek tekintjük. A kognitív nyelvészeti megközelítésben, amelyet pszichológiai kísérletek is megerősítenek, az idiómák nem megkövült nyelvi szerkezetek, nem vagy nehezen kikövetkeztethető jelentésekkel, hanem nagy részük fogalmi metafora, metonímia vagy a beszélők hétköznapi tudása által motivált. Ezt a szerző a tűzzel kapcsolatos idiómák elemzése alapján mutatja be. Álláspontja szerint, amelyet egy kísérlet rövid leírásával támaszt alá, az idiómák motivációs hátterének feltárása hatékonyabbá teszi az idiómák tanulását, tanítását az anyanyelvi és idegen nyelvi órákon egyaránt.

Az utolsó előtti két fejezetben a metafora és a nyelvészet, valamint a jelentésintegráció meglehetősen bonyolult problémájának tárgyalására kerül sor. A *Hogyan függ össze mindez*? című záró fejezet a fogalmi metafora kognitív kutatásának három szintjét, az egyén felettit, az egyénit és az egyén alattit elemzi, összefoglalva és egyben kiemelve a korábbi fejezetek lényeges megállapításait.

Kövecses Zoltán könyve egyéni és csoportos tanulmányozásra egyaránt alkalmas. A könyv szerkezete jól szolgálja a szerző célját, hogy az érdeklődő olvasót fokozatosan vezesse be a kognitív metaforaelmélet rejtelmeibe. Az olvasó hamar rájön arra, hogy ezt a könyvet csak fejezetről fejezetre haladva lehet olvasni. A könnyebb előrehaladást mindenképpen elősegíti a fejezetek végén található feladatok megoldása. Az egyéni tanulmányozást segíti továbbá a könyv végén található megoldási kulcs. Összegzésül elmondható, hogy a téma jellegéből következően ez a könyv nem könnyű olvasmány, de maradandó szellemi élményt kínál mindazok számára, akik érdeklődnek a metaforikus és általában a képes nyelvhasználat iránt.

Martsa Sándor

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia, a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal (NKTH) és a Kutatás-fejlesztési Pályázati és Kutatáshasznosítási Iroda (KPT) támogatta.

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)
faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu
További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H–1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja az SZTE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 7 (A/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, kéziratos sokszorosításként 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 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. 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 kialakult 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. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, Magyar Pedagógia, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

B 710.21

RESEARCH PAPERS

János Géczi: The pedagogical conference at Balatonfüred in 1956: its antecedents and afterlife in the pedagogical press 241

Éva Szolár: Educational, social and economical exclusion of roma population in romania 263

Krisztián Józsa and Marianne Nikolov: Factors influencing achievements in English and German as foreign languages 313

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education

MAGYAR
PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZÖTÖDIK ÉVFOLYAM

4. SZÁM

2005

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

SZÁZÖTÖDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR, KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

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

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin 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: csapo@edpsy.u-szeged.hu

MAGYAR PEDAGÓGIA 105. évf. 4. szám (2005)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Kelemen Rita, Csíkos Csaba és Steklács János: A matematikai problémamegoldást kísérő metakognitív stratégiák vizsgálata a hangosan gondolkodtatás és a videomegfigyelés eszközeivel 343

Lovász Ágnes: Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja 359

Vígh Tibor: A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai 381

Kinyó László: A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján 407

KÖNYVEKRŐL

Szabó-Gilinger Eszter: Tollefson, J. W. és Tsui, A. B. M. (szerk.): Medium of instruction policies. Which agenda? Whose agenda? 433

BESZÁMOLÓ

Beszámoló a MTA Pedagógiai Bizottságának tevékenységéről a 2002-2005. évi ciklusban 437

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 4. szám 343–358. (2005)

A MATEMATIKAI PROBLÉMAMEGOLDÁST KÍSÉRŐ METAKOGNITÍV STRATÉGIÁK VIZSGÁLATA A HANGOSAN GONDOLKODTATÁS ÉS A VIDEOMEGFIGYELÉS ESZKÖZEIVEL

Kelemen Rita*, Csíkos Csaba* és Steklács János**
** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék*
*** Kecskeméti Főiskola*

A fejlett európai országokban a huszadik század közepére ér el a tudományos-technológiai fejlődés arra a szintre, hogy világossá válik: az új igényekhez az oktatási rendszer már nem képes igazodni. Az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb igény formálódik a társadalmi szereplők irányából arra, hogy az iskolarendszerünkben, már az alapszintű képzéstől kezdődően, a valós élethelyzetek megoldására vonatkozó ismeretek, kompetenciák jelenjenek meg. Ennek megfelelően a matematika tantárgy egyik legfontosabb, nemzetközi és hazai fórumokon egyaránt deklarált szerepe, hogy felkészítse a diákokat az életben való eligazodásra életszerű problémák megismerésével és azok megoldásának begyakorlásával. Az 1995-ös Nemzeti Alaptanterv is ebben a szellemben készült, és az új *NAT* is kiemelt fejlesztési területként írja le „a modellek érvényességi körének és a gyakorlatban való alkalmazhatóságának eldöntésére alkalmas kompetenciák és képességek kialakítása" területet (*NAT*, 1935. 37. o.) A nemzetközi szakirodalomban gyakran idézett tanulmány szerint a modern matematikaoktatás fő célkitűzése, hogy felkészítse az embereket az úgynevezett való életből vett feladatok megoldására (*Wyndhamn* és *Säljö*, 1997).

E célkitűzések megfogalmazásához részben azok a kutatási eredmények vezettek, amelyek kimutatták, hogy jelentősen megváltozik a tanulói teljesítmény, ha a feladatok tartalmát vagy kontextusát megváltoztatjuk. A következőkben ezért három tényezőt vizsgálunk meg, amelyek az eddigi kutatásokban is kiemelkedő jelentőséggel bírtak és a legnagyobb valószínűség szerint a jövőben is fontos szerepet játszanak majd. (1) Elsőként azt mutatjuk be, hogy milyen változást hoz, ha az úgynevezett „*realisztikus*" matematikai feladatokkal teszteljük a tanulói matematikatudást. Fontos már most megemlítenünk azt a tényt, amely szerint, ha a tanulók a hétköznapi környezetből vett dolgokkal, és azok viszonyaival kapcsolatos feladatot kapnak, akkor gyakran nehézséget okoz számukra a matematikai modell felállítása. (2) Célkitűzésként megfogalmazható, hogy a tanulói teljesítmény legyen megfelelő szintű a realisztikus, valamint a valóságos viszonyok modellezését nem feltétlenül kívánó feladatok esetében is. A matematikai problémamegoldás metakognitív stratégiáinak fejlesztésétől azt reméljük, hogy a felnövekvő generáció a drill jellegű feladatokon, és a realisztikus matematikai problémákon egyaránt

megfelelő teljesítményt nyújt majd. (3) Nyilvánvaló, hogy egy matematikai probléma nem válik csupán azáltal életszerűvé, mert abban hétköznapi kifejezések és valós környezetből vett fogalmak szerepelnek. A matematikai problémát körülvevő információs környezet, vagyis a feladat *kontextusa*, nagymértékben meghatározza a matematikai gondolkodásunk stratégiai komponenseinek működését.

Realisztikus matematika

Az életszerű szituációk, valós problémák matematikaórán történő felvetésére, a matematika absztrakt fogalmainak gyakorlati használatának megmutatására alkalmasak a szöveges feladatok (*Józsa* és *Székely*, 2004). Nem egyértelmű azonban, hogy egy matematikai szöveges feladatot vagy problémát mikor tekintünk életszerűnek, avagy – divatos idegen szóval – realisztikusnak. Lehet olyan leírást adni, amelyben a hétköznapi élet jelenségeit, viszonyait szerepeltetjük, és ezek matematikai modellezését várjuk el a tanulótól, de egy ilyen meghatározás meglehetősen kultúrafüggő és más okokból is pontatlan lenne. Van olyan értelmezés is, amely a szemantikai gazdagságot, a rosszul definiáltságot vagy az intranszparenciát tekinti az életszerűség ismérveinek (lásd *Molnár*, 2002). A matematikai feladatok életszerűségének verbális deskripciója helyett célszerű *Greer* (1997) gondolatmenetét követni. *Greer Freudenthal* egyik vizsgálatát idézi föl, amelyben a következő feladat szerepelt: „Kovács úr hentesüzletében 26 kg hús van, és rendel még hozzá 10 kg-ot. Mennyi hús van most az üzletében?" Ha a feladatot valóban a minket körülvevő valóság leírásának tekintjük, akkor akár úgy is okoskodhatunk, hogy bizonyos időbe telik, amíg megérkezik a 10 kg hús, és addig valószínűleg sikerül eladni a meglévő készletből. *Greer* szerint a matematikai szöveges feladatoknak van egy sajátos megjelenési formája, stílusa, amelyet szükséges ismerni ahhoz, hogy azokat a tanuló meg tudja oldani. Ez a megjelenési forma generálja azokat a tanulói meggyőződéseket, amelyeket *Reusser* és *Stebler* (1997) részletesen feltártak, és amelyeket korábbi írásainkban már mi is áttekintettünk (*Csíkos*, 2003; *Kelemen*, 2004). A tanulói meggyőződések között szerepel, hogy a szöveges feladatoknak mindig van egy helyes megoldása, amelyet a feladat szövegében szereplő számadatok felhasználásával, legtöbbször egy vagy két alapművelet elvégzésével megkaphatunk. Teljesen mindegy tehát, hogy 26 kg hús mellé 10 kg-ot rendel a hentes vagy 26 üveggolyó mellé tíz darabot kapok ajándékba. Nem a valóságban, a hétköznapi életben szereplő dolgok és viszonyok modellezése a tényleges feladat, hanem a feladat típusának, „zsánerének" (genre, lásd *Greer*, 1997) a felismerése. Amikor *Verschaffel, Greer* és *De Corte* (2000) arról értekeznek, hogy a matematikai szöveges feladatok társadalmi-kulturális környezetükben értelmezendők, olyan feladatokat is bemutatnak, amelyek az ókortól kezdve a matematikai nevelés eszközei voltak, és amelyek valóban hétköznapi problémák matematikai modellezését igényelték. A folyammenti kultúrák öntözőárkainak megtervezése valóban életszerű feladat. Attól a pillanattól kezdve viszont, amikor a gyakorlás eszközévé válik, és a tartalma tetszőlegesen módosítható a matematikai szerkezet megtartása mellett, már nem feltétlenül érdemes életszerűnek tekintenünk.

Alapelvünk lehet a kutatások és az iskolai gyakorlat számára is, hogy egy realisztikus feladat ne csupán egy hétköznapi szituációba burkolt aritmetikai vagy algebrai feladat

legyen, hanem a feladat életszerű megoldásához a valóság egyes elemeit: jelenségeit, szabályszerűségeit is figyelembe kelljen vennünk. Ezen elemek a figyelembe vétele megjelenhet a feladat egészével kapcsolatos döntésben (pl. nem megoldható, nem értelmes a feladat), a feladat megoldásaként elvárt válasz jellegének meghatározásában (pl. nincs értelme 12,5 buszról beszélni), vagy a feladatmegoldás folyamatának bármelyik pontján. A valóság figyelembe vétele egyrészt gondolkodásunk magasabb szintű komponenseinek felhasználását jelenti, másrészt a feladattal kapcsolatos kontextuális jellemzők adekvát kezelését. E két követelmény gyakran együtt jelentkezik (*Csíkos*, 2001). A tanulmány további részében ezeket szétválasztjuk, és először a metakogníció szerepét, majd a feladat-kontextus jelentőségét tapasztaljuk.

Metakogníció

Verschaffel és mtsai (1999) fejlesztő programjukban a matematikai gondolkodás metakognitív stratégiáinak fejlesztését tűzték ki célul. A matematikai gondolkodás automatizálódott komponenseinek tervezését, nyomon követését és kontrollját biztosító metakognitív stratégiák olyan feladatok esetén is hatékonyan felhasználásra kerülnek, amikor megszokott, sokszor gyakorolt feladattípusról van szó. A feladatmegoldás folyamatának tervezését jelenti, ha a feladat szövegét elolvasva úgy dönt a tanuló, hogy a szövegben szereplő számadatokkal végez összeadást, és a kapott szám lesz a helyes végeredmény. A problémát abban látjuk, hogy a legtöbb alsó tagozatos iskolai szöveges feladat ilyen stratégia alkalmazásával megoldható. Ha bővítjük a metakognitív stratégiák repertoárját, akkor a megszokott, drill jellegű feladatok megoldása továbbra is elérhető, de emellett lehetőség nyílik más típusú, az életszerűség kritériumának jobban megfelelő feladatok megoldására is. A nemzetközi szakirodalomban egyre szélesebb körű vizsgálatok folynak a metakogníció tanításban, tanulásban betöltött szerepéről. A hazai szakirodalom a kilencvenes évektől használja a metakogníció terminológiát a saját tudásra vonatkozó tervezési, nyomon követési és ellenőrzési folyamatok jelölésére.

A matematikai feladatok kontextusa

A kontextus fogalmát nem egységesen használja a szakirodalom. Kognitív feladatokkal kapcsolatban a kontextus gyakran a feladat tartalmaként szerepel. Gyakori az olyan értelmezés, amelyben a feladat kontextusa alatt a feladat tartalmi összetevőit értik. Ebben az értelmezésben hallhatjuk, hogy a tanulók nem képesek egy matematikai képlet felhasználására, ha az adott feladat fizika- vagy kémiaórán kerül elő. A legtöbb tanulmányban, amely a kontextuális hatásokkal foglalkozik, rejtve marad, hogy a szerző mit ért pontosan „kontextus" alatt *Butterworth* (1993). Az implicit értelmezések ugyanakkor igen széles skálán mozognak. A következőkben egy olyan kontextus-értelmezést alkalmazunk, amely a sokféle implicit definíció lényeges jegyeit ötvözi.

A kontextus meghatározásában legtöbbször a kulturális és szociális tényezők kapnak szerepet. A kultúra szerepének elemzésében központi helyet kap a nyelvi tényezők vizsgálata, mivel a kultúra átvitelében a nyelvnek meghatározó szerepe van. *Mercer* (1993) nyelvészeti szemszögből úgy véli, hogy legtágabb értelemben a kontextus egy adott kije-

lentéshez kapcsolódó relevánsnak vélt külső tulajdonságok halmazát jelenti, amely külső tényezők befolyásolják egy kijelentés nyelvi analízisét. A nyelv ugyanakkor konkrét fizikai megjelenési formákhoz köthető. Ezért nagyon fontos a kontextus értelmezésében a figyelem jelentőségét, továbbá az intra- és interperszonális aspektusokat egyaránt kiemelni (*Butterworth*, 1993; *Roazzi* és *Bryant*, 1993). Számos olyan nemzetközi (japán, flamand, ír és német) vizsgálatot ismerünk (*Verschaffel*, *Greer* és *De Corte*, 2000), amelyekben kísérletet tettek a diákok realisztikus válaszainak növelésére a papír-ceruza tesztelés keretein belül azáltal, hogy a feladatmegoldás kontextusát változtatták. Ezek, a papír ceruza tesztelés keretein belül maradó kontextus-változtatások lényegében hatástalannak bizonyultak, nem eredményeztek jelentős növekedést a diákok realisztikus reakciói terén. Ilyen kontextusváltoztatás a tesztlap elején egy arra vonatkozó figyelmeztetés, hogy a feladatok között lehetnek becsapós feladatok, vagy olyanok, amelyeknek nincs megoldása. A tesztlap címének változtatásával: „Matematika teszt", „Matematikai rejtvények", „Becsléses feladatok" sem sikerült szignifikáns javulást eredményezni a realisztikus válaszok terén. Más esetben a kísérletvezető szóban hívta fel a diákok figyelmét a lehetséges buktatókra, de ez a módszer sem bizonyult sikeresnek a megoldás hatékonyságának a szempontjából.

Kutatási cél, hipotézis

Kutatásunkban 5. osztályos diákok realisztikus meggondolásait és metakognitív stratégiáit vizsgáltuk matematikai szöveges feladat megoldása közben, interjú és hangosan gondolkodtatás (*think-aloud*) módszerével. Feltételezésünk az volt, hogy az alkalmazott interjú helyzet mint feladatkontextus elősegíti a realisztikus meggondolások megjelenését, és lehetővé teszi a metakognitív stratégiák megfigyelését. A hangosan gondolkodtatás közben arra kérjük a problémamegoldót, hogy a problémamegoldás közben próbálja tudatosan követni gondolatait, és a feladattal kapcsolatos gondolatairól – melyek például a tervezésre, a tanácstalanságra, a feladat elemzésére, konkrét számolások elvégzésére, vagy az eredmény ellenőrzésére vonatkoznak – folyamatosan számoljon be, mondja ki hangosan őket. A metakognitív stratégiák online vizsgálatára ez egy alkalmas és elterjedten használt módszer (*Veenman* és *Hout-Wolters*, 2003). Az interjúk videofelvételre rögzítésével lehetőség nyílt a megfigyelhető tanulói viselkedések utólagos leírására, ezáltal pedig az adatok kvantitatív, kvalitatív elemzésére is.

Az egy évvel korábbi fejlesztő kísérlet tapasztalatai

2004 tavaszán, az interjúk készítése előtt egy évvel matematika és olvasás terén tartalomba ágyazott metakognitív fejlesztő kísérlet történt több Békés megyei iskola 4. osztályában. A fejlesztő kísérlet *Csíkos Csaba* vezetésével zajlott, és annak jellemzőit és eredményeit több fórumon bemutattuk (*Csíkos*, 2005a, 2005b, 2005c). Az egytényezős kísérlet célja a matematika és olvasás terén alkalmazható metakognitív stratégiák megismertetése, használatuk elősegítése volt. Nem a metakogníció fejlesztése, hanem a metakognitív stratégiákon keresztül a tanulói teljesítmény növelése volt a cél. A fejlesztő kísérlet a minimális beavatkozás koncepciót követte: 15 matematika- és 15 olvasásóra

második felét használta fel. A program négy specifikus matematikai metakognitív stratégiát: az eredmény értelmezése, a hétköznapi tudás felhasználása, a megoldás megtervezése, a megoldási folyamat értékelése és hibakutatás, valamint három olvasási stratégiát nevez meg: szöveg anticipáció, szövegkezelés, javító stratégiák. Egy-egy stratégia előmozdítására a fejlesztő program kettő-hat alkalmat szánt. Az empirikus eredmények elemzése azt mutatja, hogy az utóteszteken, melyek egy hagyományos matematika tesztből, 10 „problematikus" matematikai szöveges feladatot tartalmazó tesztből, egy hagyományos olvasástesztből és egy dokumentum szövegeket tartalmazó tesztből álltak, szignifikáns különbség mutatkozott a kísérleti és a kontroll csoport teljesítményei között. A tanulmányban bemutatásra kerülő interjú módszerrel lezajlott mérés a fent említett fejlesztő kísérlet egy évvel követő késleltetett utótesztjének tekinthető.

Minta

A kísérletben 20 Békés megyei 5. osztályos általános iskolai tanuló vett részt. Közülük tízen az egy évvel korábbi fejlesztő program egyik kísérleti osztályából valók, tízen egy másik iskola kontrollcsoportjából kerültek ki. A két osztályból véletlenszerűen választottuk ki a tíz-tíz diákot. Két interjú értékelése technikai okból nem lehetett teljes, így 18 feldolgozott interjúval dolgoztunk.

Az interjúk felvételére 2005. júniusában tanórai kereteken kívül, de az iskolán belül maradva került sor. A diákokat egyesével szólítottuk az akciószobába oly módon, hogy az interjún túl lévők és az interjú előtt állók között ne nyíljon lehetőség a kommunikációra. Az akciószobában az interjú alatt a diákon és az interjúkészítőn kívül más nem volt jelen.

A feladat

Az interjú a hangosan gondolkodásra való felkészítéssel kezdődött. Az interjúkészítő elmagyarázta a tanulónak, hogy a kísérlet elsősorban nem azt vizsgálja, hogy mennyire ügyesen oldja meg a feladatot, hanem az a célja, hogy minél több információt gyűjtsünk arról, hogy mikor mire gondol a feladat megoldása közben. Miután a kísérletvezető pár példamondattal illusztrálta a hangosan gondolkodást, arra kérte a résztvevőt, hogy a feladat megoldása közben folyamatosan számoljon be lehetőleg minden gondolatáról. Az interjú alatt a diákok egy realisztikus matematikai szöveges problémát oldottak meg, mely *Kramarski, Mevarech* és *Lieberman* (2001) 7. osztályosok körében használt pizzafeladatának egyszerűsített adaptációja volt (lásd 1. ábra).

> „Az osztály osztálybulit szervez. Az üdítőkről az iskola gondoskodik, az ennivaló megszervezése az osztály feladata. A te feladatod a pizzák megrendelése. Az osztálypénzből erre 5000 Forint fordítható, amin minél több pizzát kellene rendelni. Itt láthatod két helyi pizzériának az étlapját és az árait. Hasonlítsd össze az árakat, válaszd ki a legkedvezőbbet, telefonon hívd fel a választott pizzériát és rendeld meg a pizzákat!"

1. ábra
Az interjú során használt realisztikus matematika feladat

A feladat szövegét és a két étlapot a diákok egy A3-as lapra nyomtatva kapták meg. Az A3-as méretet azért használtuk, hogy a videón is lehessen követni, hogy a diák mikor melyik területre néz, mivel foglalkozik.

A feladat megoldására körülbelül 10 perc állt rendelkezésre. Ezt nem tekintettük szigorú időkorlátnak, de sok esetben azt eredményezte, hogy ha a diák elakadt a problémamegoldás valamely szakaszában, akkor az interjúkészítő segítő kérdésekkel, együttszámolással próbálta a megoldás menetét továbblendíteni. Az adatfelvételi útmutatóban két segítségadási lehetőséget rögzítettünk, melyeket az interjúkészítő abban az esetben alkalmazott, ha a diák a feladathoz hozzá sem tudott kezdeni. Az első segítség arra vonatkozott, hogy az életben általában „mi éri meg jobban", otthoni fogyasztásra az emberek (a diák családja) általában inkább kétliteres, vagy félliteres üdítőket vásárol, és vajon mi ennek az oka. A második segítségadási lépésre akkor volt szükség, ha az első segítségadással nem sikerült a diák problémamegoldását elindítani. Ez már a feladathoz direktebb módon kapcsolódott: a két étterem által kínált pizzák méretük és áruk alapján történő összehasonlítására vonatkozó kérdésekből állt. Minden diák azután hagyta el az akciószobát, ha adott egy általa jónak ítélt megoldást a feladatra.

Vizsgált változók

Az interjúk kvantitatív elemzése *Schoenfeld* 1987-ben publikált kutatásán alapszik, ahol a kutatás vezetője egyetemi hallgatók és matematikusok probléma-megoldási stratégiáit vizsgálta oly módón, hogy a probléma-megoldási folyamatról készített videofelvételek alapján félpercenként meghatározta a problémamegoldó által alkalmazott stratégiák közül a dominánst. A vizsgált stratégia kategóriák a következők voltak: 1. olvasás (*reading*), 2. elemzés (*analyzing*), 3. útkeresés (*exploring*), 4. tervezés (*planning*), 5. kivitelezés (*implying*), 6. ellenőrzés (*verifying*).

Kutatásunkban változtattunk a *Schoenfeld*, (1997) által kidolgozott módszertani rendszeren. Az interjúk során 15 mp-es intervallumonként regisztráltuk a domináns viselkedéskategóriát, továbbá elhagytuk a 6. ellenőrzés kategóriát, mert az alkalmazott probléma, a vizsgált szituáció nem adott teret az eredmény ellenőrzésére, és helyét a „megoldásadás" kategória töltötte ki. Az interjú módszere elengedhetetlenné teszi a problémamegoldó és a kísérletvezető kommunikációját, ezért bevezettünk egy új kategóriát, melylyel azt jelöltük, ha a feladatmegoldáshoz nem kapcsolódó tevékenység zajlott (pl. az interjúkészítő beszél, felvezeti a feladatot, vagy a diák a feladathoz nem kapcsolódó, esetleg a meghatározott kategóriák szerint értékelhetetlen tevékenységet mutat).

Az interjúk elemzéséhez további hat változót definiáltunk, melyek a realisztikus gondolkodáshoz, vagy a kognitív teljesítményhez köthetők: (1) A feladat elolvasása során felolvassa-e az étlapon szereplő telefonszámokat? – A telefonszámok a probléma megoldása szempontjából irrelevánsak. (2) Kerekíti-e az étlapon szerelő árakat? – A pizzák árai valós árakhoz hasonlóan 9-re, vagy 99-re végződtek, pl. 399 Ft, 899 Ft. (3) Érti-e azt, hogy „megéri"? (4) Telefonál-e? – A feladat megoldása után az interjúkészítő megkérdezte a diákot, hogy biztos-e a megoldásában olyannyira, hogy akár fel is hívná a pizzériát. A legtöbben igennel válaszoltak. Ez esetben egy mobiltelefont adott a diák kezébe és arra kérte őt, hogy hívja fel a pizzériát, rendelje meg a pizzákat. A diákok túlnyomó többsége ebben a valóságközeli szituációban megváltoztatta a véleményét, és azt mondta, hogy nem telefonál. (5) Hány szelet pizzát rendel? – Ez a változó mutatja, hogy a diák mennyire sikeresen oldotta meg a problémát, hiszen az volt a feladat, hogy minél nagyobb mennyiségű pizzát rendeljen. (6) A tanulók tavaly év végi matematika osztályzata, melyet utólag kértünk el az iskoláktól.

Kvalitatív elemzésünkben a megjelenő realisztikus elemekre fókuszáltunk, illetve azt vizsgáltuk, hogyan realizálódik a feladat és a valóság világa.

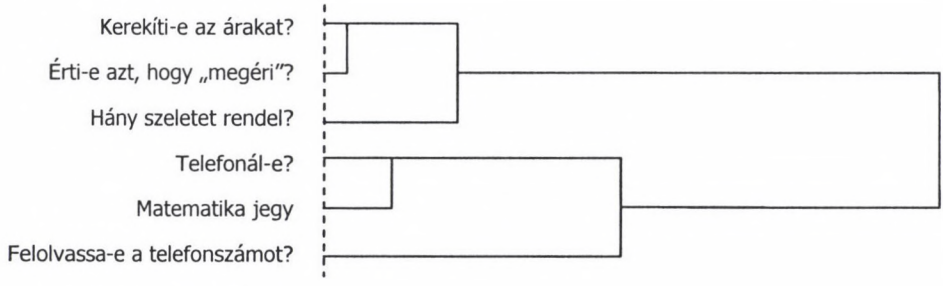
Eredmények

A videók kvantitatív elemzéseként először az interjúk alatt 15 másodpercenként meghatározott domináns, megfigyelhető tevékenységek adatait vizsgáltuk aszerint, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport diákjainak metakognitív stratégiá között kimutatható-e különbség. A hat kategóriát (olvasás, elemzés, útkeresés, tervezés, kivitelezés, megoldásadás) két csoportba foglaltuk aszerint, hogy a tevékenység hátterében feltételezhetően jelen voltak-e metakognitív stratégiák. A metakognitív stratégiákat feltételező első tömbbe az elemzés, a tervezés és a megoldásadás kategóriákat soroltuk. A probléma elemzése jellemzően meta-szintű tevékenység, azaz nem az algoritmikus feladatmegoldás szintjén van jelen. A tervezés a legtöbbet emlegetett metakognitív stratégia. Ez a tevékenység nem jelenhet meg metakogníció nélkül, hiszen a problémamegoldó a saját problémamegoldási folyamatáról gondolkodik előre. A megoldásadás kategória azért került a metakognitív csoportba, mert magában foglalja a megoldás értelmezését, indoklását is, amelyek feltételezik a problémamegoldás folyamatára való visszatekintést. A metakogníciót nem feltételező kategóriákat tömörítő második tömbbe az olvasás, az útkeresés és a kivitelezés kategóriákat soroltuk. Az olvasás sok metakognitív stratégiát mozgósít, de ezeket ebben a kísérletben nem vizsgáltuk, az olvasást, mint automatikus tevékenységet

kezeltük. Az útkeresés kategória általában a tanácstalanságot, a próbálgatást fedi, vagyis a meta-szintű elemzés által felderített lehetőségek kipróbálását jelenti, amihez már nem szükséges metakognitív stratégia. A kivitelezés a műveletek algoritmikus-szintű egymás utáni elvégzése.

Minden tanuló esetében meghatároztuk, hogy mennyi az egyes tevékenység-kategóriákra fordított relatív idő, azaz a feladattal való foglalkozás egészének hány százalékát tette ki az adott tevékenység. Ezután azt vizsgáltuk, hogy a kísérleti és a kontrollcsoportokból származó diákoknak a metakogníciót feltételező, és a metakogníciót nem feltételező tevékenységekre fordított relatív idejük között mutatkozik-e lényeges különbség. Az eredmények azt mutatják, hogy igen. A kísérleti csoport diákjai a feladatmegoldás idejének átlagosan 56%-át töltötték az elemzés, a tervezés, a megoldásadás tevékenységekkel, és az idejüknek csak 44%-ában foglalkoztak az olvasás, az útkeresés, vagy a kivitelezés valamelyikével. A kontrollcsoportról épp az ellenkezője mondható el: átlagosan az idejüknek csak 43%-át fordították a metakogníciót feltételező tevékenységekre, és az idejük 57%-ában metakogníciót nem feltételező, algoritmikus jellegű tevékenységet mutattak. A két tanulócsoportnak a kétféle tevékenységekre fordított idő átlagos értékei közti különbségek jelentősek, ezt kétmintás t-próbával ellenőriztük ($t=3,75$, $p=0,02$). A fejlesztés után egy év elteltével is kimutatható volt lényeges különbség abban, hogy a problémamegoldás alatt a kísérleti csoportból való diákok több időt fordítottak metakognitív alapokon nyugvó tevékenységekre, mint algoritmikus tevékenységekre, és ez a különbség a kontroll csoport diákjaira általában nem mondható el.

Az interjúk elemzése folyamán definiált változókat és az előző év végi matematika osztályzat, mint változó közötti összefüggéseket a legtávolabbi szomszéd módszerét alkalmazó klaszteranalízissel vizsgáltuk. Az 1. ábra a klaszteranalízis eredményét szemléltető fagráfot mutatja.

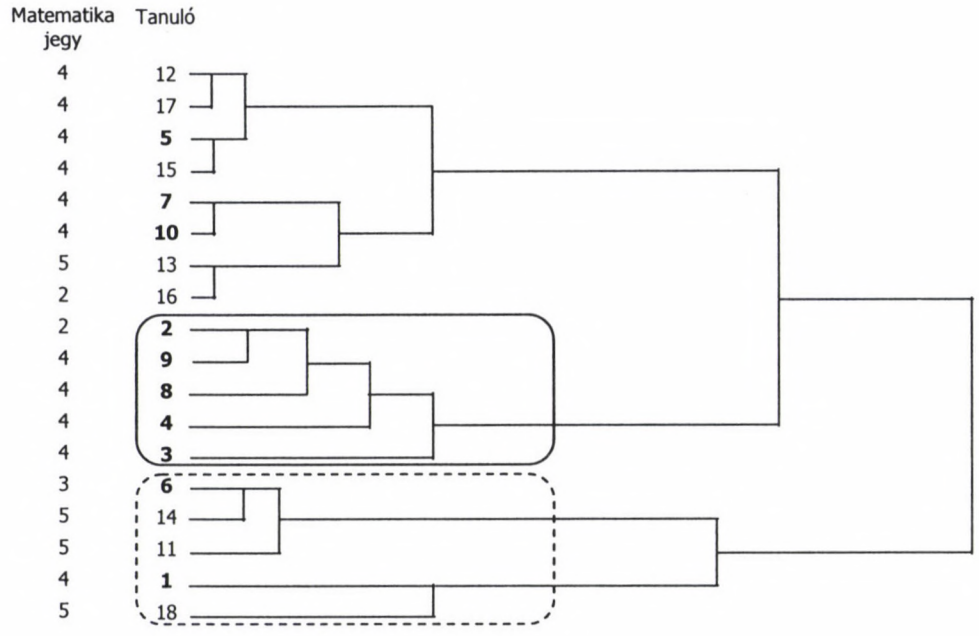


1. ábra
A változók klaszteranalízisének dendogramja

Az összefüggések két kapcsolódás létrejöttéig szignifikánsak. A matematika jegy a „Telefonál-e?" változóval mutat szoros kapcsolatot. Ennek az lehet a magyarázata, hogy mindkét változó hátterében nagy teret kap az életrevalóság, a bátorság, valamint az érvényesüléshez szükséges szociális tulajdonságok.

A nem szignifikáns kapcsolatokat is figyelembe véve egy affektív és egy kognitív változókat tömörítő klaszter alakult ki. A matematika jegy az affektív jellegű változókkal mutat szorosabb kapcsolatot.

A tevékenységkategóriák alapján a tanulókra elvégzett klaszteranalízis dendogramja látható a 2. ábrán. Ez esetben jóval több kapcsolat mutat szignifikáns összefüggést, csupán az utolsó három kapcsolódás nem szignifikáns.

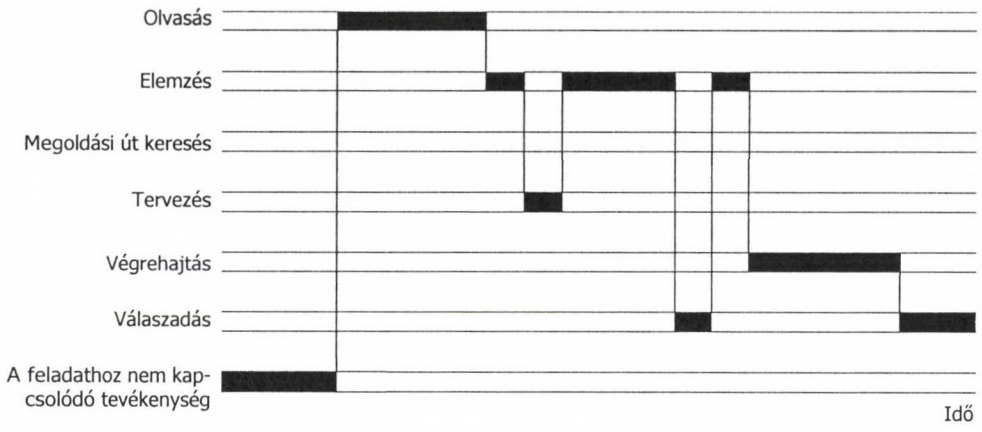


2. ábra
A tanulók klaszteranalízisének dendogramja

A vastag sorszámmal szedett tanulók a kísérleti osztályból valók. A tanulók számjelei mellett az előző évi matematika osztályzatukat tüntettük fel. A kísérleti csoport tagjai egy fürtbe rendeződnek (folytonos vonalú négyszög), illetve említésre méltó még az a klaszter, ahol a gyengébb kísérleti csoport diákjai állnak össze a kontroll csoport jeles osztályzattal rendelkező tagjaival (szaggatott vonalú négyszög). A további elemzések során e két fürtre koncentrálnak.

A tanulók *Schoenfeld*-féle viselkedésmintázataival jól érzékeltethető a két csoport közti különbség, amit egy-egy, a klaszterre jellemző viselkedésmintázat bemutatásával szemléltetünk.

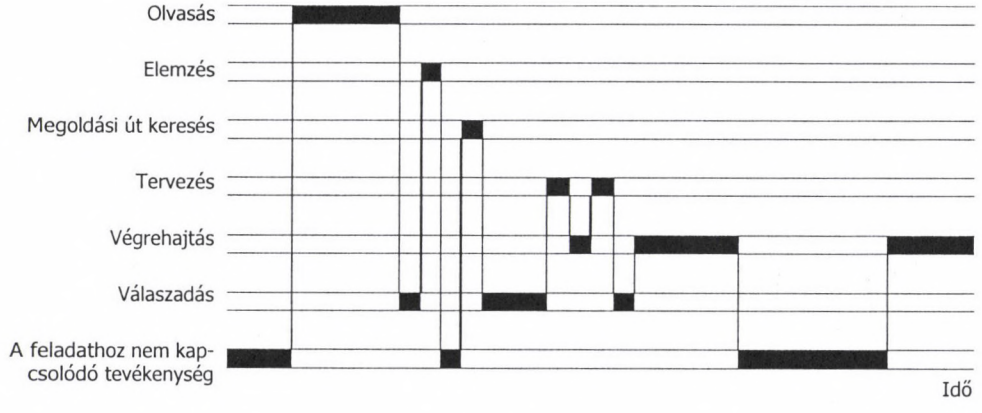
A 2. ábrán folytonos vonalú négyszöggel jelzett fürtre (kísérleti csoport tagjai) a 3. ábrán mutatott mintázat jellemző.



3. ábra
A folytonos vonallal keretezett klaszter diákjaira jellemző Schoenfeld-féle viselkedésmintázat

A 3. ábra vízszintes tengelye az időt jelenti, a vízszintes sávok pedig a viselkedés-, illetve stratégiakategóriákat jelentik. A diákok a feladat elolvasása után több percig tartó elemzésbe és tervezésbe kezdtek, majd csak ezután tértek rá a válaszadásra. Mivel a probléma nem egy kizárólagosan jó válaszlehetőséggel bír, ezért valószínű, hogy a válaszadást újabb elemzés, végrehajtás, majd újabb válaszadás követte.

Ilyen típusú mintázatokat kapott *Schoenfeld* a szakértők elemzésekor, ahol az elemzés és a tervezés kapott hangsúlyt, és a viszonylag késői válaszadás volt a jellemző.



4. ábra
A szaggatott vonallal keretezett klaszter diákjaira jellemző Schoenfeld-féle viselkedésmintázat

A szaggatott vonallal körülhatárolt fürtbe tartozók esetében ez másképpen alakul. Ezt a mintázatot, melyet nevezhetünk az azonnal válaszadásra törekvő tevékenységnek, a 4. ábra mutatja.

Ebben az esetben az elemzés és a tervezés fázisai teljes mértékben kimaradtak, a feladat elolvasása után rögtön a válaszadás következett, majd a végrehajtás, a kivitelezés, azaz a számolás vált dominánssá.

Az interjúk kvalitatív elemzése az interjúk anyagában rejlő, de a kvantitatív változókkal nehezebben megragadható információkra fókuszált. Az interjúk és a hangosan gondolkodtatás eredményeiből arra következtethetünk, hogy egy realisztikus matematikai szöveges feladat megoldása közben a diákok gondolatai között – az eddig papír-ceruza tesztekkel mért eredményekkel ellentétben – igen gyakran jelennek meg realisztikus elemek. Feltételezésünk szerint ezen realisztikus meggondolások kimutatására nem alkalmas a papír-ceruza teszt, illetve előfordulhat, hogy a papír-ceruza teszt megoldása során ezen realisztikus meggondolások figyelembe vétele inkább hátrányt jelent. A következő két szövegrészben erre a jelenségre mutatunk példát. Alex az idézett beszélgetés-részletben éppen arra keresi a választ, hogy a két pizzéria közül melyikből lenne érdemes rendelni.

Alex: Én inkább a Carlito pizzériára tippelnék...
Kísérletvezető: Látom, hogy jár a szemed, nézed mind a két étlapot. Mit nézel rajtuk?
Alex: Hogy melyik étterem van közelebb.
Kísérletvezető: Az iskolához?
Alex: Igen, az Árpád utcai vagy a Hunyadi utcai.
Kísérletvezető: És tudod hol van ez a két utca?
Alex: Nem tudom.

Alex az alapján akart pizzériát választani, hogy melyik van közelebb az iskolához. Feltételezhetjük, hogy ha Alex tudta volna, hogy melyik cím a közelebbi, és döntését eszerint hozta volna meg – ami a valóságban egy jó, racionális döntésnek minősíthető – és ez a pizzéria nem az, ami épp olcsóbb, akkor a papír-ceruza teszt értékelésekor csak a helytelen választ láthatnánk, a háttérben húzódó racionális indokot, gondolkodást nem.

Dorka szintén egy olyan realisztikus meggondolásról számol be, amely a feladat matematikai értelemben való helyes megoldásában gátolta őt. „*Inkább a drágábbat választanám, mert lehet hogy az akkor finomabb is.*"

Dorka vélekedése a valóságban egy elfogadható érv lehet, de a papír-ceruza teszten való megoldása alapján azt gondolhatnánk, hogy Dorka nem tudta helyesen megítélni, hogy melyik pizzéria az olcsóbb, hiszen csak azt látnánk, hogy matematikailag épp a „rossz" pizzériát választotta.

A két következő részlettel arra szeretnénk példát mutatni, amikor a diákok a matematikai feladat és a valóság világának határára kerülnek, adott esetben váltanak a két világ között, ismerve mindkét világ szabályszerűségeit.

Az első eset szereplője Zsanett, aki miután kiválasztotta a pizzériát és a rendelendő pizza méretét is, azt számolja, hogy 5000 Ft-ból hány darabot tud rendelni. 8 darab pizza 5040 Ft-ba kerül. Amikor a kísérletvezető arról kérdezi, hogy ez a 40 Ft problémát je-

lent-e a matematika világában és problémát jelent-e a valóságban, a beszélgetés a következőképpen alakul:

Zsanett: 4440, és itt kell megállni, mert ha hozzáadok 600-at az már 5040.
Kísérletvezető: És az baj?
Zsanett: Igen, mivel csak 5000 Forint költhető.
Kísérletvezető: És akkor mennyivel mennél tovább rajta?
Zsanett: 40 Forinttal.
Kísérletvezető: És probléma az a 40 Ft?
Zsanett: Nem probléma, de kiszabták, hogy csak 5000 Forintot lehet költeni. Itt a feladat azt írja, hogy 5000 Forint.
Kísérletvezető: És a valóságban ez hogy működne?
Zsanett: A valóságban hozzáraknánk 40 Forintot.
Kísérletvezető: De ez nem a valóság?
Zsanett: Igen, itt a feladat azt írja, hogy nem plusz 40 Forint, hanem simán 5000.
Kísérletvezető: De a valóságban ez nem így van...
Zsanett: Igen.

Amikor egy diák befejezte a feladat megoldását, a kísérletvezető minden esetben megkérdezte tőle, hogy biztos-e olyannyira a megoldásában, hogy akár fel is hívná a pizzériát. A következő idézetben példát láthatunk arra a viselkedésre, amit a legtöbben mutattak: Kitti határozottan állítja, hogy ő felhívná a pizzériát, de akárcsak több társa, amikor a kezébe kap egy mobiltelefont, eláll a szándékától.

Kísérletvezető: Biztos vagy a megoldásodban annyira, hogy akár fel is hívnád a pizzériát? Ugye az van a feladatban, hogy a választott pizzériát hívd fel.
Kitti: Igen, én felhívnám.
Kísérletvezető: Felhívnád?
Kitti: Igen. Igen, én felhívom!.
Kísérletvezető: Akkor adom a telefont [a kísérletvezető nyújtja neki a telefont]
Kitti: ...
Kísérletvezető: Mi a baj, Kitti?
Kitti: Hát én nem merem felhívni!

Több olyan aspektusa is lehet a fent leírt telefonos szituációnak, melyek zavarba ejthetik, frusztrálhatják a kísérletben résztvevő diákot, és arra késztethetik őt, hogy ne telefonáljon. Ilyen kérdések lehetnek például, hogy ki fogja kifizetni a pizzákat, kik fogják megenni a pizzákat, hogy nem beszélték meg ezt az osztálybulit, vagy hogy ki fizeti a hívást. Ezen kívül belső tényezők is szólhatnak a telefonálás ellen: még soha nem rendelt pizzát, telefonon nem szívesen beszél idegenekkel, felnőttekkel, stb. Ezek a körülményből fakadó dilemmák, nehézségek arra késztetnek egy ötödik osztályos diákot, hogy inkább ne hívja fel a feladatban szereplő pizzériát. A számunkra fontos kérdés inkább az lehet, hogy miért nem jelentek meg ezek a tényezők hamarabb. Amikor a kísérletvezető a mobiltelefon elővétele előtt megkérdezte a diákokat, hogy felhívják-e a pizzériát, 18

főből 16-an határozott igennel válaszoltak. Úgy tűnik tehát, hogy ezt a döntésüket nem befolyásolták a fent leírt frusztráló körülmények, csupán az, hogy a feladatmegoldásukat matematikai értelemben mennyire ítélték helyesnek. A 16 igennel válaszoló diák közül mikor a kísérletvezető telefonálásra kérte őket, csupán három diák volt hajlandó telefonálni. Tehát miután élessé, reálissá vált a helyzet, tényleges telefonálásra került sor, azaz a matematika feladat világából átléptünk a valóságba, megváltoztak a döntést meghatározó szempontok: a megoldás matematikai értelemben vett jósága helyett a telefonálással kapcsolatos tényezők váltak dominánssá. Mindebből azt láthatjuk, hogy a diákok nagy többsége tisztában van mind a matematika feladatok világának, mind a valós világnak a szabályaival, akárcsak a döntéshelyzetekben alkalmazható szempontokkal. Ezt a két világot viszont éles határ választja el, ezt bizonyítja a diákok zavara, frusztrációja, amit egyrészt akkor mutatnak, ha bizonytalanná válnak, hogy melyik világban kell mozogniuk, másrészt akkor, ha a két világ közti határ átlépésére kérik őket.

Összefoglalás

Az alapvető kogníciós folyamatokhoz rendeződött kultúrtechnikák – mint az olvasás, írás, számolás képessége – akkor szolgálja az egyén mindennapi boldogulását jelentős mértékben, ha az a hétköznapi problémák megoldására is alkalmassá teszi használóját. A funkcionális illiteráció felismerésének már az első évtizedében születtek olyan definíciók, amelyek magát a jelenséget az előbb említett három kultúrtechnika segítségével definiálják: *„Funkcionálisan írástudó az a személy, aki gyakorolni képes azokat a tevékenységeket, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van az adott csoportban és közösségben, valamint képes arra is, hogy az olvasás, írás, számolás segítségével előmozdítsa saját, illetve a közössége fejlődését."*[1] (*Gray*, 1956. 4. o.)

Az oktatásban alkalmazott valós élethelyzetekre vonatkozó matematika feladatok nagy valószínűséggel hozzájárulhatnának az iskolarendszer azon diszfunkciójának háttérbe szorításához, felszámolásához, amely nemcsak a társadalmi igényeknek irányában realizálódó nem megfelelést jelent, hanem esélyegyenlőtlenséget eredményez sokak számára (*Andor* és *Liskó*, 2000).

Dolgozatunkban olyan tényezőkre hívjuk fel a figyelmet, amelyek a fent említett reális élethelyzethez közelítenék az iskolai gyakorlatot. Fontos ilyen tényezőnek tartjuk a realisztikus matematika feladatok alkalmazásán kívül a metakognitív folyamatok, valamint a kontextus figyelembevételét.

Ilyen szempontból fontos tapasztalatunk még, hogy a *Shoenfeld*-féle videoelemzés eredményei azt bizonyították, hogy azok a gyerekek, akik az egy évvel ezelőtti, metakogníciót alapuló kísérleti csoport munkájában részt vettek, szignifikánsan több időt fordítottak a jellemzően metakognitív folyamatokat igénylő tevékenységekre. Úgy tapasztaltuk továbbá, hogy az elemzés és a tervezés fázisának a hosszúsága hatással van

[1] „A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development."

az eredményességre. A *think-aloud* módszer lehetővé tette, hogy megfigyeljük a reális elemek megjelenését is a matematikai példában, ezzel kapcsolatban fontos megjegyeznünk, hogy minden bizonnyal ezek az elemek megjelennek az iskolai órákon is.

A fentiekben felsorolt tények további gyakorlati vonatkozású következtetést is indokolttá tesznek: Ha az oktatásban a matematikai feladatok szemlélete a valós, mindennapokban előforduló szituációk és az iskolai feladatok világának az azonosságát sugallja, támogatja, akkor az iskolán kívüli világban a gyerekek magabiztosabban és bátrabban fogják alkalmazni az erre irányuló tudásukat.

Irodalom

Andor Mihály és Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra-Könyvek, Pécs.

Butterworth (1993): Context and cognition in models of cognitive growth. In: Light, P. és Butterworth, G. (szerk.): *Context and cognition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 1–13.

Csíkos Csaba (2001): *Kontextus és metakogníció a kognitív feladatok megoldásának folyamatában*. Előadás az 1. Országos Neveléstudományi Konferencián, Budapest, 2001. október 25–27.

Csíkos Csaba (2003): Egy hazai matematika felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 8. sz. 20–27.

Csíkos Csaba (2005a): *A metacogniton-based training program in grade 4 in the fields of mathematics and reading*. Paper presented at the 11th European Conference for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus, 23–27, August, 2005.

Csíkos Csaba (2005b): *Metakognícióra alapozott fejlesztő tréning 4. osztályban a matematika és az olvasás területén*. Előadás az 5. Országos Neveléstudományi Konferencián, Budapest, 2005. október 6–8.

Csíkos Csaba (2005c): Metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet 4. osztályos tanulók körében a matematika és az olvasás területén. *Magyar Pedagógia*. (közlésre benyújtott kézirat)

Gray, W.S. (1956): *The teaching of reading and writing*. UNESCO, Párizs.

Greer, B. (1997): Modelling reality in classrooms: The case of word problems. *Learning and Instruction*, **7**. 293–307.

Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 339–362.

Kelemen Rita (2004): Egyes háttérváltozók szerepe „szokatlan" matematikai szöveges feladatok megoldásában. *Iskolakultúra*, 11. sz. 28–38.

Kramarski, B., Mevarech, Z. R. és Lieberman, A. (2001): Effects of multilevel versus unilevel metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research*, **94**. 292–300.

Mercer, N. (1993): Culture, context and the construction of knowledge. In: Light, P. és Butterworth, G. (szerk.): *Context and cognition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 28–46.

Molnár Gyöngyvér (2002): Komplex problémamegoldás vizsgálata 9-17 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **102.** 231–264.

NAT (1995). *Nemzeti Alaptanterv*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.

Reusser, K. és Stebler, R. (1997): Every word problem has a solution – the social rationality of mathematical modeling in schools. *Learning and Instruction*, **7**. 309–327.

Roazzi, A. és Bryant, P. (1993): Social class, context and development. In: Light, P. és Butterwoth, G. (szerk.): *Context and cognition*. Erlbaum, Hissldale: NJ. 14–27.

Schoenfeld, A. H. (1987): What's all the fuss about metacognition? In: Schoenfeld, A. H. (szerk.): *Cognitive science and mathematics education*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey – London. 189–215.

Veenman, M. V. J. és van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2003): The assessment of metacognitive skills. What can be learned from multi-method designs? Paper presented at the 10th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy.

Verschaffel, L. és mtsai (1999): Design and evaluation of a learning environment for mathematical modeling and problem solving in upper elementary school children. *Mathematical Thinking and Learning*, **1**. 195–229.

Verschaffel, L., Greer, B. és De Corte, E. (2000): *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger, Lisse etc.

Wyndhamn, J. és Säljö, R. (1997): A szöveges feladatok és a matematikai megértés. *Iskolakultúra*, 12. sz. 30–46.

ABSTRACT

RITA KELEMEN, CSABA CSÍKOS AND STEKLÁCS JÁNOS: METACOGNITIVE STRATEGIES IN MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING: EVIDENCE FROM THINK-ALOUD PROTOCOLS AND VIDEOTAPED SESSIONS

Both in international and national declarations, one of the most important aims of school mathematics is to enable students to solve real-life mathematical problems. In recent years, several studies focused on the questions of how students use (or neglect) their everyday knowledge and experience when solving mathematical word problems in school context. These studies provided evidence related to students' strong tendencies to exclude their real-world knowledge and realistic considerations from their mathematical word problem solving processes. The purpose of the present study is to use interviews and think-aloud protocols to analyze and describe children's problems solving behaviour patterns. The participants were twenty fifth grade students from two schools of Békés County, Hungary. One half of the sample was randomly selected from a group previously involved in metacognition-based training in the fields of mathematics and reading, and the other half was randomly selected from their control group.

We examined students' realistic problem-solving processes by videotaping their think-aloud sessions. The word problem used in this investigation was a simplified version of *Kramarski, Mevarech* and *Lieberman*'s pizza-task, which required the students to choose and order as many pieces of pizza as possible, from one of two restaurants up to 5000 Forints. Students' observable behaviour was videotaped during a 20 minute long think-aloud interview. We used *Schoenfeld*'s method to represent students' behaviour patterns. The most interesting finding comes from a cluster analysis, in which student groups could be identified. One cluster consists of students who were members of the experimental group the year before, and they proved to be 'good metacognitive strategy users', even though they had below the average marks in maths. On the other hand, some students from the former control group could be classified as 'poor metacognitive strategy users'. Our investigation has married two methodological ways of measuring metacognition. Using think-aloud protocols enabled on-line observation of strategic elements of behaviour, while the post-hoc analysis of videotapes enabled us to quantify observable behaviour patterns.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 4. 343–358. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kelemen Rita és Csíkos Csaba, Szegedi Tudományegyetem, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34., Steklács János, Kecskeméti Főiskola, H–6000

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 4. szám 359–379. (2005)

ELSŐ ÉVFOLYAMOS NÉMET SZAKOS EGYETEMI HALLGATÓK NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓJA

Lovász Ágnes
Pécsi Tudományegyetem, Német Nyelvészeti Tanszék

Az elmúlt évtizedekben számos hazai felmérés született, mely az idegennyelv-oktatás és idegennyelv-tanulás témakörét, illetve ezen összetett folyamatok komponenseinek összefüggésrendszereit vizsgálta (*Csapó*, 2001; *Einhorn*, 2001; *Nikolov*, 1999; *Terestyéni*, 1996). A kutatások túlnyomó része az általános és középiskolai osztálytermi folyamatok elemzésére irányult, és irányul még ma is, míg a felsőoktatás nyelvi képzéseinek vizsgálata háttérbe szorul.

A felsőoktatásban gyakran felmerülő kérdések a következők: „Milyen nyelvi felkészültséggel érkeznek a diákok az egyetemekre, főiskolákra?", „Miért választják a diákok a nyelvszakokat?", „Milyen cél vezérli őket tanulmányaikban?", „Mi a véleményük a hallgatóknak saját nyelvi tudásukról?", „Mennyiben térnek el a diákok elvárásai az adott nyelvszakkal szemben a valós képzési formától?". Ezen kérdések megválaszolásának szükségessége abban áll, hogy e tényezők alapvetően befolyásolhatják az oktatás menetét és rámutathatnak az esetleges változtatások szükségességére. Az oktatás során gyűjtött tapasztalatok és megfigyelések, illetve az órai kereteken kívül hallgatókkal folytatott informális beszélgetések alkalmat adnak arra, hogy betekintést nyerjünk a témába, ahhoz azonban, hogy megbízható, érvényes adatokhoz jussunk, empirikus kutatásokra van szükség.

Jelen tanulmányban egy olyan feltáró jellegű kvalitatív kutatás eredményeiről számolunk be, melyet első éves német szakos hallgatók körében végeztünk. A kutatás kereteit leszűkítve, a vizsgálat a hozott nyelvtudás, a motiváció és a nyelvtanulói énkép területeit állítja középpontba. Az adatok gyűjtése kérdőíves eljárással történt. Három első évfolyamos hallgatói csoport diákjait kértük meg arra, hogy 17 nyitott kérdésre válaszoljanak. Célunk az volt, hogy feltárjuk nyelvtanulásuk mozgató rugóit, a motivációs összetevők között fennálló összefüggéseket; információkat szerezzünk arról, milyen kép alakult ki a hallgatókban önmagukról tudásukat, szerepüket illetően; továbbá hogy választ kapjunk arra a kérdésre, milyen különbségek és hasonlóságok figyelhetőek meg az egyes hallgatói csoportok között. A tanulmány első részében a kutatás elméleti kereteit mutatjuk be, majd kitérünk a kutatás módszerének és eredményének részletes ismertetésére, végül célkitűzéseket fogalmazunk meg az oktatással, illetve a tanulással kapcsolatban.

A vizsgálat elméleti keretei

A motiváció fogalma több diszciplína kutatási tárgyát képezi. Az egyes tudományterületek más megközelítésben kutatják a motivációt, és megismerésük céljában is különbségek mutatkoznak meg. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy e területek elméleti és gyakorlati eredményei hatást gyakorolnak egymásra. Jelen vizsgálatban az idegennyelvtanulásban meghatározó motivációs elméleteket kívánjuk áttekinteni.

A kezdetektől egészen a 90-es évekig a nyelvtanulással kapcsolatos motivációkutatásokat *Gardner* szociálpszichológiai modellje uralta (lásd pl. *Dörnyei*, 1996; *Kirchner*, 2004; *Kleppin*, 2001), mely alapvetően két motivációs orientációt különböztetett meg, az integratív és az instrumentális orientációt. Integratív orientációról akkor beszélhetünk, ha valaki azért tanulja a célnyelvet, mert pozitívan viszonyul a célnyelvi beszélőkhöz és kultúrájukhoz, azonosulni kíván velük. Instrumentális orientációról akkor van szó, ha a motiváció hátterében külső tényezők játszanak szerepet. Ebben az esetben a nyelvtanuló a nyelvtudást eszközként tekinti, valamely cél elérése, megvalósítása érdekében (kedvezőbb munkakör, több fizetés, utazás stb.). *Clèment* és *Kruidenier* (1983) az instrumentális orientáció dimenzióját további három kategóriával egészítette ki: tudásra, barátságra, utazásra való irányultság (idézi *Dörnyei*, 1996).

A szociális-nevelési modell a motivációt a motivációs intenzitás (erőfeszítés), a célnyelv elsajátítására irányuló vágy, illetve a nyelvtanulás iránti beállítottság hármas kombinációjában képzeli el (*Gardner* és *Tremblay*, 1994, idézi *Kleppin*, 2001). A 90-es évektől kezdve számos kutató vállalkozott a *gardneri* modell kiterjesztésére, a motiváció további összetevőit kutatva (*Dörnyei*, 1996; *Nikolov*, 2003). Így vált ismertté a motivációkutatásokban az intrinszik és extrinszik motiváció fogalma. Az intrinszikusan motivált nyelvtanuló igénye a nyelvtanulásra belülről fakad, ilyenkor maga a nyelvi tevékenység motiváló mivolta és érdekessége kerül a középpontba, a nyelv tanulása jutalom, örömszerzési forrás. Extrinszikus motiváció alatt azt értjük, amikor a nyelvi tevékenység külső jutalmak megszerzésére, vagy a büntetés elkerülésére irányul. További kutatások során, mind az intrinszik, mind az extrinszik motiváció további differenciálására került sor. *Deci* és *Ryan* (1985, idézi *Dörnyei*, 1996; *Kleppin*, 2001) nevéhez fűződik az „önálló elhatározás"-elmélet, mely az extrinszik motiváció, *Vallerand* (1997, idézi *Kleppin*, 2001) nevéhez pedig az intrinszik motiváció további alkategóriáinak meghatározása. Az intrinszik motiváció fogalmához kapcsolódik *Csikszentmihályi* flow-, vagy áramlatelmélete is (1997). Az elmélet azt a tudatállapotot ragadja meg, amikor az egyén valamely tevékenységbe teljes mértékben belemerül, anélkül, hogy erőfeszítésnek érezné azt.

Dörnyei (1996) a nyelvtanulási motiváció összetevőinek három szintjét különbözteti meg. A nyelvi szinthez kapcsolja az integratív és az instrumentális orientáció fogalmát, a tanulói szinthez rendeli a teljesítmény-szükségletet és az önbizalmat, a tanulási szituáció szintjén helyez el bizonyos kurzus-specifikus, tanár-specifikus és csoport-specifikus motivációs tényezőket. Az önbizalom és a tanulói énkép fogalmával hozható összefüggésbe *Hermann* (1980) eredmény-hipotézise, mely egyrészt a motiváció és a siker- illetve kudarcélmény, másrészt a nyelvtanulási folyamat eredményességének kölcsönhatását igyekszik magyarázni (idézi *Berndt*, 2002; *Kirchner*, 2004). A nyelvtanulási motiváció

nem írható le statikus jelenségként, a motiváció hátterében álló motívumok változhatnak, s ezek úgy pozitív, mint negatív hatást is gyakorolhatnak magára a folyamatra (*Berndt*, 2002).

Napjaink nyelvtanulási motivációkutatására általánosan jellemző tendencia, hogy a motiváció fogalomkörét egyre sokrétűbb kontextusban vizsgálják, újabb és újabb befolyásoló tényezők után kutatva, melyek összefüggésbe hozhatók a nyelvtanulási motivációval (*Dörnyei*, 1996; *Nagy*, 2005; *Nikolov*, 1995, 2003). Ezek közé sorolható összetevők többek között a nyelvtanulói énkép, a kommunikációs hajlandóság, a tanár szerepe és vezetési stílusa, a szülő szerepe, az osztálytermi eljárások és munkaformák, a tananyag.

Kutatási kérdések

Kutatási kérdéseinket a hozott nyelvtudás, az integratív és instrumentális orientáció, az intrinszik és extrinszik motiváció (*Dörnyei*, 1996), a motivációs intenzitás, a nyelvtanulói énkép dimenziói mentén igyekeztünk leszűkíteni:

1) Milyen az egyetem első évfolyamára beiratkozó diákok nyelvi felkészültsége?
2) Hogyan jellemezhető az első évfolyamos német szakos hallgatók motivációja?
3) Mi az integratív és instrumentális orientáció, az intrinszik és extrinszik motiváció szerepe a nyelvtanulásban, illetve az egyetemi tanulmányokban?
4) A hallgatók tanulmányi eredménye milyen hatással van motivációjuk alakulására?
5) Milyen a hallgatók motivációs intenzitása?
6) Milyen a hallgatók énképe?
7) Melyek a német szakos hallgatók jövőbeli elképzelései?
8) Milyen különbségek és hasonlóságok figyelhetők meg a német nyelv és irodalom szakos nappali, a német nemzetiségi szakos nappali és a levelező tagozatos első évfolyam hallgatói csoportjai között?

Módszerek

Az adatgyűjtés eszköze

Az adatgyűjtés eszközeként 17 kérdéscsoportból álló, nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívet dolgoztunk ki. A kérdőív struktúráját tekintve a következő elemekből épült fel: először háttérinformációkat gyűjtöttünk az adatközlők korát, nemét tekintve, illetve arra vonatkozóan, hogy mely szakon vagy szakokon folytatnak tanulmányokat az egyetemen, és hányadik szemeszterüket végzik. A 17 kérdéscsoportból négy irányult a hallgatók hozott nyelvtudására, illetve részben nyelvhasználati környezetük felderítésére is (1., 3., 5., 6.), további hat kérdéscsoporttal a nyelvtanulás, illetve az egyetemi nyelvi stúdium folytatásának mozgató rugóira, motívumaira kívántunk rákérdezni (2., 4., 7., 8., 9., 15.). A

10. és a 3., illetve részint a 6. elem is a motivációs intenzitás fogalomkörét érintette. Öt kérdéscsoport kapcsolódott a hallgatók nyelvi énképéhez (11., 12., 13., 14., 16), az utolsó (17.) a kérdőív esteleges nyelvhasználati problémáira vonatkozott. Az adatgyűjtés német nyelven történt, a kérdéseket németül tettük fel, és az adatközlőktől is ezen a nyelven vártuk a válaszokat. Azt feltételeztük, hogy egyes kérdések megválaszolása, nyelvi hiányosságaikból fakadóan nehézségbe ütközik.

A vizsgálat résztvevői

A vizsgálat résztvevői a Pécsi Tudományegyetem első évfolyamos német szakos hallgatói közül kerültek ki. Összesen 36 hallgató töltötte ki a mérőeszközt, melyek mindegyike értékelhetőnek bizonyult. A 36 hallgató közül 14 diák nappali tagozatos német nyelv és irodalom szakos hallgató (1. csoport), 12 diák nappali tagozatos német nemzetiségi szakos hallgató (2. csoport), 10 pedig levelező tagozatos német nyelv és irodalom szakos hallgató (3. csoport). A hallgatók kiválasztása a nappali tagozatos német nemzetiségi diákoknál, illetve a levelező tagozatos hallgatóknál adott volt, hiszen e szakokat évfolyamonként mindösszesen átlagosan 15 fő látogatja. A nappali tagozatos német nyelv és irodalom szakos diákok esetében a *„Grammatische Übungen II"* című kurzus hallgatóit kértük meg a mérőeszköz kitöltésére. E csoport tagjainak kiválasztása véletlenszerű mintavételként értelmezhető, hiszen a szakra közel 120 hallgató járt, akik az adott kötelező kurzust számos, követelményrendszerükben azonos lehetőség közül választhatták ki, a nekik megfelelő időpontban és személyi feltételekhez mérten.

A mérőeszközt 29 nő és 7 férfi töltötte ki. A nappali tagozatos diákok életkora 18 és 21 év között mozgott, míg a levelező tagozatos hallgatóknál a legfiatalabb 21, a legidősebb 38 éves volt. A levelező tagozatos diákok mindegyike egy szakos volt. A nappali tagozatos hallgatók többségében két szakosak voltak: a német nyelv és irodalom szakos hallgatók közül 7 diák az egyetem történelem, 2 az orosz, 2 a néprajz, 1-1 diák a kommunikáció és magyar szakán is tanulmányokat folytatott, mindössze 1 hallgató volt egy szakos németes. A nemzetiségi diákoknál 3 diák tanulta csak a németet, a német mellett 3 diák hallgatott történelmet, 2 oroszt, 3 pedagógiát, 1 pedig spanyolt. A szemeszterek számát tekintve egy fő nemzetiségi szakos hallgató kivételével, aki 4. szemeszterét végezte, minden adatközlő egyetemi tanulmányainak 2. szemeszterében volt.

Lebonyolítás

A kérdőívek kitöltésére 2006. május második és harmadik hetében került sor. A hallgatók a mérőeszközt a szorgalmi időszak befejeztével nem órai keretek között töltötték ki. A kérdőívek kitöltésére 30 perc állt a diákok rendelkezésére.

Eredmények

Hozott nyelvtudás, nyelvhasználati környezet

A kérdőívben összesen három kérdéscsoport (1., 5., 6.) vonatkozott a nyelvtanulók hozott tudásszintjére, nyelvhasználati környezetükre. A vizsgálat során a hallgatók nem töltöttek ki nyelvi tudásszintmérő tesztet, nyelvtanulásuk hossza és intenzitása (egyetemi tanulmányaik megkezdéséig), illetve a felmérés ideéig megszerzett nyelvvizsgáik alapján kívántunk képet kapni nyelvtudásukról. Rákérdeztünk, hogy beszél-e valaki szűkebb családi, vagy baráti környezetükben németül.

Az első csoportban (nappali tagozatos német nyelv és irodalom szakos hallgatók) a diákok közül 2 fő 8 évig, további 10 fő 9–12 évig és 2 diák 13–14 évig tanulta a nyelvet. A hallgatók többsége (71%) már az általános iskola alsó tagozatában elkezdte a német nyelv tanulását. A második csoportban (nappali tagozatos német nemzetiségi szak) a hallgatók fele legkevesebb 12 évig folyatott német nyelvi tanulmányokat, a tanulás kezdete az általános iskola megkezdésének időpontjára tehető. A csoport másik fele már korábban, az óvodában, illetve közvetlen családi környezetében kezdte tanulni a nyelvet, nyelvtanulásuk hossza 13-tól 18 évig terjedt. A harmadik csoportban négyen kevesebb, mint 8 évig tanulták a nyelvet, hatan (60%) 10–12 évig.

A nyelvtanulási intenzitás felmérése arra vonatkozott, hogy a diákok milyen fajta iskolai keretek között tanulták a német nyelvet: normál vagy tagozatos osztályban, emelt óraszámban, két tannyelvű iskolákban stb. Az adatok feldolgozása során a második csoportban 1, a harmadik csoportban 2 adatot értékelhetetlennek minősítettünk, mert az információk nem voltak elég egyértelműek, vagy hiányosnak bizonyultak. A felmérés eredményeit az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A hallgatók nyelvtanulási intenzitása

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Normál	3	–	2	5
Normál + emelt óraszám	2	1	3	6
Normál + tagozat	–	–	2	2
Normál + két tannyelvű	2	–	–	2
Emelt	3	2	–	5
Emelt + két tannyelvű	–	1	–	1
Emelt + nemzetiségi	–	1	–	1
Tagozatos	3	4	–	7
Tagozatos + nemzetiségi	–	1	–	1
Két tannyelvű	1	–	–	1
Nemzetiségi	–	1	–	1
Család + emelt	–	–	1	1

A nyelvtanulás hosszát és intenzitását tekintve a második csoport áll az első helyen. Itt a nyelvtanulás kezdete gyakran a kisgyermekkorra tehető, az iskola előtt megkezdődött. A diákok többsége az iskolai keretek intenzívebb nyelvtanulási formáiban sajátította el a nyelvet. A német nemzetiségi szakos diákokat a szintén nappali tagozatos első csoport követi. A többség az általános iskolában kezdte meg a nyelvtanulást, a normál osztálytermi nyelvtanulási variáns mellett helyet kaptak a tagozatos és a két tannyelvű formák is, melyek az intenzív tanulást segítik elő. A nyelvtanulás legrövidebb időtartamáról a harmadik csoportnál beszélhetünk, bár a „rövid" fogalma relatív. Két tannyelvű, tagozatos, nemzetiségi osztálytermi nyelvtanítási formákról ebben a csoportban nem eshet szó. A nyelvtudást igazoló dokumentumok szintjét és típusát a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A nyelvvizsgák szintje és típusa

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Állami középfok	6	1	2	9
Állami felsőfok	3	7	7	17
DSD középfok	3	4	1	8
Goethe középfok	–	–	3	3
Goethe felsőfok	1	1	–	2
ÖSD középfok	2	1	–	3
ÖSD felsőfok	–	2	–	2
Origo középfok	1	–	–	1
Origo felsőfok	1	–	–	1
Összesen	*17*	*16*	*13*	*46*

Megjegyzés: DSD = Deutsches Sprachdiplom (német nyelvvizsga), ÖSD = Österreichisches Sprachdiplom (osztrák nyelvvizsga)

Az évfolyam minden hallgatója rendelkezett valamilyen nyelvvizsgával, közülük sokan többel. Általánosságban elmondható, hogy a megszerzett dokumentumok alapján a hallgatók nyelvi felkészültsége megfelelt az egyetemi követelményeknek. A 36 nyelvszakos diák összesen 46 nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezett, ebből 22 felső-, 24 középfokú volt. Ha a nyelvvizsgák csoportos megoszlását nézzük, azt mondhatjuk, hogy az első és második csoport a nyelvvizsgák számát tekintve közel azonos mutatókkal rendelkezett, ugyanakkor, ha a nyelvvizsga szintjét is figyelembe vesszük, arra a megállapításra jutunk, hogy a második csoport nyelvi felkészültsége volt a legmagasabb, hiszen itt a felsőfokú vizsgák aránya jóval nagyobb (83%), mint az első csoportban (36%). Ha a harmadik csoport dokumentumainak számát vizsgáljuk, az elmaradt a többi csoportétól, viszont, ha a tudásszintet is figyelembe vesszük, a csoport a második és az első csoport között foglalt helyet (70%).

A 6. kérdéscsoport részben a nyelvhasználati környezet, részben a motivációs intenzitás fogalmával állt kapcsolatban. Arra kerestük a választ, milyen nyelvhasználati hát-

térrel rendelkeznek a diákok, akik az egyetemre érkeznek, illetve módjukban áll-e családi, baráti környezetükben kommunikálni német nyelven, vagy valamely német nyelvjárás segítségével, és ha igen, élnek-e ezzel a lehetőséggel. Feltételezésünk alapján a szociális környezet adta kommunikációs lehetőség leginkább a második csoportban jellemző, hiszen a tapasztalatok azt mutatják, hogy a diákok azért jelentkeznek erre a szakra, mert német származásúak, tehát „otthonról" hozzák magukkal a nyelvet. (Erre az aspektusra még kitérünk a motiváció tárgyalása kapcsán.) A válaszok kiértékelésénél két külön kategóriaként kezeltük a német irodalmi nyelvet beszélőket, illetve a német nyelvjárást beszélőket. A német irodalmi nyelv elsajátítása egyértelműen osztálytermi tanulási formára utal, míg a nyelvjárás iskolán kívüli nyelvelsajátításhoz, informális beszédhelyzetekhez köthető.

A várakozásoknak megfelelően a második csoport minden hallgatójának társas környezetében volt olyan személy, aki beszélt valamely német nyelvjárást (10) vagy az irodalmi nyelvet (2). A levelező tagozatos, azaz a harmadik csoport tagjai között is jelentős volt azoknak a száma, akiknek a környezetében valaki beszélte a nyelvet: a tízből nyolc válaszadó családjában, illetve baráti környezetében négyen használták a nyelvjárás valamely formáját, és heten az irodalmi német nyelvet. Az első csoportban hat adatközlő közvetlen környezetében voltak jelen olyan személyek, akik tudtak németül (4 nyelvjárás, 2 irodalmi nyelv), nyolc hallgatónak nem volt lehetősége a német nyelvet gyakorolni családjában, barátai társaságában.

Motiváció

A kérdőívben célzottan 5 kérdés vonatkozott (2., 4., 7., 8., 9.) a hallgatók nyelvtanulási motívumára. (Közvetetten ide kapcsolódik a 15. kérdés is.) Szoros összefüggésben áll egymással a 2. és 7. kérdés: a 2. kérdésben a nyelvtanulás elkezdésének motívumai érdekeltek, míg a 7. kérdés arra vonatkozott, hogy a diákok miért kezdtek német nyelvű egyetemi stúdiumba. Feltételezésünk az volt, hogy a nyelvtanulás kezdetekor elsősorban extrinszik motívumok vezérelték a tanulókat. Ezt az adatok is alátámasztották, a diákok a nyelvtanulás kezdetekor nagyon fiatalok voltak, így a döntést, hogy milyen nyelvet és mikor tanuljanak, valószínűleg szüleik, illetve maga a szituáció hozta meg helyettük. Az is feltételezhető volt, hogy a szülőknél elsősorban az instrumentális orientáció került előtérbe a nyelvválasztáskor. Egyedül a nemzetiségi csoport estében feltételeztünk a szülők részéről integratív orientációt.

A nyelvtanulási motiváció nem statikus, a motivációt befolyásoló egyes motívumok a nyelvtanulási folyamat előre haladtával folyamatosan változnak. Megfelelő feltételek mellett a kezdetben extrinszikusan motivált tanuló intrinszikus beállítottságúvá válhat (pl. *Nikolov*, 1995). Az egyetemi tanulmányok megkezdésénél megmutatkozó motívumok kapcsán tehát azt feltételeztük, hogy, amellett, hogy a diákok nem véletlenül, hanem valamely cél által vezérelve kezdték el az egyetemet, döntésükben szerepet játszottak intrinszik motívumok is, illetve az integratív orientációs jelleg szerepe is kimutatható lesz. A válaszokat a 3. és a 4. táblázatban foglaltuk össze. A válaszadókra általánosságban jellemző volt, hogy nem csak egy, hanem több motívumot is felsoroltak.

*3. táblázat. A diákok motívumai a nyelvtanulás kezdetekor**

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Szülői döntés	2	3	2	7
Erre volt lehetőség az iskolában	7	2	3	12
Német származás	1	3	–	4
Rokonok német nyelvterületen	1	3	–	4
Németül/nyelvjárást beszélő családtagok a közvetlen környezetben	2	2	3	7
A családban mások is németet tanultak	–	2	–	2
Jelenlegi motivációjára adott választ	3	–	3	6

* Megjegyzés: A „német származás", illetve a „németül/nyelvjárást beszélő családtagok a környezetben" válaszokat külön kategóriákba soroltuk, hiszen a német származás nem jelenti feltétlenül azt, hogy a családban valaki beszéli is a nyelvet.

4. táblázat. A diákok motívumai az egyetemi tanulmányok megkezdésekor

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Nem volt más ötlete / kell egy diploma és németből jó jegye volt középiskolában	3	1	–	4
A nyelvtudás elmélyítése céljából	2	3	4	9
Tanár szeretne lenni	7	7	6	20
Tolmács vagy fordító szeretne lenni	2	2	2	6
Tetszik neki a német kultúra, az emberek	2	–	–	2
Tetszik neki maga a nyelv	3	1	–	4
A nyelvismeret megkönnyíti a munkavállalást	1	2	–	3
A diploma elengedhetetlen feltétel a munkájához	–	–	1	1
Kell még egy diploma	–	–	1	1

Megjegyzés: Egy adatközlőtől nem érkezett semmifajta válasz.

A 2. kérdés adatainak feldolgozásánál figyelmen kívül hagytuk azokat a válaszokat, melyek nem a múltbéli motivációra irányultak, hanem a jelenlegi nyelvtanulás motívumait tárták fel. Az eredményekből kitűnik, hogy várakozásainkkal ellentétben az extrinszik motívumok mellett az integratív orientációnak is jelentős szerep jutott a nyelvtanulás megkezdésében, nem csak a nemzetiségi csoportnál, hanem a másik két csoportban is. Annak ellenére, hogy több hallgató külső okokra vezette vissza nyelvtanulási mo-

tivációját, említésre méltónak tartották feltárni, hogy a nyelvtanulási folyamat során megszerették a nyelvet és idővel a nyelvi tevékenységet is szórakoztatónak találták. Az adatok megcáfolták feltevésünket, miszerint a nemzetiségis diákok nagyobb arányban választották a német nyelvet német származásukból, a nyelvhez való kötődésükből adódóan.

A hallgatókat elsősorban instrumentális motívumok vezérelték, amikor felvételt akartak nyerni az egyetemre. Integratív orientációra utalnak a *„tetszik a német kultúra, az emberek"*, illetve a *„tetszik maga a nyelv"* válaszok, amely azonban csak a hallgatók 16%-ánál jelent meg. Intrinszik jellegre utal a nyelvismeret elmélyítésére irányuló tudásvágy és érdeklődés a hallgatók 25%-ánál. Bár a *„tanár szeretne lenni"*, illetve a *„tolmács vagy fordító szeretne lenni"* válaszokban egyértelműen tükröződik az instrumentális beállítottság, feltételezhető, hogy a döntésben az intrinszik motívumok szerepe is jelentős. Ha valakinek maga a nyelvi tevékenység nem okoz örömet, az aligha választaná a megnevezett pályák egyikét. A hallgatók 72%-a döntött e válaszok mellett, ami jelentős arány. Az érdektelenséget sugalló *„nem volt más ötletem / kell egy diploma és németből jó jegyem volt a középiskolában"* válasz a hallgatók 11%-ára volt jellemző. A három csoport között lényeges különbségekről nem beszélhetünk.

A 15. kérdéscsoport a diákok jövőbeli elképzeléseire vonatkozott: milyen szférában kívánnak elhelyezkedni a diploma megszerzése után, illetve a német szakos diploma mennyiben segíti őket ezen elképzelések megvalósításában. Ez utóbbi kérdés szoros kapcsolatot mutat a 7. kérdéssel, illetve annak instrumentális jellegével. A diákok jövőbeli terveire vonatkozó válaszokat az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat. A hallgatók jövőbeli elképzelései

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Tanár szeretne lenni	10	7	7	24
Fordító/tolmács szeretne lenni	3	2	1	6
Turizmusban	–	–	2	2
Emberekkel, nyelvekkel kapcsolatos munka	–	2	–	2
Külföldi munka	1	1	1	3
Saját céget akar alapítani	–	–	1	1
Más nyelveket akar tanulni	1	–	–	1
Nyelvtudását kívánja mélyíteni	1	–	–	1
Egyéb szakokon tanulmányokat akar folytatni	2	1	–	3
Reméli, hogy tudja hasznosítani	–	–	1	1
Nincs még konkrét elképzelése	1	1	–	2

Megjegyzés: Két adatközlő nem adott választ a kérdésre.

Az 5. táblázat adatai két csoportra oszthatók. Az egyik csoportba azok a válaszok sorolhatók, melyek konkrét elképzeléseket vázolnak, (pl. *„tanár szeretne lenni", „fordító vagy tolmács szeretne lenni"*), míg a válaszok másik részére általánosabb megfogalmazás jellemző (pl. *„turizmusban", „emberekkel, nyelvekkel kapcsolatos munka"*), ahol az adatközlők nem tértek ki arra, hogy e területeken belül mire gondolnak pontosan.

Sok esetben van egyezés a fentiekben felsorolt és a 7. kérdéscsoport kérdéseire adott válaszok között. A legtöbben azért jelentkeztek az egyetemre, mert konkrét jövőbeli elképzelésekkel rendelkeztek, s azok megvalósításának egyik feltétele a diploma megszerzése volt. A legtöbben nem egy, hanem több lehetséges tervet is vázoltak. Eben az esetben is (lásd korábban 7. kérdéscsoport) sokan említették (összes válaszok 63%-a, adatközlők 83%-a), hogy tanárként, fordítóként vagy tolmácsként szeretnének dolgozni. (A 15. kérdésben többen jelölték meg a tanári pályát célként, mint azt a 7. kérdésben tették.) A nyelvtanulás, illetve a nyelvvel való foglalkozás eszköz-jellegű motívumként jelent meg, úgy mint egyéb más, kisebb százalékban előforduló válaszok esetében is, mint például a turizmus, emberekkel és nyelvvel kapcsolatos munka, külföldön dolgozni, vagy saját céget alapítani, ahol a nyelvtudás elengedhetetlen feltétel. Mindössze két adatközlő válaszolta, hogy semmilyen konkrét, vagy általános jellegű cél nem fogalmazódott meg benne a jövőt illetően.

Az instrumentális orientációra kívánt rákérdezni a 4. és a 8. kérdés. A 4. kérdésben a hallgatók feladata az volt, hogy olyan élethelyzeteket nevezzenek meg, amelyben tényleges hasznát látták német nyelvtudásuknak. A 8. kérdés a tanult nyelv hasznos eszközjellegére utalt. Arra kértük a diákokat, indokolják meg, miért tartják fontosnak a német nyelv ismeretét. Az válaszokat a 6. és a 7. táblázat mutatja.

6. táblázat. A német nyelv hasznosságára utaló tényezők általánosságban

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Fontos az idegen nyelvek ismerete	4	3	2	9
Sokan beszélik	5	5	3	13
Lehetőséget nyújt a kommunikációra (turistákkal, külföldön, ismerősökkel)	5	4	3	12
Német nyelvterületek földrajzi közelsége miatt	4	1	1	6
Távlati célok megvalósítása érdekében (pl.: munka)	4	3	6	13
Lehetőségünk nyílik általa más kultúrák megismerésére	1	1	–	2
Hasznosabb az angol	3	–	–	3
Német nyelvismerettel könnyebb angolt tanulni	1	–	–	1

7. táblázat. A német nyelv hasznosságára utaló tényezők konkrét élethelyzetekben

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Egyetemi tanulmányokhoz	5	7	1	13
Lehetőséget nyújt a kommunikációra német ajkú idegenekkel	6	5	5	16
Kommunikáció során barátokkal, rokonokkal, ismerősökkel	–	6	–	6
Előny az álláskeresésnél	–	–	2	2
Fordításhoz	–	1	3	4
Külföldi utazások során	5	4	–	9
Jelenlegi munkavégzésben (magántanár, iskolai tanár, idegenvezető, utazási iroda)	1	2	8	11
Filmekhez/könyvek olvasásánál/zenehallgatáskor	10	4	2	16

Megjegyzés: Egy adatközlő nem adott választ a kérdésre.

Az általános és a konkrét tényezők között, melyek a német nyelv hasznosságát kívánják bizonyítani, nagy az átfedés. Az instrumentális orientációt tovább differenciáló tényezők között jelentős szerepet kaptak egyrészt a munka és egyéb más távlati célok, melyeknél a német nyelvismeret előny, másrészt pedig a nyelv, mint a kommunikáció eszköze motívumok. A kommunikációs helyzeteket, a barátokkal, ismerősökkel, rokonokkal folytatott kommunikáció lehetőségét és előnyét csak a nemzetiségis diákok vették számba. Kimutatható az is, hogy a nyelvválasztás során az sem másodlagos tényező, hogy hányan beszélik, vagy mennyire elterjedt az adott nyelv. A 8. kérdésben kapott válaszokban is tükröződött az az általános felfogás, mely szerint az angol nyelvtudás hasznosabb a németnél. Ez az adat egybecseng több hazai kutatás eredményeivel is (*Nikolov*, 2003). A hallgatók csak a konkrét szituációból kiindulva említették meg a nyelvi egyetemi stúdium lehetőségét, általánosságban azonban nem ejtettek említést e lehetőségről. A legnagyobb különbség, élethelyzetükből adódóan, a nappali és levelező tagozatos hallgatók válaszaiban volt. Míg a nappali tagozatos hallgatók általában nem dolgoztak (esetleg idényjelleggel vagy részidőben), addig a levelező szakosok mindegyike munkavállaló személy volt az adott csoportokban. Nyelvtudásukat élethelyzeteikben sokan kamatoztatták munkahelyeiken, míg a nappalis diákoknál ez csak tervként szerepelt. A nappali tagozatosoknak több idejük jutott német nyelvű tévécsatornákat nézni, könyveket olvasni, zenét hallgatni, utazgatni.

A 9. kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy miért szeretik magát a német nyelvet. A válaszok itt is széles skálán mozogtak (lásd 8. táblázat).

8. táblázat. A német nyelv tetszési mutatói

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Logikus felépítés	2	–	3	5
Jó hangzás	5	3	1	9
Német származás	1	4	–	5
Jobb eredményei voltak németből, mint más tantárgyakból	2	–	–	2
Kultúra, beszélők	1	1	1	3
Nem túl nehéz	1	2	1	4
Szórakoztató a német nyelv tanulása	2	–	–	2
Mert évek óta tanulja és természetessé vált	–	2	5	7
Jól tudja hasznosítani	1	1	2	4
Jobbak a német tévéműsorok, mint a magyar nyelvű csatornák műsorai	–	1	–	1
Nem szereti	1	–	1	2
Szereti a nyelveket	1	–	1	2

Megjegyzés: Egy adatközlő nem adott választ, egy adatközlő nem nevezett meg konkrét okot, egyszerűen csak személyes okokra hivatkozott.

Bár a német nyelvet a közvélemény általában nem sorolja a szép hangzású nyelvek közé (*Nikolov* és *Nagy*, 2003), a hallgatók a legnagyobb arányban (25%) ezt a tényezőt nevezték meg, amiért elnyeri tetszésüket a nyelv. Szintén a közvéleménynek ellentmondó adat, hogy egyes válaszadók azért szeretik a németet, mert annak nehézségi fokát alacsonyra becsülik (11%). Egyesek a nyelv logikus felépítésére (14%) hivatkoztak. Instrumentális orientáció mutatkozott meg egyes nyelvtanulók esetében (11%), az integratív motívumok elsősorban a nemzetiségiseknél (2. csoport) voltak tetten érhetőek (*„német származás"* 14%). A kultúra, illetve a nyelvet beszélők iránti tetszés elenyésző százalékban (8%) jelent meg a válaszok között. Intrinszik motivációs jelleg mutatkozott meg a *„természetessé vált"* és a *„szórakoztató a német nyelv tanulása"*, illetve a *„szereti a nyelveket"* motívumok esetében. Ha e három választ egységesen, mint az intrinszik motiváció mutatóját, kezeljük, akkor azt mondhatjuk, hogy a diákok jelentős hányadánál (30%) belső indíttatásra vezethető vissza a német nyelv iránti vonzalom. A válaszok igen csekély hányadában fedezhetőek fel a sikerélmény, a nyelvtanulás eredményessége és a motiváció közötti összefüggések. Két hallgató válaszában szerepelt, hogy azért szeretik a német nyelvet, mert jó eredményeket értek el a nyelvtanulás során. Volt olyan adatközlő is, aki annak ellenére, hogy egyetemi szakjául választotta a németet, mégsem szereti a nyelvet.

Motivációs intenzitás

A motivációs intenzitás fogalmát leggyakrabban abból vezetik le, hogy az egyén mennyi időt, energiát és munkát hajlandó befektetni a nyelvtanulásba, illetve annak sikerességébe, milyen helyet kap a nyelv a tanuló életében az iskolai kereteken kívül (*Dörnyei*, 2001). A 3., a 10. és 6. kérdés vonatkozott a német szakos első éves hallgatók motivációs intenzitására. A 3. kérdés a múltbéli, azaz az egyetem megkezdése előtti időszak motivációs intenzitására, a 10. és a 6. kérdés a hallgatók jelenlegi motivációs intenzitására kérdezett rá. A 3. kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok kizárólag intézményes keretek között, avagy iskolán kívül is foglalkoztak-e a nyelvvel, és ha igen, milyen formában. A hallgatóktól gyűjtött adatok a 9. táblázatban láthatóak. A második, illetve a harmadik csoportban néhány esetben több forma is szerepelt.

9. táblázat. Nyelvtanulási formák az iskolán kívül

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Magántanár	7	2	4	13
Hosszabb tartózkodás német nyelvterületen	1	4	3	8
Családi környezet	–	4	2	6
Kizárólag iskolai keretek között	6	3	3	12

Az adatközlők egyharmada kizárólag iskolai keretek között foglalkozott a nyelvvel, míg kétharmaduk szabadidejében is időt és energiát fordított nyelvi készségei fejlesztésére. Az utóbbi csoportban a hallgatók több mint fele magántanár segítségét kérte, a csoport másik fele más formában fejlesztette nyelvtudását (családi környezetben, vagy német nyelvterületen való hosszabb tartózkodás során). Ha az egyes hallgatói csoportokat hasonlítjuk össze egymással, a kötetlen nyelvtanulási formák (gyakorlás német nyelvterületen, család) a második csoportban voltak a legjellemzőbbek, míg a kötött, osztálytermihez hasonló forma (magántanár) előfordulási gyakorisága az első csoportban volt a legnagyobb. Ebben a csoportban a legnagyobb azok száma is, akik intézményes kereteken kívül nem fordítottak energiát, időt és pénzt nyelvtudásuk fejlesztésére. A harmadik csoportban minden típusú válasz közel azonos arányban volt jellemző.

A 6. kérdéscsoport két részre tagolható. Az adatközlők nyelvhasználati környezetéről már említést tettünk. A kérdéscsoport második részében a diákok nyelvhasználati szokásaira kérdeztünk rá, azaz, hogy ki aknázza ki a környezet adta lehetőségeit, ki kommunikál ténylegesen családtagjaival, barátaival német nyelven. Az első csoportban a hallgatók közül heten állították, hogy szűkebb környezetükben beszél valaki németül, ugyanakkor ebből egy esetben sem történik német kommunikáció a diákok és környezetük közt. A második csoportban (itt mindenkinek adott a német nyelvű kommunikáció lehetősége) az adatközlők fele, azaz hat diák szokott beszélgetni németül családtagjaival, barátaival; négy fő nem folytat német nyelvű kommunikációt otthon, barátai körében; két diák pedig nem válaszolt erre a kérdésre. A harmadik csoportban a csoport 80%-ában

(8 fő) adott a lehetőség, de csak 50% él is vele, egy diák nem szokott kommunikálni családjával német nyelven, három hallgató nem adott választ.

A 10. kérdés a hallgatók jelenlegi motivációs intenzitását helyezte előtérbe. Arra kértük a diákokat, nevezzék meg, milyen módon foglalkoznak a német nyelvvel az egyetemi nyelvhasználaton kívül. A válaszokat a 10. táblázat mutatja.

10. táblázat. A hallgatók egyetemen kívüli nyelvhasználati formái

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Német nyelvű tévécsatornák	13	12	10	35
Német nyelvű rádióműsorok	1	2	–	3
Német nyelvű könyvek	4	7	5	16
Német nyelvű sajtó	7	7	4	18
Német nyelvű internetes honlapok	3	1	1	5
Német zenehallgatás	2	–	–	2
Fordítás és tolmácsolás	1	–	–	1
Német színház	–	1	–	1
Munkahelyen	–	–	2	2
Autodidakta módon	–	–	1	1
Beszélgetés családtagokkal	–	–	2	2
Utazás német nyelvterületre	1	–	–	1

A diákok túlnyomó többsége a német tévécsatornák által látta biztosítottnak nyelvtudása fejlődését; egy adatközlő kivételével mindenki szabadidős nyelvi tevékenységként említette a német csatornák nézését. Ha összevonjuk a könyvekre és a sajtóra vonatkozó adatokat, csaknem ugyanolyan közkedvelt forma az írott szöveg olvasása is. Amennyiben szintén e csoporthoz rendeljük az internetes honlapok olvasását, akkor az olvasás veszi át a vezetést.

Hasonló képet kapunk, ha az egyes csoportokat vizsgáljuk. Mindhárom csoportban megközelítőleg ugyanolyan gyakori tevékenység volt a tévénézés, mint az olvasás. A legszegényesebb volt a paletta a második csoportnál, a legszínesebb a harmadiknál. Figyelemre méltó adat, hogy bár a 6. kérdésre adott válaszokban sokan állították, hogy németül kommunikálnak családtagjaikkal, a nyelvhasználat ezen formája itt nagyon csekély arányban szerepelt a válaszok között.

Összegezve az eredményeket, a három csoportot összehasonlítva, elmondható, hogy részben a környezet által adta lehetőségeiknek köszönhetően, a második csoport, azaz a nappali tagozatos nemzetiségi csoport motivációs intenzitása a legnagyobb, a harmadik csoportnál ennél kisebb, az első csoportnál a legkisebb motivációs intenzitásról beszélhetünk.

A hallgatók nyelvtanulói énképe

A diákok nyelvtanulói énképére a 11., 12., 13., 14. és 16. kérdésben kérdeztünk rá. Ezen egységeken belül szoros kapcsolat áll fenn a 11. és 12., illetve a 13., 14. és 16. kérdések között. A 11. kérdés arra vonatkozott, vajon hogyan ítélik meg a hallgatók saját német nyelvtudásukat általában véve, a 12. kérdésben pedig e tudás differenciálására kérdeztünk rá. Az eredményeket a 11. és 12. táblázat foglalja össze.

11. táblázat. A hallgatók saját megítélése nyelvtudásuk szintjéről

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Hiányos	2	–	–	2
Nem túl jó	1	1	–	2
Közepes	2	–	–	2
(Elég) jó	2	4	3	9
Biztos tudással rendelkezik	–	2	–	2
Szókincse fejlesztésre szorul	2	–	1	3
Gazdag szókinccsel rendelkezik	1	–	1	2
Sok nyelvtani hibát vét	2	3	3	8
Írásban jó	–	–	1	1
Írásban rossz	1	–	–	1
Szóban jó	1	2	–	3
Szóban rossz	–	–	1	1
Rossz a kiejtése	–	–	1	1
Jó a kiejtése	–	–	2	2
Nem olyan jó, mint azt az egyetem előtt gondolta	3	–	1	4
Egyre rosszabb a kevés gyakorlási lehetőség hiánya miatt	1	–	–	1

Megjegyzés: Egy hallgatótól nem érkezett válasz.

A 11. kérdést a tanulók egy része általánosságában ragadta meg (*„hiányos", „nem túl jó", „közepes"* stb.), de volt, aki már ennél a kérdésnél belekezdett a differenciálásba (nyelvi készségek, szókincs, nyelvtan), holott a nyelvi készségek értékelésére célzottan a 12. item kérdezett rá. Néhányan kapcsolatba hozták régi énképüket a jelenlegi énképükkel, és negatív tapasztalataikról adtak számot, mások folyamatában szemlélték tudásuk változásait. A válaszok egy másik vonulata is kirajzolódott az adatok alapján: volt olyan tanuló, aki nyelvtudásának pozitív és negatív oldalait is számba vette, akadtak azonban olyanok is, akik csak a negatívumokat, a hiányosságokat emelték ki. A készségek értéke-

lésénél a tanulók vagy két elemet ragadtak ki a négy készség közül, melyek közül az egyiket jónak, a másikat rossznak tartották, vagy mind a négy készség kapcsán ítéletet alkottak.

Összességében a 11. itemben sokan nem adtak számot tudásuk átfogó, általános szintjéről, hanem annak csak negatív részleteit emelték ki. Egyértelműen pozitív hangok a válaszok 43%-ában jelentek meg.

12. táblázat. A hallgatók saját megítélése saját nyelvi készségeik szintjéről

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Jó beszédkészség	4	3	3	10
Rossz beszédkészség	5	4	4	13
Jó olvasás utáni értés	9	2	6	17
Rossz olvasás utáni értés	–	2	–	2
Jó hallás utáni értés	5	3	2	10
Rossz hallás utáni értés	5	–	2	7
Jó íráskészség	2	2	4	8
Rossz íráskészség	6	3	2	11
Rossz helyesírás	–	1	–	1
Minden készsége normálisnak mondható (nem túl jó és nem túl rossz)	–	2	–	2
Minden készsége egyformán jó	1	1	2	4

A 12. kérdésben a hallgatóknak nyelvi készségeikről kellett ítéletet alkotniuk. A válaszok itt a pozitív önértékelés irányában mozdultak el (58%), mindazonáltal a pozitív és negatív önértékelés közötti különbség igen csekélynek mondható. Saját bevallásuk szerint a hallgatók az olvasás utáni készségben tartották magukat a legjobbnak és a legtöbben beszédkészségükkel kapcsolatban voltak rossz véleménnyel. Ha a receptív és produktív készségeket hasonlítjuk össze egymással, akkor a diákok produktív készségeiket jóval rosszabbnak tartották, mint receptív készségeiket. Egy hallgató válaszában tükröződött e megállapítás esetleges magyarázata is, miszerint az egyetemi oktatás során a hallgatóknak kevés alkalmuk nyílik beszédkészségük fejlesztésére.

Az egyes csoportok összehasonlításában a legkiegyenlítettebb arányokat, mind a jó-rossz ellentétpárra, mind az egyes készségekre vonatkozóan a második csoportban találtunk. Ebben a csoportban egyáltalán nem magaslott ki az olvasás utáni értés pozitív megítélése a többi készséggel szemben. A legnagyobb különbségek az első csoportban voltak megfigyelhetőek. A jó és rossz ellentét kapcsán az íráskészségben és az olvasás utáni értésben mutatkoztak nagyobb különbségek, illetve az egyes készségeket egymással összevetve közel azonos számú rossz vélemény érkezett a beszédkészség, a hallás utáni értés és az íráskészség terén.

A 16. kérdésben arról kérdeztük a hallgatókat, mennyire sikeres, avagy sikertelen egyetemi hallgatónak ítélik meg magukat, s a gondolatmenetet tovább folytatva a 13. kérdés arra vonatkozott, hogy mit kellene tenniük ahhoz, hogy jobb eredményeket érjenek el. A 14. kérdés segítségével arra kerestük a választ, hogy vajon hány hallgatót ért az egyetem első évében olyan kudarcélmény, melynek következtében eljátszott a gondolattal, hogy megszakítja tanulmányait.

A 16. kérdésre adott válasz alapján a magukat egyértelműen sikeresnek tartó diákok (39%) aránya nagyobb a magukat egyértelműen sikertelennek értékelő diákokkal szemben (26%), bár az egyértelműen pozitív és negatív önértékelés közti különbség itt is csekély mértékű volt. Viszonylag nagy (35%) azoknak a hallgatóknak a száma, akik nem tudtak egyértelmű értékítéletet alkotni saját magukról, változóan sikeresnek, illetve sikertelennek tartották önmagukat különböző tényezőktől függően, mint például a tantárgy. Ha egybevetjük a magukat sikertelen és változó sikerű nyelvtanulók, illetve a magukat sikeresnek megítélő diákok arányát az egyes csoportokban, arra a megállapításra juthatunk, hogy a második, azaz a nemzetiségis diákok körében a leggyakoribbak a sikertelenség irányába mutató tényezők, holott nyelvtudásuk szintjének megítélésében e csoport tagjai voltak a legjobb véleménnyel önmagukról.

13. táblázat. Mi szükséges a jobb eredmények eléréséhez?

	1. csoport	*2. csoport*	*3. csoport*	*Összesen*
Gyakorlás (ált.)	2	5	5	12
Beszédgyakorlat	4	3	3	10
Stílus és szöveggyakorlat	–	1	–	1
Helyesírás gyakorlása	1	–	–	1
Szókincsfejlesztés szótárhasználattal	1	–	–	1
Olvasás	3	2	1	6
Nyelvtant elölről kellene kezdeni	1	–	–	1
Más tanulási módszer	1	–	–	1
Több német nyelvű tévéműsort nézni	1	–	–	1
Német nyelvterületen való tartózkodás	3	1	–	4
Intenzívebb tanulás	3	1	2	6
Több ész	–	–	1	1
Több szorgalom	2	1	1	4
Több kitartás	1	–	–	1
Nem tudja	1	1	–	2

A 13. kérdésre adott válaszokat a 13. táblázat mutatja. A legtöbben gyakorlati tényezőket jelöltek meg a jobb eredmények zálogaként (77%), mint például gyakorlás, s annak specifikus fajtái (helyesírás, szókincs, beszéd, olvasás, tanulási módszer). Az akarati

tényezők, mint például kitartás és szorgalom, csak a válaszok rendkívül kevés hányadában (1%) játszottak szerepet, s még ennél is kevesebben, mindössze 1 fő jelölt meg vele született képességet, mely biztosítani tudná nyelvtanulási sikerét. Külső tényezőt, mint a német nyelvterületen való tartózkodást, csak négy fő említett. Lényeges adat, hogy a hallgatók közül senki sem tért ki az oktatás módjára, a tanári szerepekre, a tananyagra stb. Az egyes csoportok között nem találtunk lényeges eltérést a válaszok alapján.

A 14. feltett kérdésre a válaszadók 61%-a azt felelte, hogy nem gondolkodott el még azon, hogy abbahagyja tanulmányait. A fennmaradó 39%-nak viszont már megfordult a fejében, hogy megszakítja a német szakos stúdiumot. Ennek indokai között szerepelt például a kudarcélmény, a vizsgadrukk, a nehézségek és a levelezősök között akadt olyan is, aki a sok utazásba fáradt bele. Néhány tanuló nemleges válaszát is indokolta, ez az első és második csoportban volt jellemző. Ők általában azért nem gondoltak még tanulmányaik megszakítására, mert az *„aki amit elkezdett, azt csinálja is végig"* -elvet követik. Ha az egyes csoportokat vesszük szemügyre, akkor a tanulmányaik megszakításának gondolatával játszadozó diákok a második csoportban voltak a legtöbben (50%) és az első csoportban a legkevesebben (29%). A harmadik csoportban a hallgatók 40%-a gondolt már arra, hogy abbahagyja tanulmányait a német szakon. Hasonlóságot, illetve összecsengő véleményeket tapasztaltunk a második csoport esetében, amikor a sikertelenség és sikeresség kérdéskörét boncolgató kérdésre adott válaszokat kapcsolatba hoztuk a jelen eredményekkel. A nemzetiségis diákok jelentős része általában kevésbé sikeresnek tartotta magát, mint a többiek, illetve latolgatta a tanulmányok megszakítását, miközben nyelvtudását átlagosan jónak értékelte. A diákok jelentős része már elgondolkodott a befejezésen. Ennek egyik lehetséges oka lehet a sikertelenség. Ha a *„sikertelen"*, illetve a *„változó"* kategóriákat összeadjuk, akkor ebbe a kategóriába a diákok 61%-a tartozik.

A 17. kérdés a kérdőív nyelvhasználatára vonatkozott, illetve annak esetleges problémáit kívánta feltárni. A 36 adatközlőből 26-nak nem okozott problémát, hogy a német nyelven feltett kérdéseket értelmezze, illetve azokra németül válaszoljon. Tízen azonban jelezték, hogy egyes kérdésekre bővebb választ adtak volna, ha a kérdőív nyelve magyar lett volna. (A legproblematikusabb kérdésnek a 15. bizonyult.) E tény arra enged következtetni, hogy az első évfolyamos hallgatók egy része, mint ahogy azt korábban feltételeztük, nyelvhasználati problémákkal küzd.

Összegzés

A vizsgálat célja az volt, hogy betekintést nyerjünk az első évfolyamos német szakos hallgatók motivációjába, illetve feltárjuk a motivációval szoros összefüggésben álló egyes tényezők hatásait. A kutatás feltáró jellegű volt, az adatokat nem reprezentatív mintán vettük fel. Az eredmények alapján a következő tendenciákra derült fény.

A hallgatók többsége korán, már az általános iskola alsó tagozatában megkezdte német nyelvű tanulmányait. Sokan közülük a nyelvelsajátítást elősegítő intenzív programokban vettek részt, emelt óraszámban, tagozatos, nemzetiségi vagy két tannyelvű osz-

tályokban tanulták a nyelvet. A nyelvtudást igazoló dokumentumok tekintetében elmondható, hogy minden adatközlő rendelkezik nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, nyelvi felkészültségük meghaladja a középszintet, sőt a hallgatóknak több mint fele felsőfokú nyelvvizsgát tett. A diákok válaszaikban gyakran adtak hangot elégedetlenségüknek, nyelvtudásbéli hiányosságaikra mutattak rá. Hogy feltárjuk ezen ellentmondás mibenlétét, nyelvtudásuk mérésére lenne szükség, objektív mérőeszközök alkalmazásával.

A hallgatók jelentős hányadának környezetében él egy, vagy több olyan személy, aki beszéli a német nyelvet. Hiába áll fenn azonban az otthoni gyakorlás lehetősége, a diákoknak kevesebb, mint fele kommunikál németül családtagjaival, barátaival.

A nyelvtanulás megkezdésében, a nyelvválasztáskor az extrinszik motívumok mellett, helyet kaptak az integratív orientációra utaló tényezők is. Az egyetemi tanulmányok megkezdésénél ugyanakkor, elsődlegesen instrumentális motívumok vezérelték a diákokat, emellett az intrinszik vonulat is jelen van az eredmények alapján.

A hallgatók jelentős többsége tanári pályán szeretne a későbbiekben elhelyezkedni. Az instrumentális orientáción belül jelentős szerephez jutottak olyan távlati célok (pl. munka), amelyekben a nyelvtudás előnyt jelent, illetve a nyelv eszköz-jellegének hangsúlyozása a kommunikáció eszközeként. A kérdőívben a motivációra irányuló kérdések, és az arra kapott válaszok kapcsán összegezve elmondható, hogy az instrumentális orientáció a válaszokban nagyobb hangsúlyt kapott, mint bármely más motivációs tényező. A hallgatók elsősorban német nyelvű tévéműsorok által, illetve olvasással igyekszenek fejleszteni nyelvtudásukat.

A felmérés az adatgyűjtő eszköz gyenge pontjait is feltárta: ellentmondásos adatokat gyűjtöttünk a tanulók általános nyelvtudásának önértékelése kapcsán. A készségek megítélésében viszont megmutatkozott a tendencia, mely szerint a diákok az olvasás utáni értés területén tartják tudásukat a legbiztosabbnak, és beszédkészségük tekintetében vannak a legrosszabb véleménnyel saját tudásukról. Viszonylag kevesen tarják magukat sikeresnek, sokan a változó, illetve a sikertelen kategóriába sorolják magukat. A válaszadók jelentős hányada gyakorlati tényezőkben látja sikere kulcsát, illetve a jobb eredményekhez vezető utat.

Az egyes csoportok összehasonlításánál különös figyelmet érdemel a második csoport, akik számos területen különböznek társaiktól: itt a legmagasabb azoknak az aránya, akik már az iskola előtt megkezdték a nyelvtanulást és a nyelvvizsgák alapján az ő nyelvi felkészültségük a legmagasabb. Ez részben azzal is magyarázható, hogy közülük mindenkinek él a családjában, vagy baráti körében olyan személy, aki beszéli a németet, s ezt a gyakorlási lehetőséget a diákok közül sokan ki is használják ebben a csoportban. Ez a tényező összefüggést mutat motivációs intenzitásukkal is, amely ebben a csoportban a legnagyobb. Ennek ellenére e csoport tagjai vallják magukat a legkevésbé sikeresnek, illetve ebben a csoportban vannak a legtöbben, akiknek már megfordult a fejében, hogy megszakítják tanulmányaikat. Ezen ellentmondás feltárására további vizsgálatra lenne szükség, csakúgy, mint a vizsgálat kérdéskörein túlmutató, de ahhoz szorosan kapcsolódó további kérdéseink megválaszolására is.

A kutatás eredményeinek tükrében a következő célkitűzések fogalmazhatóak meg az egyetemi oktatásra, illetve a hallgatók tanulására vonatkozóan:

(1) Egyértelműen a diákok ösztönzésére van szükség, nyelvtudásuk önálló fejlesztését illetően. Bár a hallgatóknak az egyetem vonzáskörzetében kétség kívül számos alkalmuk lenne német nyelvű kulturális programok között választani (pl. filmestek, felolvasóestek), ők mégis a német nyelvű tévéadókat preferálják. Véleményünk szerint célravezető lenne, ha felhívnánk diákjaink figyelmét ezekre a programokra, szórakoztató német nyelvű olvasmányokat ajánlanánk nekik, vagy érdekes német nyelvű internetes honlapok olvasására buzdítanánk őket. Emellett azt is nagyon fontosnak tartjuk, hogy azok a diákok, akiknek módjukban áll németül beszélgetni otthon, éljenek e lehetőséggel. Végül utalunk az extenzív nyelvfejlesztés jelentősségére. A felsőoktatási intézmények számos ösztöndíj-lehetőséget kínálnak német nyelvterületeken. A diákok által leggyengébbnek titulált nyelvi készség, a beszédkészség, autentikus környezetben fejleszthető a leghatékonyabban. Ezt is tudatosítani kell a hallgatókban.

(2) Azon eredmény, mely szerint a diákok beszédkészségüket tartják a leggyengébbnek, arra utal, hogy nem kommunikálnak eleget németül. Ez a tény valószínűleg a hallgatók hozzáállásán is múlik, ugyanakkor arra is rámutat, hogy órai kereteken belül még több lehetőséget kell biztosítani német nyelvű beszélgetésekre, vitákra, esetleg több nyelvgyakorlatot kellene meghirdetni a szakon, illetve több és hatékonyabb tanórán kívüli lehetőséget.

(3) Jelentős azoknak a diákoknak a száma, akik kudarcélményeikről számolnak be, sikertelennek vagy változó sikerűnek tartják magukat, illetve rossz véleménnyel vannak saját nyelvtudásukról. Az okok pontos meghatározásához még további kutatásra van szükség. A kommunikációs önértékelés egyike azoknak a változóknak, melyek befolyásolják a kommunikációs hajlandóságot (*Nagy,* 2005). E közvetlen célkitűzést *Dörnyei* idevágó soraival kívánom alátámasztani: „Segítsük elő a tanulók saját nyelvtudásukra vonatkozó szubjektív önértékelését azáltal, hogy azt emeljük ki, amire képesek, és nem azt, amire nem képesek" (*Dörnyei,* 1996).

Irodalom

Berndt, A. (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. *Fremdsprache Deutsch*, **26**. 12–15.

Clèment, R. és Kruidenier, B. G. (1983): Orientations on Second Language Acqusition: 1. The effects of ethnicy, milieu, and their target language on their emergence. *Language Learning*, **33**. 273–91.

Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **1**. 8. sz. 25–35.

Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic Motivatin and Self-Determination in Human Behavior.* Plenum, New York.

Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, **2**. 4. sz. 3–21.

Dörnyei Zoltán (2001): *Reaching and researching motivation.* Longman, London.

Einhorn Ágnes (2001) A német nyelv tanítása a szakképző iskolákban. *Iskolakultúra*, **1**. 8. sz. 13–24.

Gardner, R. C. és Tremblay, P. F. (1994): On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, **78**. 359–368.

Hermann, Gisela (1980): Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs. the Resultative Hypothesis. *English Language Teaching Journal*, **34**. 247–254.

Kirchner, K. (2004): Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Piltostudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, **9**. 2. sz. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm

Kleppin, K. (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I) *Deutsch als Fremdsprache*, **38**. 4. sz. 219–225.

Nagy Borbála Cecília (2005): Az idegennyelvi kommunikációs hajlandóság szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 1. sz. 5–27.

Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás*, **1**. 1. sz. 7–20.

Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, **5**. 4. sz. 9–31.

Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 61–73.

Nikolov Marianne és Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova": Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, **9**. 1. sz. 4–40.

Terestyéni Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, **2**. 3. sz. 3–16.

Vallerand, R. J. (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, **29**. 271–360.

ABSTRACT

ÁGNES LOVÁSZ: FIRST-YEAR GERMAN MAJOR'S LANGUAGE LEARNING MOTIVATION

The point of departure of the present study is a general lack of knowledge concerning foreign language majors' backgrounds, language learning processes and the outcomes of their studies at a Hungarian university. The paper aims to give an account of an exploratory qualitative study. Participants were 36 first-year German majors in three groups; data were collected with the help of a questionnaire. The research focuses on three areas: students' proficiency in German upon entry to university; their language learning motivation; and their self-assessment as language learners. The primary aim of the study was to explore participants' language learning motives, self-assessment as regards their level of proficiency and learner roles, and to collect information on their language development. The paper discusses the relationship between students' language levels and motivation, similarities and differences across the three groups, and emerging trends.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 4. 359–379. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Lovász Ágnes, Pécsi Tudományegyetem Német Nyelvészeti Tanszék, H–7624, Pécs, Ifjúság u. 6.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 4. szám 381–407. (2005)

A KOMMUNIKATÍV TESZTELÉS ELMÉLETI ALAPJAI

Vígh Tibor
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

A kommunikatív tesztelés célja a nyelvhasználó kommunikatív kompetenciájának mérése és értékelése. E tesztelési forma fejlődési szakaszában, a kilencvenes években vált az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete multidiszciplináris tudományággá, amely szoros kapcsolatban áll az alkalmazott nyelvészettel, valamint a statisztikai módszerekkel támogatott mérésmetodikával és a pedagógiai értékeléssel (*Alderson, Clapham* és *Wall*, 1995; *Bachman* és *Palmer*, 1996; *Bárdos*, 2001, 2004). Így a nyelvpedagógiába tartozó kommunikatív tesztelés, az idegen nyelvi mérés és értékelés egy dimenziójaként, alkalmazza és gazdagítja a tesztelmélet eljárásait. A tanulmány szakirodalmi áttekintésében egyrészt arra keresünk választ, hogy a kommunikatív tesztelés miként integrálódik a tesztelmélet egészébe, milyen fogalmakat, tesztelési módszereket alkalmaz; másrészt pedig arra, hogy a kommunikatív kompetencia méréséből és értékeléséből adódóan milyen problémákkal küzd.

A tanulmányban előforduló fontosabb szakkifejezések, alapfogalmak meghatározása után áttekintjük a kommunikatív tesztelés szempontjából releváns nyelvtudásmodellek fejlődését, illetve, hogy a modellek által feltárt nyelvtudásnak mely szintjeit lehet megkülönböztetni, és bemutatjuk a kommunikatív nyelvtudás egységes referenciaszintjeit. A kommunikatív tesztelés módszereinél meghatározzuk, hogy a kommunikatív teszteknek egyrészt milyen minőségi kritériumoknak kell megfelelniük, másrészt, hogy a tesztek mely típusai alkalmasak a különböző mérési célok elérésére, és milyen módon tudunk a teszteredményekből bizonyos döntéseket hozni. Ezen túl célunk bemutatni, hogy a kommunikatív nyelvtudás fogalmát leíró nyelvtudásmodellek, a tesztek jóságmutatói, eltérő funkciói és típusai milyen kapcsolatban állnak egymással. A tanulmányt lezáró részben a kommunikatív tesztelés alkalmazásaival foglalkozunk, bemutatjuk a nyelvvizsgaszintek egységes meghatározásának szükségességét és folyamatát, és néhány kutatási és fejlesztési irányt.

A nyelvi mérés és értékelés fogalma

Az idegen nyelvi mérés és értékelés két különböző fogalmat jelöl, amelynek használata a szakirodalomban nem teljesen egységes (*Figueras*, 2005). A nyelvi mérés (*assessment/measurement/testing*) során az adatgyűjtést követően számokat rendelünk valamilyen tulajdonsághoz előre meghatározott szabályok szerint. A mérés tehát valamilyen számszerűsítést, „mennyiségi" folyamatot jelöl. Az értékelés (*evaluation*) szerepe, hogy a mérés számszerűsített információja alapján valamilyen döntést hozzunk, azaz itt valamilyen „minőségi" folyamatról van szó (*Bachman*, 1990; *Bárdos*, 2002a; *Grotjahn*, 2006; *Közös Európai Referenciakeret*, 2002).

Az idegen nyelvi mérés eszközei a különböző típusú és funkciójú nyelvi tesztek. A teszt fogalma *tágabb értelemben véve* olyan eljárást jelöl, amely az egyéneket kontrollált feltételek mellett bizonyos cselekvési és viselkedési módokra ösztönzi, és amelyekből következtetéseket lehet levonni az egyén többnyire közvetlenül nem megfigyelhető tulajdonságaira, képességeire és készségeire. A nyelvi tesztek pedig az idegen nyelvi készségek megállapításának eszközeit jelentik. Ebben az értelemben a teszt és a vizsga kifejezés között nincs különbség, egymás szinonimái. *Szűkebb értelemben véve* a teszt kevésbé, míg a vizsga erőteljesebben formalizált és standardizált eljárást jelent. Ebben az esetben az informális méréseket tesztnek, a formális méréseket pedig vizsgának nevezzük (*Bárdos*, 2002a; *Krekeler*, 2005; *Lienert* és *Raatz*, 1994; *Perlmann-Balme*, 2001). A nyelvi tesztek által mérendő tulajdonságokat, képességeket és készségeket konstruktumnak (*construct*) nevezzük. Ez a kifejezés a pszichológiából származik, amelyet elsősorban a képességek, esetleg készségek, sajátos tudások jelölésére használnak, és elméleti célokra bevezetett fogalmat jelöl (*Bárdos*, 2002a). A konstruktum általában látens, közvetlenül nem megfigyelhető. A nyelvi tesztek alkalmazásának célja, hogy a konstruktumot mozgósítsa a tesztfeladatok és az egyes tesztelemek, az itemek segítségével (*Davies* és mtsai, 1999; *Grotjahn*, 2000a, 2000b, 2006). Így egyrészt lehetővé válik, hogy a vizsgázók nyelvtudását mérjük, másrészt pedig, hogy a teszten elért eredmények alapján különböző döntéseket hozzunk, amelyek egyes személyekre, személyek csoportjára vagy egy teljes képzési programra is irányulhatnak. A döntések azonban csak akkor tekinthetők érvényesnek és megbízhatónak, ha meg tudjuk határozni, hogy milyen mértékben egyezik meg a teszten nyújtott teljesítmény más valós nyelvi szituációban, élethelyzetben nyújtott teljesítménnyel (*Bachman*, 1990; *Grotjahn*, 2002; *Takala*, 1998). Ehhez szükséges annak meghatározása, hogy mit értünk nyelvtudáson, milyen a vizsgálandó készségek konstruktuma (*Bárdos*, 2003, 2004). Olyan modellt kell tehát alkotni, amellyel lehetőség van a nyelvtudás feltárására, azért hogy pontosan meg tudjuk határozni, hogy mit kívánunk mérni és értékelni.

A kommunikatív nyelvtudás szerkezetének modelljei

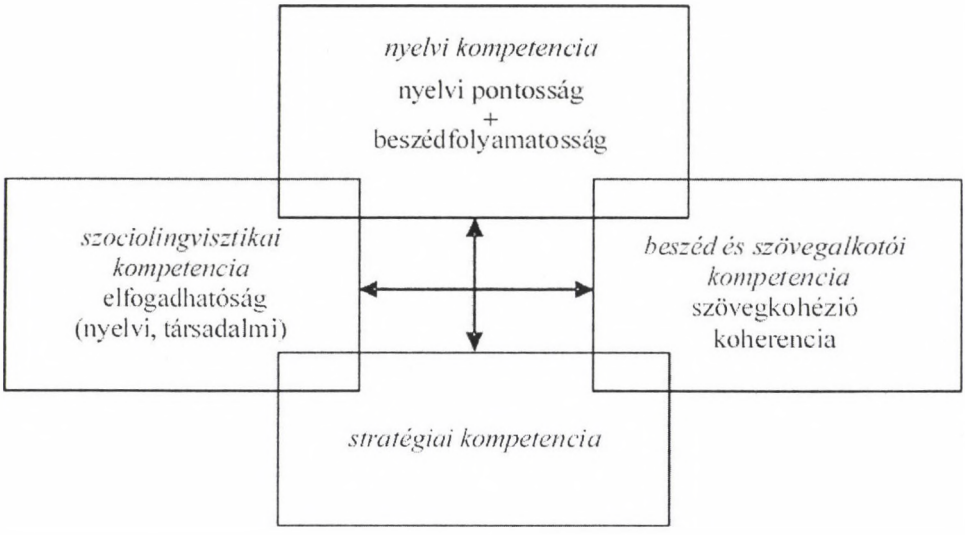
A nyelvtudást mérő tesztfeladatokból minden esetben kikövetkeztethető, hogy mi a tesztkészítők felfogása a nyelvtudás fogalmáról és szerkezetéről. A nyelvtudás értelme-

zése azonban a különböző nyelvtanítási módszerekben eltérő (*Alderson*, 2006; *Bárdos*, 2005, 2006; *Einhorn*, 1998), a nyelvi mérés és értékelés módszertana pedig jelentős fejlődésen ment keresztül (*Bárdos*, 2001, 2002a, 2004; *Bolton*, 1996; *Neuner* és *Hunfeld*, 1993), a szubjektív tesztelési technikáktól kezdve a strukturalista-pszichometrikus szemléleten (*Lado*, 1961) és az egységes kompetencia hipotézisén (*Oller*, 1979) keresztül a kommunikatív tesztelésig, amely autentikus szövegekből és feladatokból kiindulva, objektív és szubjektív tesztelési technikákkal méri a nyelvtudást. Ezt a fejlődésmenetet részletesen mutatja be *Bárdos* (2001, 2002a, 2004) és *Krekeler* (2005), az egyes fázisokról *Dávid* (1992), *Katona* (1995), *Katona* és *Dörnyei* (1991) ad átfogó képet.

A továbbiakban meghatározzuk a kommunikatív tesztelés nyelvtudásról alkotott fogalmát, amellyel kapcsolatban szoktak beszélni kommunikatív kompetenciáról (*communicative competence*), és kommunikatív nyelvi képességről (*communicative language ability*). Ezen túl azzal is foglalkozunk, hogy milyen szerepe van a nyelvi készségekről és képességekről alkotott elméleti modelleknek a kommunikatív tesztek szerkesztésekor és értékelésekor.

A kommunikatív nyelvtudást *Morrow* (1981) a nyelvhasználat öt tulajdonságának megfogalmazásával határozta meg. Eszerint minden nyelvhasználat (1) interakción alapul, egy bizonyos (2) kontextusban valósul meg, valamilyen (3) cél és (4) hatás elérése érdekében (5) autentikus nyelvi szituációban történik (lásd részletesebben: *Albers* és *Bolton*, 1995; *Alderson*, *Clapham* és *Wall*, 1995; *Bárdos*, 1984, 2004; *Bolton*, 1996; *Miyata-Boddy* és *Langham*, 2000). E tulajdonságokból levezethető a kommunikatív nyelvoktatás célja, azaz annak a képességnek a kialakítása, hogy a nyelvhasználó interakciókat tudjon létrehozni, a kommunikációs szituációnak és saját közlési szándékainak megfelelően, és így sikeresen tudjon nyelvileg cselekedni. Ezt a komplex képességet nevezzük kommunikatív kompetenciának. E kompetencia összetevőinek meghatározására és a kommunikatív nyelvi képességek leírására több modell is született, amelyek közös jellemzője, hogy a nyelvi kompetencia többdimenziós jellegéből indulnak ki, és amelyekben az egyes komponensek többé-kevésbé szoros összefüggésben, egymással kölcsönhatásban állnak. A bemutatandó négy modell célja a tesztben elért és meghatározott nyelvi teljesítmények és a nyelvi képességek közötti összefüggések meghatározása, azaz, hogy a teszten elért eredmények, hogyan interpretálhatók.

Canale és *Swain* (1980) modellje a kommunikatív kompetencia szerkezetét mutatja be, amelyet többdimenziósnak, és dinamikusnak írnak le. A *Canale* (1983) által kibővített modell négy összetevőt tartalmaz (1. ábra).



1. ábra
A kommunikatív kompetencia modellje
(Canale, 1983 alapján: Bárdos, 2004. 150. o.)

A modellben szerelő nyelvi kompetencia egyesíti a *Chomsky* (1965) és *Hymes* (1972) által meghatározott nyelvi kompetencia és performancia fogalmát. A szövegalkotói kompetencia a szövegkohéziónak és a koherenciának, míg a szociolongvisztikai kompetencia az elfogadhatóságnak és a társadalmi elvárásnak megfelelő kifejezésmódot jelenti. A stratégiai kompetencia olyan verbális és nem verbális stratégiák használatát jelenti, amelyek elsősorban a nyelvi hiányosságok kompenzálására szolgálnak. A modell, bár nem határozta meg pontosan a négy összetevő közötti kapcsolatot, mégis a szakirodalomban a leggyakrabban hivatkozott modell (lásd pl.: *Bachman*, 1990; *Bárdos*, 2002a, 2002b, 2004, 2006; *Grotjahn*, 2000a; *Krekeler*, 2005; *Miyata-Boddy* és *Langham*, 2000; *Sigott*, 1996; *Tschirner*, 2001; *Young*, 2000).

Bachman (1990) modellje a *kommunikatív nyelvi képességek*ről az előző modell közvetlen továbbfejlesztésének tekinthető, és sajátossága a nyelvi tesztekkel való kapcsolata. A modell három fő komponenst tartalmaz: a (I) nyelvi és (II) stratégiai kompetenciát, valamint a (III) pszichofiziológiai mechanizmusokat, amelyek a produktív és a receptív készségeket jelentik. A korábbi modellel ellentétben a (I) nyelvi kompetencia szerkezetét két részre bontva hierarchikus rendszerben írja le:

(1) szervezési/ elrendezési kompetencia (*organizational competence*), amely magába foglalja (a) a nyelvtani és (b) a szövegalkotói kompetenciát, valamint
(2) pragmatikai kompetencia, amely (a) az illokúciós (beszédfunkciók kifejezésének képessége) és (b) a szociolingvisztikai kompetenciát tartalmazza.

Ezzel a rendszerezéssel, a korábbi modellel ellentétben, differenciáltabb képet kapunk a nyelvi kompetencia összetevőiről és a köztük levő kapcsolatról. A nyelvi kompetencia

ilyen felosztásához kapcsolódik azonban a modell kritikája is. *Bárdos* (2002a. 98. o.) szerint a modell egyrészt „zavaró kiemeléseket tartalmaz", másrészt pedig az „ábrázolásból nem derül ki, hogy a nyelvi kompetencia alcsoportjai nemcsak egymásmellettiségben, hanem egymás részeiként is léteznek." Ezen kívül „*Bachman* kategorizálása [...] megismétli a *Canale* és *Swain* által létrehozott konstrukciót, illetve visszanyúl korábbi sémákhoz és visszahozza a készségeket".

Bachman és *Palmer* (1996) az előző modellre épülve, a nyelvi képességek komponenseit az alábbiak szerint határozzák meg (1. táblázat).

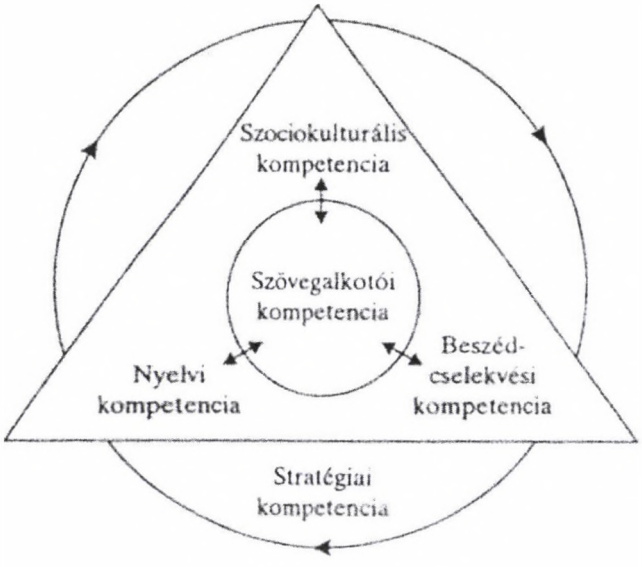
1. táblázat. Bachman és Palmer kommunikatív nyelvi képességek modellje (1996. 66–75. o.)

Nyelvi tudás				Stratégiai kompetencia
Nyelvszervezői tudás		*Pragmatikai tudás*		
Nyelvtani tudás	*Szövegalkotói tudás*	*Funkcionális tudás*	*Szocilingvisztikai tudás*	
fonológia	kohézió	kifejezési funkció	dialektusok / variánsok	*célok meghatározása*
morfológia	retorika	manipulatív funkció a) instrumentális; b) reguláris; c) interperszonális	regiszter	*célok tervezése*
szintaxis		heurisztikus funkció	idiómák	*célok értékelése*
lexika		imaginatív funkció	kulturális referenciák és nyelvi alakzatok	

Az egyik összetevő a nyelvi tudás, a másik pedig a stratégiai kompetencia. A nyelvi tudás megegyezik *Bachman* (1990) modelljének nyelvi kompetencia fogalmával, mivel az előzőekhez hasonlóan a szervezési és a pragmatikai tudást tartalmazza. A két modell közti különbség, hogy *Bachman* és *Palmer* (1996) nem említik a korábbi modell harmadik komponensét, a pszichofiziológiai mechanizmusokat. Ezen túl elsősorban a funkcionális tudás összetevőit részletezik, amely az előző modellben az illokúciós kompetenciával egyezik meg. A beszédfunkciók kifejezésének képességéhez tartozik az információk közölésének (kifejezési funkció), a nyelvi tartalmak kitalálásának (imaginatív funkció), az információk megszerzésének (heurisztikus funkció) és az emberek befolyásolásának (manipulatív funkció) a képessége. A stratégiai kompetencia felfogása a két modellben ugyanaz. Ennek az összetevőnek azonban jóval nagyobb szerepe van, mint *Canale* és *Swain* (1980) modelljében. Míg az első modellben inkább kompenzáló funkciója volt, addig a másik két modellben olyan metakognitív folyamatokról van szó, amelyek a beszédfunkciók tervezését, megvalósítását és kiértékelését is tartalmazzák. A modell a két komponens közti kölcsönhatást úgy emeli ki, hogy a nyelvi teljesítmény és a nyelvtudás közti kapcsolatot dinamikusnak tekinti. *Bachman* és *Palmer* (1996) modelljét különbö-

zőképpen ítéli meg a szakirodalom. *Skehan* (1998) elsősorban azt hiányolja, hogy a modell nem írja le a nyelvi feldolgozó mechanizmusokat, hanem olyan konceptuális sémákat ad, amelyek a tesztek szerkesztésére és a teszteredmények interpretálására szolgálnak. A modell a tesztfejlesztés és elemzés gyakorlatában jól alkalmazható (*Grotjahn*, 2000a; *Krekeler*, 2005; *Sigott*, 1996), amit az is tükröz, hogy a nyelvvizsgák leírásában ez az egyik leggyakrabban hivatkozott modell (*Dávid*, 2002).

Az idegennyelv-tanítás és vizsgáztatás folyamatának megtervezésére és lebonyolításának megkönnyítésére alkotta meg *Celce-Murcia*, *Dörnyei* és *Thurrell* (1995, idézi: *Bárdos*, 2002a) a nyelvtudás funkcionális-dinamikus modelljét (2. ábra).



2. ábra
A nyelvtudás funkcionális-dinamikus modellje
(Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell, 1995, idézi: Bárdos, 2002a. 100. o.)

A modell öt összetevőt tartalmaz: (1) a szövegalkotói kompetencia a szövegteremtés központi szerepét hangsúlyozza, amely közvetlen kapcsolatban van (2) a beszéd-cselekvési („akcionális") kompetenciával, (amely a kommunikációs szándék megértésének és kifejezésének képességét jelenti), (3) a nyelvi és (4) a szociolingvisztikai kompetenciával. Ezeket veszi körül (5) a stratégiai kompetencia, amely a kommunikációs stratégiák helyes használatát jelenti, és a többi kompetencia kisegítésére szolgál. A modell előnye, hogy a szerzők felsorolják az összes alkompetencia összetevőit, és nagy hangsúlyt fektetnek a szociolingvisztikai és a beszéd-cselekvési kompetencia részletes bemutatására is.

A kommunikatív nyelvtudás szintjei

A kommunikatív nyelvtudás fontosabb modelljeinek áttekintése után azzal foglalkozunk, hogy a modellek által feltárt nyelvtudásnak mely szintjeit lehet megkülönböztetni. Ehhez a *Közös Európai Referenciakeret*[1] szintleírásai kerülnek bemutatásra. A dokumentum először angolul (*A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment,* 2001), majd 2002-ben magyar nyelven is megjelent, és eddig 23 nyelvre fordították le. A Referenciakeret jelentőségét mutatja, hogy szintleírása „közös alapot teremt Európa-szerte a nyelvi tantervek, tantervkészítési irányelvek, vizsgák, tankönyvek stb. kidolgozásához [...]. A Referenciakeret meghatározza a nyelvtudás szintjeit, és ezáltal lehetővé teszi, hogy a tanulók haladása a nyelvtanulás minden szakaszában és az egész életük során mérhető legyen" (*KER*, 2002. 1. o.).

A Referenciakeret a kommunikatív nyelvtudás modelljeire épülve és azokat valamilyen szinten ötvözve, definiálja a kommunikatív nyelvi kompetenciákat, amelyeknek alkotóelemei:

(1) a nyelvi kompetenciák (amelyek a lexikális, grammatikai, szemantikai, fonológiai, helyesírási kompetenciából állnak),
(2) a szociolingvisztikai kompetenciák (beleértve a társadalmi viszonyok nyelvi jelölését, az udvariassági szokások, népi bölcsesség és stílusbeli különbségek ismeretét, valamint a dialektusokat és az akcentust), és
(3) a pragmatikai kompetenciák (ideértve a beszédalkotási, funkcionális kompetenciákat) (lásd részletesebben: *KER*, 2002. 5.2. fejezet).

„A stratégiai komponens szerepet játszik a kommunikatív folyamatok menet közben történő megfigyelésében, valamint a folyamat ennek megfelelő irányításában is" (*KER*, 2002. 110. o.). A Referenciakeret (1) a produktív, (2) a receptív, (3) az interaktív és (4) a közvetítő stratégiákat (*KER*, 2002. 4.4. fejezet) határozza meg.

A Közös Európai Referenciakeret szintleírásait függőleges és vízszintes dimenziókra lehet bontani. A függőleges dimenzió egy olyan fokozatosan emelkedő referenciaszintrendszert vázol, amelynek segítségével a nyelvtanulók nyelvi kompetenciáinak szintje leírható. Ezek a szintek a következők: (1) Alapszintű nyelvhasználó, amelyhez az A1: Minimumszint (*Breakthrough*) és az A2: Alapszint (*Waystage*) tartozik. (2) Az Önálló nyelvhasználó szinthez a B1: Küszöbszint (*Threshold*) és a B2: Középszint (*Vantage*) rendelhető, míg (3) a Mesterfokú nyelvhasználó szintet a C1: Haladó szint (*Effective Operational Proficiency*) és a C2: Mesterszint (*Mastery*) alkotja (lásd részletesebben: *KER*, 2002. 3. fejezet). A Referenciakeret szintrendszerében egyrészt „az Alapszintet (A2) a skálán hozzávetőleg ugyanakkora távolság választja el a Küszöbszinttől (B1), mint amekkora az utóbbit a Középszinttől (B2)" (*KER*, 2002. 23. o.). Másrészt a tanítási gyakorlat azt mutatja, „hogy sok diáknak a Küszöbszint elérése az Alapszintről kétszer annyi idejébe került, mint amennyit az Alapszint elérése igényelt. Feltételezhető, hogy több mint kétszer annyi ideig fog tartani, amíg a Küszöbszintről [...] elérik a Középszin-

[1] A továbbiakban a Referenciakeret fogalmat használjuk, ha a dokumentumról általában van szó. A rövidített hivatkozás: *KER*, 2002.

tet [...]. Ennek oka, hogy a nyelvi tevékenységek, a készségek és a nyelvi eszközök köre fölfelé haladva szükségképpen bővül" (*KER*, 2002. 23. o.), mivel a szintrendszerben minden szint magába foglalja a skálán alatta levőt is. Ebből is következik, hogy a függőleges dimenzió szintjeit a Referenciakeret további szintekre osztja egy svájci vizsgálat eredményei alapján (lásd részletesebben a *KER*, 2002. „B" függelékét), és így kilenc szintet határoz meg. A Referenciakeret megkülönbözteti a már ismertetett hat „kritériumszintet" (A2; B1; B2 stb.) és három ún. „plusz szintet" (A2+; B1+; B2+). A kritériumszint és a plusz szint megkülönböztetése szubjektív, azonban így lehetőség nyílik arra, „hogy a szintek és/ vagy szintleírások közös rendszerét különböző felhasználók helyi szükségletei kielégítése érdekében eltérő gyakorlati szintekre oszthatják, és mégis a közös rendszerhez kapcsolódnak" (*KER*, 2002. 41. o.). A plusz szint olyan „ismeretet határoz meg, amely magasabb a kritériumszint által képviseltnél, ám nem éri el a következő szintet" (*KER*, 2002. 47. o.).

A Referenciakeret vízszintes dimenziói ismertetik azokat a kategóriákat, amelyek a kommunikatív tevékenység és a kommunikatív nyelvi kompetencia paramétereit (deskriptorait) tartalmazzák. Ezek meghatározzák, hogy mi várható el a nyelvtanulótól a különböző szinteken, így lehetővé teszi annak eldöntését, hogy az adott területeken a tanulók teljesítménye megfelel-e a nyelvtudás adott szintjéhez rendelhető színvonalnak (*KER*, 2002). A Referenciakeret szintleírásai pozitív irányultságúak, cselekvés-orientált megközelítésűek, azaz arra koncentrálnak, hogy a tanuló mit tud a nyelvvel kezdeni. A szintek leírásának alapelve, hogy ne legyen pontatlan, túl általános, hanem a szintek között konkrét különbséget lehessen tenni, azaz a szintrendszer legyen átlátható, felépítése világos, logikus, megfogalmazása rövid, így a szintleírások kontextus nélkül is megállnak, ezáltal téve lehetővé, hogy kritérium-listává alakítva az értékelés során is használhatóak legyenek (*Glaboniat* és *Müller*, 2006; *KER*, 2002).

A nyelvi tesztelés szempontjából a Közös Európai Referenciakeretet egyre több kritika is éri. A Referenciakeret szintleírásait a *Dutch CEF Construct Project* (*Alderson* és mtsai, 2004) keretében elemezték, illetve *Quetz* (2001, 2003) is, aki a dokumentum német nyelvi fordításában vett részt. Ezek az elemzések rámutattak arra, hogy a szintek leírása nyelvileg nem mindenhol pontosak, hiszen a vízszintes dimenzió leírásához alkalmazott fogalmak és kategóriák különböző szintekbe is besorolhatók. Ezen kívül a szintek túldimenzionáltak, így a Referenciakeret szintleírásai nehezen használhatóak például a tesztfeladatok készítéséhez, a produktív nyelvi készségek mérésénél javítási- és értékelési eljárások kialakításához (*Altmayer*, 2004). A Referenciakeret azonban fontos és hasznos dokumentum, alkalmazásához viszont szükséges a nyelveken átívelő szintleírások konkretizálása, így megjelennek olyan kiadványok is, amelyek a Közös Európai Referenciakeret alapján egy konkrét nyelvre kidolgozva tartalmazzák többek között a kommunikációs szándékokat, a nyelvtani szerkezeteket és tematikus szókincset, amelyeket a vizsgán vagy receptív, vagy produktív szinten kell tudni alkalmazni. Ezeket az információkat tartalmazza például a *Profile Deutsch* (*Glaboniat* és mtsai, 2002, 2005) a Referenciakeret összes szintjére. A program a szintleírások között úgy differenciál, hogy definiálja az általános (*Globale Kann-Beschreibungen*), és a részletes szintleírásokat (*Detaillierte Kann-Beschreibungen*). Az általános szintleírás szerepe, hogy meghatározza, hogy a vizsgázó milyen jól tudja használni a nyelvet, a részletes pedig megadja, hogy

konkrétan mit tud a vizsgázó (*Altmayer*, 2004; *Boócz-Barna*, 2004; *Glaboniat* és *Müller*, 2006; *Perlmann-Balme*, 2006; *Seiffert*, 2003).

A kommunikatív tesztek jóságmutatói

A kommunikatív teszteknek különböző minőségi kritériumoknak kell megfelelniük, amelyek meghatározásában a klasszikus tesztelmélet fontos szerepet tölt be. Ez a tesztelmélet a tesztben mért értéket a valódi érték és valamilyen hiba összegeként határozza meg, és elsősorban a valódi érték, illetve a hiba becslésével foglalkozik. Ez alapján határozza meg egy teszt minőségét, azaz a teszt objektivitását, reliabilitását és validitását. A klasszikus tesztelmélet elsősorban nem a nyelvi tesztekre koncentrál, hanem általánosan a pszichológiai tesztekre, így a szakirodalomban (pl. *Bachman* és *Palmer*, 1996; *Lienert* és *Raatz*, 1994) a jóságmutatóit az idegen nyelvi tesztek esetén nem tartják elég átfogónak, ezért ezeket tovább differenciálják és más kritériumokat is megneveznek. A továbbiakban a *Bachman* és *Palmer* (1996) által a kommunikatív teszteket jellemző kritériumokat mutatjuk be, amelyek összhangban állnak a klasszikus tesztelmélet jóságmutatóival, de szükségképpen más aspektusra helyezik a hangsúlyt.

Bachman és *Palmer* (1996) a *usefulness*-t (hasznosság, használhatóság) tartják a legfőbb kritériumnak: „The most important consideration in designing and developing a language test is the use for which it is intended, so that the most important quality of a test is its usefulness." (*Bachman* és *Palmer*, 1996. 17. o.) Ezt tükrözi a szerzőpáros könyvének címe *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Ezt a kritériumot mintegy gyűjtőfogalomként kívánták bevezetni a tesztelés jóságmutatói fölé. Ez a törekvésük azonban nem sikerült, a szakma nem vette át ezt a terminust, így a magyar nyelvű szakirodalom nem ad fordítást a *usefulness* fogalomra, a német nyelvűben a *Nützlichkeit* kifejezés jelenik meg (*Grotjahn*, 2000a, 2006; *Krekeler*, 2005; *Tschirner*, 2001). A továbbiakban a *használhatóság* kifejezést alkalmazzuk e gyűjtőfogalom jelölésére, amelyet hat egymást kiegészítő tulajdonság (1) a reliabilitás (*reliability*), (2) a szerkezeti validitás (*construct validity*), (3) az autentikusság (*authenticity*), (4) az interaktivitás, (*interactiveness*) (5) a teszthatás (*impact*) és (6) a hatékonyság/ gazdaságosság/ praktikusság[2] (*practicality*) ötvözeteként lehet meghatározni (*Bachman* és *Palmer*, 1996). Az angol és a német szakirodalomban gyakran sorolják fel, jellemzik az összetevőket (lásd pl. *Alderson*, 2006; *Alderson* és mtsai, 2004; *Bachman* és *Palmer* 2005; *Grotjahn* 2000a, 2006; *Krekeler*, 2005; *Tschirner*, 2001). A továbbiakban ezek felhasználásával mutatjuk be a használhatósági kritérium összetevőit.

(1) A nyelvi tesztelésben a *reliabilitás* ugyanazt jelenti, mint a klasszikus tesztelméletben. Jelentőségét az is mutatja, hogy a fent hivatkozott szakirodalmakon túl is, sokan foglalkoznak a reliabilitás kérdésével (lásd pl. *Bachman*, 1990; *Bárdos*, 2002a; *Ennis*, 1999; *Morrow*, 1981). Egy teszt akkor megbízható, ha a teszteredmények reprodukálha-

[2] A *practicality* fordításában a német szakirodalom a *Praktikabilität* (*Tschirner*, 2001), és a *(Test)ökonomie* (*Krekeler*, 2005) kifejezést használja.

tóak, azaz ha a teszteredmény csak a mérendő tulajdonságtól függ. A reliabilitás rendkívül fontos a teszt funkciója szerinti alkalmazásához.

A reliabilitásnak három aspektusát különböztetik meg: Egyrészt, a teszt belső következetessége (*internal consistency*) az itemek közötti különbségekre vonatkozik. Számításakor különböző felezéses módszerekkel (*split-half-method*) a teszt két felét egymással korreláltatják. A reliabilitás számításának módszerei között találjuk a Cronbach alfa, a Spearman-Brown és a dichotóm itemekre vonatkozó Kuder-Richardson 20 formulát, amelyek a reliabilitást alulról becslik. Másrészt, a teszt ismétlése (*test-retest reliability*) a teszteredmények összehasonlíthatóságára vonatkozik, amennyiben a tesztet megismétlik. A reliabilitás a két teszten elért pontszámok korrelációjával határozható meg, ezen kívül a középértékeket is össze lehet hasonlítani. Harmadrészt pedig, a párhuzamos tesztelés egy teszt különböző verzióira vonatkozik és a tesztek különböző variációinak korrelációjával határozható meg.

A tesztek reliabilitása nagymértékben függ a kiértékelés objektivitásától, így főként a szubjektív elbírálású teszteknél fontos a vizsgáztatók képzése. Itt térünk ki arra, hogy a használhatósági kritérium összetevői közül az objektivitás, mint a klasszikus tesztelmélet fontos jóságmutatója hiányzik, mivel *Bachman* és *Palmer* (1996) az adatfelvételi és kiértékelési objektivitást a reliabilitáshoz számítják. Mivel a reliabilitás populációfüggő, így a teszt megbízhatóságát jelentősen csökkentik olyan itemek, amelyek a vizsgázók között kevésbé differenciálnak. E problémát vagy a teszt itemszámának növelésével, vagy a teszt bemérése után, a gyengén differenciáló itemek megváltoztatásával lehet megoldani.

(2) A validitástípusok közül a kommunikatív tesztelésben fontos szerepe van a *szerkezeti validitás*nak, amely azt határozza meg, hogy az adott teszt eredményei igazolják-e a vizsgált nyelvi jelenségek konstruktumának meglétét. A teszten elért eredmény egyfelől arról ad információkat, hogy a vizsgált személy hogyan teljesített, másrészt arról kellene információt adnia, hogy a jelölt egy valós nyelvi szituációban hogyan viselkedne. Így a szerkezeti validitás a kommunikatív tesztek esetén elsősorban az eredmények interpretálásának alapját képezi, és azt nem a teszt tulajdonságaként fogják fel (*Bárdos*, 2002a; *Messick*, 1996; *Young*, 2000).

A konstruktumot kétféle módon definiálhatjuk. Egyrészt a nyelvtudás szerkezetének elméleti modellezésével, másrészt empirikusan a vizsgázók nyelvi igényeinek (*Bedarfsdiagnose*) felmérése (*Tschirner*, 2001) alapján, úgy, hogy pontosan definiáljuk azokat a kontextusokat és kommunikációs helyzeteket, amelyekben a vizsgázónak nyelvileg cselekedniük kell, majd ezekből a vizsga készítésekor reprezentatív választást teszünk lehetővé. A vizsga annál érvényesebb, minél több kommunikációs helyzetet reprezentálnak a tesztfeladatok. Így tehát fontos, hogy egy vizsga a célcsoportra minél precízebben legyen illesztve (*Tschirner*, 2001).

Messick (1996) koncepciójában a klasszikus tesztelmélet validitástípusai nem egymás mellett állnak, hanem a szerkezeti validitás a többi fölött áll, és a többit is belefoglalja. *Messick* (1996) a szerkezeti validitás hat aspektusát határozza meg:

- tartalmi aspektus (*content aspect*; a tartalom reprezentativitása),
- lényegi aspektus (*substantive aspect*; az elméleti konstruktummal való egyezés),
- szerkezeti aspektus (*structural aspect*; a mérőeszközök egyezése a konstruktum szerkezetével),

- általánosíthatóság aspektusa (*generalizability aspect*; a mérési eljárás reprezentativitása a konstruktumra vetítve),
- külső aspektus (*external aspect*; a mérési eredmények egyezése az elméleti konstruktummal),
- hatás aspektusa (*consequential aspect*; a teszteredmények interpretációjának hatása).

A szerkezeti validitás egyrészt akkor teljesül, ha a teszt a mérni kívánt nyelvi készség konstruktumának kevés olyan aspektusát tartalmazza, amelyet a teszt nem mér (*construct underrepresentation*), másrészt, ha a teszt a vizsgázó tulajdonságainak kevés olyan aspektusát méri és értékeli, amely a konstruktum számára irreleváns (*construct irrelevance*) (*Alderson*, 2002, idézi: *Krekeler*, 2005; *Brualdi*, 1999; *Grotjahn*, 2000a).

Ezek a szempontok *Bachman* és *Palmer* (1996) használhatósági kritériumának leírásában úgy jelennek meg, hogy a validitás különböző aspektusaiként határozzák meg az autentikusságot, az interaktivitást és a teszthatásokat.

(3) Az *autentikusság* a tesztfeladatok fontos minőségi jellemzőjét adja meg. Annak a módnak, ahogy az idegen nyelvet a tesztfeladatban használjuk, meg kell egyeznie azzal, ahogy azt valós nyelvi szituációban használnánk. Ez az alapelv nemcsak az autentikus (a célnyelven valóban előforduló, és nem pedagógiai céllal a nyelvtanulóknak íródott) szövegek alkalmazásával teljesül, hanem akkor is, ha az autentikus tesztfeladatokban egyrészt egyértelművé tesszük, hogy milyen szituációban, milyen céllal kell elvégezni a nyelvi feladatot, és az mikor tekinthető sikeresnek (*interakciós autentikusság*). Másrészt pedig, ha a szöveg nyelvi kihívásai, valamint a feladat jellemző vonásai megegyeznek azokkal a tipikus tulajdonságokkal, amelyek a célnyelvi élethelyzetekben elvárhatók (*szituációs autentikusság*) (*Bárdos*, 2003, 2004; *Sigott*, 1996). Egy teszt autentikusságát nem lehet statisztikai úton meghatározni. A tesztfeladatban megadott nyelvi szituáció tartalmi elemzésével azonban meg lehet adni az autentikusság bizonyos fokát (*McNamara*, 2000; *Messick*, 1996; *Takala*, 1998). A magas autentikussággal rendelkező kommunikatív teszt nagymértékben járul hozzá a teszt használhatóságához. Azok az autentikus nyelvi szituációk, amelyek a konstruktummal összefüggésben állnak, megkönnyítik a teszteredmények megfelelő értelmezését is, és az autentikus feladatokat a vizsgázók is pozitívabban ítélik meg (*Bachman* és *Palmer*, 1996).

(4) Az *interaktivitás* arra vonatkozik, hogy a vizsgázók milyen mértékben vonják be a tesztfeladat megoldásába a nyelvi készségeiket, és egy adott témáról megszerzett előzetes háttértudásukat és ismereteiket (*Bachman* és *Palmer*, 1996). Ez a kritérium egyrészt hatással van a reliabilitásra, másrészt a validitásra is. A tesztnek annál nagyobb a megbízhatósága, minél kevésbé befolyásolják a tesztben elért eredményt a vizsgázók emocionális reakciói, illetve azok az ismeretek és képességek, amelyeket a teszt nem kíván mérni. A kommunikatív teszt validitása annál nagyobb, minél inkább bevonja a jelölt a nyelvtudását a feladat megoldásába. Egy teszt interaktivitását tartalmi elemzéssel, a vizsgázók viselkedésének megfigyelésével és a teszteredmények elemzésével határozhatjuk meg. Az autentikussághoz hasonlóan csak leíró eredményhez lehet jutni, azaz az interaktivitás bizonyos szintjét lehet csak meghatározni.

(5) *Bachman* és *Palmer* (1996) a teszt hatásait (*impact*) két szinten különböztetik meg. A mikroszintű teszthatás[3] a tanítási-tanulási folyamatban résztvevőkre és a tanulási módszerekre, a makroszintű hatás pedig a társadalomra és az iskolarendszerre vonatkozik. A visszahatás kétféle irányú lehet: pozitív vagy negatív. Abban az esetben, ha a bevezetett vizsga modernizálja az oktatási folyamatot, az alkalmazott módszereket, illetve az oktatás tartalmát, akkor a vizsgának pozitív a hatása. Ha viszont a nyelvoktatás középpontjában a vizsgán előforduló feladattípusok és vizsgázási stratégiák tanítása áll (*Krumm*, 2006; *Perlmann-Balme*, 2006; *Prodromou*, 1995), tehát a vizsgára való felkészítés „titkos" tantervvé (*„heimlicher" Curriculum*) válik *Glaboniat* és *Müller*, 2006), akkor negatív hatásról van szó. Ebben az esetben az a kérés is felmerül, hogy valójában mit mérünk, a feladat-megoldási képességet vagy a nyelvtudást, tehát a validitás is sérülhet. Ez is jelzi, hogy a visszahatás a validitás egyik aspektusa, ezért ezt szokták *következményes validitás*nak (*consequential validity*) is nevezni (*Alderson*, 2004; *Dévény*, 2003). E kritérium jelentőségét mutatja, hogy a vizsgarendszerek hatásának vizsgálata egyre nagyobb hangsúlyt kap (pl. *Horváth* és *Lukács*, 2006).

(6) A *hatékonyság* kritériuma egy vizsga lebonyolításához a szükséges, és az arra fordított fejlesztés között meglévő helyes arányra vonatkozik, amelyet számolással úgy lehet meghatározni, hogy elosztják a rendelkezésre álló forrásokat, a szükséges forrással. Abban az esetben, ha az eredmény egy, vagy annál nagyobb, a teszt hatékony, ha egynél kisebb, akkor nem hatékony (*Bachman* és *Palmer*, 1996, 2005). A gyakorlatban így nehezen lehet számszerűsíteni egy teszt hatékonyságát, mivel a szükséges forrás mennyiségéről sokszor nincs pontos információnk. E kritérium megadásának inkább az a célja, hogy egy tesztet olyan hatékonnyá tegyük, amennyire csak lehet, a kritérium tágabb értelemben véve arra hívja fel a figyelmet, hogy egy vizsgarendszer működtetésekor az optimálisnak megfelelő, legszükségesebb erőforrásokat használjuk fel (*Krekeler*, 2005), mivel a vizsgafeladatok előkészítésének és a vizsga lebonyolításának lépései jelentősen befolyásolják a vizsga minőségét, megbízhatóságát (*Einhorn*, 2006a).

A kommunikatív teszt használhatóságának (*usefulness*) biztosítása, kimutatása és elemzése kapcsán *Bachman* és *Palmer* (1996) három alapelvet nevez meg: Egyrészt, egy teszt használhatóságát kell maximálni, és nem a kritérium egyes elemeit (pl. reliabilitás). Másrészt, a használhatósági kritérium komponenseit nem lehet egymástól függetlenül megítélni, hanem kombinált hatásukat kell vizsgálni. Harmadrészt, a használhatóság fokát és az egyes komponensek közti megfelelő arányt csak az aktuális tesztszituációra vonatkoztatva lehet meghatározni.

A kommunikatív tesztek típusai

A megfelelő használhatósági mutatókkal rendelkező kommunikatív teszteket többféle szempont szerint lehet osztályozni. *Bachman* (1990) (1) a teszt célja, funkciója (*intended*

[3] Az angol nyelvű szakirodalomban a *washback* (pl. *Messick*, 1996) és a *backwash effect* (pl. *Prodromou*, 1995) fogalma egyaránt megtalálható.

use); (2) tartalma (*content*); (3) viszonyítási rendszere (*frame of reference*); (4) értékelésének típusa (*scoring procedure*); és (5) a bevezetett teszttechnikák és tesztmódszerek (*testing method*) szerint határozza meg a nyelvi teszteket.

A továbbiakban a kommunikatív teszteket először a különböző funkciók és a tartalom szerint osztályozzuk, és meghatározzuk, hogy a teszt típusa mire vonatkozik, majd foglalkozunk a standardizált és nem standardizált, a norma- és kritériumorientált, a performancia és a kompetencia tesztek készítésének problematikájával, alkalmazásuk dilemmájával.

A kommunikatív tesztek funkciói

A kommunikatív tesztek szerkesztésének fő szempontja a teszt funkciója (célja), amely befolyásolja azt, hogy melyek azok a tartalmak, illetve készségek, amelyeket a tesztben mérni kívánunk. A kommunikatív tesztek funkciójának meghatározásakor egyrészt meg kell állapítani, hogy mely feltételek alapján alkalmazzuk a teszteket bizonyos célok mérésére, másrészt pedig, hogy a tesztek alkalmazásának milyen következményei, hatásai vannak (*Krekeler*, 2005; *Perlmann-Balme*, 2001).

A jövőbeli beválásra vonatkozó nyelvi tesztek közé tartoznak a nyelvtanulási képességek tesztjei (*language aptitude tests/ Eignungstests*). Ezek olyan prognosztikai tesztek, amelyek a nyelvtanulás sebességét jósolják meg, így a nyelvtanulók sikerét jelezi előre (*Bárdos*, 2002a). Az ebbe a csoportba tartozó besoroló tesztekre (*placement tests/ Einstufungstests*) jellemző, hogy a tanulói csoportokat változatos, többnyire objektív tesztelési technikával alakítják ki (*Albers* és *Bolton*, 1995; *Bárdos*, 2002a). A szelekciós teszt/ felvételi vizsga (*selection tests*, illetve *gatekeeping tests/ Zulassungsprüfungen*) célja a jelentkezők szelektálása, így, mivel itt a diszkriminativitás a legfontosabb szempont, olyan tesztfeladatokat használnak, amelyek jól differenciálnak a jelöltek között. Egy besoroló teszt is lehet szelekciós teszt, azonban ez a teszttípus sokkal átfogóbb, mint a besoroló teszt. Abban az esetben, ha a teszteredmények között tovább differenciálnak, és ez arról is dönt, hogy a jelöltet melyik kurzusra veszik fel, és mely készségeket kell tovább fejleszteni, akkor inkább besoroló tesztről van szó (*Bachman* és *Palmer*, 1996; *Krekeler*, 2005; *Perlmann-Balme*, 2001).

A *tantervre vonatkozó nyelvi tesztek* csoportjába tartozó teljesítménytesztek (*achievement tests*) azt vizsgálják, hogy a tananyagot milyen mértékben sikerült elsajátítani, és az eredményeket a tantervre vonatkoztatva értelmezik. Ezek a tesztek a tanítási-tanulási folyamat eredményességére utalnak. A tesztfeladatokat nagyon gyakran a tanárok készítik. A teljesítménytesztteknek két csoportját lehet elkülöníteni. (1) A haladási tesztek (*progress tests/ Lernforschrittstests*) célja a további tennivalók feltérképezése. Az elért eredmény következménye nem túl jelentős. (2) Egy tanítási-tanulási folyamatot lezáró tesztek (*exit tests/ Kursabschlusstests*) nagy részletességgel, átfogó módon azt vizsgálják, hogy a tanulóknak milyen mértékben sikerült elsajátítani egy kurzus teljes anyagát. A teszt eredményének következménye messzemenőbb, mivel azt is meghatározzák, hogy egy adott kurzust meg kell-e ismételni, illetve sikeressége belépőül szolgálhat egy magasabb szintű kurzusba (*Albers* és *Bolton*, 1995; *Bárdos*, 2002a; *Davies* és mtsai, 1999; *KER*, 2002; *Krekeler*, 2005; *Perlmann-Balme*, 2001).

A *konstruktumra vonatkozó nyelvi tesztek* csoportjába sorolhatók a készségszinteket mérő tesztek (*proficiency tests/ Feststellungsprüfungen*), amelyek a tanítási-tanulási folyamattól függetlenül mérik a vizsgázó nyelvi készségeit. A tesztek többnyire standardizáltak, a feladatokat központilag készítik, és többnyire képzett, külső értékelők minősítenek (*Einhorn*, 1999). Ezeknek a teszteknek a célja az elért tudásszint mérése a viszonylagos teljesség igényével, és így a nyelvtudásról többé-kevésbé átfogó képet adnak. Az eredmények kívülállók számára is értelmezhetők (*Krekeler*, 2005; *Perlmann-Balme*, 2001). A készségszinteket vizsgáló tesztek két csoportra bonthatók: (1) az általános, azaz a nyelvi tartalom közvetítését és a készségeket, valamint (2) egy specifikus terület szaknyelvét vizsgáló tesztek (*Bárdos*, 2002a).

A nyelvi tesztek ilyen típusú felosztásának célja, hogy a teszt tulajdonságát egy bizonyos funkcióval együtt mutassa be. Ez még akkor is hasznos, ha egy teszt funkcióját nem lehet mindig egyértelműen meghatározni. Ennek oka egyrészt az egyes kategóriák közti átfedések, másrészt a tesztkészítők, -alkalmazók és a vizsgázók eltérő érdekei (*Davies* és mtsai, 1999).

A különböző tesztfunkciók a validitás eltérő aspektusait jelenítik meg (*Bachman*, 1990; *Brualdi*, 1999; *Krekeler*, 2005). A szelekciós tesztek fő kérdése, hogy hogyan határozzák meg a bekerülés határát. A küszöbértékek meghatározásánál a megfelelési validitás (*criterion-related validity*) játszik központi szerepet, amely megmutatja, hogy a vizsgázó elérte-e az előre megadott megfelelési (*threshold*) szintet, amely a nyelvtudás bizonyos minőségét jelöli. A megfelelési validitás vagy úgy határozható meg, hogy a teszteredményt a teszt megfelelési szintjével korreláltatjuk, vagy egy olyan teszttel, amelynek megfelelési validitása ismert. Ezt a fajta validitástípust a szakértők véleménye alapján is meghatározhatjuk (*Bárdos*, 2002a; *Brualdi*, 1999; *Davies* és mtsai, 1999; *Grotjahn*, 2000a, 2006). A teljesítménytesztek esetén a tartalmi validitás (*content validity*) teljesülése az elsődleges szempont, amely annak mértékét adja meg, hogy a teszt tartalma mennyire méri és reprezentálja a kurzus teljes tartalmát (*Grotjahn*, 2000a). A tartalmi validitást a szakértők véleménye vagy más tesztek korrelációja alapján lehet meghatározni (*Alderson* és mtsai, 1995; *Bárdos*, 2002a; *KER*, 2002). A készségszinteket vizsgáló tesztek esetén a megegyező/ egyidejű validitás (*concurrent validity*) és az előrejelző validitás (*predictive validity*) játszik központi szerepet. A megegyező validitás a teszten elért eredmény megegyezése más tesztek eredményével, amit korrelációval határozhatunk meg. A prediktiv validitás pedig a teszteredmény és annak a kritériumnak az egyezése, amely egy a jövőbeli valós nyelvhasználati szituációra vonatkozik (*Alderson* és mtsai, 1995). A korábban részletesen ismertetett szerkezeti validitás és a triviális-/ látszatvaliditás (*face validity*) minden teszttípus esetén fontos szerepet tölt be. E validitás a laikusok véleményét tartalmazza egy teszt érvényességéről. Ennek a validitástípusnak a megítélése a szakirodalomban nem egységes, mivel ezt egyrészt populáris, de a teszt irreleváns aspektusának tartják (pl. *Stevenson*, 1985 „*pop validity*"-nek nevezi; idézi *Krekeler*, 2005), másrészt viszont, ha a vizsgázók egy tesztet értelmesnek tartanak, jobb eredményt akarnak elérni (*Bachman* és *Palmer*, 1996; *Grotjahn*, 2000a).

Standardizált, informális és nem standardizált formális tesztek

A *standardizált teszteket* úgy fejlesztik, hogy a legfontosabb jóságmutatókat elemezik és az adatfelvételt, a kiértékelést és az eredmények értelmezését is standardizálják, szabványosítják, és normát állapítanak meg. A szabványosítás csak abban az esetben alkalmazható, amennyiben a teszt jóságmutatóit empirikus elemzések alapján is biztosították.

Az *informális teszteket* a tanárok készítik, és saját célokra használják fel, ezeknél a teszteknél a szabványosítás nem jelenik meg kritériumként, azonban az informális tesztek legfontosabb jóságmutatója a szituáció érvényessége, amelyben a tesztet alkalmazzák, valamint a tartalmi validitás (*Csapó*, 1996; *Dávid*, 1992; *Grotjahn*, 2000a; *Lienert* és *Raatz*, 1994).

A standardizált és az informális tesztek között helyezhetők el a *nem standardizált formális tesztek*, amelyek nem felelnek meg a standardizáció követelményének, de céljuk, hogy objektív döntéseket hozzanak a vizsgázók nyelvtudásáról, így az ilyen tesztek elkészítésénél ügyelnek a használhatósági kritériumok betartására. Erre a teszttípusra példa a német *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)* vizsgarendszer (*Krekeler*, 2005).

Norma- és kritériumorientált tesztek

A *norma- és kritériumorientált tesztek* közti megkülönböztetés elsődleges szempontja a teszteredmények értelmezésének módja. Ezen kívül a két tesztforma a tesztfejlesztés folyamatának, struktúrájának, tartalmának és a célok meghatározásának módjában is különbözik (*Bond*, 1996; *Csapó*, 1987, 2004; *Grotjahn*, 2000a, 2006).

A normaorientált tesztek fő jellemzője, hogy az egyén eredményeit vagy egy viszonyítási csoport eredményeihez vagy más vizsgázók teljesítményéhez képest értelmezik (*Glaboniat* és *Müller*, 2006; *Grotjahn*, 2000a, 2006). Mivel ezeknek a teszteknek az a fő célja, hogy a vizsgázók teljesítménye között különbséget tegyenek, így erősen differenciáló itemekre van szükség (*Gronlund*, 1988; *Krekeler*, 2005).

A kritériumorientált tesztek célja az egyéni készségek leírása. A teszt a kritériumot reprezentálja, amelynek eredményével az egyéni készségszintet az elvárt készségszinttel hasonlítják össze. A kritériumorientált tesztelés esetén az elérendő célokat szintekre bontják, minden egyes szintnek részletes leírása van, amely alapján a jelölt valamelyikbe besorolhatóvá válik. Ebben az esetben meghatározható, hogy a nyelvhasználó az adott szinten mire képes (*Bárdos*, 2002a; *Glaboniat* és *Müller*, 2006; *Perlmann-Balme*, 2006). A kritériumorientált tesztelés magába foglalja a készségszint folyamatosságának (a Referenciakeret függőleges dimenziójának) és megfelelő tartományok körének (vízszintes dimenziójának) feltérképezését is annak érdekében, hogy a tesztben elért egyéni eredmények a teljes kritériumsorban elhelyezhetők legyenek (*KER*, 2002). A kritériumorientált teszteknél előfordulhat, hogy minden vizsgázó azonos eredményt ér el. Mivel a kritériumorientált teszteknél más vizsgázók eredményének nincs szerepe, így az értékelés a csoportra viszonyítva abszolút. A kritériumorientált teszteknek gyakran van kapcsolata egy bizonyos tantervvel és a tanítási-tanulási folyamattal is. Ezekben a tesztekben a

vizsgázók pontosan tudják, hogy mely tartalmat és készségeket mérik, és mivel a teszt az oktatási folyamatra irányul, magas ezeknek a teszteknek a látszatvaliditása és a visszahatása (*Grotjahn*, 2000a; *Krekeler*, 2005).

Performancia és kompetencia tesztek

A *kompetencia* és *performancia tesztek* megkülönböztetése *Chomsky* (1965) nyelvi kompetencia és performancia fogalmára vezethető vissza.

A kompetencia tesztek azt mérik, hogy a vizsgázó egy konkrét nyelvi szituációtól függetlenül hogyan tudja a nyelvet általánosan használni. Ezek a tesztek abból a feltételezésből indulnak ki, hogy a nyelv különböző, egymással kapcsolatban levő komponensekből áll, amelyeket egymástól függetlenül lehet mérni és értékelni. A kompetencia tesztek szerkesztésének alapja egy olyan átfogó és részletes nyelvi modell, amely a nyelvi készségek és képességek szerkezetét és a köztük levő kapcsolatot is meghatározza.

A kompetencia tesztek sokoldalúan alkalmazhatók, az eredményekből jól lehet általánosítani más teszten kívüli nyelvi szituációra. Ehhez azonban szükséges, hogy a teszt a nyelvi készségeket és képességeket leíró modellt minél jobban reprezentálja, mivel így nagyobb azoknak a nyelvi szituációknak a száma, amelyeket a teszt előre tud jelezni. A teszteknek a hátránya, hogy nem sok közük van a valós nyelvi tevékenységhez (például a tesztben a szavak aláhúzása, néhány szó beírása stb.), így a látszatvaliditásuk is alacsony. Ennek ellenére a zárt feladatok alkalmazása objektív értékelést és magas reliabilitást biztosít (*Grotjahn*, 2000a; *Krekeler*, 2005; *Niska*, 1997; *Robinson*, 1996; *Skehan*, 1998).

A performancia tesztek mérési és értékelési eljárása abban különbözik a kompetencia tesztekétől, hogy a tesztben egy realitáshoz nagyon közeli nyelvi szituációt képezünk le, és a vizsgázókat egy ilyen szituációval szembesítjük. Így lehetőség nyílik arra, hogy a valós nyelvi teljesítményre többé-kevésbé közvetlenül következtessünk. Egy nyelvi performancia tesztben azt a nyelvi képességet tudjuk mérni, hogy a vizsgázó hogyan tud egy bizonyos nyelvi szituációban viselkedni. (*Bárdos*, 2002a; *McNamara*, 2000; *Robinson*, 1996; *Young*, 2000). *McNamara* (1996; idézi: *Grotjahn*, 2000a) az alábbi módon tovább osztja fel a nyelvi performancia teszteket: azokat a teszteket, amelyek kizárólag csak a nyelvi teljesítményre vonatkoznak, szűkebb értelemben vett performancia teszteknek (*weak language performance tests*) nevezzük. Ezzel szemben azokat a teszteket, amelyek a feladat megoldását, és így a kommunikációs szituáció megvalósítását is értékelik, tágabb értelemben vett performancia teszteknek (*strong language performance tests*) nevezzük.

A performancia teszteknek magas a validitásuk. A valós nyelvi szituációk alkalmazása biztosítja az eredmények értelmezését a konstruktummal való összevetés alapján, ami ideális esetben egymással megegyezik. Az ilyen teszteknek viszonylag magas az elfogadottsága (látszatvaliditása), illetve pozitív a visszahatása a tanítási-tanulási folyamatra. A performancia tesztek eredményeiből viszont nem tudunk pontos következtetéseket levonni, hogy egy másik nyelvi szituációban hogyan teljesítene a vizsgázó. Ezeknek a teszteknek a reliabilitása is problémás, mivel az értékelés szubjektivitása is megnő. Néhány szerző a közvetlen performancia teszteknél már eleve azt is megkérdőjelezi, hogy egyáltalán le lehet-e pontosan képezni egy reális nyelvi szituációt? A tesztfeladat auten-

tikussága azért fontos, mert ha hiányzik, akkor a teszt nem közvetlen, és az eredmények értelmezésének validitása is megkérdőjeleződik. Ezen kívül a tesztfeladatban megjelenő nyelvi szituációk kiválasztásának reprezentatívnak kell lennie a konstruktumra nézve (*Davies* és mtsai, 1999; *Grotjahn*, 2000a; *Krekeler*, 2005; *McNamara*, 2000; *Skehan*, 1998; *Takala*, 1998).

Annak meghatározása, hogy egy performancia vagy kompetencia tesztet alkalmazzunk-e, elsősorban a tesztek funkciójától függ. Abban az esetben, ha egy tesztnek a vizsgázó teljesítményéről konkrét nyelvi szituációban kell információt adnia, akkor a performancia teszt alkalmazása lehetséges (például a produktív készségeket mérő feladatoknál ilyen teszteket lehet alkalmazni). Ha az eredményeket, mint különböző nyelvi szituációkra való utalásokat szeretnénk értelmezni, akkor a kompetenciatesztek a megfelelőbbek (*Niska*, 1997; *Robinson*, 1996).

Közvetlen, közvetett és félig közvetett tesztek

A *követlen* és a *közvetett tesztek* megkülönböztetése az eredmények eltérő értelmezésére vonatkozik, és a teszttartalomnak a konstruktumhoz való viszonyát tükrözi A közvetlen teszteljárásnál a teszteredményből egyből lehet következtetni a konstruktumra, mivel a tesztben és a valóságban nyújtott teljesítmény egymással megegyezik. Minél közvetettebb a tesztelési eljárás, annál nagyobb szükség van az eredmények interpretálásához a konstruktum modellezésére. A közvetett tesztek esetén nem magát a mérni kívánt képességet vizsgáljuk, hanem annak csak egy fontos elemét, és aztán ezt az elemet a teljes képességgel korreláltatjuk (*Bárdos*, 2002a; *KER*, 2002; *Robinson*, 1996). Ilyen teszteknél például kimutatható, hogy a szókincs gazdagsága nagyon jól korrelál az olvasott szöveg értésével (*Pike*, 1979, idézi *Tschirner*, 2001). Ez ahhoz vezetett, hogy a diszkrétpontos tesztelés esetén az olvasásértést sokáig csak a szókincs tesztelésével mérték.

A közvetlen és a közvetett tesztek mellett megkülönböztetik még a *félig közvetett teszteket* (*Tschirner*, 2001) is, amelyeknél azt a képességet, amelynek mérését célul tűzzük ki magunknak, integrálva teszteljük, tehát a képességet nem bontjuk elemeire, és nem mérjük külön. Ezeknél a teszteknél a mérés sem teljesen autentikus módon történik, mivel az autentikusságot csak szimulálják. A *TestDaF* vizsga szóbeli részén alkalmazott szimulált szóbeli interjú (*Simulated Oral Proficiency Interview; SOPI*) példa erre a tesztípusra, amelyben a megadott input feladat standardizálásával és a felvett hanganyag központi értékelésével lehetőség nyílik az eljárás objektivitásának, reliabilitásának, és a validitásának a növelésére is (*Grotjahn,* 2000a; *Malone*, 2000).

A gyakorlat azt mutatja, hogy a performancia tesztek közvetlen tesztek, míg a kompetenciatesztek közvetett tesztek. Ez a megkülönböztetés azonban azért problémás, mert egy bizonyos szinten minden teszt közvetett. A tesztfeladatban megadott nyelvi szituációk (az autentikusságra való törekvés ellenére is) mesterségesek, a mérés nem kívánt beavatkozás; a vizsgahelyzet irreális és nyelvezete természetellenes (*Bárdos*, 2003, 2004). A közvetlen nyelvi tesztek gyakran nem tudják a hozzájuk fűzött elvárásokat teljesíteni. Az azonban megállapítható, hogy a nyelvi tesztek különbözőképpen közvetettek lehet-

nek, így a konstruktum mérése és értékelése vagy közelebb, vagy távolabb kerül (*Bachman*, 1990; *Messick*, 1996).

A kommunikatív tesztelés alkalmazásai

Egy kommunikatív teszt elkészítésekor, illetve tágabb értelemben véve egy vizsga működtetésekor folyamatos mérlegelésre, fejlesztő munkára van szükség. Ehhez vizsgálni kell a használhatósági kritérium összetevőit, azok egymásra gyakorolt hatását, a különböző vizsgarészekben alkalmazott tesztfeladatokat, értékelési eljárásokat, valamint a teljes vizsgarendszer validitását, amely „kizárólag a vizsgához kapcsolódó döntések, az eredmények adott értelmezése és a vizsga következményei fényében ítélhető meg" (*Dávid*, 2005. 279. o.). Ezt nevezzük a vizsga belső validitásának, amely kérdéskörhöz tartozik, hogy a vizsgarendszer mérési modellje idomuljon az alkalmazott nyelvtudásmodellhez, ehhez azonban szükséges, hogy megvizsgálják érvényességét a vizsgarendszer működése során (*Dávid*, 2002).

2. táblázat. Különböző vizsgarendszerek szintjei (Barabás, 2004. 25. o.[4]*; Bárdos, 2005. 10. o.; University of Cambridge ESOL Exams.; Zertifikate und Prüfungen für DaF, 2006. 45. o. alapján.)*

KER szintjei	*University of Cambridge*	*Goethe Institut*	*Magyarországi államilag elismert nyelvvizsgák*
C2	CPE (Certificate of Proficiency in English)	ZOP (Zentrale Oberstufenprüfung) KDS (Kleines Deutsches Sprachdiplom)	
C1	CAE (Certificate in Advanced English)	ZMP (Zentrale Mittelstufenprüfung)	Felsőfok
B2	FCE (First Certificate in English)	ZDfB (Zertifikat Deutsch für den Beruf)	Középfok
B1	PET (Preliminary English Test)	ZD (Zertifikat Deutsch)	Alapfok
A2	KET (Key English Test)	Fit in Deutsch 2[5] Start Deutsch 2	
A1		Fit in Deutsch 1 Start Deutsch 1	

A különböző nyelvtudást mérő vizsgákat összekapcsolja a már bemutatott Közös Európai Referenciakeret, amely megteremti az egyes nyelvvizsgáztató központok szintjei-

[4] Az Akkreditációs Kézikönyv első kiadásában a szintek nem estek egybe a KER szintjeivel.

[5] A Fit in Deutsch a fiatalok, míg a Start Deutsch a felnőttek számára készített vizsga.

nek átláthatóságát, a nyelvvizsgák kölcsönös elismerését, és lehetővé teszi a minősítési rendszerek közötti összehasonlításokat (*Bárdos*, 2006; *Boócz-Barna*, 2004; *Boócz-Barna* és *Majorosi*, 2002). Ha a különböző vizsgákat közös nyelvismereti skálán helyezzük el (2. táblázat), akkor lehetségesnek kell lennie, hogy a vizsgarendszer egyik vizsgáján elért teljesítmény egy másik vizsgán elért eredményhez viszonyítható legyen (*KER*, 2002).

A Referenciakeret szintleírása tehát egy olyan külső kritérium, amely alapján egy adott vizsgarendszer validitását is értékelhetjük. Ezt nevezzük külső validitásnak (*Dávid*, 2005; *Glaboniat* és *Müller*, 2006), amit úgy határozhatunk meg, hogy a vizsga valóban azt a szintet méri-e, amit mérni szándékozik. A továbbiakban a külső validitás kérdését tárgyaljuk, és bemutatjuk az ennek eléréséhez szükséges folyamat fázisait.[6]

A Referenciakeret nem ad módszertani ajánlásokat arra vonatkozóan, hogy egy vizsga hogyan tudja szintjeit a referenciaszintekhez validálni. Ezt tükrözi *Alderson* mára már klasszikussá vált kérdése: „How do I know that my Level B1 is your Level B1?". A Referenciakeretet kiegészítve 2003-ban adták ki a *Relating Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (*North* és mtsai, 2003) c. kézikönyv kísérleti verzióját, amely 2005-től magyar nyelven is hozzáférhető (*Barabás*, 2005). A Kézikönyvben megadott illesztő eljárás négy szakaszból áll. (1) Az *ismerkedési szakasz*ban a Referenciakeretet alaposan meg kell ismerni, és a szintek leírásait megbízhatóan elsajátítani. (2) A *specifikációs szakasz*ban a vizsgaközpont tartalmi elemzést készít, amelyben már az esetlegesen meglévő nyelvvizsga-leírást kell a KER rendszerével összevetni, majd a specifikáció során felülvizsgálni, átdolgozni és igazítani. (3) A külső validálás eljárásának *standardizációs szakasz*ában a feladatírók, vizsgáztatók KER-re vonatkozó „megítéléseinek" standardizálása a fő feladat, illetve az eddigi vizsgafeladatok és értékelési rendszer standarditásának felülvizsgálata a KER eddig kalibrált példái alapján. Itt már megindul az új folyamatok tervezése, beiktatása a korábbi rendszer elemei közé a vizsgafejlesztők és feladatírók bevonásával. Elindul a feladatkészítési folyamat, amely a KER által definiált folyamatszerű követelményeknek megfelelően történik. (4) Az *empirikus validálás szakasz*ában történik meg a feladatok kipróbálása, javítása előteszt szervezésével és lebonyolításával. A szakasz célja az értékelési rendszer standardizáltságának és megbízhatóságának, és a feladatok nehézségi szintjének meghatározása. Ezután javaslatok megfogalmazása történik a szintek nehézségének és a feladattípusok működésének tanulságai alapján az esetleges, a vizsgaleírást is érintő korrekcióira, változtatásaira (az egyes fázisokról lásd részletesebben: *Dávid*, 2005; *Figueras*, 2006; *Martyniuk*, 2006; *Zeidler*, 2006).

A nyelvvizsgaszintek pontos illesztése a Közös Európai Referenciakeret szintjeihez még sehol sem történt meg. A probléma többrétű: egyrészt nincsenek rutinszerűen és olcsón alkalmazható eljárások, másrészt pedig még nincsenek referencia feladatbankok (*Einhorn* és *Major*, 2006). Ezt a hiányt pótolja majd a 2004. októberben kezdődött és 2007. szeptemberig tartó *EBAFLS projekt* (*Building a European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills*), amelyet a *Cito* szervezet koordinál és a feladatbank létre-

[6] A probléma aktualitását mutatja, hogy a folyamatot több konferencián is bemutatják. Lásd pl. *INTO EUROPE. European Standards in Language Assessment*, Budapest, 2006. február 9-10, és *34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*, Themenschwerpunkt 2: *Testen und Prüfen in DaF/DaZ*, Hannover, 2006. június 8-10.

hozásában hét európai ország, köztük Magyarország vesz részt. A projektnek három célja van: (1) angol, francia és német nyelvű olvasott és hallott szöveg értése feladatokhoz feladatbank létrehozása, (2) a feladatbank alkalmazásához és funkciójának leírásához kézikönyv megírása, (3) a mérőeszközök validitásának és reliabilitásának vizsgálata, illetve olyan alapelvek megfogalmazása, amelyek a feladatbank kibővítésére és új feladatbank létrehozására szolgálnak.

A nyelvvizsgaszintek validálása fontos kutatási feladatokat határoz meg, mivel egyrészt meg kell állapítani, hogy egy vizsgarendszer adott szintje hogyan illeszkedik a Referenciakeret szintjéhez, másrészt pedig, hogy a különböző vizsgák tesztfeladatai, értékelési eljárásai mennyiben felelnek meg a Referenciakeret által meghatározott nyelvtudás szintjének. E probléma megoldásában a kommunikatív tesztelés támaszkodik a modern (valószínűségi) tesztelméletre (*Item Response Theory [IRT]*), amelynek leírásáról, modelljeinek bemutatásáról lásd pl.: *Horváth*, 1991, 1997 könyvét, *Csapó,* 2004 és *Molnár,* 2006, 2007 tanulmányait. A kommunikatív tesztelésben a *Rasch-modelleket* a *DIALANG* (*Diagnostic Language Assessment System for Learners*) skálák szintezésénél (*KER*, 2002. „C" függelék; *Figueras*, 2005; *Perlmann-Balme,* 2006), és az ALTE (1998) „Mit tud?"-állításainak a Referenciakeret szintleírásával történő megfeleltetése során már alkalmazták (*KER*, 2002. „D" függelék), és az egyes nyelvi feladatok szintjeinek meghatározásában több hazai empirikus kutatás eredményeit is ismerjük (pl. *Alderson*, 2000; *Dávid*, 2005, 2006; *Nikolov*, *Pércsich* és *Szabó,* 2000).

A tanulmány zárásaként meg kell említenünk, hogy a magyar közoktatási rendszerben az idegen nyelvi mérés és értékelés területén jelentős fejlődés ment végbe a 2005-ben bevezetett érettségi vizsgával. A vizsgafejlesztés folyamatának munkálatai során (lásd *Alderson*, *Nagy* és *Öveges*, 2000; *Einhorn*, 2004) az idegen nyelvi érettségit úgy alakították ki, hogy mérési és értékelési eljárásaiban kövesse a kommunikatív tesztelés alapelveit, valamint illeszkedjen a Közös Európai Referenciakeret szintleírásaihoz. Így e vizsga működtetésekor is felmerül és fontos a külső és belső validitás biztosítása. Az idegen nyelvi érettségi azonban több ponton eltér a nyelvtudást mérő vizsgáktól, hiszen elsődleges szempontja a magyar közoktatási rendszerbe való illeszkedése, így funkcióját tekintve, alapvetően a középfokú oktatást lezáró vizsga. E mellett még nyelvtudásszintet mérő vizsga is, hiszen a továbbtanuláshoz a szelekció e vizsga eredménye alapján történik. A vizsga működtetésének sok eleme, mint például a feladatok készítése, a vizsga lebonyolítása, értékelése azonban kevés minőségbiztosítási elemet tartalmaz. Ezen kívül még nem tisztázott, hogy a vizsga két szintje egymáshoz, illetve a Referenciakeret szintjeihez hogyan illeszkedik, így a vizsgaszintek tekintetében jelentős fejlesztő kutatásokra van szükség. Egyrészt vizsgálni kell az idegen nyelvi érettségi vizsgák eredményeit, hogy az érettségizők reális tudásszintjéhez igazíthassák a vizsgát, másrészt pedig azt, hogy a feladatok szintje hogyan viszonyul a követelményekben rögzített készségszintekhez (*Einhorn*, 2006b). Az idegen nyelvi érettségi vizsgát a nyelvvizsgáktól még az is alapvetően megkülönbözteti, hogy jelentős hatással van a közoktatásra, mivel iskolai követelménnyé teszi a Referenciakeret adott szintjének elérését (*Fazekas*, 2006), amely megjelenik az 1995-ben bevezetett és 2003-ban módosított Nemzeti Alaptantervben (*Petneki,* 2002, 2006). Így kutatást igényel annak feltárása, hogy az idegen nyelvi érettségineк milyen a visszahatása a közoktatásra, azaz hogyan szolgálja az idegen nyelvek

tanításában bekövetkezett szemléleti és tartalmi modernizációt, és milyen mértékben játszik szerepet abban, hogy a kommunikatív tesztelés ne csak a minősítő értékelésben, hanem a mindennapi tanítási-tanulási folyamatban is elterjedjen.

Összegzés

A tanulmány kísérletet kívánt tenni arra, hogy bemutassa a kommunikatív tesztelés elméleti alapjait, általános kérdéseit és dilemmáit.

Az elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése után megállapíthatjuk, hogy a kommunikatív tesztelés mára igen gazdag szakterületté vált, amely a pedagógiai értékelés sajátos jellegű önálló területe. A kommunikatív tesztelés a klasszikus tesztelméletre építve határozza meg a kommunikatív tesztek használhatósági kritériumait, funkcióit és típusait. Ezen kívül sok az áthatás a normaorientált és kritériumorientált tesztelés elméleti fogalmaival, gyakorlati alkalmazásában pedig támaszkodik a modern tesztelméleti (IRT) eszközökre. Ezeket azonban nemcsak átveszi, hanem a kommunikatív kompetencia mérését és értékelését jellemző problémák, dilemmák miatt a tesztelmélet egészére vonatkozó mérésmetodikai fogalmakat, mérési és értékelési eljárásokat specifikus tartalmakkal tölti fel, kialakítja saját fogalomrendszerét, újabb sajátos fogalmakat, terminológiát használ. Gazdagítja a klasszikus tesztelmélet jóságmutatóit, kiemeli a validitás fontosságát, és újabb típusait, aspektusait is meghatározza. Ezek közé tartozik az autentikusság, az interaktivitás és a teszthatások, amelyek bár statisztikai úton nem interpretálhatók, de a kommunikatív tesztelésben kiemelten fontosak, és ezeknek a kritériumoknak a biztosítása a teszt érvényességének és a megbízhatóságának az előfeltételeként fogható fel. Ebből következik, hogy a kommunikatív tesztelésben sok publikáció foglalkozik a használhatósági kritériumok ezen összetevőinek a vizsgálatával. A kommunikatív tesztek típusainak alkalmazásánál is újabb dilemmákkal találkozunk, amelyek a kompetencia és performancia teszteket, és az ezzel szorosan összefüggő közvetlen és közvetett teszteket jellemzik. Ezek a tesztek lényegében egy-egy skála két végpontját jelenítik meg, és a tesztalkalmazóknak a feladata, hogy ezeknek a teszteknek valamilyen egyensúlyát megtalálják.

A nyelvtudást mérő vizsgák alkalmazzák a kommunikatív tesztelési eljárásokat, és ezt a folyamatot a Közös Európai Referenciakeret szintrendszere is elősegíti, amely esetén fontos kérdés, hogy miként tudják a vizsgafejlesztők a tesztfeladataikat, értékelési eljárásukat a Referenciakeret szintjeihez igazítani. Mivel a nyelvtudás igazolása elengedhetetlenül fontossá vált, így egy vizsgarendszer működtetésekor fontosak az alapos empirikus fejlesztő kutatások, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a vizsgázók nyelvtudásáról pontos adatokat szerezzünk, és ezek alapján megalapozott döntéseket tudjunk hozni.

Irodalom

Albers, H. G. és Bolton, S. (1995): *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen.* Fernstudieneinheit 7. Langenscheidt, Berlin.

Alderson, J. C. (2000): Teljesítménytesztek az angol nyelvi érettségi kipróbálásán. *Magyar Pedagógia*, **100**. 4. sz. 423–558.

Alderson, J. C. (2004): The shape of things to come: will it be normal distribution? In: Milanovic, M. és Weir, C. J. (szerk.): *Studies in language testing 18: European language testing in a global context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference July 2001.* Cambridge University, Cambridge. 1–27.

Alderson, J. C. (2006): *Principles and Practice in Language Testing: Compliance or Conflict?* (Az előadás elhangzott az INTO EUROPE. European Standards in Language Assessment konferencián, 2006. február 9-én, Budapesten.)

Alderson, J. C., Clapham, C., és Wall, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation.* Cambridge University Press, Cambridge.

Alderson, J. C. és mtsai (2004): *The Development of Specifications for Item Development and Classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening. Final Report of The Dutch CEF Construct Project.* Lancaster University, Lancaster. (www.ling.lancs.ac.uk/cefgrid, 2006. május 6.)

Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (2000): *English Language Education in Hungary. Part II. Examining Hungarian Learner's Achievements in English.* The British Council Hungary, Budapest.

ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems (1998): Association of Language Testers in Europe, Cambridge (England).

Altmayer, C. (2004): Sprachkultur und Mehrsprachigkeit: Neuerscheinungen zur europäischen Sprachenpolitik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, **9**. 2. sz. 1–10. (http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Sprachenpolitik2.htm, 2006. szeptember 16.)

Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford University Press, Oxford.

Bachman, L. F. és Palmer, A. (1996): *Language Testing in Practice.* Oxford University Press, Oxford.

Bachman, L. F. és Palmer, A. (2005): *Language Assessment in Practice.* Oxford University Press, Oxford.

Barabás László (2004, szerk.): *Akkreditációs Kézikönyv.* Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, PH Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.

Barabás László (2005, szerk.): *Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez. Kézikönyv.* Előkészítő, kísérleti változat. Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, PH Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.

Bárdos Jenő (1984): Az idegen nyelvek tanítása a nyolcvanas években. *Pedagógiai Szemle*, **34**. 2. sz. 105–118.

Bárdos Jenő (2001): Az idegen nyelvi mérés és értékelés fejlődése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 254–267.

Bárdos Jenő (2002a): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bárdos Jenő (2002b): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, **8**. 1. sz. 5–18.

Bárdos Jenő (2003): A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 28–39.

Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok.* Iskolakultúra könyvek 24. Pécs.

Bárdos Jenő (2005): A magyarországi nyelvvizsgák és az európai mobilitás. *TEE Szemle*, 3–12.

Bárdos Jenő (2006): A nyelvtudás-fogalom metamorfózisai – kritikai elemzés. *PORTA LINGUA – 2006 Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban,* Debrecen. 15–22.

Bolton, S. (1996): *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe.* Fernstudieneinheit 10. Langenscheidt, Berlin.

Bond, L. A. (1996): Norm- and Criterion-referenced testing. *Practical Assessment, Research and Evaluation,* **5**. 2. sz. (http://pareonline.net/getvn.asp?v=5&n=2, 2006. május 8.)

Boócz-Barna Katalin (2004): Az Európa Tanács dokumentumai a nyelvoktatásban In: Einhorn Ágnes (szerk.): *Kézikönyv a német érettségi vizsga reformjához.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 283–297.

Boócz-Barna, K. és Majorosi, A. (2002): Ein Dokument für die Schublade oder doch etwas mehr? Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. *Deutschunterricht für Ungarn,* **17**. 1–2. sz. 21–32.

Brualdi, A. (1999): *Traditional and Modern Concepts of Validity.* ERIC Document, ED435714. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington DC.

Canale, M. (1983): On some dimensions of language proficiency. In: Oller, J. W. Jr.: *Issues in Language Testing Research.* Newbury House, Rowley, Mass. 333–342.

Canale, M. és Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to language learning and testing. *Applied Linguistics,* 1. sz. 1–47.

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press.

Csapó Benő (1987): A kritériumorientált értékelés. *Magyar Pedagógia,* **87**. 3. sz. 247–266.

Csapó Benő (1996): Standard érettségi: lehetőségek és dilemmák. *Új Pedagógiai Szemle,* 9. sz. 17–26.

Csapó Benő (2004): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 277–316.

Dávid Gergely (1992): Objektivitás, értékelés standardizáció. *Iskolakultúra,* **2**. 1. sz. 26–29.

Dávid Gergely (2002): A nyelvvizsgák akkreditációjának tanulságai. In: Kárpáti Eszter és Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia.* Iskolakultúra könyvek 12. Pécs. 159–165.

Dávid Gergely (2005): Nyelvvizsgaszintek validálása: lehetőségek és korlátok. *PORTA LINGUA – 2005 Szakmai nyelvtudás - szaknyelvi kommunikáció cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és – kutatásról,* Debrecen. 279–295.

Dávid Gergely (2006): *Az emelt szintű idegen nyelvi érettségi és az államilag elismert nyelvvizsgák a vizsgázói teljesítmények tükrében.* Összegző tanulmány. Kézirat. Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, PH Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.

Davies, A. és mtsai (1999): *Dictionary of language testing* (Studies in Language Testing 7). Cambridge University Press, Cambridge.

Dévény Ágnes (2003): Az idegen nyelvi tesztelés etikai problémái. *Új Pedagógiai Szemle,* 7–8. sz. 134–145.

DIALANG Diagnostic Language Assessment System for Learners (www.dialang.com)

EBAFLS Building a European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills (www.ebafls.cito.com)

Einhorn Ágnes (1998, szerk.): Vizsgáztatási hagyományok Magyarországon. In: Einhorn Ágnes (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv.* Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont, Budapest. 97–191.

Einhorn Ágnes (1999): Nyelvtudás és vizsga. *Educatio,* 3. sz. 543–556.

Einhorn Ágnes (2004, szerk.): *Kézikönyv a német érettségi reformjához.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Einhorn Ágnes (2006a): A vizsgafeladat fejlesztésének folyamata és kritériumai. *Új Pedagógiai Szemle,* 1. sz. 67–74.

Einhorn Ágnes (2006b): *Az idegen nyelvi érettségi reformja*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Einhorn Ágnes és Major Éva (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 127–137.

Ennis, R. H. (1999): Test Reliability: A Practical Exemplification of Ordinary Language Philosophy. *Philosophy of Education Society*. University of Illinois, Urbana-Champaign. (http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/1999/ennis_body.asp, 2006. augusztus 19.)

Fazekas Márta (2006): Standardok a nyelvi érettségin: régi-új érettségik és nyelvvizsgák. In: Kósa Barbara és Simon Mária (szerk.): *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Figueras, N. (2005): Testing, testing, everywhere, and not a while to think. *ELT Journal*, **59**. 1. sz. 47–54.

Figueras, N. (2006): *Linking exams to the CEF levels: The Manual and the Catalan experience*. (Az előadás elhangzott az INTO EUROPE. European Standards in Language Assessment konferencián, 2006. február 9-én, Budapesten.)

Glaboniat, M. és Müller, M. (2006): Note „Sehr gut!" – Aber in Bezug worauf? Referenzrahmen und Profile Deutsch in ihren Auswirkungen auf Prüfungen und Tests. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 34. sz. 14–21.

Glaboniat, M. és mtsai (2002): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Langenscheidt, Berlin stb.

Glaboniat, M. és mtsai (2005): *Profile Deutsch A1-C2 (Version 2.0)* Langenscheidt, Berlin stb.

Gronlund, N. E. (1988): *How to construct achievement tests*. Englewood Cliffs, NF: Prentice Hall.

Grotjahn, R. (2000a): Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. In: Wolff A. és Tanzer H. (szerk.): *Sprache – Kultur – Politik. Beiträge der 27. Jahrestagung DaF 1999*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, FaDaF, Regensburg. 304–341.

Grotjahn, R. (2000b): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TestDaF. In: Bolton, S. (szerk.): *TestDaF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests Beiträge aus einem Expertenseminar*. Goethe-Institut, München; Gilde Verlag, Köln. 7–55.

Grotjahn, R. (2002): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. AKS Kiadó, Bochum.

Grotjahn, R. (2006): *Testen und Prüfen. Ein Überblick*. (Az előadás elhangzott a 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Themenschwerpunkt 2: Testen und Prüfen in DaF/DaZ, konferencián, 2006. június 8-án, Hannoverben, írott változata megjelenik: Wolff, A.; Hunstiger, A.; Koreik, U. (szerk.): *Chance Deutsch: Schule - Studium – Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, FaDaF, Regensburg.)

Horváth György (1991): *Az értelem mérése*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (2006): A megvalósult vizsga. Eredmények és iskolai hatások. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 26–47.

Hymes, D. H. (1972): On communicative competence. In Pride, J. B. és Holmes, J. (szerk.): *Sociolinguistics: Selected readings*. Penguin, Harmondsworth. 269–293.

Katona Lucia (1995): A nyelvtudás fogalmának új értelmezése. *Iskolakultúra*, **5**. 1–2. sz. 67–75.

Katona Lucia és Dörnyei Zoltán (1991): Az idegen nyelvtudás mérésének új módja a C-teszt. *Iskolakultúra*, **1**. 4. sz. 42–51.

Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. KER (2002) OM – PTMIK, Budapest – Pilisborosjenő.

Krekeler, C. (2005): *Grammatik und Fachbezug in Sprachtests für den Hochschulzugang.* Dissertation beim Fachbereich für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

Krumm, J-H. (2006): Müssen jetzt alle dasselbe können? Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 34. sz. 30–33.

Lado, R. (1961): *Language testing. The construction and use of foreign language tests.* Longman, London.

Lienert, G. A. és Raatz, U. (1994): *Testaufbau und Testanalyse.* Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim.

Malone, M. (2000): *Simulated Oral Proficiency Interviews: Recent Developments.* ERIC Document ED447729. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington DC.

Martyniuk, W. (2006): *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).* (Az előadás elhangzott az INTO EUROPE. European Standards in Language Assessment konferencián, 2006. február 10-én, Budapesten.)

McNamara, T. (2000): Testing, testing. What is a language test? In: McNamara, T.: *Language Testing.* Oxford University Press, Oxford.

Messick, S. (1996): Validity and washback in language testing. *Language Testing,* **13**. 3. sz. 241–256.

Miyata-Boddy, N. és Langham, C. S. (2000): *Communicative language testing - an attainable goal?* The British Council, Tokyo. 75–82.

Molnár Gyöngyvér (2006): A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra,* **16.** 12. sz. 99–113.

Molnár Gyöngyvér (2007): A Rasch modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzése: a rangskálás és parciális kredit modell. *Pszichológiai Szemle*, Benyújtás alatt álló kézirat.

Morrow, K. (1981): Communicative Language Testing – Revolution or Evolution. In: Alderson, J. C. és Huges A.: *111-Issues in Language Testing.* (ELT documents). The British Council. 9–25.

Neuner, G. és Hunfeld, H. (1993): *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung.* Fernstudieneinheit 4. Langenscheidt, Berlin stb.

Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor (2000): A puding próbája: Alapszintű angol feladatsorok bemérésének tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, **6**. 4. sz. 3–28.

Niska, H. (1997): *Testing community interpreters: a theory, a model and a plea for research.* Stockholm University, Sweden. (http://lisa.tolk.su.se/00TEST.HTM, 2006. május 8.)

North, B. és mtsai (2003): *Relating Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEF). Manual: Preliminary Pilot Version.* Council of Europe, Strasbourg, Language Policy Division.

Oller, J. W. (1979): *Language tests at school.* Longman, London.

Perlmann-Balme, M. (2001): Formen und Funktionen von Leistungsmessung und -kontrolle. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. és Krumm, H.-J. (szerk.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch.* de Gruyter, Berlin és New York. 994–1006.

Perlmann-Balme, M. (2006): „Das kann ich schon!" Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts,* 34. sz. 5–13.

Petneki, K. (2002): Entwicklung des Abiturkonzepts für den Deutschunterricht. *Deutschunterricht für Ungarn,* **17**. 1–2. sz. 35–42.

Petneki, K. (2006): Problematik *der Niveaustufen im neuen Abitur für Deutsch als Fremdsprache in Ungarn* (Az előadás elhangzott a 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Themenschwerpunkt 2: *Testen und Prüfen in DaF/DaZ*, konferencián, 2006. június 9-én, Hannoverben, írott változata megjelenik: Wolff, A.; Hunstiger, A.; Koreik, U. (szerk.): *Chance Deutsch: Schule - Studium – Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006.* Materialien Deutsch als Fremdsprache, FaDaF, Regensburg.)

Prodromou, L. (1995): The backwash effect: from testing to teaching. *ELT Journal*, **49**. 1. sz. 13–25.

Quetz, J. (2001): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. *Info DaF*, **28**. 6. sz. 553–563.

Quetz, J. (2003): A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 1. sz. 42–48.

Robinson, P. (1996): Task based testing, performance-referencing and ESL program development. In: Robinson P. (szerk): *Task Complexity and Second Language Syllabus Design: Data-based Studies and Speculations*. University of Queensland Working Papers in Language and Linguistics (Special Issue). CLTR, Brisbane. 95–116.

Seiffert, C. (2003): Was ist und was will „Profile deutsch?" *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 4. sz. 238–240.

Sigott, G. (1996): Quantifying Language Ability. *Effectiveness of language learning and teaching*, Graz, 42–64.

Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, Oxford.

Takala, S. (1998): *Language Testing: Recent Developments and Persistent Dilemmas*. ERIC Document ED460636. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington DC.

Tschirner, E. (2001): Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz: Ein Problemaufriss. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 30. sz. 87–115.

University of Cambridge ESOL Exams. (http://www.cambridgeesol.org/exams/index.htm, 2006. augusztus 20.)

Young, R. F. (2000): *Interactional Competence: Challenges for Validity*. ERIC Documents ED444361. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington DC.

Zeidler, B. (2006): *Niveaustufen vergleichbar machen.* (Az előadás elhangzott a 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Themenschwerpunkt 2: *Testen und Prüfen in DaF/DaZ*, konferencián, 2006. június 9-én, Hannoverben, írott változata megjelenik: Wolff, A.; Hunstiger, A.; Koreik, U. (szerk.): *Chance Deutsch: Schule - Studium – Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, FaDaF, Regensburg.)

Zertifikate und Prüfungen für Deutsch als Fremdsprache (2006): *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 34. sz. 45.

ABSTRACT

TIBOR VÍGH: THEORETICAL PRINCIPLES OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TESTING

This paper attempts to highlight central themes and issues in communicative language testing theory. It is structured into six parts. Part 1 interprets the terms of language measurement, evaluation and testing. Parts 2 and 3 deal with the question what we have to test, give an overview of the development of models of communicative competence and introduce the levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). A further section of the paper deals with the methods of communicative language testing and discusses the problem of quantifying language ability. Part 4 describes the evaluation criteria of communicative language tests, the notion of test usefulness developed by Bachman and Palmer (1996) with its interlocking elements of reliability, construct validity, authenticity, interactivity, test impact and practicality. Part 5 presents relevant test types, and deals with norm- and criterion-referenced tests, performance and system-referenced tests and with problems of direct and indirect testing. This part focuses on the relationship between the models of communicative language ability, evaluation criteria and test types. Finally, the paper discusses the practice of communicative language testing and describes the procedure of relating language examinations to CEFR levels.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 4. 381–407. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Vígh Tibor, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

MAGYAR PEDAGÓGIA
105. évf. 4. szám 409–432. (2005)

A MAGYAR TÖRTÉNELMI ESEMÉNYEK, KORSZAKOK MEGÍTÉLÉSE 7. ÉS 11. ÉVFOLYAMOS TANULÓK KÖRÉBEN VÉGZETT KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI ALAPJÁN

Kinyó László
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Tanulmányunkban – a szociális reprezentáció narratív szemléletmódja valamint az oktatáskutatás történelmi gondolkodással és fogalmi fejlődéssel foglalkozó irányzatainak integrálásával – 7. és 11. évfolyamos tanulók történelmi gondolkodása egyes jellegzetességeinek feltárására, valamint a diákok nemzeti történelmi eseményekkel kapcsolatos oki magyarázatainak elemzésére vállalkozunk egy 2005 novemberében végzett tájékozódó jellegű kérdőíves felmérés eredményei alapján. Vizsgálatunkban feltérképeztük, hogy (1) a tanulók történelmünkből mely eseményeket tartják leginkább pozitívnak és negatívnak; (2) miért; (3) a válaszokban és indoklásokban kimutatható-e különbség életkorok szerint; (4) van-e összefüggés a kollektív narratívumok ismerete között és aközött, hogy a kérdőíven a tanulók nem jelöltek meg eseményt, alapvetően hibás választ adtak, vagy a kérdéshez illeszkedő megfelelő választ adtak.

A tájékozódó kutatás során feltárt eseménykategóriákat és az eseményválasztást alátámasztó indoklástípusokat egy közeljövőben végzendő összetett kutatás alapjaihoz kívánjuk felhasználni, melynek céljai az érzelemteli nemzeti történelmi események és az egyetemes történelmi események elsajátításának sajátosságaival kapcsolatos kérdések megválaszolására, valamint az eseményspecifikus történelmi gondolkodás esetleges fejlesztési feladatainak meghatározására irányulnak.

A kutatás elméleti háttere

Narratív szemléletmód

A kutatásunk elméleti keretét képező, *Bruner* (1986) munkássága nyomán meghatározó irányzattá vált narratív paradigmával kapcsolatos nemzetközi pszichológiai és pedagógiai kutatások eredményei az elmúlt években rámutattak arra, hogy a terület jelentős kutatási potenciált rejt magában, és a szemléletmód alkalmazásával számos új összefüggés feltárására nyílhat lehetőség. A narratív megközelítés szakirodalmi hátteréről, a nemzetközi pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményeiről, valamint a területhez kapcso-

lódó csekély számú magyarországi pedagógiai kutatásokról részletes áttekintést adtunk a közelmúltban megjelent tanulmányunkban (*Kinyó*, 2005). A szakirodalmi háttér bemutatását ezért a továbbiakban mindössze az elméleti és empirikus kutatások neveléstudományi jellegű konzekvenciáinak jelzésére korlátozzuk, s csupán a tájékozódó kutatás kontextusteremtéséhez és az elemzések alapjaihoz nélkülözhetetlen megállapításokat mutatjuk be. A narratívákkal kapcsolatos kutatások pedagógiai jellegű következtetései főként a társadalomtudományok tanításának kérdéseit (*Csapó*, 2002; *László*, 1999), a nemzeti identitás formálódásának–formálásának lehetőségeit (*Barton*, 2001; *Bruner*, 1996/2004; *Pataki*, 1997; *Szebenyi* és *Vass*, 2002; *Wertsch*, 2000), valamint a narratív készség fejlődésének és fejlesztésének kérdéskörét érintik (*Bruner*, *Feldman*, *Kalmar* és *Renderer*, 1993; *McKeough* és *Genereux*, 2003; *Minami*, 2001).

Kérdőíves vizsgálatunk elméleti háttere szempontjából jelentős eredménynek számít, hogy a szociális reprezentáció narratív szemléletmódja keretében *Reicher* és *Hopkins* (2001) vetették fel, majd igazolták azt a hipotézist, hogy egyes események jelentőségét különböző életkorú vagy társadalmi helyzetű egyének eltérően ítélhetik meg – az események okaira eltérő magyarázatot adhatnak –, azaz a narratívák közmegegyezésen alapuló jelentése megkérdőjelezhetővé válhat. Az egyes narratívák megítélésében *László* (2005) az adott csoport által képviselt értékek és az eseményre vonatkozó ismeretek szerepét emeli ki, s az események reprezentációjának három lehetséges formáját különbözteti meg:

- *polemikus reprezentációk* (az elbeszélésekkel kapcsolatban a csoportok versengő álláspontokat alakítanak ki);
- *emancipált reprezentációk* (az egyes csoportok reprezentációi bizonyos szempontok alapján illeszkednek egymáshoz);
- *hegemonikus reprezentációk* (a narratíva megítélésében társadalmi konszenzus tapasztalható).

Álláspontunk szerint a szociális reprezentáció narratív szemléletmódja és az oktatáskutatás közötti kapcsolat megteremtésének egyik lehetséges módja, ha megvizsgáljuk, vajon hogyan érvényesülnek az elméleti megállapítások különböző életkorú tanulók esetében. Az oktatáselméleti kutatások másik lehetséges kapcsolódási pontja pedig a történelmi gondolkodás és a fogalmi fejlődés kérdéskörét érinti, hiszen lehetővé válhat (1) különböző életkorú tanulók történelmi gondolkodásmódjai egyes jellegzetességeinek feltárása, valamint (2) hierarchikus, egymásra épülő történelmi fogalomszintek meghatározása.

A történelmi fogalmak fejlődése

A nemzetközi pedagógiai szakirodalom '80-as évek második felétől kezdődően kiemelt érdeklődéssel foglalkozik a fogalmi fejlődés és fogalmi váltás kérdéseivel. A természettudományok körébe tartozó tantárgyak tanulása kapcsán az empirikus kutatások nemcsak számos, spontán módon kialakult, naiv természettudományos képzetet és fogalmat azonosítottak, hanem a fogalmak fejlődése jellegzetességeinek feltárásával is foglalkoztak (*Korom*, 2001, 2005; *Nahalka*, 2002). Ezek a vizsgálati koncepciók azonban a humán tantárgyak, s a történelem elsajátítása területein csupán korlátozottan érvényesül-

tek. Bár a természettudományos tévképzet-kutatások megindulását követően a humán tárgyak, így a történelem tanulása kapcsán elsajátított naiv elméletekkel foglalkozó nemzetközi kutatások megkezdődtek, a hazai szakirodalomban mindössze *Vass* (1997), *Szebenyi* és *Vass* (2002), valamint *Knausz* (2001) megállapításaira támaszkodhatunk. Jelentősebb problémákkal szembesülünk, ha a társadalomtudományok csoportjába tartozó tantárgyak tanulása során elsajátítandó fogalmak szerveződésének és fejlődésének vizsgálatára vállalkozunk, mert nemcsak a magyar, hanem a nemzetközi kutatási eredmények száma is viszonylag csekély. A következőkben az utóbbi törekvések vonulatába illeszkedő két kutatás, *Eperjessy* és *Szebenyi* (1976), valamint *Halldén* (1997) fontosabb megállapításait mutatjuk be.

Eperjessy és *Szebenyi* (1976) történelmi fogalmak fejlődését vizsgáló kutatásának koncepciója – amelyet egyébként a témában végzett egyetlen publikált hazai empirikus vizsgálatnak tekinthetünk – a korabeli uralkodó paradigmához, a *piaget*-i hagyományokhoz illeszkedett az életkori szakaszok jelentőségének hangsúlyozásával. Az általános iskolák 5. és 8., illetve a középiskolák 4. osztályos tanulóinak országos reprezentatív felmérésén alapuló kutatás eredményei meggyőzően mutatják be a különböző életkorú diákok fogalmi fejlődésének egyes állomásait (fogalomszintek) és sajátosságait.

Megállapításaik szerint az 5. osztályos (10–11 éves) tanulók fogalmi fejlettsége a szemléletes-képi és konkrét terminusokkal jellemezhető, s a fogalomhasználat tekintetében két csoport különböztethető meg. Egyes diákok általánosított (generalizált) képzetei egy történelmi jelenség lényeges vonásairól tanúskodnak, míg mások történelmi szempontból lényegtelen információkat hangsúlyozhatnak.

A 8. osztályos (13–14 éves) diákok fogalomhasználatát a konkréttal szemben az elvont, absztrakt, a differenciálatlannal szemben pedig a differenciált, azaz többelemes minőségek határozzák meg. A gyarapodó ismeretek és a minőségileg új gondolkodásforma megjelenése mellett a kutatók a 8. osztályos tanulók rendszerezési nehézségeire is felhívják a figyelmet. Ez a hiátus elsősorban abban nyilvánul meg, hogy bár a tanulók igyekeznek ismereteik egységbe foglalására, integrálására, törekvéseik megrekednek az ismeretek egymás utáni felsorolásában.

A középiskolai tanulmányok végére (17–18 éves életkorra) a tanulók elérhetik az úgynevezett rendszeres fogalmi gondolkodás szintjét. A történelmi fogalmak legmagasabb fejlettségi szintjét elérő diákokat az különbözteti meg az alacsonyabb fogalomszinteken lévőktől, hogy képessé válnak az egyes ismeretelemek logikus rendszerbe foglalására, szintézisére.

Az elmúlt évtizedekben a történelmi gondolkodással valamint az ismeretek és fogalmak elsajátításával kapcsolatos piagetiánus nézőpontot a tudás szociokonstruktív értelmezése váltotta fel. *VanDrie* (2005) rámutat arra, hogy a tudáselsajátítás konstruktivista felfogása – amely szerint minden ember az előzetes tudása és az újonnan szerzett tapasztalatai tükrében alkotja meg tudását – sosem volt idegen a történelmi gondolkodás és történészi munka sajátosságától, hiszen maguk a történészek is különböző történelmi források alapján alkotják meg az egyes események interpretációit. *Halldén* (1997) történelmi fogalmi fejlődés vizsgálatára irányuló kutatásában a napjainkban meghatározó konstruktivista paradigma hatása érvényesül. Megállapításai egyrészt – a természettudományos tantárgyak valamint a történelem diszciplína fogalmainak elemző összehasonlításával –

az eltérő tudományterületekhez tartozó fogalmak három alapvető különbségére hívják fel a figyelmet, másrészt a tanulók és a pedagógusok eltérő gondolkodásmódjának problémáira világítanak rá.

1) A történettudomány a hétköznapi nyelvből kölcsönzi terminusait, a kifejezések azonban sajátos értelmet és jelentést nyernek, ha történelmi kontextusba helyezzük azokat. A kifejezések hétköznapi és diszciplináris jelentése közti váltást például a parlament, állam vagy forradalom fogalmak esetében figyelhetjük meg.
2) A természettudományok esetében egyes fogalmak központi jelentősséggel rendelkeznek, a történelem fogalmairól azonban ebben az értelemben ezt nem állíthatjuk. A parlament és a forradalom történelmi fogalmakra nem épül rá egy átfogó elmélet, paradigma; ugyanakkor az erő és elektromos mező fogalmak megértésén az egész fizikatanítás eredményessége múlhat.
3) A történettudomány fogalmai legfeljebb magasabb rendű, ún. átfogó fogalmakat (*colligatory concepts*) alkothatnak, amelyek segítségével egy adott nézőpontból vizsgált események egymásutánisága értelmezhetővé és közérthetővé válik. Átfogó fogalmaknak tekinthetjük például a felvilágosodás kora, ipari forradalom kifejezéseket, a magyar történelemmel kapcsolatban pedig az 1848–49-es forradalom és szabadságharc eseményét.

Halldén (1997) tanulmányában a tanulók történelmi fogalmainak fejlődését befolyásoló (akadályozó) tényezők közül a tanárok és diákok jelentős, csaknem áthidalhatatlan gondolkodásmódbeli különbségeire helyezi a hangsúlyt. Álláspontja szerint a diákoknál a narratív gondolkodásforma érvényesül (interpretációjukban az egyes individuumok tetteinek, cselekedeteinek jelentőségét emelik ki), míg a történelemtanárok a tanítás és számonkérés során a történelem strukturális felfogását részesítik előnyben (a személyes tényezők helyett egy esemény adott rendszerben betöltött funkcióját, szerepét hangsúlyozzák). A pedagógus és a tanítványok között feszülő gondolkodásmódbeli–információfeldolgozásbeli különbségek nemcsak a történelmi folyamatok megértését és a fogalmi fejlődést akadályozhatják, hanem számos tévképzet kialakulásának is táptalajt biztosíthatnak. A történelmi tévképzetek sajátosságairól és a területhez kapcsolódó kutatási eredményekről *Knausz* (2001), *Szebenyi* és *Vass* (2002) valamint *Vass* (1997) tanulmányai nyújtanak hiánypótló áttekintést.

A vizsgálat hipotézisei, kérdései

A történelmi eseményekkel kapcsolatos nézetek vizsgálatára irányuló törekvések a szociológiai értékrend-vizsgálatokban (*Kapitány* és *Kapitány*, 2002) valamint a narratív pszichológia vizsgálataiban (*László*, 2002) már megjelentek, a neveléstudományi kutatások azonban napjainkig még nem építették be vizsgálati koncepciójukba az érzelemteli nemzeti történelmi események elsajátításával, valamint a narratívákkal, történelmi gondolkodással és történelmi fogalmi fejlődéssel kapcsolatos kutatási lehetőségeket. Felmérésünkben a diákok történelmi eseményválasztásait és oki magyarázatait vizsgáltuk.

Feltételezésünk szerint a tanulók pozitív és negatív eseményválasztásai illeszkednek a – viszonyítási pontként értelmezett – társadalmi konszenzus és tudományos közvélemény által pozitívnak és negatívnak ítélt történelmi eseményekhez.[1] A négyévnyi iskolázásbeli különbség következtében feltételezzük, hogy a vizsgált évfolyamok eseményválasztásai és indoklástípusai szignifikánsan különböznek. Úgy véljük, hogy a kérdőíven azonosítható választípusok összefüggésben állnak a kollektív narratívumok (nemzeti elbeszélések, hagyományos történetek) ismeretével.

Kutatásunkkal elsősorban az alábbi kérdések megválaszolására törekszünk:

- A 7. és 11. évfolyamos tanulók történelmünkből mely eseményeket tartják leginkább pozitívnak és negatívnak?
- Eseményválasztásukat mivel indokolják a tanulók?
- Az eseménykategóriákban és az indoklásokban (érveléskategóriák) kimutatható-e különbség életkorok szerint?
- Van-e összefüggés a kollektív narratívumok ismerete között és aközött, hogy a kérdőíven a tanulók nem jelöltek meg eseményt (hiányzó adat), alapvetően hibás választ adtak (például pozitív helyett negatív történelmi eseményt választottak), vagy a kérdéshez illeszkedő megfelelő választ adtak?

A mérőeszköz, a minta és az adatgyűjtés folyamata

A kutatásunkban alkalmazott mérőeszközök egy összetettebb, több témát érintő empirikus kutatás részét képezték. A teljes vizsgálatban – a jelen tanulmányban bemutatandó kérdőíves vizsgálat mellett – sor került (1) az úgynevezett kollektív narratívumok (hagyományos történetek, nemzeti elbeszélések, legendák, emblematikus személyek, sorsfordító események) ismeretét vizsgáló teszt kitöltésére, valamint (2) a történelemtanulásra alkalmas taneszközök tanulói megítélésének kérdőíves vizsgálatára is. A kollektív narratívumok ismeretét felmérő szubteszt általános eredményeit tanulmányunk későbbi pontján, az összefüggés-vizsgálatok keretében felhasználjuk.

A magyar történelem pozitívnak és negatívnak ítélt eseményeit vizsgáló kérdőíves felmérés elemei *László János* és mtsai által 2001-ben végzett szociálpszichológiai vizsgálat kérdésstruktúráján alapultak (lásd *László*, *Ehmann* és *Imre*, 2002). A 2001-ben lezajlott pszichológiai kutatás megismételt adatfelvételére azért volt szükség, mert a tanulói válaszokból kifejezetten a neveléstudomány számára alkalmazható információk és következtetések megállapítására törekedtünk. A diákoktól az alábbi egyszerű kérdések megválaszolását kértük (*László*, *Ehmann* és *Imre*, 2002 alapján):

1. a) A magyar történelem eseményei vagy korszakai közül melyik az, amely szerinted a legjobb és legpozitívabb volt? (Olyan eseményt vagy korszakot is választhatsz, amit még nem tanultatok.)
   b) Miért ezt az eseményt választottad? Válaszodat röviden indokold!

[1] Az egyének történelmi értékrendje különbözhet abból a szempontból, hogy pozitívnak vagy negatívnak ítélik-e meg az egyes történelmi eseményeket, korszakokat. Az események jellegének megítélésében azonban megbízható külső viszonyítási pontként alkalmazható a társadalmi konszenzus, közmegegyezés (pl. nemzeti ünnepeink) és a tudományos közvélemény (mértékadó történészek) álláspontja.

2. a) A magyar történelem eseményei vagy korszakai közül melyik az, amely szerinted a legrosszabb volt, és egyáltalán nem kellett volna megtörténnie? (Olyan eseményt vagy korszakot is választhatsz, amit még nem tanultatok.)
   b) Miért ezt az eseményt választottad? Válaszodat röviden indokold!

Kutatásunkban hetedik osztályos (N=414) és tizenegyedik évfolyamos (N=428) tanulók vettek részt szegedi, sándorfalvi, makói, csongrádi, kiskunhalasi, orosházi, szarvasi, debreceni, salgótarjáni, törökbálinti és csurgói általános- és középiskolákból. Vizsgálatunkban nem törekedtünk reprezentatív minták kiválasztására, mert a célunk csupán különböző életkorú tanulók véleményeinek összehasonlítása volt.

1. táblázat. A minta elemszáma és nemek szerinti bontása

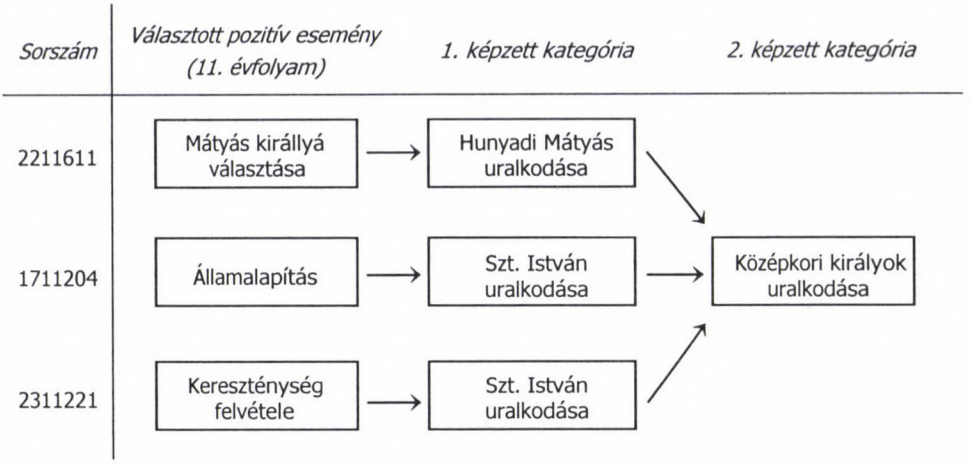
Évfolyam	*Minta elemszáma (N)*	*Fiú*	*Lány*	*Fiú/lány arány (%)*
7.	414	185	229	45/55
11.	428	172	256	40/60
Összesen	*842*	*357*	*485*	*42/58*

Az egyes iskolákkal történő kapcsolatfelvételt, az adatgyűjtés előkészületeit a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoport képviseletében *B. Németh Mária* bonyolította le. Az intézményekkel történő megállapodást követően a kutatás mérőeszközeit, a kapcsolattartó pedagógusoknak szóló kísérőlevelet, valamint a mérés céljait és az adatfelvétel részleteit tartalmazó mérési útmutatót 2005 novemberében postai úton juttattuk el az egyes intézményeknek. A tesztek kitöltésére a helyi tanárok közreműködésével tanórai keretek között került sor.

A felmérés eredményei, a tanulók válaszainak elemzése

A tanulók nyílt kérdésekre adott válaszainak értékelésekor a pozitív és negatív esemény- és érvelési kategóriákat a pszichológiai kutatásokban gyakran alkalmazott tartalomelemzés módszerével határoztuk meg. A diákok válaszait szöveghűen Microsoft Excel 4.0 munkalapon rögzítettük, majd az SPSS 9.0 szoftver segítségével a diákok által választott történelmi eseményekből valamint érvelésekből mindkét vizsgált évfolyamon lépésről lépésre új változókat, átfogóbb kategóriákat (esemény- és érveléstípusokat) állapítottunk meg. A kódolási folyamat egy-egy szegmensét az 1. ábrán mutatjuk be.

A kategóriák felállítását követően az eredményeket kontingencia-táblázatok segítségével értelmeztük, így lehetőségünk nyílt a minták statisztikai összehasonlítására és az adatok kvantitatív elemzésére. A homogenitás-vizsgálat eredményei $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbséget jeleznek a minták között a pozitívnak és a negatívnak ítélt események tekintetében. A két évfolyam pozitívnak vélt történelmi eseményeit, a kategóriák abszolút gyakoriságát, százalékos arányát és sorrendjét az 2. táblázatban mutatjuk be.



1. ábra
A kategóriaképzés folyamata 11. évfolyamos tanulók pozitívnak vélt történelmi eseményeiből

Az egyes történelmi események jelentőségének átrendeződését mutatja, hogy a leggyakrabban említett „honfoglalás" és „középkori királyok uralkodása" változók sorrendi viszonyai a magasabb évfolyamon felcserélődnek, valamint az 1848–49-es forradalom és szabadságharc változó az életkor előrehaladtával felértékelődik, 11. évfolyamon a harmadik leggyakrabban említett pozitív eseménynek számít. Jelentős növekedés megy végbe az egyéb kategória esetében is, hiszen százalékos aránya 2,90%-ról 6,78%-ra változik. E változó tartalmi elemei azonban a két évfolyamon különböznek egymástól: 7. évfolyamon a kategória egyik meghatározó komponense a magyarországi jakobinus mozgalom, 11. évfolyamon viszont ezt az eseményt már egy tanuló sem említi, hanem megjelenik például a rendszerváltás, vagy hazánk csatlakozása az Európai Unióhoz. Három változó esetében az eddigiekkel ellentétes tendenciák figyelhetők meg: a Magyarország a Habsburg Birodalomban, a reformkor, valamint a törökök elleni küzdelmek kategóriák százalékos aránya magasabb évfolyamon jelentősen csökken (6,04%-ról 2,57%-ra, 4,35%-ról 1,64%-ra, illetve 2,90%-ról 0,70%-ra).

A 7. évfolyamon kifejezetten magas azoknak a tanulóknak az aránya – a megkérdezetteknek közel fele (46,37%) –, akik nem tudtak pozitív magyar történelmi eseményt megnevezni, mert (1) a kérdésre nem adtak választ; (2) nem történelmi eseményt választottak; (3) válaszukat túlzott általánosítás jellemezte (pl. középkor); (4) a történelmi eseménynek egyáltalán nem, vagy csupán csekély magyar vonatkozása volt; (5) a választott esemény történelmünk negatívumai közé sorolható (pl. első világháború). Bár a hiányzó vagy alapvetően hibás válaszok aránya a 11. évfolyamos diákok körében 27,79%-ra csökken, ez az adat – figyelembe véve a kérdés egyszerűségét – mégis magasnak tekinthető.

2. táblázat. A 7. és 11. évfolyamos tanulók által pozitívnak vélt történelmi események

Kategóriák	*7. évfolyam*			*11. évfolyam*		
	Abszolút gyakoriság	*Százalékos arány*	*Sorrend*	*Abszolút gyakoriság*	*Százalékos arány*	*Sorrend*
A magyarság honfoglalás előtti történelme	7	1,70	12	3	0,70	13–14
Honfoglalás	63	15,22	2	91	21,26	2
Középkori királyok uralkodása	61	14,73	3	111	25,93	1
Törökök elleni küzdelmek	12	2,90	10–11	3	0,70	13–14
Magyarország a Habsburg Birodalomban	25	6,04	7	11	2,57	9
Rákóczi-szabadságharc	7	1,69	13	5	1,17	11
Reformkor	18	4,35	8	7	1,64	10
1848-49-es forradalom és szabadságharc	15	3,62	9	45	10,51	4
1956-os forradalom és szabadságharc	2	0,48	14	4	0,93	12
Egyéb	12	2,90	10–11	29	6,78	5
Hiányzó adat	82	19,81	1	58	13,55	3
A magyar történelemben negatív esemény vagy korszak	29	7,00	5	27	6,31	6
Az eseménynek nincs, vagy csak csekély magyar vonatkozása van	55	13,28	4	19	4,44	7
Túlzott általánosítás	26	6,28	6	15	3,50	8

A minták összehasonlítása során – amint azt korábban jeleztük – $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbség mutatkozik a negatívnak vélt történelmi események tekintetében is. Az események közti különbségek értelmezéséhez a 3. táblázat adatai nyújtanak segítséget.

A 7. évfolyamos mintában – a pozitív eseményeknél korábban tárgyalt tendenciához hasonlóan – a hiányzó adat fordul elő a legnagyobb arányban (23,67%), ezt követi az első valódi történelmi eseménykategória, a török uralom Magyarországon megjelenése (17,87%), amely egyébként 19,63%-os arányával a 11. évfolyamos mintában is jelentős eseménynek számít.

3. táblázat. A 7. és 11. évfolyamos tanulók által negatívnak vélt történelmi események

Kategóriák	*7. évfolyam*			*11. évfolyam*		
	Abszolút gyakoriság	*Százalékos arány*	*Sorrend*	*Abszolút gyakoriság*	*Százalékos arány*	*Sorrend*
Tatárjárás	11	2,66	12	20	4,67	7
Török uralom Magyarországon	74	17,87	2	84	19,63	2
Magyarország a Habsburg Birodalomban	13	3,14	10	5	1,17	12
I. világháború	17	4,11	8–9	14	3,27	8–9
Trianoni békeszerződés	17	4,11	8–9	85	19,86	1
II. világháború	39	9,42	3–4	59	13,79	3
I. és II. világháború	30	7,25	6	48	11,21	5
Szovjet rendszer hazánkban	5	1,21	14	9	2,10	10–11
Ismert történelmi személy halála	6	1,45	13	1	0,23	14
Egyéb	12	2,89	11	3	0,70	13
Hiányzó adat	98	23,67	1	53	12,38	4
A magyar történelemben pozitív esemény vagy korszak	39	9,42	3–4	24	5,61	6
Az eseménynek nincs, vagy csak csekély magyar vonatkozása van	22	5,31	7	9	2,10	10–11
Túlzott általánosítás	31	7,49	5	14	3,27	8–9

A történelmi események megítélésének különbözőségét mutatja, hogy alacsonyabb évfolyamon a trianoni békeszerződés kategóriáját csupán a tanulók 4,11%-a említette, magasabb évfolyamon viszont a legtöbb válaszadó diák (a minta 19,86%-a) éppen ezt tartja hazánk történelmének leginkább negatív eseményének. A bemutatott markáns különbség mellett más kategóriák fel- és leértékelődését is megfigyelhetjük. A második világháború aránya például 9,42%-ról 13,79%-ra, a tatárjárásé 2,66%-ról 4,67%-ra, a magyarországi szovjet rendszert megjelölők aránya pedig 1,21%-ról 2,10%-ra emelkedik.

Az évfolyamok közötti különbségek eddigiekkel ellentétes irányú változásának lehetőségét igazolja, hogy bizonyos történéseket a középiskolás diákok kisebb arányban tartanak történelmünk leginkább negatív eseményének, mint az általános iskolások. Az átrendeződés ilyen jellegű folyamatát négy kategória esetében figyelhetjük meg: (1) Ma-

gyarország Habsburg birodalmi keretek közötti létezését egyre kevesebb diák ítéli meg negatívumként, hiszen aránya 3,14%-ról 1,17%-ra csökken; (2) az első világháborút megjelölő tanulók aránya 4,11%-ról 3,27%-ra csökken; (3) a középiskolások egyre kevésbé értékelik nemzeti tragédiaként ismert történelmi személyiségek elvesztését; (4) az egyéb kategóriába sorolható események aránya 2,89%-ról 0,70%-ra mérséklődik.

A kérdőív félreérthetetlenül egy esemény vagy korszak megjelölését kérte a diákoktól, ennek ellenére a 7. évfolyamosok 7,25%-a és a 11. évfolyamosok 11,21%-a emlékezetében a két világháború szétválaszthatatlanul összefonódik, hiszen ők mindkét világháborút megemlítették válaszaikban. A különböző események összekapcsolásának jelenségét az információfeldolgozási és emlékezeti folyamatok sajátosságaival magyarázhatjuk. *Schank* (1999/2004) álláspontja szerint bizonyos általános, generalizált struktúrák összekapcsolhatnak, egységgé szervezhetnek specifikus vagy hasonló eseményeket, amelynek eredményeként létrejöhet a kontextusok közötti emlékeztetés (egy eseményről egy másik jut eszünkbe). Az eseményválasztást indokló magyarázatok lehetővé tették a világháborúk egységgé szervező struktúráinak meghatározását. Alacsonyabb évfolyamon eszerint túlnyomórészt az emberi veszteség képzete felelős az emlékezeti kapcsolat kialakulásáért, magasabb évfolyamon viszont ez a mintázat egy újabbal, a háborúskodás és pusztítás egységszervezővel egészül ki.

A hiányzó és alapvetően hibás válaszok vizsgálatakor a korábban megismert eredményekhez hasonló értékekkel találkozhatunk. A kérdőíven az általános iskolás tanulók közel fele, 45,89%-a nem tudott történelmünkből negatív eseményt megnevezni, a középiskolások körében ez az arány 23,36%-ra mérséklődik.

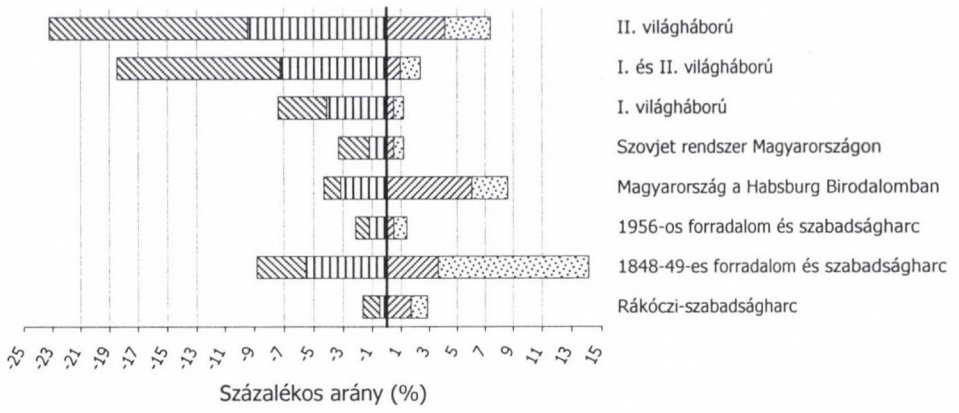
Ambivalens viszonyulás egyes történelmi eseményekhez

Az eseménykategóriák meghatározásakor szembesültünk azzal a jelenséggel, hogy a történések társadalmi közmegegyezésen és szakmai konszenzuson alapuló pozitív vagy negatív értékletével szemben a diákok ellentétes viszonyulást is kifejezhetnek. Nyolc kategória esetében ugyanis azt tapasztaltuk, hogy a társadalmi konvenciók és a tudományos közvélemény által közvetített értéklet nem minden diák számára ismert és evidens. A felmérésben résztvevő tanulók válaszaiból a narratívák megítélésére vonatkozó kettősségre és ambivalenciára következtethetünk, hiszen egyesek azt a történelmi eseményt tartják történelmünk leginkább pozitív eseményének, amit mások éppen a leginkább negatívnak ítélnek. A tanulók véleménye alapján kettős természetűnek minősülő narratívák elemzését a 2. ábra segítségével végezzük el.

A 2. ábrán bemutatott eredmények csoportosításából az ellentétesen megítélhető események három kategóriája körvonalazódik:

1) Az esemény minősítése tekintetében a válaszadók többsége a tudományos közvélemény álláspontját képviseli;
2) Az esemény megítélése tekintetében a válaszadók többsége a tudományos közvéleménnyel ellentétes álláspontot képvisel;
3) A közmegegyezéssel azonos álláspont elfogadása jelentős vélemény-átrendeződés eredménye.

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján



2. ábra
A 7. és 11. évfolyamos tanulók által pozitívnak és negatívnak ítélt események

E három csoport közül a társadalmi és szakmai konszenzus többségi elfogadását jelképező kategória a domináns, mert hat narratívát foglal magába: (1) Rákóczi-szabadságharc; (2) Magyarország a Habsburg Birodalomban; (3) szovjet rendszer Magyarországon; (4) első világháború; (5) második világháború; (6) első és második világháború. Mivel a felmérésben résztvevő tanulók többsége helyesen állapította meg a felsorolt korszakok pozitív vagy negatív minőségét, ezért az iskolai történelemtanítás kívánatos módszertani törekvésére vonatkozó általános javaslatunk az, hogy az oktatásnak a közmegegyezéssel ellentétes felfogást valló tanulók meggyőződése megváltoztatására kellene irányulnia. E célkitűzés azonban jelentős kihívás elé állíthatja a pedagógusokat, hiszen a történelmi tévképzetek „[...] a hagyomány és a köztudat révén nehezen alakíthatók, speciális tanítási figyelmet érdemelnek" (*Szebenyi* és *Vass*, 2002. 138. o.).

Az eredmények alapján egyetlen esemény, az 1956-os forradalom és szabadságharc sorolható a tudományos közvélemény álláspontját elutasítók csoportjába. E tendenciát azonban csupán jelezhetjük, mert a válaszadók alacsony létszáma miatt az érvelések kvalitatív jellegű összefüggéseinek feltárása nem megoldható.

Az 1848–49-es forradalom és szabadságharc eseményhez tartozó adatok összehasonlító elemzése rámutat arra, hogy a közmegegyezéssel azonos álláspont elfogadása jelentős vélemény-átrendeződés eredménye is lehet. A 2. ábra megfelelő sorának eredményeiből kiolvashatjuk, hogy a vizsgálatban résztvevő 7. évfolyamos tanulók emlékezetében többnyire negatív eseményként reprezentálódik az 1848–49-es forradalom, ugyanakkor a 11. évfolyamosok történelmünk egyik legpozitívabb eseményének ítélik meg (sorrendben csak a középkori királyok uralkodása és a honfoglalás kategóriái előzik meg). Felvetődik a kérdés, vajon mivel magyarázható az esemény megítélésének gyökeres változása az életkor előrehaladtával.

Vizsgálatunk eredményei egyrészt egyes 7. évfolyamos tanulók tévképzeteit, másrészt a felmérésben résztvevő 7. és 11. évfolyamos tanulók vélemény-átrendeződését jelzik az 1848–49-es forradalommal kapcsolatban.

A tévképzetek eredetéről, valamint a változások főbb jellemzőiről az eseményválasztás okát feltérképező „Miért?" kérdésre adott tanulói válaszok csoportosítását követően rendelkezhetünk információkkal. Az esemény negatív jellegét hangsúlyozó 7. évfolyamosok válaszkategóriáit, valamint a pozitív jelleget kiemelő 11. évfolyamosok válaszait a 4. táblázatban mutatjuk be.

Az általános iskolás diákok 4. táblázatban bemutatott érveléskategóriáit önmagukban, a konkrét eseménytől függetlenül a társadalmi és tudományos közvélemény egyaránt negatívként ítéli meg, ugyanakkor az adott esemény esetében a bemutatott érvek nem rendelkezhetnek elegendő meggyőző erővel, mert bizonyos magasabb rendű célok, értékek és társadalmi konvenciók nyomására az esemény mindenképpen pozitívvá válik. Az eredmények azt jelzik számunkra, hogy azok az általános iskolás diákok, akik az 1848–49-es forradalmat a leginkább negatívnak ítélik meg, nem ismerik az eseményre vonatkozó társadalmi és tudományos konvenciókon alapuló állásfoglalást. Ebben az esetben tehát a kellő mennyiségű történelmi ismeretek hiányát tekinthetjük a tévképzetek elsődleges forrásának. Eredményeink alapján az ismerethiányra visszavezethető helytelen esemény-megítélés szerencsére nem rögzül állandósult tévképzetté: a 11. évfolyamosok érvelései többnyire már a társadalmi konvenciók és a tudományos közvélemény álláspontját tükrözik.

A mérőeszköz sajátosságaiból adódóan a tanulók esetleges történelmi fogalmi fejlődését csupán feltételezhetjük a forradalom és szabadsággharccal kapcsolatban, de a fogalmi fejlődésre vonatkozóan nem fogalmazhatunk meg általános következtetéseket. A kérdőív legjobb, legpozitívabb, legrosszabb jelzőit ugyanis a tanulók egyrészt sokféle módon értelmezhették, másrészt a válaszokat sokféle tényező befolyásolhatta: a felmérést megelőző időszakban tanult történelem tananyag, az egyes történelmi eseményekhez kötődő (iskolai és iskolán kívüli) olvasmányok, valamint a családban, az iskolában kapott értékrend stb.

Az *Eperjessy* és *Szebenyi* (1976) által felállított fejlődésmodell különböző fogalomszintjei a vizsgálatunkban résztvevő tanulók érveléseiben is azonosíthatók. Ha a hetedikesek diszciplináris érveléskategóriáinak értelmezését a modell keretei között végezzük el, akkor megállapíthatjuk, hogy azokra főként a 10–11 évesek szemléletes-képi, konkrét fogalmak sajátosságai érvényesek. Hasonlóképpen, a tizenegyedikesek érvelésében a szabadságért vívott küzdelem, önfeláldozó magatartás, nemzeti egység és összefogás kategóriák csupán a szemléletes-képi fogalomszint meghaladását, az elvont, absztrakt magyarázatok megjelenését igazolják. Eredményeink azt sugallják, hogy az általános- és középiskolások diákok érvelései közelebb állnak a fogalomfejlődési modell alacsonyabb szintjeihez, mint a magasabbakhoz, pedig a vizsgálatban résztvevők életkora alapján a konkrét-szemléletes, valamint az absztrakt fogalomszintek meghaladása lenne elvárható. A jelenséget a fogalomszintek egymáshoz való viszonyával magyarázhatjuk, s egyetérthetünk *Eperjessy* és *Szebenyi* (1976) megállapításaival, amely szerint a „[...] tanulók történelmi gondolkodásában a konkrét-képi korántsem csupán egy meghaladott gondolkodási szint maradványa lehet, [...] hanem a történelmi gondolkodásnak egyik alapvetően fontos meghatározó eleme is [...]" (308. o.). Véleményünk szerint az alacsonyabb foga-

lomszintek megjelenésének az lehet a magyarázata, hogy a kérdőívben nem explikáltuk, hogy diszciplináris vagy személyes jellegű válaszokat várunk-e a diákoktól, ezért a diszciplináris indoklást nyújtó tanulók sem törekedtek a képességüknek leginkább megfelelő válaszadásra.

4. táblázat. Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc ellentétes megítélése a vizsgált évfolyamokon

Az esemény megítélése	*Érvek*	*Gyakoriság*
A 7. évfolyamosok körében a leginkább negatív esemény	Emberi veszteség	9
	Nincs információhordozó érték[2]	5
	Függetlenség elvesztése és idegen uralom	3
	Háborúskodás és pusztítás	3
	Egyéb	3
	Összesen	*23 (5,55%)*
A 11. évfolyamosok körében a leginkább pozitív esemény	Szabadságért vívott küzdelem	18
	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	9
	Önfeláldozó magatartás	3
	Nemzeti egység és összefogás	2
	Pozitív érzelmi és kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	2
	Hiányzó adat	7
	Egyéb	4
	Összesen	*45 (10,51%)*

Akár a történelemtanítás sikerének is tarthatjuk azt a tényt, hogy egyes középiskolás diákokban érdeklődés és pozitív attitűd alakul ki az esemény iránt. Az eseményhez történő pozitív érzelmi viszonyulás kategória a „nagyon érdekesnek tartom" típusú válaszokat foglalja magába. Az efféle érveléseket azonban nem tekinthetjük diszciplináris jellegűnek, mert a tanulók egyéni, érzelmi alapú véleményén alapulnak.

Mivel indokolják eseményválasztásukat a tanulók?

A pozitív és negatív események csoportosításához hasonlóan a tartalomelemzés módszerével az eseményválasztás magyarázatainak kategorizálását is elvégeztük. Ebben a fejezetben áttekintjük a két évfolyam érveléskategóriáit a konkrét történelmi eseményektől

[2] A 4–6. táblázatokban információhordozó érték nélküli indoklásként értelmeztük azoknak a tanulóknak az érveléseit, akik válaszukban a kérdőívben feltett kérdést csupán kijelentő módú állítássá transzformálták, pl.: „Mert jó volt".

függetlenül, majd megvizsgáljuk azokat eseményekhez kapcsoltan is, hogy megválaszolhassuk, a hetedikes és tizenegyedikes tanulók mivel magyarázzák a leggyakrabban említett pozitív eseményeket. Ezt követően elvégezzük az elemzést a negatív események indoklásaival kapcsolatban is.

Pozitív események indoklása

Eredményeink alapján a 7. évfolyamos diákok pozitív események mellett érvelő válaszait az alábbi kategóriák valamelyikébe sorolhatjuk be: (1) hiányzó adat; (2) pozitív attitűdök (érzelmi, kognitív, érzelmi és kognitív) az eseménnyel vagy korszakkal kapcsolatban; (3) fejlődésorientációra (általános, gazdasági, kulturális, gazdasági és kulturális) vonatkozó indoklások; (4) uralkodói (vezetői) tulajdonságok vagy döntések; (5) hazára találás; (6) információhordozó érték nélküli indoklások; (7) életmódszempontú megközelítés az érvelésben; (8) a magyarság létének, jövőjének megalapozása; (9) békében élés; (10) katonai sikerek; (11) szabadságért vívott küzdelem; (12) szépirodalmi vagy esztétikai érdeklődés; (13) egyéb indokok.

A 7. és 11. évfolyamosok érvelései közötti különbségekre utal egyrészt, hogy a X^2-próba eredménye $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbséget jelez a két minta között, másrészt a tizenegyedikesek válaszainak csoportosításához a meglévő kategóriák keretei szűknek bizonyultak, ezért újabbak bevezetése vált szükségessé. Az általános- és középiskolások eltérő gondolkodásmódját igazolja, hogy magasabb évfolyamon az indoklásokban megjelennek a (1) dicső múlt, Magyarország Európa nagyhatalmai között; (2) helyesnek vélt döntések; (3) nemzeti egység és összefogás; (4) önfeláldozó magatartás; (5) vallási közösségbe tartozás; és a (6) jelenlét a médiában csoportok is.

A pozitív események és korszakok közül összességében a középkori királyok uralkodása, a honfoglalás, illetve az 1848–49-es forradalom és szabadságharc fordulnak elő legnagyobb arányban a vizsgált évfolyamokon (a két évfolyamon együttesen a tanulók 40,66%-a, 36,48%-a, valamint 14,13%-a választotta), ezért a hivatkozott eseményekhez tartozó érveléseket a 5. táblázatban foglaljuk össze.

A középkori királyok uralkodásához kapcsolódó indoklásokból a két évfolyam jelentős gondolkodásmódbeli különbségei tárulnak fel. Eredményeink azt mutatják, hogy az általános iskolások eseményválasztásában meghatározó faktornak tekinthetjük az uralkodóknak tulajdonított döntéseket, valamint az uralkodói kvalitásokat. Különösen igaz ez a Hunyadi Mátyás uralkodása mellett érvelő tanulók válaszaira, amelyekben a kollektív emlékezetből és népmesei hagyományokból táplálkozó motívumok ismerhetők fel: „Mátyás nagyon igazságos volt", vagy „Mátyás becsületes, jó király volt, jól uralkodott". Véleményünk szerint ezt a jelenséget azon tudományos felismerés gyakorlati megvalósulásával és alkalmazásával magyarázhatjuk, amely a történelemtanításban a konkrét személyekhez kapcsolódó élménygazdag történetek szerepét hangsúlyozza. A középiskolások körében a középkori királyokhoz fűződő, szemléletes történeteket alátámasztó érvelések háttérbe szorulnak, és az indoklások minőségileg új, absztrakt típusai jelennek meg. Az emocionális töltetű és konkrét személyek cselekedeteihez köthető magyarázatok helyett a Magyar Királyság fénykorát hangsúlyozó ténymegállapítások, a döntések helyességét alátámasztó értékelő megnyilatkozások válnak hangsúlyossá. Egy 11. osztá-

lyos tanuló véleménye szerint például Mátyás uralkodása idején „[...] Európa nagyhatalmai között voltunk társadalmilag és területileg is", egy másik tanuló véleménye szerint pedig „[a] rendeletek később jó hatással voltak az országra". A történelmi gondolkodás differenciálódása (az indokok sokfélesége és szétaprózottsága) irányába mutat, hogy számottevő az egyéb indokok körébe tartozó érvek száma.

5. táblázat. A leggyakoribb pozitív eseményekhez tartozó érveléstípusok gyakorisága a vizsgált évfolyamokon

Események	*Az eseményválasztás indoklása*			
	7. évfolyam		*11. évfolyam*	
	Indoklás	*Gyakoriság*	*Indoklás*	*Gyakoriság*
Középkori királyok uralkodása	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	19	Dicső múlt, Magyarország Európa nagyhatalmai között	24
	Általános fejlődésorientáció	14	Helyesnek vélt döntések	18
	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	8	Általános fejlődésorientáció	17
	Pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	3	Egyéb	13
	Életmódszempontú megközelítés	3	Kulturális fejlődésorientáció	10
	Katonai sikerek	3	A magyarság létének, jövőjének megalapozása	9
	Nincs információhordozó érték	3	Nincs információhordozó érték	6
	Egyéb	3	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	5
	Gazdaságfejlődési orientáció	2	Pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	3
	Békében élés	2	Életmódszempontú megközelítés	3
	Gazdasági és kulturális fejlődésorientáció	1	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	3
	Összesen	*61*	*Összesen*	*111*

5. táblázat folytatása

Események	*Az eseményválasztás indoklása*			
	7. évfolyam		*11. évfolyam*	
	Indoklás	*Gyakoriság*	*Indoklás*	*Gyakoriság*
Honfoglalás	Hazára találás	24	Hazára találás	29
	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	10	Hiányzó adat	14
	A magyarság létének, jövőjének megalapozása	8	A magyarság létének, jövőjének megalapozása	12
	Hiányzó adat	8	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	11
	Nincs információhordozó érték	6	Nincs információhordozó érték	6
	Általános fejlődésorientáció	2	Nemzeti egység és összefogás	5
	Életmódszempontú megközelítés	2	Egyéb	4
	Szépirodalmi vagy esztétikai érdeklődés	1	Katonai sikerek	3
	Békében élés	1	Pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	3
	Katonai sikerek	1	Életmódszempontú megközelítés	2
	Összesen	*63*	*Összesen*	*91*
1848-49-es forradalom és szabadságharc	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	6	Szabadságért vívott küzdelem	18
	Szabadságért vívott küzdelem	5	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	9
	Egyéb	2	Egyéb	8
	Pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	1	Hiányzó adat	7
	Pozitív érzelmi és kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	1	Önfeláldozó magatartás	3
	Összesen	*15*	*Összesen*	*45*

A honfoglaláshoz kapcsolódó indoklásokban mindkét vizsgált évfolyamon főként a hazára találás tényét emelik ki a tanulók, ugyanakkor magasabb évfolyamon a válaszok differenciálódásával és újabb kategóriák megjelenésével is szembesülhetünk. Az új érveléskategóriák közül a pozitív kognitív viszonyulás azt fejezi ki, hogy egyes tanulókban pozitív attitűd alakult ki a témával kapcsolatos olvasmányok vagy egyéb források iránt. A nemzeti egység és összefogás körébe sorolható érveléseket – az előbbi emocionális kategóriával szemben – az absztrakt történelmi gondolkodásmód eseményspecifikus pilléreinek tekinthetjük.

Az 1848–49-es forradalom és szabadságharccal kapcsolatban az előzőekben már számos kérdést érintettünk, de nem tértünk ki az eseményt alátámasztó pozitív érvek összehasonlítására. A 7. osztályosok indoklásainak többségét az emocionális töltésű válaszok alkotják (pozitív érzelmi, kognitív, érzelmi és kognitív), 11. évfolyamon azonban az efféle érvek jelentősége csökken, és az absztrakt, illetve a differenciált (egyéb) kategóriák válnak dominánssá. Eredményeink alapján a szabadságért vívott küzdelem, illetve az önfeláldozó magatartás alkotják az absztrakt gondolkodásmód eseményspecifikus bázisát.

Negatív események indoklása

Az általános iskolások negatív eseményekre vonatkozó indoklásai a következő kategóriákba sorolhatók be: (1) hiányzó adat; (2) emberi veszteségek; (3) információhordozó érték nélküli indoklások; (4) függetlenség elvesztése és idegen uralom; (5) területi veszteség; (6) háborúskodás és pusztítás; (7) negatív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz; (8) életmódszempontú megközelítés; (9) tananyag-elsajátítás nehézsége; (10) uralkodói tulajdonságok vagy döntések; (11) társadalmi ellentétek; (12) fejlődés megtorpanása; (13) téves megállapításon alapuló indoklás; (14) egyéb indokok. A tanulók történelmi gondolkodásmódjának árnyalódását és érvelésbeli gazdagodását igazolja, hogy a középiskolások indoklásainak csoportosításához – a korábbi gyakorlathoz hasonlóan – számos újabb kategória bevezetése vált szükségessé. Az új kategóriák, melyek csak egy, vagy akár több esemény indoklásában is közreműködhetnek, a következők: (1) helytelennek vélt döntések; (2) hosszú távú káros következmények; (3) emberi szenvedések; (4) határon túli élet; (5) területi veszteség és határon túli élet; (6) „Mi lett volna, ha ..." típusú érvelés; (7) az ország területi egységének megszűnése; (8) idegen uralom és a fejlődés megtorpanása.

A pozitív és negatív eseményekhez kapcsolódó érvelések ismeretében ezen a ponton jegyezzük meg, hogy az indoklástípusok között számos fogalmi ellentétpárral találkozhatunk:

- pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz ↔ negatív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz;
- pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz ↔ tananyag-elsajátítás nehézsége;
- helyesnek vélt döntések ↔ helytelennek vélt döntések;
- pozitív uralkodói (vezetői) tulajdonságok vagy döntések ↔ negatív uralkodói (vezetői) tulajdonságok vagy döntések;

– elégedettség egy korszak életmódjával ↔ elégedetlenség egy korszak életmódjával;
– békében élés ↔ háborúskodás és pusztítás;
– fejlődésorientáció ↔ fejlődés megtorpanása;
– szabadságért vívott küzdelem ↔ függetlenség elvesztése és idegen uralom;
– nemzeti egység és összefogás ↔ társadalmi ellentétek.

Az 6. táblázatban a legnagyobb arányban előforduló negatív eseményekhez és korszakokhoz – törökök magyarországi uralma (37,5%), trianoni békeszerződés (23,96%), második világháború (23,2%) – kapcsolódó indokokat foglaljuk össze, majd elvégezzük az adatok kvalitatív jellegű elemzését is.

A törökök magyarországi uralmával kapcsolatban az eredmények az eseményről való gondolkodás jelentős különbségeire világítanak rá, mert a konkrét-képi és az elvont fogalmi gondolkodás közti különbségek ennél az eseménynél mutatkoznak meg a legmarkánsabban. A 7. évfolyamosok szemléletes, konkrét indoklásainak egyes elemeit a 11. évfolyamosok érveléseiben is azonosítottuk (pl.: háborúskodás és pusztítás, emberi szenvedések), magasabb évfolyamon azonban az árnyaltabb, absztraktabb gondolkodást alátámasztó magyarázatok kerülnek előtérbe. Ilyen indoklás például a fejlődés megtorpanása kategória – amelyet a fejlődésorientációra vonatkozó indoklások ellentétes előjelű megfelelőjeként azonosítottunk –, vagy a hosszú távú káros következmények csoportja.

Bár a történészek általában idegenkednek a „Mi lett volna, ha ...?" típusú kérdések felvetésétől, az efféle kérdések alkalmasak lehetnek arra, hogy átgondoljuk, mérlegeljük a számításba vehető események végkimenetelének lehetőségeit, mélyebben megértsük egy történelmi esemény mozgatórugóit. Ezek a lehetőségek azonban csak akkor valósulhatnak meg, ha a kérdés megválaszolására többszempontú forráselemzés és forráskritika alkalmazását követően teszünk kísérletet. Jóllehet a vizsgálatban részvevő tanulók válaszai azt igazolják, hogy a diákok alternatívákról kezdenek gondolkodni, sajnálatos módon magyarázataik megrekednek a formális, felszínes ténymegállapítások közlésén, például: „Ha ez nem történik meg, akkor most sokkal jobb helyzetben lenne Magyarország".

Az ország területi egységének megszűnését hangsúlyozó diákok válaszai Magyarország három részre szakadásával kapcsolatos megállapításokat tartalmaznak. Az egyik diák az utóbbi eseménnyel kapcsolatban például az alábbiakat írja: „[m]ert az ország szétesik és nem egységes".

7. évfolyamon a trianoni békeszerződés indoklásai a területi veszteség hangsúlyozása körül csoportosulnak, 11. évfolyamon viszont – a tanulók egyre mélyrehatóbb ismeretei nyomán – megjelennek a határon kívül élő magyarokkal történő sorsközösség-vállalás elemei, valamint a döntés hosszú távú káros következményeire utaló válaszok is. A határon túli magyarok helyzetéről az egyik tanuló azt írja, hogy „[s]ok magyar a béke által került a határokon túlra", egy másik tanuló pedig a döntés következményeiről tömören megjegyzi, hogy az „[a]zóta is problémákat okoz".

6. táblázat. A leggyakoribb negatív eseményekhez tartozó érveléstípusok gyakorisága a vizsgált évfolyamokon

Események	*Az eseményválasztás indoklása*			
	7. évfolyam		*11. évfolyam*	
	Indoklás	*Gyakoriság*	*Indoklás*	*Gyakoriság*
Török uralom Magyarországon	Függetlenség elvesztése és idegen uralom	18	Háborúskodás és pusztítás	21
	Nincs információhordozó érték	18	Egyéb	20
	Emberi veszteségek	15	Hiányzó adat	13
	Háborúskodás és pusztítás	9	Fejlődés megtorpanása	7
	Életmódszempontú megközelítés	6	„Mi lett volna, ha ..."	7
	Negatív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz	4	Hosszú távú káros következmények	6
	Hiányzó adat	2	Emberi szenvedések	5
	Egyéb	2	Az ország területi egységének megszűnése	5
	Összesen	*74*	*Összesen*	*84*
Trianoni békeszerződés	Területi veszteség	13	Területi veszteség	44
	Nincs információhordozó érték	3	Helytelennek vélt döntések	12
	Emberi veszteségek	1	Területi veszteség és határon túli élet	8
	—		Hiányzó adat	7
	—		Határon túli élet	6
	—		Egyéb	5
	—		Hosszú távú káros következmények	3
	Összesen	*17*	*Összesen*	*85*
Második világháború	Emberi veszteségek	11	Emberi veszteségek	26
	Hiányzó adat	8	Egyéb	12
	Téves megállapításon alapuló indoklás	5	Helytelennek vélt döntések	6
	Egyéb	5	Emberi szenvedések	5
	Nincs információhordozó érték	4	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	4
	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	3	Nincs információhordozó érték	4
	Életmódszempontú megközelítés	3	Téves megállapításon alapuló indoklás	2
	Összesen	*39*	*Összesen*	*59*

A második világháborút választó általános iskolások nagyarányú konkrét-szemléletes jellegű indoklásai mellett téves megállapításon alapuló magyarázatokkal is találkozhatunk. Az utóbbi csoportba azoknak a tanulóknak a válaszai sorolhatók, akik a területelcsatolásokat a második világháború következményének tartják. (11. évfolyamon csupán két tanuló adott ilyen indoklást.)

A tizenegyedikesek választípusai annyiban különböznek a hetedikesekétől, hogy az emberi veszteségeket hangsúlyozó vélemények térnyerését, valamint a válaszok differenciálódását és szétaprózódását követhetjük figyelemmel.

Összefüggés-vizsgálatok

Az eddig bemutatott kvalitatív jellegű elemzések mellett kvantitatív elemzéseket is végeztünk a változók közötti összefüggések feltárása érdekében. Azt vizsgáltuk, hogy kimutatható-e összefüggés a kollektív narratívumok ismerete között és aközött, hogy a kérdőíven a tanulók nem jelöltek meg eseményt (hiányzó adat), alapvetően hibás választ adtak (pozitív helyett negatív, negatív helyett pedig pozitív történelmi eseményt választottak), vagy a kérdéshez illeszkedő megfelelő választ adtak. Az összefüggés-vizsgálatok lehetőségét azonban szigorú korlátok közé szorította az a tény, hogy a kérdőíves felmérésből csak nominális változók álltak rendelkezésünkre, a kollektív narratívumok ismeretét vizsgáló teszt eredményeit pedig intervallumváltozóknak tekinthetjük. A módszertani probléma áthidalása érdekében – vállalva az információveszteség kockázatát – az intervallumváltozók „leértékelése", kategóriaváltozókká alakítása mellett döntöttünk. Mindkét évfolyamon kiszámítottuk a teszteredmények átlagát és szórását, majd a tesztátlagtól magasabb és alacsonyabb eredmények irányában számított félszórásnyi terjedelembe tartozó teszteredményekből létrehoztuk az átlagos teljesítményt nyújtó tanulók csoportját. Ezt követően az átlagos teljesítménytől eltérő eredményeket besoroltuk az átlagosnál gyengébb, illetve az átlagosnál jobb eredmények kategóriáiba.

A kereszttábla-elemzés eredményei azt jelzik, hogy legalább $p < 0{,}05$ szinten kimutatható az összefüggés a teszteredmény-kategóriák és a kérdőíves választípusok között, akár a pozitív, akár a negatív eseményekre vonatkozó választípusokat vizsgáljuk 7. vagy 11. évfolyamon. A 7. táblázatban a változók közötti legerősebb kapcsolatot mutató ($X^2=20{,}784$) kereszttábla-elemzés eredményeit mutatjuk be.

Kimutatható az összefüggés a teszteredmény-kategóriák és a kérdőíven azonosított választípusok között: az átlagosnál jobb teljesítményt nyújtó diákok nagyobb arányban adnak a kérdőív kérdéseihez illeszkedő, megfelelő választ; míg az átlagosnál gyengébben teljesítő tanulók körében a hiányzó adat és az alapvetően hibás válaszok aránya nagyobb. Véleményünk szerint a bemutatott eredmények azt igazolják, hogy azok az egyszerű kérdések, amelyek mindössze egy szabadon választott pozitív vagy negatív magyar történelmi esemény felidézést kérik a diákoktól, összefüggésben vannak a kollektív narratívumaink ismeretével.

7. táblázat. A pozitív történelmi eseményekhez kapcsolódó választípusok és a kollektív narratívumok ismertét vizsgáló teszt összefüggései 11. évfolyamon

		A pozitív történelmi eseménnyel kapcsolatban			*Összesen*
		nem adott választ	*disztrakt választ adott*	*pozitív történelmi eseményt választott*	
A kollektív narratívumok teszten elért eredménye	az átlagosnál gyengébb	29	29	83	141
	átlagos	17	18	104	139
	az átlagosnál jobb	12	14	122	148
Összesen		*58*	*61*	*309*	*428*

Az eredmények $p < 0{,}001$ szinten szignifikánsak.

Összegzés, következtetések

A történelmi események megítélését feltáró kutatásunkkal egyrészt az utóbbi években megkezdődött, narratív paradigma keretei között végzett magyarországi pedagógiai kutatások irányvonalához kívántunk csatlakozni, másrészt a különböző életkorú tanulók történelmi gondolkodásmódjának egyes sajátosságait igyekeztünk feltárni.

Tanulmányunkban bemutattuk, hogy 7. és 11. évfolyamon $p < 0{,}05$ szinten szignifikánsan különböznek a tanulók pozitív és negatív eseményválasztásai, valamint rámutattunk arra, hogy a vizsgálatunkban résztvevő 7. osztályos diákok közel felének nehézséget okozott egy leginkább pozitívnak és negatívnak vélt magyar történelmi esemény felidézése. Ezt a problémát a 11. osztályosok közel egynegyedénél szintén azonosítottuk.

Az eseményválasztást alátámasztó indoklások (érveléskategóriák) kvalitatív elemzésének eredményei rávilágítottak az általános- és középiskolás diákok történelmi gondolkodásának minőségi különbségeire. Eredményeink a tanulók gondolkodásmódjának árnyalódását, érvelésbeli gazdagodását igazolják: alacsonyabb évfolyamon az emocionális töltésű, valamint a konkrét – egy esemény lényeges, szemléletes vonásait hangsúlyozó – érvelések dominálnak, 11. évfolyamon azonban az indoklások absztrakt tulajdonságai válnak meghatározóvá, például: nemzeti egység és összefogás, szabadságért vívott küzdelem, sorsközösség-vállalás a határon túli magyarokkal stb.

A gondolkodás minőségi átalakulását alátámasztó eredmények mellett a kutatási eredmények azt is világossá tették számunkra, hogy a kellően megalapozott, megfelelő történelmi ismeretrendszer kialakítását nem lehet elég korán kezdeni, mert azok hiánya tévképzetek kialakulásához vezethet. Jelen kutatásunkban a társadalmi konszenzus és a tudományos közvélemény álláspontjával ellentétesen vélekedő diákok válaszai tanúskodnak az elemi történelmi ismeretek hiányosságáról. Bár eredményeink azt jelzik, hogy ezek a téves megállapítások többnyire nem rögzülnek állandósult tévképzetté, álláspon-

tunk szerint kialakulásuk is megelőzhető lenne, ha a történelemtanításban nagyobb szerepet kaphatna a sorsfordító történelmi narratívák elsajátítása, és az élménygazdag, közös nemzeti elbeszélések világának megismertetése.

További vizsgálatot igényel annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy különböző életkorokban milyen iskolai és iskolán kívüli tényezők befolyásolják a történelmi események jelentőségének átrendeződését. A jövőben ezért hangsúlyt kell fektetnünk az ismeretelsajátítás sajátos háttértényezőinek vizsgálatára is (pl.: az iskolában legutóbb tanult történelem tananyag, történelmi olvasmányok, a tankönyvek narratív struktúrája, az események családi vonatkozása, népmesei motívumok). A tájékozódó felmérésben feltárt esemény-és érveléskategóriák a közeljövőben végzendő kutatás mérőeszközszerkesztéséhez szolgálhatnak kiindulópontként, hiszen – a spontán említésekből eredő relevanciaproblémákat elkerülve – rendelkezésünkre állnak a vizsgálandó magyar történelmi eseményekhez kapcsolódó érveléskategóriák. A bemutatott feltételek megvalósulása esetén álláspontunk szerint elérhetővé válhat, hogy (1) feltárjuk az események jelentősége átrendeződésének okait, (2) a nemzeti történelmi események oki magyarázatait összevethessük az egyetemes történelmi események magyarázataival, valamint (3) azonosíthassuk az eseményspecifikus történelmi gondolkodás esetleges fejlesztési feladatait.

A tanulmány az MTA-SZTE Kutatócsoport és az OTKA T 046659 PSP támogatásával készült.

Irodalom

Barton, K. C. (2001): A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, **38**. 4. sz. 881–913.

Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press, Cambridge.

Bruner, J., Feldman, C., Kalmar, D. és Renderer, B. (1993): Plot, plight, and dramatism: Interpretation at three ages. *Human Development*, **36**. 6. sz. 309–323.

Bruner, J. (1996/2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.

Eperjessy Géza és Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Halldén, O. (1997): Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, **27**. 3. sz. 201–210.

Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2002): *Magyarságszimbólumok*. Európai Folklór Intézet, Budapest.

Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, **105**. 1. sz. 109–126.

Knausz Imre (2001): Egy történelmi tudásszintmérés tapasztalatai. 2006. 03. 07-i megtekintés, Knausz Imre oldalai, http://www.knauszi.hu/toridia.pdf

Korom Erzsébet (2001): Fogalmi fejlődés és a fogalmak hatékony tanulása. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 106–116.

Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Kiadó, Budapest.

László János (1999): *Cognition and representation in literature. The psychology of literary narratives*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

László János, Ehmann Bea és Imre Orsolya (2002): Történelem történetek: a történelem szociális reprezentációja és a nemzeti identitás. *Pszichológia*, **22**. 8. sz. 147–162.

László János (2005): *A történetek tudománya*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

McKeough, A. és Genereux, R. (2003): Transformation in narrative thought during adolescsence: The structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 3. sz. 537–552.

Minami, M. (2001): Maternal styles of narrative elicitation and the development of children's narrative skills: A study on parental scaffolding. *Narrative Inquiry*, **11**. 1. sz. 55–80.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Pataki Ferenc (1997): Kollektív narratívumok és a csoportidentitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **37**. 5–6. sz. 181–185.

Reicher, S. és Hopkins, N. (2001): *Self and nation*. Sage Publications, London.

Schank, R. C. (1999/2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.

Szebenyi Péter és Vass Vilmos (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, **12**. 2. sz. 30–51.

VanDrie, J. (2005): *Learning about past with new technologies*. Dutch Interuniversity Center for Educational Research, Utrecht.

Vass Vilmos (1997): Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra*, **7**. 10. sz. 99–106.

Wertsch, J. V. (2000): Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? In: Stearns, P., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York University Press, New York. 38–50.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KINYÓ: THE JUDGING NATIONAL HISTORY EVENTS: AN EMPIRICAL STUDY OF 7TH AND 11TH GRADE HUNGARIAN STUDENTS

The present investigation integrates the narrative approach of social representation with several research trends on instruction to focus on historical reasoning. The paper discusses (1) which events of Hungarian history are judged the most positive and negative by students; (2) students' justifications for their choices; (3) the differences in the responses and explanations which can be contributed to age, and (4) the relationship between the knowledge of collective narratives and students' responses (i.e. missing, inappropriate, appropriate responses). 414 primary school students (12-13-year-olds) and 428 secondary school students (16-17-year-olds) were included in the survey. The components of the questionnaire were based on the structure of an instrument developed by *Laszlo, Ehmann* and *Imre* (2002). The questionnaire was comprised of open response items. Event categories and argument categories were established in a process of content analysis. The relationships between category variables were defined using contingency tables. The samples were compared in a homogeneity analysis. The relations between variables were explored with cross-table analyses. The results show significant differences ($p<0.05$) between the two age groups regarding both the events judged as positive and those as negative. Similarly, significant differences were found in the argument categories. Results form the analysis of the argument categories identified in the supporting statements given for the selection of specific events revealed qualitative differences between the historical reasoning of primary and secondary school students. In addition, several event-specific argument categories (concrete and abstract features) could be defined.

Magyar Pedagógia, **105**. Number . 409–432. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kinyó László, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, H–6722, Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

KÖNYVEKRŐL

Tollefson, J. W. és Tsui, A. B. M. (szerk.): Medium of instruction policies. Which agenda? Whose agenda?

Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2004 306 oldal

A tannyelvválasztási irányelvekről szóló kötet alcíme hűen tükrözi a nyelvi tervezés közben felmerülő problémákat: először is többféle lehetőség illetve forgatókönyv szerint lehet tannyelvpolitikai kérdéseket megoldani (*Which agenda?* Melyik forgatókönyv?), másodszor pedig a választás mindig (politikai és/vagy gazdasági) érdekek mentén történik (*Whose agenda?* Kinek az érdeke?).

A tannyelvválasztás témaköre viszonylag új érdeklődési terület a nyelvészet és pedagógia határmezsgyéjén. Nyelvészet, hiszen nyelvről, nyelvi tervezésről, társasnyelvészetről van szó, de pedagógia is, hiszen oktatásról, oktatáspolitikáról, iskolai sikerességről és nevelésről is szó van.

A bemutatandó kötet sem sorolható be egyértelműen egyetlen tudományterület alá, hiszen a tanulmányok más és más részletet hangsúlyozva mutatják be az aktuális kérdéseket. A tanulmányok nagyon hangsúlyosan történelmi szempontból kezdik értelmezni a tannyelvválasztás kérdéskörét, de mind kitér az egyik leglényegesebb (tan)nyelvválasztási szempontra: az adott nyelvhez köthető presztízs és politikai hatalom szerepére. Ez teljesen egybevág azzal az elfogadott nézettel, mely szerint az oktatás szerepe csak úgy érthető meg, ha azt a társadalmi és kulturális termelés és újratermelés intézményeként értelmezzük (lásd *Heller* és *Martin-Jones*, 2001), ugyanakkor nem emeljük ki az adott történelmi kontextusból.

A kötet 3 fő részből áll, mind egy-egy régió illetve kontinens oktatás-, illetve nyelvpolitikájával foglalkozik. Az első rész az angol-domináns országok kisebbségben levő nyelveivel foglalkozik, Új-Zéland, Wales, és az Egyesült Államok példáját használva. A második rész a poszt-koloniális államok nyelvi helyzetét állítja középpontba: Hong Kong, Szingapúr, Malajzia, a Fülöp-szigetek, India és Afrika nyelvválasztási politikája kerül bemutatásra. A harmadik rész alcíme „Nyelvi konfliktusok kezelése és kihasználása". Ebben a részben négy tanulmány található: Dél-Afrika apartheid-korszak utáni nyelvpolitikája, az ecuadori és bolíviai őshonos nyelvek helyzete, az európai integráció és a nyelvi alapú nacionalizmus kérdése Szlovéniában, és végül egy összegző írás a szerkesztőktől.

A továbbiakban kiemelten és részletesen ismertetem a legelső szerkesztők által írt bevezető tanulmányt, majd egy-egy tanulmányt mindegyik részből.

A bevezető tanulmányt *Amy B. M. Tsui* és *James W. Tollefson* írta, címe „A tannyelvválasztási irányelvek központisága". A tannyelvválasztással kapcsolatos irányelveket a tanulmány egyértelműen történelmi és politikai kontextusba helyezve értelmezi. Állításuk szerint gyakran politikailag és történelmileg eltérő helyzetű országokban is, a tannyelvválasztás hasonló szerepet játszik. Ahogyan a volt gyarmatokon a gyarmati nyelvet csak egy szűk elit tanulhatta csak kevés, arra kiválasztott iskolában, így biztosítva saját hatalmát, vagyonát és státusát (a nyelvi szegregálással a közvetlen hozzáférést tette lehetetlenné ezekhez a társadalmi javakhoz a számbeli többség számára), ugyanúgy az angol-domináns országokban sem tulajdonítottak értéket az őshonos nyelveknek, megfosztva az azokat beszélőket nemcsak az anyanyelvük/nyelveik használatától, hanem lehetetlenné is téve, hogy ezek a gazdasági és politikai boldogulás eszközei lehessenek. Az így beinduló ördögi kör (az adott nyelvet nem lehet az élet minden területén használni > nem szükséges tehát standardizálni > így nem lehet oktatási célokra alkalmazni > nem készül ilyen nyelvű tankönyv, ábécéskönyv > nem lehet rajta műveltséget szerezni, és az élet több területén használni), vagy annak kiragadott mozzanatai nagyon könnyen használhatók politikai célokra.

Szintén központi szerepet játszik a könyv elméleti keretében a nyelvi imperializmus kérdése: egyetlen nyelv-, vagy tannyelvválasztási kérdés sem lehet semleges, hiszen a hatalom mindig aszimmetrikusan van elosztva. Az ennek megszüntetésére, a többnyelvűség elősegítésére, és a nyelvi jogok betartására irányuló

retorika és a valóság között azonban a legtöbb esetben (a kötetben található tanulmányok ezt, sajnos, kivétel nélkül bizonyítják) szakadék tátong. Egyik bemutatott ország, régió illetve kontinens tekintetében sem lehet figyelmen kívül hagyni a globalizáció hatását az etno-kulturális identitás keresésében: már az eddig, viszonylag sablonosan felvázolt képből is jól látszik, az anyanyelv(ek)hez való kötődés, sem az egyén, sem a közösség számára nem egy kétpólusú döntés kérdése, hanem jóval inkább a globalizáló és/vagy kolonizáló és/vagy nacionalista politikai és gazdasági hatalmak által meghatározott térben való nyelvmegtartás, nyelvcsere, nyelvvesztés, vagy nyelvújraélesztés kérdése.

A kötet írói között az egyik legismertebb kutató, *Stephen May* az új-zélandi/aotearoai[1] māori-nyelvű oktatásról ír az első részben. Bár Új-Zéland/Aotearoa őshonos lakosságának helyzetét gyakran modellként emlegetik a többi ország számára, a helyzet korántsem tökéletes. Az 1800-as évek közepétől kezdve viszonylag erőteljes, bár nem erőszakos asszimiláció kezdődött az iskolákban, felszámolva az európaiak érkezése előtti oktatásrendszert és ezzel egyidejűleg háttérbe szorítva az anyanyelvi nevelést. Ez oda vezetett, hogy a 20. század végén a māori nyelv közeli kihalását jósolták meg. Ekkor azonban multikulturális oktatást vezettek be, amely mind a māori, mind a nem-māori tanulókat érintette. Ez a rendszer sem kérdőjelezte meg a fennálló erőviszonyokat, és a döntéshozók is főleg európai eredetűek voltak, az eredmény nem lett az eredetileg megcélzott erősebb māori identitás és több māori beszélő. Mindezek ellenére léteznek még mindig māori beszélők, mert az 1970-es években bevezettek két új oktatási formát, a kétnyelvű oktatást és a bemerítéses māori-nyelvű iskolákat, és mind a kettő meglepően sikeresnek bizonyult. Mindezek mellett *May* számos még megoldásra váró problémát vet föl, hangsúlyozva, hogy csak az állandó kritikus diakrónikus szemléletű hozzáállás eredményezhet jobb kisebbségi nyelvű oktatást.

Hassana Alidou „Tannyelv a posztkoloniális Afrikában" címmel kitűnő tanulmányt írt, mely nemcsak információ-gazdag, főleg az európai olvasónak, de *Alidou* politikai szerepvállalásának köszönhetően sok bennfentes szempontot is megmutat. Nem kíméli a nagy presztízsű, és mélyen tisztelt országokat, és kimondja kertelés nélkül, hogy az afrikai nyelvi tervezés terén ezek gyakran kizárólag saját gazdasági érdekeik mentén cselekszenek, humanitárius köntösbe burkolózva. Bár a cikk címében egy egész kontinens bemutatását vállalja, főleg a szub-szaharai térségre koncentrál. Három tényező együttes jelenléte magyarázza *Alidou* szerint a tannyelv problémakörét itt: gazdasági, politikai és pedagógiai. A gazdasági tényező a tankönyvpiac, melyet úgy alakítanak az adott országok és a nemzetközi testületek döntéshozói, hogy a nyugati kiadók érdekét elégítsék ki. Politikai tényező, hogy az afrikai kormányzó elit csoportok nem szívesen teremtik meg annak a lehetőségét, hogy köztük és az elszegényedett, kiszolgáltatott társadalmi osztályok között a szakadék kisebb legyen. Végül pedagógiai tényező az, hogy nem megfelelő a kétnyelvű tanárok képzése, illetve gyakorta egy adott nyelvhez kapcsolódóan a korpusz-tervezés még nem fejeződött be. Ez utóbbiról azonban nem gondolja *Alidou*, hogy szükséges feltétele a nemzeti nyelvű tankönyvek kidolgozásának.

A szlovéniai helyzetet két ellentétes erő határozza meg *James W. Tollefson* szerint: az egyik összefogó hatás (globalizáció és az európai integráció), a másik azonban széthúzó hatású, a népi-nyelvi nacionalizmus (*ethnolinguistic nationalism*). A titói Jugoszlávia éveiben kettős lojalitás működött: az államhoz, mint a szovjet blokktól különböző, demokratikus intézményhez, és a nemzethez, mint a pluralizmus, egyenlőség, és sokszínűség letéteményeséhez. A szerb nacionalizmus politikai térnyerésével azonban felerősödtek azok a hangok, melyek szerint a pluralizmus, mely igen erős területi megszorításokkal bírt nem megfelelően szolgálja az egyetemes jugoszláv érdekeket. Szlovénia azonban a függetlenséget választotta, és így új tannyelvválasztási kérdésekkel kellett szembesülnie, ezzel felelve politikai kihívásokra is. Így széleskörű intézkedéssorozat keretében megemelték az idegennyelvi órák számát (középiskolai szinten 840 órát foglalkoznak évente idegen nyelvekkel), hamarabb kezdik el az idegennyelv-oktatást, nagyobb hangsúlyt fektetnek a nyelvtanárképzésre, és kötelező részévé tették az idegen nyelveket az érettségineK. Ugyanakkor az anyanyelvi nevelés fontosságát is kiemelik: nem csökkenthető a szlovén órák száma még az idegennyelvi órák miatt sem, nem szlovén-tanítási nyelvű magániskolába nem lehet iskolaköteles szlovén gyereket íratni és a kétnyelvű körzetekben kötelező az olasz, illetve a magyar oktatása.

A tanulmánykötet cikkeinek nyelvezete világos, nem szakértő is könnyen megérti a szerzők által használt (szak)terminológiát. Ugyanakkor célkitűzéseik, módszertanuk, az általuk vizsgált iskolatípusok és színvonaluk

[1] Új-Zéland európai eredetű neve mellett jó pár éve szokás a māori nevet is használni az ország két-kultúrájú örökségét kifejezendő. Aotearoa māoriul azt jelenti: hosszú fehér felhő.

nagy eltéréseket mutat. Bár sajnos néhány szöveg angolsága, és bizonyos tanulmányok színvonala hagy némi kívánnivalót maga után, mindenképpen hasznos, és alapos műről van szó, mely az általa bemutatott sokszínűséggel könnyen ráébreszti az olvasót saját Európa-központúságára. Szerzői és tárgyszóindex segíti az olvasást és kutatást.

A recenziónak különleges aktualitást ad a tény, hogy nemrég jelent meg az első magyar vonatkozású tannyelvválasztással foglalkozó tanulmánykötet (*Kontra*, 2005), ami praktikus, gyakorlati oldalról közelíti meg az egyetemi szintű tannyelvválasztás problematikáját kevésbé fókuszálva ugyan a politikai és gazdasági érdekcsoportokra.

Irodalom

Heller, M. és Martin-Jones, M. (2001): Introduction. Symbolic domination, education and linguistic difference. In: Heller, M. és Martin-Jones, M. (szerk.): *Voices of authority.* Ablex. Westport. 1–28.

Kontra Miklós (2005, szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika* (Konferencia a tannyelvválasztásról Debrecenben, 2004. október 28–31-én). Fórum Kisebbségkutató Intézet és Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja és Dunaszerdahely.

Szabó-Gilinger Eszter

BESZÁMOLÓ

a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának tevékenységéről a 2002-2005. évi ciklusban[1]

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának egyik fontos feladata, hogy „...figyelemmel kíséri az általa gondozott tudományág hazai helyzetét s az akadémiai beszámolási ciklushoz igazodva elemzést készít erről." (Ügyrend 1. pont) Elemzések, beszámolók korábban is készültek. A jelen írás ezt a tradíciót szeretné folytatni (néhány példa: *Ballér* és mtsai, 1999; *Nagy*, 2001; *Halász*, 2002). Célunk beszámolni választóinknak, áttekinteni az elmúlt periódusban végzett munkánkat, eredményeinket és mulasztásainkat, remélve, hogy azok tanulságként szolgálhatnak a következő bizottság számára.

A beszámoló két nagyobb egységre oszlik: (a) a Pedagógiai Bizottság szerepe a neveléstudomány tartalmi fejlesztésében, és (b) A Pedagógiai Bizottság szervezeti tevékenysége. A két terület természetesen több ponton is érintkezik egymással, a doktriner szétválasztás nem is lehet célja ennek az írásnak. 2002 őszén, a bizottság újjáalakulásakor folytatott beszélgetésekben, egyebek között, abban egyeztünk meg, hogy az elkövetkező ciklusban többet foglalkozunk a neveléstudomány aktuális és perspektivikus kérdéseivel, a fejlesztés lehetőségeivel, a neveléstudomány és az oktatáspolitika, valamint a neveléstudomány és a pedagógusképzés viszonyával – egyszóval prioritást adunk a koncepcionális kérdéseknek a személyi és szervezeti kérdésekkel szemben. Azt is elhatároztuk, hogy ez utóbbi témákkal rendkívüli üléseken foglalkozunk. A témák ilyen fajta kettéválasztására irányuló szándék azonban csak részben volt keresztülvihető. Szembe kellett néznünk azzal a körülménnyel, hogy igen sok témában egyszerűen nehezen dönthető el, hogy az mennyiben koncepcionális és mennyiben szervezeti.

(a) A Pedagógiai Bizottság szerepe a neveléstudomány tartalmi fejlesztésében

A bizottság a 2002–2005 közötti ciklusban kiemelten öt kérdéskörrel foglalkozott.

- A pedagógusképzés helyzete, fejlesztésének lehetőségei.
- Az EKB működésében való részvétel.
- Az Országos Neveléstudományi Konferenciák megszervezése és lebonyolítása.
- Az OM–MTA Pedagógiai Bizottság közös pályázatok.
- Az MTA doktora cím odaítélésének értékelés-módszertani és személyi kérdései.

[1] A Beszámolót az elnökségi tagok és az albizottságok vezetőinek közreműködésével a bizottság leköszönő elnöke készítette. A Beszámolót a testület 2005. szeptember 9-ei ülésén megvitatta, és kisebb észrevételekkel elfogadta.

1. Pedagógusképzés

A Pedagógiai Bizottság 2002 utáni ciklusának egyik legfontosabb kiemelt témája a pedagógusképzés tartalmi helyzetének a vizsgálata volt (*Hunyady Györgyné, Vidákovich Tibor*). A projekt *„A pedagógusképzés tartalma: hasonlóságok, különbségek; mit tanítunk pedagógiából a pedagógusképzésben?"* elnevezést kapta. Az első lépésben a téma gondozói kérdőíves felméréssel próbálták feltárni, hogy az ország közel 50 pedagógiai tanszékkel rendelkező felsőoktatási intézményében mit tanítanak pedagógia címén. Két intézményi szintet határoztak meg: a főiskolai és az egyetemi képzést. Az adatok felhasználásával tanulmányok készültek (*Zrinszky*, 2003; *Hunyady Györgyné*, 2004). Az elemzések öt kérdés köré rendeződtek: (1) Az intézmény pedagógusképzési modellje, az elmélet és gyakorlat aránya, (2) A nyitottság mértéke, eltérő pedagógiai koncepciók megismerésének lehetősége, (3) A pedagógusképzés pedagógiai dimenzióinak általános jellemzése, (4) A tantárgyak választéka, ajánlott sorrendje, kapcsolatok a társtudományokkal, és (5) A tankönyvek, tananyagok választéka, az egyes művek alkalmazásának gyakorisága. Az állásfoglalást egy bizottsági ülésen az intézmények néhány képviselőjével megvitattuk.

Tartalmilag jól illeszkedett pedagógusképzési témánkhoz egy tájékoztató megbeszélés a Nemzeti Bologna Bizottság tanárképzési albizottság vezetőjével, *Hunyady György* akadémikussal a kétciklusú pedagógusképzés új rendszeréről (2004. május). (Bizottságunk három tagja – *Brezsnyánszky László*, *Mihály Ottó* és e sorok írója – folyamatosan is részt vesz az NBB tanárképzési albizottságának munkájában.) A témához tartozik még az a felsőoktatási fórum-sorozat, amelyet a Magyar Pedagógiai Társasággal közösen rendeztünk a különböző pedagógus-rétegek társadalmi helyzetéről (2003. április, 2004. június, 2005. május).

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a bizottság témaválasztása és tényfeltáró kutatása hozzájárult ahhoz, hogy a pedagógusképzés a szakmai figyelem előterébe kerüljön. Ez annál inkább fontos, hiszen ezzel párhuzamosan már javában folyt a felsőoktatási reform vitája és a törvény előkészítése. Az is egyértelművé vált, hogy a pedagógusképzés – az érettségi vizsga mellett – a közoktatás reformjának legfontosabb lépése. Arra gondolunk, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés radikális reformja nélkül nem képzelhető el a közoktatás minőségének tartós javulása. Ezen a ponton ér össze a neveléstudomány és az oktatáspolitika közös érdekeltsége.

2. Elnökségi Közoktatási Bizottság

Bizottságunk fontos sikere, hogy korábbi kezdeményezésünkre, a II. Osztály támogatásával, az Akadémia elnöksége, hosszú halogatás után, 2002-ben végre jóváhagyta egy újabb Elnökségi Közoktatási Bizottság alapítását.[2] Ez a második elnökségi bizottság az első bizottság nyomdokain haladva – ülésein, vitanapjain, rendezvényein – a közoktatás

[2] A második EKB vezetésére *Pataki Ferenc* akadémikus kapott megbízást. Az Akadémia minden osztálya egy-egy tagot delegált. A Pedagógiai Bizottság tagjai közül *Ballér Endre*, *Báthory Zoltán*, *Csapó Benő*, *Kozma Tamás* és *Nagy József* kaptak meghívást az EKB-be.

tartalmi kérdéseit (tantárgyi integráció, ismeretek és képességfejlesztés, integráció és tanárképzés, iskola és tanulási környezet) tűzte napirendre. Különösen az integráció különböző megközelítései váltottak ki heves vitát.

A második EKB tevékenysége persze nem hasonlítható az elsőéhez (v.ö. MTA, 1976), hiszen a társadalmi és a szakmai környezet teljesen megváltozott, de arra talán jó volt, hogy tudatosította a résztvevőkben az Akadémia felelősségét a tág értelemben vett közoktatás (az óvodától az egyetemig) iránt (MTA, 2005). Még nem dőlt el, hogy az EKB megbízást kap-e az Elnökségtől egy következő ciklusra. Meglehetősen visszás helyzet lenne, ha az Akadémia nem élne annak lehetőségével, hogy véleményezze, befolyásolja a közoktatás történéseit.

3. Országos Neveléstudományi Konferencia

A magyar neveléstudomány tudományos rangjának elismerését, a neveléstudomány oktatását és kutatását végző szakemberek szakmai identitásának növelését, szakmai elkötelezettségüket demonstrálják a 2001 óta évenkénti rendszerességgel megrendezésre kerülő országos neveléstudományi konferenciák (ONK).[3] Bár a konferenciák megrendezését koncepcionális viták, szervezési, főleg finanszírozási nehézségek övezik, a szakmai mérleg pozitív: az ONK megteremtette a friss tudományos eredmények rendszeres bemutatásának, megvitatásának és a kutatók személyes kommunikációjának évenkénti lehetőségét. Mégis hallani szkeptikus, kritikai hangokat is mind a II. Osztály, mind a Pedagógiai Bizottság tagjai részéről. Egyesek szerint a magyar neveléstudomány még nem eléggé „érett" (értsd: nem eléggé tudományos) arra, hogy ilyen nagyszabású rendezvényeket éves gyakorisággal megrendezzen; a szakmai érdeklődés is hullámzó; az előadásokban nem érvényesülnek eléggé a minőségi követelmények; hiányzik az eddigi konferenciák alapos, tartalmi elemzése is, pedig erre jó alapot szolgáltatnának a konferencia-kötetek.

Bármint legyen, megállapíthatjuk, hogy a bizottság korábbi kezdeményezése mára a hazai neveléstudomány fontos fórumává vált. A konferenciák tematikája is adalékul szolgálhat ahhoz a más területeken is tapasztalható folyamathoz, mely szerint tovább tart a magyar neveléstudomány tartalmi differenciálódása, a határterületi cezúrák oldódása. (*Csapó Benő* értékelése a két utóbbi és az idei konferenciáról a 2. sz. mellékletben olvasható.)

4. Kutatási pályázat

Az oktatáspolitika és a neveléstudomány kölcsönös függőségét, egymásra utaltságát, de legalábbis bonyolult kapcsolatrendszerét demonstrálja az Oktatási Minisztérium és a

[3] 2001: Az értelem kiművelése (*Csapó Benő*)
2002: A tudásalapú társadalom pedagógiája (*Kárpáti Andrea*)
2003: Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány (*Kozma Tamás*).
2004: Tanulás, kommunikáció, nevelés (*Nikolov Marianne*)
2005: Közoktatás – pedagógusképzés – neveléstudomány (*Falus Iván*)
2006 (terv): Tanul a társadalom, LLL (*Nagy Mária*).

Pedagógiai Bizottság közös kutatási pályázata. A két fél az első pályázatot 1996-ban hirdette meg „a közoktatás fejlesztésére", és azóta – ugyan hullámzó támogatási összeggel – de évente sor került rá.[4] Sajnálatos, hogy 2005-ben – a minisztériumi támogatás hiányában – erre most nincs lehetőségünk. Ez azért is visszalépés, mert jelenleg az OTKA mellett nincs országos hatáskörű pedagógiai kutatásfejlesztő bázis és forrás. Ugyanakkor a korábbi és a jelenlegi ciklus idejére eső két pályázat adatai jól mutatják a kutatási támogatás iránti igény magas fokát.

Megoldatlan kérdés a pályázatok monitorozása, a létrejövő szakmai haszon figyelemmel kísérése, publikussá tétele. Ez nagyrészt azzal függ össze, hogy a Pedagógiai Bizottság csak tagjai révén rendelkezik adminisztrációs háttérrel. A pályázatok történetében egyelőre csak az első pályázat kutatási jelentéseit tudtuk közreadni (*Varga* és *Budai*, 1998).

5. A Magyar Tudományos Akadémia doktora cím

A bizottság ügyrendje második helyen említi, hogy a testület „...részt vesz a Magyar Tudományos Akadémia doktora cím odaítélése tárgyában a szakterületen megindult eljárások lefolytatásában, és a nyilvános vitát követően a tudományos osztály javaslatának kialakításában, e tevékenységében érvényesíti a bizottság által kidolgozott szakterületi követelményeket." E tekintetben – az előző bizottság motiváló, szervező munkájának is köszönhetően – mindenképpen sikeres három évet zárhatunk. A tudományos tartalék mozgósításában évek óta halmozódó jelentős deficitet dolgoztunk le.

Méghozzá úgy, hogy a bizottság minden lehető módon ösztönözte, támogatta a doktori cím megszerzését, de ugyanakkor a követelményeket – azok liberalizálása helyett – alaposan megemelte. A követelmények fajtái és minimális mértékük sokszor váltott ki vitát a Pedagógiai Bizottságon belül, és bizonyos, hogy ez a vita még nem is záródott le. A szigorítás hívei úgy gondolták, hogy csak így növelhető a neveléstudomány tudományos rangja és akadémiai elfogadottsága. Míg a liberalizálók ugyan egyetértettek a követelmények fajtáiban, de a minimális mértékek meghatározását túlzottnak tartották. Magam is ez utóbbi nézettel értettem egyet. Úgy véltük, hogy a neveléstudomány tudományos jellegének mostani kiforratlansága, definíciós problémái, lehetőségei a hazai és nemzetközi tudományos életben a követelmények kevésbé rigorózus alkalmazását igényelik.

A jelenlegi gyakorlat szerint a Pedagógiai Bizottság a doktori folyamodványokat kilenc szempontból, valamennyi követelményt azok mértékének a megvalósulása[5] szerint értékeli – megengedve kivételes eseteket, a szempontok eltérő súlyozását.

---

[4] „A közoktatás fejlesztését szolgáló kutatásokra" 2003-ban 91 pályázó összesen 262 millió forintot igényelt. A Pedagógiai Bizottság által kiküldött bíráló bizottság (elnöke: *Halász Gábor*) 59 millió forint értékben 27 pályázatot támogatott. 2004-ben 66 pályázó összesen 148 millió forintot igényelt. A bíráló bizottság 33,5 millió forint értékben 16 pályázatot támogatott.

[5] 1–3. publikációk: 1. szakkönyvek, monográfiák (min. 4), 2. tanulmányok, könyvfejezetek (50), 3. külföldön megjelent tanulmányok, könyvfejezetek (6), 4. hivatkozások, önhivatkozások nélkül (80), 5. hazai tagság tudományos szervezetben (5), 6. külföldi tagság tudományos szervezetben (2), 7. elnyert kutatói pályázatok, megbízások (2), 8. külföldi ösztöndíj, kutatás, oktatás (legalább két hónap), 9. előadás, poszter külföldi konferencián (10).

A neveléstudományi oktatók és kutatók sorából 2003-ban 3-an (*Forray Katalin, Halász Gábor, Bakonyi István* honosítás révén), 2004-ben 4-en (*Benedek András, Mátrai Zsuzsa, Németh András, Pukánszky Béla*), és 2005-ben 3-an (*Nikolov Marianne, Czachesz Erzsébet, Nagy Péter Tibor*) – összesen tíz fő – lettek a neveléstudományi szakterületen az MTA doktorai. További 4 kérelem elbírálása folyamatban van (*Fehér Katalin, Réthy Endréné, Perjés István, Bárdos Jenő*). Végül megemlítjük, hogy a tárgyalt időszakban – a Pedagógiai Bizottság véleményét felülbírálva – a II. Osztály két pályázatot utasított el (*Vámos Teodóra, Budai László*).

A tíz új doktor átlagos kora 55 életév (szélső értékek: 42 – 66 év). Személyükben tehát fiatalítás is történt. Ők – és az elbírálás végére váró kollegáink – ahhoz a kutatói középgenerációhoz tartoznak, akiken igen sok múlik majd, hogy milyen irányban fejlődik a magyar neveléstudomány. Az intellektuális tartalék mindenesetre biztatónak tűnik. (A lendület még tart, s miközben az oktatók/kutatók középgenerációjának néhány kiváló képviselője még mindig nem szánta el magát erre a lépésre, oly sokan tervezik a tudományos cím megszerzését, hogy előfordulhat, rövidesen a doktori címek inflálódásának a veszélyéről fogunk beszélni.)

A doktori ügyekben a II. Osztály támogatásának megszerzése nem tartozik a könnyű feladatok közé. A II. Osztályon a Pedagógiai Bizottságot *Nagy József* és *Báthory Zoltán* képviselik (szavazati jog nélkül), de az esetek többségében a neveléstudományi jelöltek referálását sem bízzák rájuk. Tetézi a problémát, hogy jelöltjeinket a szavazó akadémikusok általában alig ismerik. Másik probléma, hogy a határterületi kutatókat – így a szakmódszertanok művelőit – gyakran éri az a vád, hogy a tudományos minősítésükhöz a könnyebb utat választották: a szaktudomány helyett a neveléstudományt. Ezt a nézetet sajnos még a pedagógia potenciális támogatói is gyakran kinyilvánítják, és persze az is előfordul, hogy ítéleteik igaznak bizonyulnak. A szakmódszertanosok – és tágabban a határterületi kutatók – tudományos előrehaladásának módozatait az Akadémiának a jövőben okvetlenül tisztáznia kellene. Annál is inkább mert a szakmódszertanosok (vagy, ahogy újabban előszeretettel nevezzük ezt a szakmát: a műveltségi területi pedagógiák művelői) a tanárképzés soron levő reformjának igen fontos ágensei. A tanári mesterszinten 40 kredites, pedagógiai tartalommal dúsított szaktudományos tárgyakat interdiszciplináris szemlélettel kellene majd oktatniuk. Szükséges tehát, hogy az Akadémia ne nehezítse a szakmódszertanos szakemberek tudományos kvalifikációját, s közvetve így is segítse a közoktatási reform kibontakozását.

A tudományos doktori cím megszerzésének elvi lehetőségeivel és gyakorlati segítésével a Pedagógiai Bizottság a neveléstudományi kutatások fejlesztése és a tudományos utánpótlás képzése miatt is foglalkozott. Közismert, a doktori iskolák működésének szigorú kritériuma – egyebek között –, hogy megfelelő számú doktori címmel rendelkező oktató/kutató dolgozzon. Éppen kellő számú „nagydoktor" hiánya miatt kényszerült szakterületünkön több doktori iskola szüneteltetni tevékenységét vagy alprogramként betagozódni más doktori iskolákba. Ezért is jelentős, hogy az MTA Pedagógiai Bizottsága – fölismerve a doktori iskolák új szabályozásának fontosságát a neveléstudományban – 2004-ben ad hoc bizottságot hozott létre. Az ad hoc bizottság tagjai az akkor működő neveléstudományi doktori iskolák, illetve programok vezetői lettek. A bizottság föladata

volt, hogy javasolja az MTA Pedagógiai Bizottságnak a neveléstudományi doktori iskolák új szabályozására vonatkozó állásfoglalását.

Az ad hoc bizottság – a Magyar Akkreditációs Bizottság kérdéseinek kézhez vétele után – a 2004. év tavaszi félévében több ülésen és hosszabb egyeztetésen kialakította szakmai-tudományos álláspontját, és ezt az MTA Pedagógiai Bizottság idei tavaszi ülése elé terjesztette. Az ülésen az ad hoc bizottság javaslatait megvitatva az MTA Pedagógiai Bizottság támogatóan terjesztette a Magyar Akkreditációs Bizottság doktori bizottsága elé. Ezek a javaslatok azóta a neveléstudományi doktori programok és iskolák akkreditációs bizottsági szabályozásának részévé váltak, és az MAB honlapján is olvashatók. (Az ad hoc bizottság vezetőjének, *Kozma Tamásnak* részletesebb beszámolóját lásd a 3. sz. mellékletben.)

6. Egyéb tartalmi kérdések

Az itt felsorolt, prioritást élvező témákon és feladatokon túl a bizottság még más, többnyire aktuális kérdésekkel is foglalkozott. Vitaülést szerveztünk a neveléstudomány definícióiról (*Kozma Tamás*), a finn tudományos akadémia kutatási programjáról (*Csapó Benő*), a 2003. évi NAT koncepcionális kérdéseiről (*Vass Vilmos* előadása nyomán) és *Vári Péter* prezentációjában a legutóbbi OECD-PISA vizsgálat eredményeiről és főbb következtetéseiről.

Néhány témakörben terveinket nem sikerült realizálni. Ilyen az oktatáskutatás gyakorlati alkalmazhatóságát összefoglaló What Works? téma, a neveléstudomány rendszertani kérdései, a műveltségterületi pedagógiák, az interdiszciplinaritás műveltségelméleti kérdései. Sok fontos és aktuális kérdés, melyekre azonban időszűkében nem kerülhetett sor. Talán majd a következő bizottság foglalkozik velük – ha szükségesnek látja. A tervezett és megvalósult (helyesebben, nem megvalósult) programok közti diszkrepancia azonban felveti azt a kérdést, hogy szükség van-e egyáltalán tervekre? (Vö. *Vidákovich Tibor* összesítését a bizottsági ülésekről és rendezvényekről a 6. sz. mellékletben.) Így visszatekintve a három évre talán jobb módszernek tűnik a prioritások megnevezése és azok ciklusokat átfogó figyelemmel kísérése, értékelése, elemzése (pl. a pedagógiai kutatás helyzete, közoktatási reform, a neveléstudomány társadalmi összefüggései stb.). Persze, az is nyilvánvaló, hogy a Pedagógiai Bizottság hatáskörét, működési terepét pontosan csak úgy lehetne körülhatárolni, ha az oktatásirányítás és a neveléstudomány társintézményeinek a hatásköre és finanszírozása rendezett lenne. A Pedagógiai Bizottság intézményi környezete és funkcionális szerepe jelenleg meglehetősen tisztázatlan, és ez nehezíti a mi működésünk rádiuszának a pontos definiálását. Pedig nagy érték rejlik a Pedagógiai Bizottságban, hiszen ez a köztestületi tagok által választott (s nem kinevezett) testület, mely – feltehetően – a tudományág magasan minősített tagjait tömöríti. Ezt az értéket jobban lehetne és kellene hasznosítani.

(b) A Pedagógiai Bizottság szervezeti tevékenysége

1. Társasági élet

A Pedagógiai Bizottságnak a jelen ciklusban 26 tagja van, akiket a tudományterületi akadémiai köztestületi tagok választottak meg 2002 őszén.[6] A közgyűlési képviselők (*Bábosik István*, *Báthory Zoltán*, *Falus Iván*) választás nélkül, automatikusan kerültek a bizottság tagjai közé. A ciklus közben új köztestületi képviselőket választottunk: *Csapó Benő*, *Kozma Tamás*, *Pukánszky Béla*. Kooptálásra nem került sor. Az elnökség tagjait (elnök, két alelnök, két titkár) az új bizottság választotta meg. A jövőben – úgy látom – nem kellene változtatni a létszámon, de mindenképpen élni kellene a választás nélküli meghívás lehetőségével. Elsősorban szaktekintélyeket és reményteljes fiatalokat kellene kooptálni. (A bizottság névsorát lásd az 1. sz. mellékletben.)

A bizottság rendszeres és mértékletes társasági életet élt. Évente négy alkalommal került sor rendes ülésekre. Ezek dátumában és témájában általában évente előzetesen megállapodtunk. Igyekeztünk betartani azt a célkitűzést, hogy a rendes üléseken főleg koncepcionális kérdések tárgyalására kerüljön sor. A doktori folyamodványok megvitatására, a szükségtől függően, rendkívüli üléseket hívtunk össze. Az ülések látogatottsága megfelelő volt, és minden alkalommal fölülmúlta a szavazási érvényesség határát. Sikertelen volt viszont az a próbálkozásunk, hogy kihelyezett üléseken tájékozódjunk nagy vidéki egyetemeink pedagógusképzéssel kapcsolatos helyzetéről, problémáiról.

Még az előző bizottság kezdeményezésére *Szebenyi Péter*, elhunyt tagtársunk emlékére – a MPT-gal és a Történelemtanárok Egyletével közösen – felolvasó ülést (2002. június) rendeztünk (*Foki*, 2003). A MPT-gal közösen idéztük fel *Majzik Lászlóné* szakmai-tudományos munkásságát (2004. december).

2. Albizottságok

Az albizottságok a Pedagógiai Bizottság szakmai tevékenységének kommunikációját segítik, és azt saját érdeklődési profiljuk szerint modulálják. Nagyfokú autonómiával rendelkeznek (*Foki*, 2003). Az albizottságok általában a pedagógikum egyes jól definiált részterületeit képviselik. És ahogy változik a pedagógikum aktuális tartalma, úgy jelennek meg új igények, és halványulnak el régiek. A szakmai érdeklődésnek ezt a hullámzását albizottságaink jól láthatóan leképezik. Az albizottságoknak – optimális esetben – az is feladata, hogy tagjaikat bevezessék a tudományos életbe, segítsék őket azon igyekezetükben, hogy tudományos karrierjüket megvalósítsák.

Még 2000-ben javaslatok készültek az albizottságok részére. Ezeket a mai bizottság is aktuálisnak tarja. A működéssel kapcsolatban célszerű, hogy

- az albizottságok elsősorban szaktudományos problémákat vitassanak meg, oktatáspolitikai kérdésekkel csak igen indokolt esetben foglalkozzanak;

[6] 2003-ban a köztestületi tagok száma a pedagógia területén: 219 fő. A létszám, a múlthoz képest erősen emelkedő tendenciát mutat.

- rendezvényeiken adjanak lehetőséget fiatal kutatók bemutatkozására;
- vegyék fel a kapcsolatot a területükhöz tartozó témákban működő hazai és nemzetközi szervezetekkel;
- minden albizottság tartson évente legalább egyszer nyilvános felolvasó ülést;
- az albizottságok vezetőinek mandátuma kapcsolódjon a Pedagógiai Bizottság vezetőségének a mandátumához, az albizottsági választásokra a bizottság vezetőségének a megválasztása után kerüljön sor.

A következő bizottságnak kell majd érdemben megvizsgálnia, hogy az albizottságaink milyen mértékben tesznek eleget ezeknek a feltételeknek.

Nyolc albizottságunk aktivitása, társulati élete változó képet mutat. Eredményesen működő, a szakmai és tudományos igényeknek megfelelő tevékenységet mutat a Neveléstörténeti albizottság (elnöke: *Kelemen Elemér*, majd *Pukánszky Béla*), a Gyógypedagógiai Albizottság (*Mesterházi Zsuzsa*), a Didaktikai (*Falus Iván*) és az Informatika az oktatásban (*Kárpáti Andrea*) albizottság. Igen aktív szakmai közélet jellemezte a Szakmódszertani albizottságot is, de *Medgyes Péter* elnök külföldre távozásával bizonytalanná vált az albizottság jövője. Néhány albizottságunk elnöke nem tagja a PB-nak. Ebbe a csoportba tartozik, de eredményesen szervezi tevékenységét a Felnőttképzési albizottság (*Koltai Dénes*), kissé hullámzó intenzitással a Pedagógusképzési albizottság (*Varga Lajos*, majd d). A ciklus végén alakult újjá a Szomatikus nevelési albizottság (*Bíróné Nagy Edit*). (Az albizottságok beszámolói a 4. sz. mellékletben találhatók.)

Albizottsági alapítási kérelmet nyújtott be a ciklusban *Nikolov Marianne* (Nyelvpedagógiai albizottság), *Lükő István* (Környezetpedagógiai albizottság)[7] és *Zsolnai Anikó* (Szociális nevelési albizottság). De ezeket a kérelmeket a Pedagógiai Bizottság elutasította, mert bár elismerte a témák fontosságát és aktualitását, de nem látta biztosítva a megfelelő tudományos kapcsolatot a Pedagógiai Bizottsággal, vagy valamelyik, már működő albizottságban tartotta lehetségesnek a téma megfelelő művelését.

3. Kiadványok

A bizottság negyed éves folyóirata a Magyar Pedagógia – a pénzügyi nehézségek ellenére – rendre megjelent. Az utóbbi két év legjelentősebb eredménye a folyóirat online elérésének megteremtése. A *Magyar Pedagógia* honlapja korábban az SZTE-BTK szerverén volt, ahol korlátozott tárhelyet kapott, ami csak az angol nyelvű absztraktok elhelyezését tette lehetővé. A honlapot áthelyezték egy új szerverre, elkészítették az 1991 óta megjelent tanulmányok elektronikus változatát pdf formátumban, és azokat elhelyezték az új honlapon. Folyamatban van a honlap megújítása, és egy áttekinthetőbb keresőfelület kialakítása. Regisztráltatták a „magyarpedagogia" domain nevet, és most már a www.magyarpedagogia.hu címen közvetlenül elérhető a honlap. (A főszerkesztő részletesebb értékelését lásd a 5. sz. mellékletben.)

A II. Osztály – *Mátrai Zsuzsa* ügyszeretetének köszönhetően – négy kiadványunkat és a folyóiratot jelentős összeggel támogatta:

[7] A lelkes előterjesztők később már egy Környezeti és Technikai nevelési szakbizottság megalakításához kérték a Pedagógiai Bizottság egyetértését.

Könyvek

2003 (2002-ből áthúzódva)

- Csapó Benő: A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai Kiadó. (1 millió Ft támogatás)

2004-ben

- Kárpáti Andrea: A vizuális nyelv fejlődése a kamaszkorban és a rajzpedagógia. Akadémiai Kiadó. (900.000 Ft támogatás)
- Kozma Tamás: Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Új Mandátum Kiadó. (400.000 Ft támogatás)

2005-ben

- Tanulmányok a neveléstudomány köréből (szerk. Falus Iván és Kelemen Elemér). Műszaki Könyvkiadó (1.333.000 Ft támogatás) Megjelenés előtt.

Folyóirat

- Magyar Pedagógia (szerk. Csapó Benő). (Mindhárom évben évenként 795.000 Ft támogatás)

Fontos eredménynek tartjuk, hogy a 2001-ben újraindított sorozatunk, a Tanulmányok a Neveléstudomány köréből második kötetének szerkesztése elkészült és várhatóan az év végéig megjelenik. A jövőben arra kellene törekedni, hogy legalább kétévente egy-egy kötet megjelenhessen.

4. Kapcsolatok

A Pedagógiai Bizottság az MTA II. Filozófiai és Történettudományok Osztály tudományos bizottsága. És bár nagyfokú tartalmi és szervezeti önállósággal rendelkezik, még sem közömbös kérdés, hogy milyen viszony alakul ki az MTA, a II. Osztály és a Pedagógiai Bizottság között. Azt hiszem, ezt a kapcsolatot (15 éves tapasztalatom alapján) a legpontosabban úgy írhatnám le, hogy a Pedagógiai Bizottság az Akadémia és a II. Osztály „mostoha gyermeke". Képviselőit meghívják a II. Osztály üléseire és rendezvényeire, néha még előadást is tarthatnak, de szavazati joguk és érdemi beleszólási lehetőségük az Osztály életébe nincs. A neveléstudomány gyakran emlegetett sérelme, hogy nem rendelkezik a politikától független kutatóhellyel[8] és nincsenek akadémikusai. A neveléstudomány mind a mai napig utolsó akadémikusa *Prohászka Lajos* volt. Az utóbbi két ciklus során köreinkből levelező tagságra két jelölés történt (2002: *Nagy József*, 2004: *Báthory Zoltán*), de a nevezettek az osztálytól már nem kaptak támogatást. Hiába próbálja bizonygatni a neveléstudomány – és közvetve a Pedagógiai Bizottság – hogy a neveléstudomány egyenrangú tagja a tudományok családjának (mint pl. a London székhelyű Európai Akadémián), próbálkozásait eleve minősíti, hogy nincs megfelelő rangja az MTA-n.

Az Akadémia általában azzal hárítja el a neveléstudomány presztízs-növelésre irányuló erőfeszítéseit, hogy ez a neveléstudomány esetében az Oktatási Minisztérium és személy szerint az oktatási miniszter feladata. Ez jogilag igaz is, de tudományos presz-

[8] Az MTA Pedagógiai Kutatócsoport működését 1981-ben szüntették meg.

tízst egy miniszter sohasem adhat. Jól tudjuk, hogy neveléstudományunk tudományos rangját a kutatók tevékenységének magas színvonalával érhetjük el. Ezt a folyamatot előmozdítani és segíteni a Pedagógiai Bizottság eminens feladata. Csak így érhetjük el, hogy a magyar neveléstudomány itthon is befogadást kapjon a tudományok családjába. Mégis – úgy érzem – a neveléstudomány pozitív vonulatainak támogatását hangsúlyosabbá tehetné az MTA elnöksége és különösen a II. Osztály.

A közoktatási törvény szerint az oktatási miniszternek a közoktatás fejlesztésével kapcsolatos feladata – többek között – „a neveléstudományi kutatások anyagi, intézményi feltételeinek biztosítása," (Kt. 95.§ (1) e). E törvényhely szelleméből következően a Pedagógiai Bizottság 1990. évi újjáalakulása óta többször kinyilvánította együttműködési készségét az Oktatási Minisztériummal és az oktatási miniszterrel. A ciklus során az együttműködés részben folytatódott, részben új lendületet kapott – amint arról már korábban is írtunk. Évente jelentős összegben hirdethettük meg az ún. „közös" kutatási pályázatokat, nyertünk támogatást az országos neveléstudományi konferenciák megszervezéséhez és néhány kiadványunk, rendezvényünk támogatására. Felkérést kaptunk a NAT újabb változatának (2003) értékelésére, és részt vettünk az ezzel kapcsolatos akadémiai vitákban. A miniszter az újjáalakult Pedagógiai Bizottság első munkaülésén (2003. február) tájékoztatást adott a közoktatás és a felsőoktatás reformjával kapcsolatos elképzeléseiről és együttműködésre buzdította a bizottságot. Elkötelezettségét és együttműködési készségét a II. ONK megnyitó előadásában megerősítette. Az OM és a Pedagógiai Bizottság együttműködésére jó példa, hogy a 169/2000 (IX.29) kormányrendelet azon kitételét, mely a nevelés- és a sporttudományt egy tudományágba sorolta, korrigálni lehetett. Kezdeményezésünkre a minisztérium módosíttatta a korábbi kormányrendeletet, s az érintett két tudomány megkapta különálló státusát. (Igaz, erre a „bonyolult" feladatra több, mint egy évet kellett várni.) E pozitív tendenciák megtorpantak a 2004. év végén: 2005-ben támogatás hiányában már nem tudtuk kiírni a „közös" pályázatot, ami, mint már jeleztük, súlyos presztízs-veszteséget okoz a bizottságnak, kutatási forrás csökkenést a szakterületnek. Az V. ONK támogatása is nehezen alakult, de végül megoldódott. Veszélybe került a neveléstudományi folyóiratok kiadása is. A Pedagógiai Bizottságnak nincs kellő tájékozottsága arról, hogy a minisztérium, a közoktatási reform előmozdítása céljából miként kívánja megoldani a pedagógiai kutatás, a fejlesztés és az innováció összhangját. Bizonyára sok kérdésünkre megoldást jelentene, ha az akadémia elnöke és az oktatási miniszter a tárgyalóasztalhoz ülne. Ennek szorgalmazása a következő bizottság fontos feladata.

A Pedagógiai Bizottság mindig nyitott volt a pedagógiai társszervezetek, civil társulások, megyei intézetek kapcsolat-felvételi szándékai előtt. Bár lehetett volna intenzívebb, de lényegében jó kapcsolat alakult ki a Magyar Pedagógiai Társaság (annak szekciói) és a Pedagógiai Bizottság között. Olyan országos pedagógiai rendezvények, mint például az évente megrendezésre kerülő lillafüredi, vagy a kétévente megrendezett *Kiss Árpád* konferenciák (Debrecen) bizton számíthattak a Pedagógiai Bizottság erkölcsi, szakmai támogatására.

A szerző köszöni a Beszámoló elkészítésében közreműködő kollégák segítségét.

Irodalom

Ballér Endre és mtsai (1999): A hazai neveléstudományról. A Magyar Tudományos Akadémia számára készített diszciplináris elemzés. *Magyar Pedagógia*. 4. sz.

Foki Tamás (2003. szerk.): *Szebenyi Péter* emlékkönyv. Fővárosi Pedaógiai Intézet, Budapest.

Halász Gábor (2002): A neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási feltételei. Magyar Pedagógia, 2002. 1. sz.

Hunyady Györgyné (2004): A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító- és óvóképzés pedagógiai programjai. *Pedagógusképzés*, 1. sz.

MTA (1976): *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztése*. MTA, Budapet. („Fehér könyv".)

MTA (2005): *Az Elnökségi Közoktatási Bizottság működésének dokumentumai (2002 – 2005)*. MTA, Budapest. Sokszorosított.

Nagy József (2001): Félidős jelentés az MTA Pedagógiai Bizottságának munkájáról. Kézirat.

Varga Lajos és Budai Ágnes (1998, szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–1997*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottsága. Budapest.

Zrinszky László (2003): A hazai egyetemi tanárképzés pedagógiai tartalmai. *Pedagógusképzés*. 3–4. sz.

Báthory Zoltán
Az MTA Pedagógiai Bizottság leköszönő elnöke

Mellékletek:

1. Az MTA Pedagógiai Bizottság tagjai a 2002–2005. közötti ciklusban
2. Csapó Benő: A 2003-as és a 2004-es ONK értékelése
3. Kozma Tamás: Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottság doktori ad hoc bizottságának munkájáról
4. Tájékoztató az albizottságok munkájáról
5. Csapó Benő: Beszámoló a Magyar Pedagógia működéséről
6. Vidákovich Tibor: Ülések, témák az MTA Pedagógiai Bizottság 2002–2005. közötti ciklusában

MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet

Az MTA Pedagógiai Bizottságának tagjai a 2002-2005. közötti ciklusban

Ballér Endre
Bábosik István
Báthory Zoltán *elnök*
Benedek András
Brezsnyánszky László
Csapó Benő *alelnök*
Falus Iván
Forray R. Katalin
Golnhofer Erzsébet
Halász Gábor
Hunyady Györgyné *alelnök*
Kárpáti Andrea
Kelemen Elemér
Kozma Tamás
Loránd Ferenc
Mátrai Zsuzsa *titkár*
Medgyes Péter
Mesterházi Zsuzsa
Mihály Ottó
Nagy József
Németh András
Orosz Sándor
Pukánszky Béla
Szabó László Tamás
Vidákovich Tibor *titkár*
Zrinszky László

2. sz. melléklet

A 2003-as és a 2004-es ONK értékelése

A neveléstudományi kutatás fejlődésében kiemelkedő jelentőségű állomás az Országos Neveléstudományi Konferenciák sorozatának elindulása. Ez megteremtette a friss tudományos eredmények rendszeres bemutatásának, megvitatásának, és a kutatók személyes kommunikációjának évenkénti lehetőségét. A külföldön, illetve más diszciplínákban már rég kialakult lektorált tudományos konferencia intézménye a magyar neveléstudományi szakemberek körében kezdetben szokatlannak tűnt. Az eddig lezajlott négy, illetve az előkészítés alatt levő ötödik konferencia azonban fokozatosan megteremtette a kereteket és elfogadottá tette a nemzetközi mintára kialakított formát. Mindegyik eddigi konferencia újabb előrelépést jelentett a megcélzott irányba, míg a 2005-ös konferencia előkészítése már minden tekintetben a legrangosabb konferenciákkal megegyező keretek és szakmai normák között zajlik.

A 2003-as ONK (elnöke *Kozma Tamás*) volt az előzetesen egy blokkban jóváhagyott első három konferencia utolsó tagja, és lényegében stabilizálta a konferencia-sorozatot. A 2004-es konferencia (elnöke *Nikolov Marianne*) nagy előrelépése volt, hogy a jelentkezés, az absztraktok benyújtása teljes mértékben elektronikusan zajlott.

A 2005-ös konferencia (elnöke *Falus Iván*) előkészítése újabb jelentős eredményeket ért el a minőségkontroll tekintetében. Egy új, tíz szempontra kiterjedő, egyenként is tízfokozatú skálán történt az absztraktok értékelése. Ez esetben már a bírálat is elektronikusan zajlott, mégpedig úgy, hagy a bíráló nem ismerte az adott munka szerzőjének kilétét. Ezzel az ötödik ONK kialakította azt a rendszert, amely tartósan szolgálhatja a pedagógiai kutatók közösségét eredményeik konferencia-keretben történő személyes szakmai vitára bocsátásában.

2005. augusztus

Csapó Benő

3. sz. melléklet

Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottság doktori ad hoc bizottságának munkájáról

Az MTA Pedagógiai Bizottság – fölismerve a doktori iskolák új szabályozásának fontosságát a neveléstudományban – 2004-ben ad hoc bizottságot hozott létre. Az ad hoc bizottság tagjai az akkor működő neveléstudományi doktori iskolák, illetve programok vezetői lettek. A bizottság föladata volt, hogy javasolja az MTA Pedagógiai Bizottságnak a neveléstudományi doktori iskolák új szabályozására vonatkozó állásfoglalást.

Az ad hoc bizottság – az Akkreditációs Bizottság kérdéseinek kézhez vételével – a 2004. év tavaszi félévében több ülésen és hosszabb egyeztetésen kialakította szakmai-tudományos álláspontját, és ezt az MTA Pedagógiai Bizottság tavaszi ülése elé terjesztette. Az ülésen az ad hoc bizottság javaslatait megvitatva az MTA Pedagógiai Bizottság támogatólag terjesztette az Akkreditációs Bizottság doktori bizottsága elé. Ezek a javaslatok azóta a neveléstudományi doktori programok és iskolák akkreditációs bizottsági szabályozásának részévé váltak, és az AB honlapján is olvashatók.

A javaslatok legfontosabb elemei:

- az egyetemi doktori iskolák és programok elnevezése a továbbiakban: neveléstudományi doktori iskola (program) (angolul: educational research);
- a doktori iskolák és programok (alprogramok) címe bekerülnek azoknak a doktori oklevelébe, akik az illető programban (alprogramban) végeztek;
- a doktori iskolák (programok) fő tárgya mindig az illető program témaköre; melléktárgyai pedig a neveléstudománynak az akkreditációs bizottság által már korábban elfogadott – és most az MTA Pedagógiai Bizottság által újólag megerősített) – melléktárgyai (További melléktárgyak fölvétele a jegyzékbe szükség szerint lehetséges.);
- az ad hoc bizottság megállapította a neveléstudományi doktori fokozathoz szükséges publikációk megjelenési helyét (legfontosabb magyar és idegen nyelvű neveléstudományi folyóiratok), amelyet jelentésében mellékletként közölt, és azt az MTA Pedagógiai Bizottság támogatólag jóvá is hagyta;
- az ad hoc bizottság vállalta, hogy a folyamatban lévő („Bologna") felsőoktatási tantervi-szerkezeti reform munkálatairól folyamatosan tájékozódik, és tájékozódásáról – a doktori képzés szempontjából – a bizottság tagjainak időről-időre tájékoztatást ad.

Az ad hoc bizottság munkálatai fontosnak látszanak a neveléstudomány tudomány jellegének erősítése, egyetemi pozícióinak javítása, valamint akadémiai rangjának emelése érdekében is. Munkáját – megfelelő megbízatás esetén – a következő periódusban is folytatni szeretné.

2005. augusztus 25.

Kozma Tamás
az ad hoc bizottság elnöke

4. sz. melléklet

Tájékoztató az albizottságok munkájáról
Beszámoló a Gyógypedagógiai Albizottság működéséről
(2002 – 2005)

2002

2002. március 18-án a Gyógypedagógiai Albizottság (GyA) megtartott ülésén az 1997-ben megjelent Pedagógiai Lexikon, majd az ennek alapján 2001-ben megjelent Gyógypedagógiai Lexikon fogalomkészletének továbbfejlesztési lehetőségeivel foglalkozott. A soron következő feladatok számbavételekor a résztvevők egyhangúan egyetértettek azzal, hogy GyA a gyógypedagógiát érintő valamennyi lényeges szakmai kérdést továbbra is vitassa meg. Ilyen kérdések pl. az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés tanterve, a speciális pedagógia/gyógypedagógia tudomány értelmezése, a gyógypedagógiai alapfogalmak továbbfejlesztése. (Emlékeztető: Gyógypedagógiai Szemle, XXX/2. 153–155.)

Az ülés második részében titkos szavazással megtörtént a GyA háromtagú vezetésének újraválasztása. *Gordosné Szabó Anna* bejelentette, hogy két ciklusban látta el az elnöki teendőket, ezért most indokoltnak tartja az elnöki feladatkör átadását. A szavazás eredménye alapján az új elnök: *Mesterházi Zsuzsa*, tagok: *Gereben Ferencné* (titkár) és *Gordosné Szabó Anna.*

2002. október 25-én a II. Országos Neveléstudományi Konferencia keretében a GyA megszervezte a „Gyógypedagógia és integráció" című szimpóziumot, négy előadással: *Mesterházi Zsuzsa, Márkus Eszter, Papp Gabriella, Szabó Ákosné.* Elnök: *Mesterházi Zsuzsa*, opponens: *Szabó László Tamás* (egyetemi docens, Debreceni Egyetem). Az összefoglalót lásd a II. ONK kötetében: 222-227. Az előadások a Gyógypedagógiai Szemlében megjelentek.

2003

2003. január 18-án „A Ranschburg Laboratórium 100 éve (1902-2002)" témakörben, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (BGGYFK) Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézete és más intézmények mellett a GyA is közreműködött a tudományos ülés megrendezésében. A 12 előadó között szerepelt a GyA vezetőségének két tagja: *Gordosné Szabó Anna* és *Gereben Ferencné*, aki egyben a főrendezője volt az eseménynek, illetve a GyA további tagjai: *Lányiné Engelmayer Ágnes*, *Csiky Erzsébet* és *Zsoldos Márta.* (Gyógypedagógiai Szemle, 2003. XXXI/3. 219.)

2003. május 5-én az ELTE BGGYFK Tudományos Tanácsa és a GyA közös munkaértekezletet tartott a WHO által tíz éves nemzetközi együttműködéssel kidolgozott „International Classification of Functioning, Disability and Health" című fogalomértelmező osztályozási rendszer bevezetésével kapcsolatban. A kidolgozásban részt vett és a magyar nyelvű kiadást („A funkcióképesség, fogyatékosság és egészség nemzetközi osztályozása", Medicina Könyvkiadó) szakmailag ellenőrizte *Kullman Lajos*, az Országos Orvosi Rehabilitációs Intézet főigazgatója, a GyA tagja.

2003. június 4-én támogató állásfoglalás készült az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar által akkreditációra előkészített szakalapítási és szakindítási anyagairól (indoklás, tanterv, óra- és vizsgaterv, személyi feltételek), a képzés mielőbbi bevezetésének szükségességéről.

2003. október 9-én a III. Országos Neveléstudományi Konferencián a GyA öt előadással szimpóziumot szervezett „A gyógypedagógia-tudomány fejlődése" címmel. Előadók: *Mesterházi Zsuzsa, Gereben Ferencné, Papp Gabriella, Erdélyi Andrea* és *Márkus Eszter.* Elnök: *Mesterházi Zsuzsa,* opponens: *Nagy József* (egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem). Az összefoglalókat ld. a III. ONK kötetében: 104-110. Az előadások a Gyógypedagógiai Szemlében megjelentek.

2004

2004. január 1-től az oktatási miniszter rendeletben engedélyezte az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés megindítását, amelynek előkészítésében, a dokumentumok kidolgozásában a GyA elnöke, titkára és további két tagja intenzíven dolgozott. 2004 szeptemberében megindult az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés az

ELTE BGGYFK-án. A kezdő évfolyamon közismert neveléstudományi kutatók mellett oktatási feladatot vállalt *Csapó Benő* egyetemi tanár (Szegedi Tudományegyetem), az MTA Pedagógiai Bizottságának alelnöke.

2004. március 31-én az ELTE BGGYFK Tudományos Tanácsa és a GyA tagjaiból alakult munkacsoport megvitatta a gyógypedagógia tudományág meghatározásával kapcsolatos álláspontokat, valamint a tudományterületi besorolás kérdését. A munkacsoport továbbra is indokoltnak tartja a tágabb és szűkebb értelemben vett gyógypedagógia értelmezését, ezen belül a diszciplínarendszer további fejlesztését. (Emlékeztető: 2004. április 8.) A témához kapcsolódó publikáció (Mesterházi, 2004).

2004. október 22-én a IV: Országos Neveléstudományi Konferencián a GyA ismét öt előadással megszervezte a nagy érdeklődéssel kísért gyógypedagógiai szimpóziumot „A kommunikáció tanulásának akadályozottsága" címmel. Előadók: *Fazekas Andrea – Zsoldos Márta, Fehérné Kovács Zsuzsa – Lajos Péter – Lőrik József, Erdélyi Andrea, Gereben Ferencné, Horváth Miklós.* Elnök: *Mesterházi Zsuzsa*, opponens: *Viktor Lechta* (a pozsonyi Komensky Egyetem professzora). Az összefoglalókat lásd a IV. ONK kötetében: 324–330. Az előadások szövege közlés alatt a Gyógypedagógiai Szemlében.

2004. december 10-én elkészült annak a nemzetközi kutatócsoportnak az alapító nyilatkozata, amely az összehasonlító gyógypedagógia elméletképzésének és metodológiájának kérdéseivel kíván foglalkozni. A kutatócsoportban részt vesz a Ludwig-Maximilian Egyetem München, Komensky Egyetem Pozsony, a Svájci Gyógypedagógiai Központ Luzern, valamint az ELTE BGGYFK, ill. az Erdélyi-Bachmann Alapítvány. A kutatócsoport megalapítását támogatta a GyA, ill. az alapítók között szerepel a GyA két tagja: *Gereben Ferencné, Mesterházi Zsuzsa,* valamint a kezdeményező *Erdélyi Andrea*, a GyA állandó meghívottja. (lásd Alapító nyilatkozat, 2004. december 10. Budapest.)

2005

2005. március 16-án a GyA a Kézenfogva Alapítvány felkérésére, egy helyzetfeltáró tanulmány alapján (*Bíró* és *Verdes*, 2005) ajánlást készített a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 30.§ (6) és (10) bekezdésének módosítása céljából, a súlyosan, halmozottan fogyatékos személyek tankötelezettségével kapcsolatos diszkrimináció megszüntetése érdekében.

2005. április – június hónapok folyamán a GyA előkészítette a 2005. évi V. Országos Neveléstudományi Konferencán megrendezendő gyógypedagógiai szimpóziumot „A gyógypedagógus-képzés átalakulása" címmel. Tervezett előadók: *Gordosné Szabó Anna, Mesterházi Zsuzsa, Zászkaliczky Péter, Balázs János, Gereben Ferencné, Tölgyszéky Gyuláné.* Elnök: *Mesterházi Zsuzsa*, opponens: *Csocsán Emmy* (a Dortmundi Egyetem professzora).

Megjegyzés: A GyA elnöke, mint az MTA Pedagógiai Bizottságának tagja, rendszeresen részt vesz a Pedagógiai Bizottság ülésein, a GyA vezetői és tagjai gyakran megjelennek a Pedagógiai Bizottság különböző rendezvényein.

Irodalom

Mesterházi Zsuzsa (2004): A gyógypedagógia elméletképzésének főbb irányai. In: *Zászkaliczky Péter* és *Verdes Tamás* (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia – a fogyatékosság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban.* ELTE BGGYFK és Kölcsey Ferenc Protestáns Kollégium, Budapest. 17–65. (A kötet Gordosné Szabó Anna tiszteletére készült.)

Bíró Endre és Verdes Tamás (2005): *Súlyosan, halmozottan fogyatékos tanköteles korú gyermekek a közoktatásban.* Budapest, belső munkaanyag.

Budapest, 2005. augusztus 25.

Dr. Mesterházi Zsuzsa
a Gyógypedagógiai Albizottság elnöke

MTA Pedagógiai Bizottság Didaktikai Albizottságának 2003-2005. évi ülései

Az Albizottságnak ezen időszakban két jelentősebb rendezvénye volt.

A 2003. január 24-én tartott ülés a *Modernizáció és programfejlesztés az oktatásban* témával foglalkozott. Előadók: *Arató László, Knausz Imre, Nahalka István* és *Pála Károly*.

A 2005. január 21.-i ülés témája *A hozzáadott érték*. Előadók: *Báthory Zoltán, Csapó Benő, Takács Szabolcs, Neuwirth Gábor* és *Horn György*. A témához az Albizottság előzetesen megadta a javasolt szakirodalmat.

Mindkét rendezvényt a konstruktív részvétel, vita jellemezte.

Az Albizottság felhívására tagjaink aktívan részt vettek minden évben az Országos Neveléstudományi Konferencián és a debreceni *Kiss Árpád* Emlékülésen. Szerepet vállaltak a szervezésben, a szimpóziumok vezetésében, előadásokat tartottak kutatási témáikról, vállaltak szakmai bírálatokat.

Budapest, 2005. augusztus 24.

Petriné Feyér Judit
titkár

Falus Iván
elnök

Jelentés az Informatika az oktatásban albizottság működéséről

Az elmúlt három évben valamennyi Neveléstudományi Konferencián részt vettünk albizottsági szimpóziummal. A második konferencián, amelynek témája a tudásalapú társadalom pedagógiája volt, albizottságunk tagjai jelentős részt vállaltak a szervezésben és hat szimpóziumban mutatták be a témához kapcsolódó eredményeiket.

Két jelentős nemzetközi rendezvény szervezésében is részt vettünk. 2004 júniusában az *International Federation for Information Processing (IFIP)* az oktatási informatika kérdéseivel foglalkozó, mintegy 200 fős TC3 munkabizottságának 3.3 sz. csoportja tartott mintegy 250 külföldi és 90 magyar részvevővel konferenciát az ELTE Informatikai Karán. A konferencia elnöke albizottságunk titkára, *Turcsányiné Szabó Márta*, az ELTE IK docense, a TC3.3 alelnöke volt, *Kárpáti Andrea* részt vett a nemzetközi programbizottság munkájában. A konferencián albizottságunk előadás-sorozatot tartott.

2005. április 27–30-ig az „Oktatás és Képzés 2010" EU munkaprogram 2005. évi nemzeti akciótervéhez kapcsolódva, az Oktatási Minisztérium felkérésére az ELTE TTK Multimédiapedagógiai Központja *peer review* („tanulás a társaktól") *látogatást* szervezett öt EU-s szakértő részére. A látogatások között, április 29-én albizottságunk kérésére a szakértők egész napos *felolvasó ülést* tartottak az ELTE TTK tanácstermében, amelyen 96 magyar pedagógiai kutató és tanár vett részt, köztük a neveléstudományi doktori iskolák a témában érdekelt hallgatói. A rendezvényt *Horváth Ádám*, az oktatási miniszter informatikai főtanácsadója nyitotta meg, majd beszámolt a területen folyó kutatásokról és fejlesztésekről. Ezután a következő szakértők tartottak előadást:

- *Brian Holmes*, az EU Oktatási Divíziójának főtisztviselője, felnőttképzési szakértő;
- *Gavin Dykes*, az angol e-stratégia oktatási informatikai szakértője, az angol Oktatási és Képzési Minisztérium munkatársa;
- *Leo Højsholt-Poulsen*, az Európai Pedagógus IKT Jogosítvány alapítója, a dán Oktatási Informatikai Kutatóintézet pedagógiai értékelési osztályának vezetője;
- *Alan McCluskey*, az Európai Iskolai Hálózat (European Schoolnet) szakértője, a svájci Oktatási Informatikai Ügynökség Nemzetközi Projektek Osztályának vezetője. (Head of International Projects, Swiss Agency for ICT in Education);
- *Wolfgang Weber*, médiapedagógus, német tartományi IKT szakértő, a kölni Pedagógiai Kutatóintézet Infokommunikációs Osztályának vezetője.

Az albizottság új honlapot készített, amely a http://edutech.elte.hu címről érhető el.

Budapest, 2005. augusztus 28.

Kárpáti Andrea egyetemi tanár
ELTE TTK az albizottság elnöke

Tájékozató a Neveléstörténeti Albizottság 2002–2005 közötti tevékenységének főbb csomópontjairól

Az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága a 2002–2005 közötti ciklusban ülésein rendre napirendre tűzte a neveléstörténet kutatásának régi-új diszciplináris kérdéseit (pl. új határtudományok születése, új kutatási metódusok alkalmazásának lehetőségei, a neveléstörténet és a társtudományok kapcsolata, a kutatói utánpótlás kérdése, a neveléstörténet tudományának alakulása-fejlődése nemzetközi viszonylatban stb.). Évente sor került olyan felolvasóülésre is, amelynek apropóját aktuális kutatásmetodikai kérdések vagy évfordulók szolgáltatták.

Albizottságunk 2005-ben felvette a kapcsolatot az MTA Művelődéstörténeti Albizottságával. Együttes ülésünkön elsősorban a neveléstörténet új kutatási területeivel, a tudomány hazai fejlődésének tendenciáival és a neveléstörténet oktatásának akut problémáival foglalkoztunk. Megállapodtunk abban, hogy a jövőben még inkább törekszünk a tartalmas együttműködésre.

Szeged, 2005. szeptember 8.

Pukánszky Béla
a Neveléstörténeti Albizottság elnöke

ÖSSZEFOGLALÓ
az MTA Pedagógiai Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának a 2002-2004 időszakban folytatott munkájáról

A Pedagógusképzési Albizottság – hagyományaihoz híven, ugyanakkor a folyvást megújuló követelményeknek és kihívásoknak is megfelelve – a jelen beszámolási időszakban is a pedagógusképzés tudományos alapjainak és gyakorlatának fejlesztését igyekezett előmozdítani az MTA Pedagógiai Bizottságának keretében.
Tevékenységi területeink:

a) a pedagógusképzés tudományos alapjainak fejlesztése terén:
   - a vonatkozó kutatások ösztönzése;
   - fórum biztosítása a megismerés/megismertetés, reflektálás, értékelés, terjesztés számára;
   - a tudományos utánpótlás, különösen is a doktorjelöltek segítése (az Albizottság szakmai kompetenciájának területén);

b) a pedagógusképzés gyakorlatának fejlesztése vonatkozásában:
   - az országos és intézményi szintű közép- és hosszú távú fejlesztési tervek kölcsönös megismerése, értékelése, igény szerinti véleményezése, értékelése;
   - fórum biztosítása a hazai és külföldi képzési gyakorlat és tapasztalatok megismerésére/megismertetésére és értékelésére.

Az Albizottság tevékenységi területe kiterjed a pedagógusképzés minden szintjére (középfokú, főiskolai, egyetemi, doktori képzés) és minden irányultságára (általános művelési, gyógypedagógiai, szakképzési, testnevelési, művészeti stb. célú pedagógusképzés).

2003-ban elkészült a Pedagógusképzési Albizottság honlapja, amely az ülések közötti időszakokban is jó lehetőséget biztosít a folyamatos kapcsolattartásra és tájékozódásra (http://www.banki.hu/pedkalb). A honlap bővíti és gyorsítja a tagok közti információcserét, és egyszersmind elérhetővé teszi az információkat az Albizottság körén kívül is minden érdeklődő számára. Lehetőséget ad továbbá egyéni vélemények közlésére, eszmecserére, az albizottsági ülések munkájának felidézésére. Különösen is fontos szolgáltatása a honlapnak, hogy elhelyezhetnek rajta – elsősorban – az Albizottság tagjai terjedelmesebb közleményeket, beszámolókat, ismertetéseket, tanulmányokat. Így az Albizottság honlapja az elektronikus úton való publikálást is segíti.

Az albizottsági ülések előre meghirdetett témák ismeretében kerültek megrendezésre. A foglalkozások, illetve a témák földolgozásának az a módszere vált be, hogy a témát egy vagy két különösen is neves szakembere vezette föl, amit megbeszélés, vita követett.

A beszámolási időszak vitaüléseinek legfontosabb témái a következők voltak.

1) A kreditrendszer bevezetése. Összefüggések a képesítési követelményekkel
2) Pedagógus továbbképzés I.
   Szakirányú továbbképzési szakok, pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzések, akkreditált továbbképzési programok
3) Pedagógus továbbképzés II.
   A pedagógus-továbbképzés rendszerének szabályozása és működése. A felsőoktatási intézmények pedagógus-továbbképzési kínálatának felmérése
4) Értékőrzés és megújulás a pedagógusképzésben
5) Pályakép, pályatudat, szakmai kompetencia fejlesztése tanárjelöltek körében
6) A tanárképzés és a szakértői tevékenység
7) Gondolkodásfejlesztési módszerek a tanárképzésben
8) A gyakorlati képzés néhány problémája, különös tekintettel a tanárképzés egységes követelményeire
9) Kompetencia-fejlesztés és új kihívások a pedagógusképzésben

10. A pedagógiai mesterségre felkészítés megújítási törekvései
11. A pedagógiai képességfejlesztés formái
12. A tanárképzés kétszintűvé fejlesztése a bolognai rendszer szerint
*13. A tanárképzés fejlesztésének aktuális kérdései.
A kétciklusú (a bolognai folyamatba illeszkedő) képzés szervezésének hatásai a pedagógusképzés tartalmára
**14. A szomatikus nevelés, különös tekintettel a testnevelésre és az egészségügyi képzésre.

* A Pedagógiai Bizottsággal közös ülésen
** Jelen beszámolási időszakon átívelően

Az összejövetelek látogatottságát a beszámolási időszak első felében még csak cca. 10–12 állandó tag jellemezte, tagságunk körét – megfelelő körültekintéssel, tájékoztatással és személyes megkeresésekkel – frissíteni igyekeztünk, amelynek eredményeként 2004. november 29-én az albizottság személyi összetételében is megújult, kibővült (lásd http://www.banki.hu/pedkalb honlapunkon „Az Albizottság tagjai" címszó alatt). Az új tagok révén a pedagógusképzésnek immár a korábbinál is szélesebb spektruma képviselteti magát az Albizottság munkájában. *Varga Lajos* leköszönő elnök az Albizottság különösen is kiemelkedően aktív eddigi tagjának, *Balogh László*nak adta át a vezetést, akit a tagság titkos szavazással (17 „igen" és 1 „nem" szavazati aránnyal) választott meg.

A Pedagógusképzési Albizottság rendszeresen képviselteti magát az évenként megrendezésre kerülő Országos Neveléstudományi Konferencián egyéni előadásokkal, ill. önálló albizottsági szimpózium szervezésével.

A Konferencia (elsősorban pedagógusképzés szempontjából fontos) tapasztalatait minden évben a konferenciát követő albizottsági ülésen is elemezzük és megvitatjuk.

A szakmai események, publikációk természetesen a honlapunkon is követhetők. Ilyen például a III. ONK anyagából a pedagógusképzéssel kapcsolatos előadások válogatása, és – a szerzők hozzájárulásával – ilyenformán is történő publikálása, amelyek honlapunkon (http://www.banki.hu/pedkalb) „A konferencia-előadások összefoglalói" címen olvashatók. A legutóbbi, a IV. ONK pedagógusképzés szemszögéből történő elemzésének összefoglalója a „Szakmai közlemények" rovat „Előadások" címszavára kattintva érhető el.

Az Albizottság tagjainak a bolognai folyamat pedagógusképzési (tanárképzési) javaslatairól kialakított véleményeit megküldtük a Pedagógiai Bizottság elnökének és honlapunk (http://www.banki.hu/pedkalb) Fórum/Vélemények rovatában is közzétettük.

Az Albizottság háttérintézménye jelen beszámolási időszakban is a Budapesti Műszaki Főiskola Mérnökpedagógiai Intézete volt.

Budapest, 2005. szeptember 05.

Pentelényi Pál
az Albizottság titkára

Varga Lajos s.k. *Balogh László s.k.*
A beszámolási időszak elnökei

5. sz. melléklet

Beszámoló a Magyar Pedagógia működéséről

A *Magyar Pedagógia* 1991 óta jelenik meg a nemzetközi tudományos folyóiratokra érvényes normarendszer szerint, ebben a tekintetben az elmúlt években sem volt változás. A beérkezett kéziratokat két bíráló kapja meg, mindkettő minősített, az egyik a szerkesztő bizottság tagja. Sokat fejlődött viszont a publikációs kultúra, mind több kézirat felel meg a formai és tartalmi követelményeknek, szélesebb körben ismertté és elfogadottá válnak a tudományos közlés normái, a bírálatok egyre elemzőbbek, és mind több szerző él a bírálatok által nyújtott visszajelzésekben rejlő lehetőségekkel.

A *Magyar Pedagógia* évi négy számában számonként hat tanulmány jelenik meg. Az ONK 2001-es elindítása óta az adott év utolsó számában megjelenik a külföldi plenáris előadók tanulmánya.

Az utóbbi két év legjelentősebb eredménye a folyóirat online elérésének megteremtése. A *Magyar Pedagógia* honlapja korábban a BTK szerverén volt, ahol korlátozott tárhelyet kaptunk, ami csak az angol nyelvű absztraktok elhelyezését tette lehetővé. A honlapot áthelyeztük egy új szerverre, elkészítettük az 1991 óta megjelent tanulmányok elektronikus változatát pdf formátumban, és azokat elhelyeztük az új honlapon. Folyamatban van a honlap megújítása, és egy áttekinthetőbb keresőfelület kialakítása. Regisztráltattuk a „magyarpedagogia" domain nevet, és most már a www.magyarpedagogia.hu címen közvetlenül elérhető a honlap.

Ugyanezeknek a számoknak a tartalomjegyzékét felvittük a magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisába (MATARKA, http://www.matarka.hu/), így a *Magyar Pedagógiában* megjelent cikkek onnan is elérhetők. Ugyancsak a folyóirat szélesebb körű elérését teszi lehetővé, hogy bekerült az *Educational Research Abstracts* online (http://www.tandf.co.uk/era/) referáló adatbázisba.

A megjelenés folyamatosságában súlyos gondot okoz a rendszeres minisztériumi finanszírozás megszűnése. Már a 2003-as támogatás is nagy késéssel érkezett, a 2004-es támogatás szerződését pedig csak decemberben írtuk alá, de maga a pénz már csak ez év márciusában érkezett meg. Erre az évre már egyáltalán nem számíthatunk OM támogatásra, viszont megnyílt egy új pályázati lehetőség.

A megjelenés egyenetlensége miatt némileg visszaesett a beérkező kéziratok száma. Az említett problémák megoldására kialakítottuk a szerkesztés új rendjét. A beérkező kéziratok a bírálati eljárás befejeztével azonnal felkerülnek a honlapra, kinyomtatásukra viszont olyan ütemben kerül sor, ahogy a források rendelkezésre állnak. A BTK-tól és az egyetemtől remélt kiegészítő támogatással a következő évben várhatóan – minőségi és mennyiségi kompromisszumok nélkül – helyreáll a megjelenés rendje.

2005. augusztus

Csapó Benő
főszerkesztő

6. sz. melléklet

Ülések, témák* az MTA Pedagógiai Bizottság 2002–2005 közötti ciklusában

2003. február 20. (csütörtök) 11-14 óráig
Az oktatáspolitika és a neveléstudomány kapcsolata
Meghívott: Magyar Bálint

2003. március 28. (péntek) 10-13 óráig
A revízió alatt álló NAT „Ember és társadalom" blokkja, tájékoztató a NAT revízió jelenlegi állásáról és a feladatokról

2003. június 13. (péntek) 10-13 óráig
A „Mit tanítunk pedagógiából a pedagógusképzésben?" témában végzett adatgyűjtés első eredményei *(Hunyady Györgyné, Zrinszky László)*

2003. szeptember 19. (péntek) 10-13 óráig
A hazai egyetemi szintű tanárképzés pedagógiai tartalmai *(Zrinszky László) Meghívottak: a tanárképzés pedagógiai részéért felelős egyetemi tanszékek vezetői*

2003. november 14. (péntek) 10-13 óráig
A neveléstudományi kutatások támogatási rendszere és az MTA-OM közös pályázat *(Csapó Benő)*
Az Országos Neveléstudományi Konferenciák értékelése, javaslatok a folytatásra *(Csapó Benő, Kárpáti Andrea, Kozma Tamás)*
A Tanulmányok a neveléstudomány köréből sorozat koncepciója és aktuális kérdései *(Vidákovich Tibor)*
Doktori ügyek *(Mátrai Zsuzsa)*

2003. december 12. (péntek) 10-13 óráig
A „Mit tanítunk pedagógiából a pedagógusképzésben?" témában végzett adatgyűjtés újabb eredményei

2004. január 23. (péntek) 10-13 óráig
A neveléstudományi doktori iskolák helyzete, a PhD fokozat megszerzésének feltételei

2004. március 5. (péntek) 10-13 óráig
Doktori pályázatok habitusvizsgálata, opponensek és bíráló bizottságok kijelölése: Budai László *(előbíráló: Kárpáti Andrea, Klaudy Kinga)* Nagy Péter Tibor *(előbíráló: Báthory Zoltán, Kelemen Elemér)* Vámos Teodóra *(előbíráló: Halász Gábor, Kozma Tamás)*

2004. május 21. (péntek) 10-13 óráig
Tájékoztató a Nemzeti Bologna Bizottság pedagógusképzési albizottságának munkájáról
Meghívott: Hunyady György

2004. szeptember 24. (péntek) 11-13 óráig
Cs. Czachesz Erzsébet doktori pályázata, új bíráló bizottság kijelölése

---

* Csak a meghívókban feltüntetett témák

2004. október 15. (péntek)10~13 óráig
Cs. Czachesz Erzsébet doktori pályázata: a II. Osztály kérésére új javaslat a bíráló bizottságra *(Báthory Zoltán)*
A tanulás és tanítás kutatásának európai tendenciái *(Csapó Benő; opponensek: Báthory Zoltán, Falus Iván)*

2004. december 17. (péntek) 10-13 óráig
Beszámoló az OECD PISA 2003 nemzetközi pedagógiai felmérés fontosabb eredményeiről *(Vári Péter; kommentálja: Halász Gábor)*

2005. január 14. (péntek) 10-13 óráig
Az Országos Neveléstudományi Konferencia előkészületeiről *(Falus Iván)*

2005. március 4. (péntek) 10-13 óráig
Az V. Országos Neveléstudományi Konferencia előkészületei *(Falus Iván)*
A VI. Országos Neveléstudományi Konferencia témája *(Nagy Mária)*

2005. május 20. (péntek) 10-13 óráig
A neveléstudomány definíciói *(Kozma Tamás)*
Az V. Országos Neveléstudományi Konferencia előkészületei *(Falus Iván)*

Szeged, 2005. szeptember 3.

Vidákovich Tibor
titkár

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia, a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal (NKTH) és a Kutatás-fejlesztési Pályázati és Kutatáshasznosítási Iroda (KPT) támogatta.

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)
faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu
További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H–1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja az SZTE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 7,8 (A/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, kéziratos sokszorosításként 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 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. 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 kialakult 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. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, Magyar Pedagógia, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Rita Kelemen, Csaba Csíkos and Steklács János: Metacognitive strategies in mathematical problem solving: Evidence from think-aloud protocols and videotaped sessions 343

Ágnes Lovász: First-year german majors' language learning motivation 359

Tibor Vígh: Theoretical principles of communicative language testing 381

László Kinyó: Judging national history events: an empirical study of 7th and 11th grade hungarian students 407

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education