MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHATODIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM
Budapest

2006

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

SZÁZHATODIK 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 106. évf. 1. szám (2006)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Nagy Péter Tibor: A kolozsvári bölcsészkar és természettudományi kar hallgatóságának felekezeti rekrutációja (1872–1918) 5

Mark B. Kinney: A *No child left behind* közoktatási törvény az USA-ban: Mit tanultunk négy év alatt? 29

Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa: Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal 43

Molnár Gyöngyvér: Az induktív gondolkodás fejlesztése kisiskolás korban 63

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 1. szám 5–28. (2006)

A KOLOZSVÁRI BÖLCSÉSZKAR ÉS TERMÉSZETTUDOMÁNYI KAR HALLGATÓSÁGÁNAK FELEKEZETI REKRUTÁCIÓJA (1872–1918)

Nagy Péter Tibor
Professzorok háza, Felsőoktatási Kutatóintézet

Az egyetemi hallgatóság és diplomásréteg rekrutációja a társadalomtörténet, illetve az oktatásszociológia klasszikus témája. Magyarországra nézve már a két háború között megjelentek *Asztalos* (1932) és *Laky* (1932) könyvei a korabeli egyetemi hallgatókról; *Andorka* (1979) pedig a történetszociológiai elemzések egyik első darabja. Magyarországon az egyetemi képzés mindig erősen Budapest-központú volt, még azt követően is, hogy az 1870-es évektől kezdve Erdély fővárosában egy új egyetem épült ki.

Ez az új egyetem azonban nem egyszerűen kisebb és fiatalabb, mint a budapesti, de számos sajátos strukturális, illetve a képzés tartalmát érintő vonatkozása is ismeretes. A legfontosabb sajátosság, hogy Budapesttel – s a legtöbb hagyományos egyetemmel – ellentétben önálló természettudományi karral rendelkezik. Fontos sajátosság továbbá, hogy a történetileg katolikus jellegű Budapesti Egyetemmel szemben nincsen semmiféle felekezeti elkötelezettsége, ami – ha elfogadjuk, hogy a Budapesti Egyetem legalábbis oktató-rekrutációs szempontból kedvez a katolikusoknak – a Kolozsvári Egyetem esetében logikailag protestáns felülreprezentációt kellett volna, hogy előidézzen.

Az egyetem társadalmi összetételéről szóló elemzésünk a bölcsészkarra és természettudományi karra koncentrál. (Az orvosi karról *Karády Viktor* és *Lucian Nastasa* 2004-ben jelentetett meg monográfiát.) Ugyanakkor indokoltnak tartjuk, hogy a két kart együtt vonjuk elemzés alá: egyrészt mert – a jogi karral és orvosi karral ellentétben – e kar specialitása, hogy nem minden végzettje rendelkezik doktori címmel, másrészt mert mind a két kar végzettjeinek fő elhelyezkedési lehetősége a középiskolai és a kulturális-tudományos szféra (s nem a gazdaság vagy az államigazgatás), harmadrészt pedig, mert a hazai közgondolkodásra erőteljesen hatott, hogy a diplomások elsöprő többségét képző budapesti egyetemen csak bölcsészkar volt, ahol a humán- illetve társadalomtudósok mellett természettudósokat is képeztek. 1892/93-ban például Kolozsvárott 80 BTK-s és 40 TTK-s hallgató volt, ezzel szemben Budapesten 373 bölcsészhallgató (Magyar Statisztikai Évkönyv, 1894, 294. o.). Vagy: az 1901/02-es tanévben a kiadott bölcsésztanári oklevelek száma 33 (Kolozsvár) illetve 65 (Budapest), a természettudományi okleveleké 11 illetve 38 volt, míg doktori szigorlatra Kolozsvárott 16-szor, Budapesten 43-szor került sor (Magyar Statisztikai Évkönyv, 1903, 380. o.). Mindez azt mutatja, hogy Budapest a képzési piac kétharmadát stabilan uralta. (A természettudományok különbözőségét

persze itt is érzékelték, ezért a természettudományi szakokra reáliskolai érettségivel is jelentkezni lehetett.)

Az egyetem két karának társadalmi összetételét egy olyan kutatássorozat keretében fogjuk megvizsgálni, melynek eredményeképpen hamarosan – többek között – a teljes 1850 és 1918 közötti diplomás népesség prozopográfiai elemzése lehetségessé válik. Az adatfelvételt elvégző *Lucian Nastasa* a rendelkezésünkre bocsátotta a BTK és TTK hallgatóiról készített, prozopográfiai elemzésre szánt szövegfile-t, amelyet jelen vizsgálatunk céljából kódolt adatbázissá alakítottunk át. A tanulmányban felhasznált adatbázis tehát a kolozsvári reál- és humán-bölcsészhallgatóság teljes körét tartalmazza. – Jelen kutatássorozat *Karády Viktor* 1970-es években elkezdett adatfelvételeinek, s a magam 1990-es években elkezdett adatfelvételeinek a folytatását, illetve az egyik már elkészült adatbázis elemzését jelenti. Itt több, különböző forrásokból finanszírozott (OTKA, OKTK, PTE, CEU, NKFP), részben *Karády Viktor*, részben általam vezetett kutatás összekapcsolásáról van szó, amelyhez a CEU, a WJLF, az FKI, illetve a PTE jelent szervezeti keretet.

A társadalmi összetétel ábrázolásának lehetséges megközelítései

Az egyetemi hallgatóság társadalmi összetételét több fontos változó alapján írhatjuk le. Ezek egy része klasszikus szociológiai háttérváltozó.

1) A hallgató névjellege a vezetéknév alapján, ami – legalábbis a hallgató szülei vagy nagyszülei vonatkozásában – etnikai adatot szolgáltat. (Nagy biztonsággal el lehet különíteni a szláv jellegű, német jellegű és román jellegű neveket egymástól. Ennél lényegesen bizonytalanabb a nemesi és nem nemesi nevek elválasztása. A *Nagy Iván* (1857-1868) által összeállított nemesi családlistában a nemesi családnevek között a leghétköznapibb írásmódú és legprofánabb jelentésű nevek is előfordulnak. A klasszikus név-markerek – mint például az „y" a családi név végén – hiánya önmagában nem elegendő a nem nemesi származásúak meghatározására.)

2) A hallgató keresztnevének jellege.

3) A hallgató névváltoztatása, ami – amennyiben nem magyar névjellegű személyek magyar jellegű névre változtatták nevüket – a magyarosodás fontos jelzése lehet, így alkalmas arra, hogy az etnikai jelleget tovább finomítsuk.

4) A hallgató bárói, grófi rangjára utaló adat.

5) A hallgató születési helye, részben a konkrét településhez, részben megyéhez, régióhoz sorolhatósága alapján, s természetesen a település számos egyéb tulajdonságát – méretét, multi-etnikai illetve multi-konfesszionális jellegét, iskolavárosi mivoltát stb. – figyelembe véve. Egy korábbi OTKA kutatásom melléktermékenként elkészült az a több mint 13000 soros adatbázis, amely a történelmi Magyarország településeit ilyen szempontból jellemzi.

6) A hallgató születési éve, amelynek alapján különböző generációk eltérő tulajdonságait vázolhatjuk fel.

7) A hallgató születési hónapja és napja, ami a gyakori nevű személyek megkülönböztetését teszi lehetővé.

8) A hallgató anyanyelve, különösen összevetve az 1., 2. és 3. pontból kikövetkeztethető etnikai jegyekkel. Az anyanyelvi adat a kolozsvári anyakönyvek különös értéke, amire más intézményeknél alig találhatunk példát.

9) A hallgatók vallása. Ezt az adatot, mint lehetséges faktort, a háború előtti statisztikai elemzések igen fontosnak tartották, s társadalomtörténeti jelentőségét *Karády* műveiből ismerjük (lásd pl. *Karády*, 2000a; 2000b; 2002; *Karády* és *Nagy*, 2004; megjelenőben)

10) A hallgató eltartójának névjellege – különös tekintettel az 1., 2., 3. és 8. pont eredményeire.

11) A hallgató eltartójának doktori címe, mint általános elitjelzés.

12) A hallgató eltartójának foglalkozása, mely adat alapján a doktori címmel nem rendelkező, egyetemet zömében nem végzett csoportok belső rétegződését vizsgálhatjuk.

13) A hallgató eltartójának lakhelye, összevetve természetesen az 5. pont regionális tanulságaival.

14) A hallgató eltartója és apja közötti különbözőség, a néhai apa társadalmi státusza.

A változók másik része az egyetem előtti iskolai pályára vonatkozik.

15) A középiskola-végzés helye, összevetve az 5. és 13. pont regionális összefüggéseivel.

16) A középiskola fenntartója, összevetve a 9. ponttal – azaz azzal, hogy felekezetének megfelelő iskolát választottak-e a tanuló szülei vagy gyámja. Ez a változó a család szekularizációjának elég jó fokmérője lehet.

17) A középiskolai érettségi időpontja, amely a 6. ponttal összevetve az évvesztés társadalmi összefüggésrendszeréről informál.

18) A középiskola típusa, ami a klasszikus vagy reálműveltség iránti elkötelezettség jelzése – s természetesen maga a konkrét iskola, melynek alapján az elitiskolákból jöttek csoportját különböztethetjük meg.

Nem a társadalmi háttérről informál, de az egyetemi karrierpályára ad fontos jelzéseket a változók utolsó csoportja.

19) Az első egyetem kiválasztása, összevetve az 5., 13. és 15. pont regionális összefüggéseivel.

20) Az első egyetemi beiratkozás éve, mely a 17. ponttal összevetve az évkihagyás összefüggéseiről informál.

21) A Kolozsvári Egyetemen eltöltött félévek száma.

Minthogy teljes névvel rendelkező adatbázist kezelünk, az adatbázison belül sajátos kapcsolatokat tárhatunk fel, például testvéreket, vélelmezhető unokatestvéreket, esetleg apa-fiú viszonyokat azonosíthatunk – s természetesen megtalálhatjuk azokat, akik BTK-ra és TTK-ra is jártak.

A kutatás során a kolozsvári humán- és reálbölcsészek elitpozícióba kerülését is megvizsgáljuk, úgy, hogy diplomásainkat összekapcsoljuk egy (az elitkutatás során létrehozott) adatbázissal. Elitkutatásunk eredendő feltevése szerint az egyes korok értékítéletét az egyes személyek fontosságáról nagy reprezentatív lexikonok fejezik ki. A lexi-

konoknak a középosztályok körében tapasztalható sikere mintegy igazolja, hogy a lexikon szerkesztőségek válogatási szempontjai – minden egyedi „méltánytalanság", illetve a történelem mérlegén jelentéktelennek bizonyult közszereplő indokolatlan szerepeltetése ellenére – az „ismertség", az „ismerendőség" kritériumait sok tekintetben kimerítik.

Az eddigi, jelentős eredményeket hozó magyarországi történeti elitkutatások – mint például *Bukodi* (1998) *Gergely* (1992) *Hadas*, (2000), *Hajdú* (1996, 1997), *Huszár* (1993) *Kovács I.* (2001) *Lengyel* (1994, 1995), *Müller* (1996), *S. Nagy* (2001), *Szakály* (1998) *Szelényi* és *Szelényi* (1996), *Takács* (1998) s mások – más logikával jártak el: szakmánként, ágazatonként definiálták az elitbe kerülés kritériumait. Mindkét módszer mellett számos érv szól. A szakmánkénti definíció kiszűri ugyan a lexikonszerkesztőségi döntések esetlegességét, s az esetleges szisztematikus torzítást, de óriási jelentőséget ad a kortárs viszonyokból következő csoportpreferenciáknak, illetve az esetleges személyi torzsalkodásoknak. Ha például a tudományos elitet az „MTA tagjai" és „egyetemi tanárok" csoporttal akarjuk definiálni, meghatározó jelentőségű személyiségek (pl. a radikális szociológusok) maradnak ki, viszont teljesen jelentéktelennek bizonyult figurák kerülnek be. Ha egyes szakmai csoportok kutatása a kiindulópont, valószínűleg meg lehet találni azokat a kortárs szerveződéseket (a nevezett radikálisok esetében pl. a Vörösmarty Akadémiát), amelyek kompenzálják a kortárs hivatalos testületek döntéseit. (Későbbi elemzéseinkben az elit teljesebbé tételének ezt az útját fogjuk követni.) Ha azonban az „ismertségi elit" egésze a célcsoport, ez az út nem tűnik járhatónak. A lexikonra alapozott elitkiválasztás előnye továbbá, hogy a különböző szférák elitjeit egymással összemérhetővé teszi.

Számos érdekes korai magyar lexikonkísérlet volt. Ezeket azért nem használtuk kutatásunk forrásaképpen, mert vizsgált korszakunk a modern Magyarország, az 1800-as évek első kétharmadában megjelent lexikonokban azonban természetes okoknál fogva a hazai modernizáció szempontjából kulcsfontosságú nemzedékek még nem lehetnek benne – még kevésbé lehetnek benne a Kolozsvárott 1870-es évektől diplomát kapók.

A korszak szempontjából az első érdekes nagylexikon az 1880-as évek első felében megjelent Magyar Lexikon (*Somogyi*, 1879–1882; tizenkét kötetben). Ezt a művet nem vettük számításba, mert már a kortársak részéről oly sok bírálat érte, hogy kérdésesnek tekinthető, hogy tulajdonképpen kinek az álláspontját, ízlésvilágát tükrözi a lexikoncímszavak összeállítása.

A 90-es évek hatalmas produkciója, a Pallas Nagylexikon sokak szemében máig a legkiválóbb magyar nagylexikon. A *Gerő Lajos* által 1884-ben alapított Pallas Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság vállalkozásában 1893–1897 között jelent meg a Pallas Nagy Lexikon tizenhat – a Magyar Nagylexikonnál lényegesen nagyobb – kötetben. Azt, hogy az elitet a kortársak szemében reprezentálja, illetve, hogy releváns tudást tükröz, két inputból és három outputból állapíthatjuk meg. Input-tényező, hogy a lexikon szerkesztőbizottságában a tudományos elit nagyobb mértékben képviseltette magát, hogy többet költöttek a kiadásra, mint bármely korábbi hasonló vállalkozásnál, s hogy minden korábbinál hosszabb, 16 vaskos kötetből álló alkotásról van szó. Output-tényezők – azaz társadalmi elfogadottságra utaló jelzések –, hogy a lexikon 22 ezer példányban fogyott el (vagyis minden tizedik érettségizett családfőre jutott egy kötet), illetve hogy a Révai Lexikon kiadásának megakadásakor – 1916–1918-ban – komoly könyvpiaci igény jelent

meg a Pallasra, s hogy az 1990-es években a magyar piacon elsőként ez a lexikon jelent meg digitálisan (1998).

A következő csoportot, a századforduló elitfogalmát a Révai Nagylexikon dokumentálja. A 20 kötetet, 17 000 oldalt, 113 millió betűt tartalmazó Révai Nagylexikon 1910-től jelent meg (ebből 1916 májusáig 14 kötet, majd 1920 és 1926 között jelent meg a 15–19. kötet).

A Révai Nagylexikon pótkötetei, melyek a húszas, illetve harmincas években jelentek meg, a nemzetiségpolitikai szempontból oly fontos 1910-es években felbukkant elittagokról szólnak, illetve a Trianon által több részre osztott elit pályáját mutatják be. (A 20. kötet, az 1927-es kiadású pótkötet 940 oldalt tett ki a 19. kötet végéhez kapcsolva megjelent néhány oldallal együtt. Az 1935-ös pótkötet 856 oldal lett.) Az input ebben az esetben a Pallas teljes szellemi vagyona, az egyik legnagyobb magyar könyvkiadó teljes kapacitása, s a tudományos elit Pallas-hoz hasonló méretű bevonása. Az output elemeket – azaz az elfogadottság jelzéseit – sorra véve: A Révai az első világháború előtt 26 ezer előfizetővel rendelkezett. Az előfizetők elégedettségét jellemzi, hogy amikor a kiadó, attól tartva, hogy a befejezés reménytelen, a kötetek visszavásárlását ajánlotta mind a 26 ezer előfizetőnek, ezzel mindössze 150-en éltek. 1948-ig mintegy hivatalosan is ez volt „a" nagylexikon – annak ellenére, hogy a két háború között komplett nagylexikonok jelentek meg, például Dante (Új Lexikon, 1936), Gutenberg (1931), s főképp a már második világháború éveibe is belenyúló Új Idők Lexikona (1936–1942). A Révai – a hatvanas évek elején megjelent, leginkább az ötvenes évek tudományos kutatásaira támaszkodó Új Magyar Lexikon (1959–1961) kisebb terjedelmének és néhány év múltán marxista körökben is dogmatikusnak tartott szellemiségének köszönhetően – a kilencvenes évekig a középrétegek fő referencia-lexikona maradt. A Révai a rendszerváltás-táji reprint konjunktúra idején ismét megjelent, a 90-es évek óta pedig digitalizált formában is létezik (1999). A rendszerváltás utáni első nagylexikon-sorozatot Révai Új Lexikona (1996–2006) néven volt érdemes megjelentetni – ez önmagában bizonyos tekintélyt kölcsönzött a sorozatnak.

Az általános lexikonok mellett két sajátos szempontú lexikont is elitreputációs alapnak tekintettünk: a kétkötetes Keresztény Magyar Közéleti Almanachot, mely 1939-es kiadási időpontjával olyan kortársak lexikonaként szolgált, amely nemcsak a két háború közötti, de az 1918-at megelőző évtizedeknek is alapvető forrása, bár a második zsidótörvény évében készülvén az elit jelentős részét kizárja érdeklődési köréből. (A húszas évektől jelentek meg kisebb terjedelmű kortárs lexikonok, mint pl. a Ki kicsoda (1937), illetve a Magyar Társadalom Lexikonja (1931). Külön kötet jelent meg a határon túli magyar kortársakról.) A másik – ezt kiegészítő – sajátos válogatást a Zsidó Lexikon biztosítja, mely 1929-es kiadási dátumával az izraelita vallású és kikeresztelkedett kortársak páratlanul gazdag gyűjteménye, de a dualizmus korának is fontos forrása. Az *Újvári-Péter* szerkesztette lexikon az 1990-es években reprint formában is megjelent (*Újvári*, 1929/1999), majd digitális kiadása is elérhetővé vált (*Újvári* és *Nagy*, 2000).

Természetesen azokról a személyekről sem feledkezhettünk meg, akik a korszakban, illetve az azt közvetlenül követő évtizedekben megjelent lexikonokban nem szerepeltek, de a történelem mérlegén súlyosnak bizonyultak. A történelem mérlegének szerepét a *Kádár*-korszak talán legtárgyilagosabb lexikonára, a Magyar Életrajzi Lexikonra (1967–

1981) és a rendszerváltás után hasonló címen megjelent pótkötetre (1994) bíztuk. A hatvanas évek végén lezárt kétkötetes életrajzi lexikont tíz évvel később a teljes művet 150%-os méretűre bővítő pótkötettel látták el, amelyet a rendszerváltás után egy ugyanakkora kötet követett – így mintegy 3500 lexikonoldalról van szó.

E lexikonok természetes hibája egyfelől, hogy a Kolozsvári Egyetem – később romániai (esetleg szerbiai) karriert befutott – figuráit nem (illetve csak magyar nemzetiségi kontextus esetén) emeli be a válogatásba. A másik hiba, hogy a Magyar Életrajzi Lexikon válogatási elve az volt, hogy csak meghalt személyt tartalmazhatott. Elvileg tehát van annak kockázata, hogy valaki 1895 körül megszületett, 1917–1918-ra (adatbázisunk utolsó évére) beiratkozott, a harmincas évek közepéig vagy végéig nem csinált olyan karriert, amely indokolta volna, hogy bekerüljön az akkori lexikonokba, s noha a későbbiekben elitpozícióba került, magas kort megérve az 1991-ig meghaltakat tartalmazó Magyar Életrajzi Lexikonba mégsem kerülhetett be. A későbbiekben e hiba korrigálását úgy kíséreljük meg, hogy a 90-es években s a 2000-es évek elején megjelent és élőket is tartalmazó – az ezredforduló történetírásának értékítéletét, fontosságítéletét hordozó, ezáltal a Magyar Életrajzi Lexikon körét egyébként is bővítő – Magyar Nagylexikonból (1993–2004) az 1918 előtt születetteket is beválogatjuk. A másik torzító körülmény, hogy e lexikon tényleges történelmi-társadalmi súlyuknál sokkal nagyobb arányban szerepeltet munkásmozgalmi szereplőket, különösen a befolyásának csúcsán is csak néhány száz tagot számláló illegális kommunista párt aktivistáit – a párt összetétele okán azonban a kolozsvári diplomások közül kiválasztandó elit problémáját ez alig érinti.

A személyek körét nem kívántuk ugyan a *Gulyás-* és *Szinnyei*-féle lexikonok minden szereplőjével tovább bővíteni (e két lexikont éppen teljességi ambíciója miatt nem tekintettük az elit *kiválogatása* szempontjából mérvadónak), de a már egyébként is beválogatott személyekre nézve felhasználtuk az információikat. A magyar írók élete és munkái *Szinnyei József* (1925–1929) szerkesztette sorozat, elvileg minden hazai írástudó életrajzát tartalmazza, első köteteiben a századfordulóig, utolsókban az első világháborúig. Ezt folytatta és egészítette ki a közben felbukkantakkal *Gulyás* (1939-1944/1990-) hasonló című lexikona, első köteteiben a harmincas évek végéig; kéziratban maradt, s napjainkban fokozatosan megjelenő későbbi köteteiben azon jóval túl.

A kolozsvári egyetemi diplomások elitpozícióba került részéről – amennyiben a lexikonok ebben segítenek – néhány újabb tulajdonságot (foglalkozásokat, külföldi tanulmányutakat, doktori címeket, halálozási időpontokat, publikációszámokat) tudhatunk meg.

Ebből az igen gazdag programból jelen tanulmányunkban csak egy kis részt tudunk megvalósítani – a felekezeti szempontot vonjuk elemzés alá.

A hallgatók felekezeti összetétele

A kolozsvári humán- és reálbölcsészet történetének közel fél évszázada alatt beiratkozott közel négyezer hallgatónak egy-egy harmada tartozott a római katolikus és kálvinista felekezethez, nyolcada lutheránus volt, s a maradékon a kis létszámú unitárius és izraelita felekezet hívei osztoztak. A két görög rítusú felekezet hívei kis létszámban vannak jelen. 3986 esetről van szó, de minthogy vannak közöttük, akik BTK-ra és TTK-ra is

jártak, valójában ennél valamivel kevesebb személyről beszélhetünk (1. táblázat). (A nyers adatokat lásd *Karády* és *Nagy*, 2007a; 2007b.)

1. táblázat. A BTK és TTK hallgatóinak felekezeti megoszlása a Kolozsvári Egyetemen (N=3986)

Felekezet	*Fő*	*%*
Nincs adat	127	3,2
Római katolikus	1354	34,0
Görög katolikus	167	4,2
Kálvinista	1375	34,5
Lutheránus	517	13,0
Unitárius	257	6,4
Görögkeleti	72	1,8
Izraelita	104	2,6
Mohamedán	1	0,0
Örménykatolikus	12	0,3
Összesen	*3986*	*100,0*

Az már első pillantásra látszik, hogy a kolozsvári BTK-t és TTK-t Magyarország két legnagyobb – s magát a nemzeti öndefiníció szempontjából hagyományosan konkurensnek tekintő – felekezete csak *együtt* dominálja. Az erdélyi egyetem tehát felekezeti szempontból nem rendelkezik domináns arculattal. (Ellentétben Budapesttel, ahol pl. a századfordulón a hallgatóknak majdnem fele római katolikus.) Hasonlóképpen azonnal feltűnik, hogy az az abszolút számban s arányban (a századfordulón a hallgatók negyedére kiterjedő) egyaránt jelentős zsidó részvétel, amely Budapestet jellemezte, Kolozsváron egyáltalán nem jellemző. Még ha feltételezzük is – amit a tanári képesítések számaránya igazol –, hogy a zsidó hallgatók inkább orientálódtak a szabad bölcsész pályák, mint a középiskolai tanári pálya felé, a kolozsvári zsidó részvétel akkor is feltűnően alacsonyabb, mint Budapesten. (1349 pesti bölcsészhallgatóból a századfordulón 24,7% izraelita, a 109 kiadott középiskolai tanári oklevél 11%-át adták izraelitának; Magyar Statisztikai Évkönyv, 1905. 391., 397. o.) Ez a választásuk logikusnak is tűnhet, hiszen a középiskolák nagyobb részét nem közületek, hanem különféle keresztény felekezetek tartották fenn, melyek részben lehetetlenné tették más vallásúak alkalmazását iskoláikban (mint pl. a szerzetesrendek), részben viszont nyilvánvalóan preferálták a saját valláshoz tartozókat (mint a protestánsok). Tekintettel a hazai zsidóság sajátos szerepére és a zsidó asszimilációt és emancipációt ellenző – jobbára katolikus – csoportok megjelenésére a hazai közéletben, a Budapesti Egyetem jellege és arculata (legalábbis eme antiszemita csoportok szemében, s a zsidó hallgatók kisebbségi jelenléte ellenére) kifejezetten a zsidók által meghatározott volt – Kolozsváré semmiképpen sem.

Természetesen a felekezeti tömbök nagyságrendjének értelmezéséhez néhány viszonyszámra van szükségünk, ami azt is mutatja, hogy *az adott felekezetű társadalomrészek eredeti arányszámait tekintve magas vagy alacsony* az adott felekezeti csoport aránya (ennek módszertanáról lásd *Karády*, 2000a; 2000b). Ha a teljes rekrutációs terület felekezeti viszonyaira számolnánk ki a hallgatói részvételt, nyilvánvalóan értelmetlen számokat kapnánk, hiszen az ország leghomogénebben katolikus tömbje, a nyugati felvidék, vagy a szintén erős katolikus többségű Dunántúl olyan messze van, s annyival közelebb van oda Budapest, hogy – minden különösebb felekezeti mérlegelés nélkül – természetellenesnek tekinthetnénk, ha onnan éppolyan arányban jönnének Kolozsvárra, mint Kelet-Magyarországról. De még a Tiszántúlt sem tekinthetjük olyan területnek, melynek minden pontjához közelebb lenne a Kolozsvári Egyetem, mint Budapest.

A felekezeti alul- illetve felülreprezentáció első megbecsléséhez tehát a legésszerűbb *a pusztán Erdélyből jött hallgatók* (a hallgatók közel 60%-a) felekezeti összetételét megvizsgálnunk. A 2. táblázatban bemutatott csoportot úgy hoztuk létre, hogy – a születés óta lezajlott területi mobilitást figyelembe véve – a hallgatókat érettségiztető gimnázium helyét tekintettük az erdélyiség biztos mutatójának. Akiknél erről szóló adat nem volt, de az apjuk vagy gyámjuk erdélyi volt, szintén a csoportba kerültek, melybe így már 2233 hallgatót sorolhattunk. Ehhez még hozzávettük azt a 102 főt, akikre egyszerre volt igaz, hogy semmit nem tudunk az iskoláztatás helyéről, illetve a gondviselő lakóhelyéről, de Erdélyben születtek.

2. táblázat. Az Erdélyből jött hallgatók felekezeti megoszlása a kolozsvári BTK-n és TTK-n

Felekezet	*Fő*	*%*
Nincs adat	31	1,3
Római katolikus	600	25,7
Görög katolikus	105	4,5
Kálvinista	929	39,8
Lutheránus	325	13,9
Unitárius	236	10,1
Görögkeleti	52	2,2
Izraelita	46	2,0
Örménykatolikus	11	0,5
Összesen	*2335*	*100,0*

Hogy ezt összevethessük Erdély felekezeti adataival, tudnunk kell, hogy a szorosan vett Erdélyben egyformán nagy, 28–29%-ot képezett a két görög vallás, hívei sorában több mint 90%-ban román anyanyelvűekkel. Hasonlóképpen egyformán nagy, 14–15%-ot jelentett a római katolikus és kálvinista tömb, híveik sorában több mint 90%-ban magyar anyanyelvűekkel. Kis (2,5%) gyakorlatilag tisztán magyar anyanyelvű unitárius népesség van. Elsöprő többségében német anyanyelvű a 8,3%-nyi lutheránus. Egyértelmű

etnikai beazonosítást sokkal kevésbé tesz lehetővé a mindössze 2,3%-os izraelita népesség, melynek 1910-ben háromnegyede magyar, negyede német anyanyelvű.

A hallgatók között tehát a zömmel magyar felekezeti tömböket tekintve négyszeresen felülreprezentáltak az unitárius, 2,7-szeresen felülreprezentáltak a kálvinista, 1,8-szorosan a katolikus hallgatók. Minden országos megfigyelés szerint a kálvinisták és római katolikusok alulreprezentáltak szoktak lenni – úgy tűnik, Erdélyben a magyar mivolt, városi mivolt ezt ellensúlyozza. Ugyanakkor a kálvinista–katolikus különbözőség magyarázatra szorul.

1,7-szeresen felülreprezentáltak a lutheránusok, akiknek nagy része vélhetően szászvárosi német, ami nemcsak hogy indokolja a felülreprezentációt – közismerten polgárosult, fejlettebb népesség lévén –, de még azt is indokolnunk kell, hogy miért marad el ez a reprezentáció a katolikus–kálvinista magyarokétól.

A Budapesti Egyetemen megfigyelhető, s annak számbeli túlsúlya miatt országosan is meghatározó zsidó túlreprezentáció itt egyáltalán nem figyelhető meg – a zsidó hallgatók a népességi arányhoz képest 0,9-szeresen alulreprezentáltak. Ezt ugyancsak magyarázni kell majd.

A görög katolikusok 0,16-os, a görögkeletiek 0,07-es reprezentációs mutatója szerint a románok bölcsészkar-végzési esélye a Kolozsvári Egyetemmel kapcsolatban is igen alacsony.

Ezek a nyers reprezentációs számok óriási különbségeket tükröznek. Egy erdélyi unitáriusnak például *ötvenszer* akkora esélye van arra, hogy az erdélyi BTK-TTK hallgatója legyen, mint egy görögkeletinek. Ezeket a nyers reprezentációs számokat azonban többféle értelemben is célszerű finomítani.

Az időtengely

Az egyik finomítási mód, hogy az egyes nemzedékeknél mekkora ez az arány, azaz a különbségek növekvő, vagy csökkenő mértéket mutatnak-e (3. táblázat)? Ha a hallgatók születési éve szerint hozunk létre csoportokat, akkor a római katolikusok aránya folyamatosan csökken, az 1850 körül születetteknek ugyanis négyötöde, a 90-körül születetteknek már csak ötöde római katolikus. Az utolsó nemzedékben ugyanakkor emelkedni kezd a katolikusok aránya. A kálvinisták eredetileg kevesebb, mint harmadrészét, az időszak végére több mint kétötöd-részét jelentették a hallgatóknak. A két nagy magyar nyelvű tömb fokozatosan helyet cserélt. A kálvinisták tehát nem egyszerűen a katolikusoknál nagyobb, hanem növekvő arányban végezték a BTK-t, illetve a TTK-t.

A görög katolikusoknak – bár ingadozóan, de tendenciaszeren – csökken, a görögkeletieknek szinten marad az aránya. Azaz a két román ajkú felekezetből (hasonlóan a magyar ajkúakhoz) a katolikusnak csökken az aránya.

Átmenetileg emelkedik, majd csökken a lutheránusok részvétele.

Egyértelműen emelkedik a zsidók részaránya: olyannyira, hogy a század első háromnegyedében születettek szinte egyáltalán nincsenek jelen az egyetemen, az 1880 körül született nemzedék viszont már közelít a lakossági arányhoz, a következő évtized szülöttei már felülreprezentáltak, az utolsó évtizedben születettek pedig kifejezetten erősen felülreprezentáltak.

3. táblázat. Az Erdélyből jött hallgatók felekezeti megoszlása a kolozsvári BTK-n és TTK-n születési csoportonként

Születési csoport	*Nincs adat*	*Róm. kat.*	*Görög kat.*	*Kálvinista*	*Lutheránus*	*Unitárius*	*Görög-keleti*	*Izraelita*	*Örmény-kat.*	*Össz.*	*%*
1836/ 45		63,6		27,3		9,1				11	0,5
1846/ 55	0,7	41,4	7,9	30,0	3,6	15,0		1,4		140	6,4
1856/ 65		32,7	6,8	35,0	11,7	10,5	2,3		1,1	266	12,2
1866/ 75	1,4	27,0	5,9	34,2	18,5	9,0	2,7	0,9	0,5	222	10,2
1876/ 85	0,5	23,0	2,7	45,4	15,3	8,5	2,2	1,9	0,5	634	29,1
1886/ 95	0,4	20,5	4,0	42,6	14,4	12,5	2,5	2,8	0,3	721	33,1
1896 után		31,0	2,2	42,9	8,7	7,6	2,2	4,3	1,1	184	8,4
Oszlop	10	563	92	888	294	228	48	44	11	2178	100
Összesen	*0,5*	*25,8*	*4,2*	*40,8*	*13,5*	*10,5*	*2,2*	*2,0*	*0,5*	*100,0*	

Az időtengely tehát azt mutatja, hogy a katolikusok, legyenek azok akár római, akár görög katolikusok, csökkentik részvételüket, vélhetően még Erdélyből is Budapest felé orientálódnak, az egyetem egyre inkább kálvinista jellegűvé válik. A leggyorsabb modernizáció jellemzi az erdélyi zsidóságot, amely néhány évtized alatt a teljes kívülmaradástól a felülreprezentációig emelte arányát. A zsidó alulreprezentáció oka – amit az első egyszerű elemzésben tapasztaltunk – tehát egyszerűen az, hogy viszonylag későn, a századfordulón jutott oda az erdélyi zsidóság, ahol a magyarországi neológ nagyvárosi zsidóság már korábban volt. Ha az első világháború és a Párizs környéki békék nem vetnek véget a liberális Monarchia történetének, az erdélyi zsidóság intellektuális felívelése nyilván töretlenül folytatódott volna.

Az iskolázottak aránya a szülők nemzedékében

A másik finomítási módszer, hogy nem a felekezetek nyers arányszámához hasonlítjuk az arányokat, hanem csak a valamilyen mértékben iskolázott népességnek egy kohorszához, mint potenciális szülőcsoporthoz. Ugyanis – zérusközeli mobilitást feltételezve –, ha a hallgatók aránya az adott felekezeti csoport egy generációval idősebb érettségizettjei arányához illeszkedik, már nem beszélhetünk arról, hogy a felekezeti hovatartozás az adott nemzedékben alul- vagy felülreprezentációt hoz létre, pusztán arról, hogy a fennálló egyenlőtlenségeket mintegy kifejezi. Jelentős iskolázási mobilitás, ha egy négy középiskolát végzett ember gyermeke lesz hallgató – ezért: a legalább négy középiskolát végzett apai korosztály felekezeti arányainak megvizsgálásával a kibocsátó közeg legtágabb körét hozhatjuk létre (4. táblázat).

Az iskolai végzettséget részletesen csak az 1910-es népszámlálásnál mérték, a korcsoportos adatokat akkor sem publikálták, de ezek a korcsoportos adatok ma már egy forráskiadvány-sorozat révén hozzáférhetők, illetve hamarosan azok lesznek (*Karády* és *Nagy* 2004; megjelenőben). E szerint az 1910-ben 40-50 év közötti korú érettségizettek-

nek durván 30%-a katolikus, amihez szinte pontosan illeszkedik az, hogy az 1900 körül született egyetemistáknak, akik nyilván zömében az ő gyerekeik, szintén 31%-a katolikus. Az apakorú érettségizetteknek 20–22%-a kálvinista, ehhez képest a kálvinisták reprezentációja a hallgatók között majdnem kétszeres. *Ez alátámasztja az erdélyi egyetem fokozódó kálvinista jellegéről mondottakat.* – A népszámlálás a nyolc középiskolát végzett kategóriába sorolta az érettségivel egyébként nem rendelkező tanítókat, s papszemináriumot végzetteket. Ez nem jelentéktelen tényező, hiszen a görög katolikus és görögkeleti tanítók, lelkészek és segédlelkészek együttes száma a 2000-et is meghaladja.

A megfelelő korosztályhoz tartozó érettségizetteknek egy-egy tizede görög katolikus, illetve görögkeleti. Ehhez az egy-egytizednyi érettségizett görögkeletihez görög katolikushoz képest különösen kevés a bölcsészkarra járó ilyen felekezetűek aránya. A humán érdeklődésű görög vallásúakat, pontosan azért, mert apáik zömmel az egyházi szférában foglalkoztatottak, nyilván nagyon nagy arányban elviszi a papképzés.

Míg a kálvinisták és katolikusok kb. ugyanolyan arányt képviseltek a *csak* négy középiskolát végzettek, mint a nyolc középiskolát végzettek között, azaz iskolázottsági alsóközépposztállyal is rendelkeztek, addig a görög rítusokat követők között a csak négy középiskolát végzettek kevesebb, mint feleannyian vannak, mint az iskolázottabbak. Azaz a görögkeletiek és görög katolikusok – ha már iskoláztatnak – zömében papok és tanítók lesznek, s eképpen jóval kisebb az iskolázottsági alsóközépréteg. – A népszámlálás a négy középiskolát végzett kategóriába azokat is belesorolta, akik kisgimnáziumot (azaz csak négy osztályt fenntartó intézményt) végeztek, azokat is, akik főgimnáziumot, vagy főreáliskolát kezdtek el végezni, de negyedik vagy ötödik év után abbahagyták, s azokat is, akik négy (esetleg öt, hat) polgári iskolai osztályt végeztek. Erdélyben 1904–1905-ben a 32 gimnázium és 6 reáliskola mellett 45 polgári iskola is volt (Magyar Statisztikai Évkönyv, 1905, 328). A hat középiskolát végzettek kategóriáját (mely egy igen kis csoport) jelen számítás céljából a négy középiskolát végzettek kategóriájához adtuk hozzá.

4. táblázat. Az egyes felekezetekhez tartozók aránya Erdélyben az apakorú érettségizett férfinépességben 1910-ben

Felekezet	*40–44 éves (N=2106)*	*45–50 éves (N=1951)*
Római katolikus	31,4	31,2
Görög katolikus	11,5	11,4
Kálvinista	20,4	20
Lutheránus	16	16,5
Görögkeleti	9	9,2
Unitárius	3,6	4,5
Izraelita	7,6	5,9
Egyéb	0	0,3
Összesen	100	100

A négy, illetve nyolc osztályt végzett csoportok arányának tekintetében éppen az ellenkező véglethez tartoznak a zsidók. A zsidók esetében ugyanis a csak négy középiskolát végzettek aránya a nyolc középiskolát végzettek arányát kissé meghaladja, tehát relatíve a legszélesebb az iskolázottsági középréteg. A széles alsóközéposztály és a viszonylag széles felsőközéposztály ellenére – mely az összehasonlításra használt korosztálynál azt jelenti, hogy a középiskolázottak 7%-a zsidó – a BTK-s és TTK-s részvétel alig 2%, ez kifejezett alulreprezentációt tükröz.

Az egyes felekezeti tömbök fejlettsége – iskolázottsági szempontból

A harmadik finomítási módszer, hogy az adott felekezetű társadalomrész általános – mondjuk így: generációtól független – „modernségét" tekintjük az egyetemvégzés tolóerejének, mint például a városiasságot, az alfabetizációt, az agráriumból való kiszakadtságot stb.

Elsőként az iskoláztatási kötelezettség teljesítése mint modernizációs mutató szempontjából vizsgáljuk meg az adatokat. Iskoláztatási kötelezettség teljesítése terén a teljes országra nézve megállapíthatjuk, hogy a század utolsó évtizedében a legrosszabb helyzetben a görög katolikus és görögkeleti népesség van: a tankötelezeseknek több mint egyharmada nem jár iskolába. Az évtizeden belül a görögkeletieknek kissé javul, a görög katolikusoknak viszont szinten marad az iskolázási mutatója. Az államilag el nem ismert zugiskolák nagy számával, s a keleti ortodox tömbbel magyarázható, hogy a statisztika szerint minden ötödik izraelita gyerek nem járt iskolába. Mindenesetre öt év alatt az eredeti szint 91%-ára esett vissza az iskolába nem járó zsidók aránya – ez a lutheránus mellett a legjobb javulási mutató (v.ö. *Karády*, 2000a, 223f). A kálvinisták és az unitáriusok meglepő módon párhuzamos adattal szerepelnek – mindkét népesség hatodára jellemző, hogy nem teljesíti a tankötelezettséget, s mindkét csoportban enyhe javulás mutatkozik. (Azaz a középiskolát végzett unitáriusok rendkívül magas aránya nem vonja magával az alsó csoportokat.) A lakosság számát tekintve az egyértelműen legerősebb felekezetnél, a katolikusoknál már csak minden hetedik-nyolcadik gyerek nem jár iskolába: de náluk a helyzet romló tendenciát mutat. Egyértelműen a legjobb helyzetet a lutheránus népességnél találjuk, ott ugyanis eleve a legalacsonyabb – a korcsoport egy kilencede – az iskoláztatási kötelezettséget nem teljesítők aránya – s ez egyetlen évtized alatt egy tizenegyedre esik vissza. (Azaz hagyományos kettősség: a kicsiny lutheránus falvak alacsony és a szász városok magas adatai nem teljesen semlegesítik egymást.)

A tankötelezettség teljesítése (bonyolult érdekektől torzított) államigazgatási eredetű adat, az írni-olvasni tudás változása viszont (talán kevésbé torz) népszámlálási adat, amelyből akár önálló monográfia is készíthető lenne, hiszen ezek az adatok állnak rendelkezésre több népszámláláson keresztül, korcsoportosan és településsorosan, nemzetiségi és felekezeti bontásban. A felekezetspecifikumokat talán jobban érzékelhetjük, ha az erdélyin kívül az országos helyzetet is megvizsgáljuk (5. és 6. táblázat).

5. táblázat. Az írni-olvasni tudás felekezeti megoszlása az ország népességében az egyes népszámlálások idején (‰). Forrás: Magyar Statisztikai Közlemények (1916), 61. k. 602f.; (1920) 64. k. 174. o.

Felekezeti megoszlása	*1880*	*1890*	*1900*	*1910*
Római katolikus	395	492	570	638
Görög katolikus	91	135	199	277
Kálvinista	512	584	642	686
Lutheránus	566	648	698	735
Görögkeleti	131	189	269	355
Unitárius	362	482	557	632
Izraelita	571	482	557	632

6. táblázat. Az írni-olvasni tudás felekezeti megoszlása az erdélyi népességben az egyes népszámlálások idején (‰). Forrás: Magyar Statisztikai Közlemények (1916) 61. k. 602f.; (1920) 64. k. 174. o.

Felekezeti megoszlása	*1880*	*1890*	*1900*	*1910*
Római katolikus	298	405	509	597
Görög katolikus	75	117	177	247
Kálvinista	317	404	409	581
Lutheránus	616	679	732	761
Görögkeleti	108	153	227	311
Unitárius	360	473	544	617
Izraelita	443	541	631	683

Jól látható, hogy 1890-hez képest Erdélyben *az alfabetizáció a leggyorsabb* az eredetileg legrosszabb helyzetben lévő görögkeleti és görög katolikus népesség körében volt: 3,3 illetve 2,9-szeresre nőtt az írni-olvasni tudók aránya. Ugyanakkor a növekedés százalékos mértékét vizsgálva a dualizmuskori iskolázás nagyobb arányban növelte a római katolikusok és kálvinisták (30 illetve 26%), mint a görög katolikusok és görögkeletiek (17 és 20%) alfabetizmusát. Azaz: a rendkívül alacsony kiindulópont következtében a döntően (93 illetve 96%-ban) román etnikumú görög katolikus és görögkeleti népesség (amely az erdélyi társadalom mintegy 58%-át tette ki, a két felekezet között fele-fele arányban) önmagához képest robbanásszerűen bővítette írni-olvasni tudását. Az egész populáció lemaradása ezzel együtt a döntően (92 illetve 98%-ban) magyar etnikumú római katolikus illetve kálvinista népességgel szemben (amely összességében az erdélyi társadalom mintegy 29%-át tette ki) tulajdonképpen nőtt.

A katolikusok és az izraeliták országosan látszólag hasonló pontról indulnak, s hasonló pontra érkeznek, de itt tudni kell, hogy a népszámlálások a csak héber betűkkel író, idősebb izraelitákat analfabétaként rögzítették. Ha korcsoportos adatot vizsgálunk, akkor 1910-re már erősen elválik a katolikus és izraelita népesség: a 20–29 éves katolikusoknak mindössze 891 ezreléke, a hasonló korú zsidó fiataloknak viszont 953 ezreléke volt alfabéta. Ez a különbség szignifikáns (Magyar Statisztikai Közlemények, 1920. 64. k. 178. o.) Erdélyben pedig az izraeliták alfabetizmusa eleve meghaladta nemcsak a 40% körüli katolikus és kálvinista, de az annál 7% ponttal magasabb unitárius népesség értékét is, s ez az előny 1910-re is megmaradt. A zsidók alfabetizációs fölénye – minthogy közel háromnegyedük magyar anyanyelvű – szintén a magyar fölényt erősítette. Egyébként az erdélyi nagyvárosi zsidók szintén több mint 90%-ban magyar anyanyelvűek 1910-re, s a székelyföldi megyékben is 90% körül van a magyar zsidók aránya. Egyedül Beszterce Naszódban vannak többségben a német anyanyelvű zsidók.

Míg Magyarországon elhanyagolható nagyságrendű, addig Erdélyben a zsidókkal kb. azonos méretű az unitárius népesség (2,5% körül). Ők szinte mind magyar anyanyelvűek és erősen iskolázottak, de mint látni fogjuk, ez az unitárius tömegekre közel sem hat egyértelműen.

Országosan a két nagy protestáns felekezet közötti különbség ugyanakkor megőrződik, sőt, ezt az adatot a korcsoportos vizsgálat sem mozdítja meg: a huszonéves lutheránusok iskolázottsága a zsidókhoz, a kálvinistáké a katolikusokhoz kezd hasonlítani. Erdélyben a lutheránusok 87%-a német anyanyelvű, elsősorban a szász városok lakosságát jelenti. Már 1880-ban is 61%-uk írni-olvasni tudó, s ez az adat 1910-re 76%-ra emelkedik.

Az első kérdés tehát, hogy a jelzett aggregátumoknál hogyan áll az írni-olvasni tudás 1910-ben, amikor már korcsoportos adatok is rendelkezésre állnak. Leggyorsabban a zsidók tanulnak meg olvasni, hatévesen már közel harmaduk olvas, a lutheránusoknak csak negyede, a katolikusoknak–kálvinistáknak, sőt a végül magasabb iskolázottságot mutató unitáriusoknak ötöde, a görögkeletieknek és görög katolikusoknak egytizede.

Az egyes korcsoportok felekezetenként eltérő mértékű alfabetizmusa azt jelzi, hogy az írni-olvasni tudás növekedése egyes felekezeteknél megállt, másoknál nem. A lutheránusok a 95% körüli alfabetizációs szintet már az ekkoriban 40–44 éves nemzedéknél elérték, azaz semmivel sincsenek jobb helyzetben az 1910 körüli, mint az 1870 körüli elemista korúak. De ez az alfabetizációs szint már valóban nagyon magas. A katolikusok alfabetizációs szintje 12 és 34 éves kor között állandó: 87–88%-os. A kálvinistáknál már tapasztalhatunk némi fejlődést, a 30 és 40 közöttiek alfabetizációs szintje 80, a 15–30 éveseké 85, a 12–14 éveseké közel 90%-os.

Sokkal egyértelműbb fejlődést láthatunk a görög katolikusoknál, ugyanis a 30–35 év közöttieknek alig több mint harmada írástudó, de ez évről évre nő, s a 12–14 éves korcsoportban immár túllépi az ötven százalékot. A görögkeletieknél már a 30–34 évesek értéke elérte ezt az értékeket, a következő kohorszok 55% körül stabilizálódtak, a 12–14 évesek hatvan százalék fölé nőttek.

E számokat összevetve az egyes évtizedekben megfigyelhető felekezeti felülreprezentációs adatokkal, *még inkább kidomborodik a kálvinista felülreprezentáció*, hiszen az elemi iskolázottságban lokálisan is jobban áll a katolikus népesség.

A tény, hogy a zsidók viszonylag kevéssé képviseltetik magukat az egyetemen, tulajdonképpen egy magasabb polgárosodottságra – lassan építkező iskolázási stratégiára – utal, arra, hogy a zsidó népesség iskolázottsága fokozatosan nő: igen széles alfabetizmusra, kiterjedt négy középiskolai, s növekvő nyolc középiskolai végzettség épül, s ezt a növekedést követi – a fokozatosság elvét betartva – a felsőfokú végzettség növekedése.

Néhány további modernizációs mutató

Míg az alfabetizmus mértékét közvetlenül is befolyásolja a felekezethez tartozás – tekintettel a zömében felekezeti kézben lévő iskolarendszerre, a hittantanulás és egyéb szövegtanulás közötti kölcsönhatásokra, valamint a vallási intellektualizmus és a világi intellektuális pálya választásának valószínűsége közötti kölcsönhatásokra –, addig egyéb modernizációs mutatók – foglalkozás, településszerkezet stb. – szempontjából az anyanyelv, az etnikai eredet bizonyosan fontosabb, mint a vallás, ezért a háttértényezőket most részben anyanyelvi adatokkal fogjuk kifejezni. (Már az írni-olvasni tudás kapcsán is fogalmazhattunk volna úgy, hogy Erdélyben a román gyerekek alfabétasága 56%-os értékével jelentős hátrány a 80%-os magyar értékkel szemben, azaz 1,42-szeres a magyar fölény.) A harmadik finomítás továbbgondolásaként következzék néhány modernizációs jelzés.

A térségben 306 ezer kereső magyar férfi van, közöttük 174 ezer őstermelő, viszont kereken 500 ezer román, és közülük 424 ezer az őstermelő. Azaz a magyaroknál 44, a románoknál 16% a *nem mezőgazdasági* népesség. E csoport arányában tehát több mint két és félszer „fejlettebb" a régió magyar népessége, mint román népessége. Hasonlóképpen a településszerkezeti és foglalkozási hierarchiában is sokkal nagyobb magyar fölényt tapasztalhatunk. Anélkül, hogy most e faktorokat egyenként végigvizsgálnánk, több mint hipotézis, hogy *a román népesség iskolázottsági, településszerkezeti, foglalkozási, vagyoni hátrányához képest a román gyerekek másfélszeres alfabetizációs hátránya eltörpül.* (Magyar Statisztikai Közlemények, 1912. 56. k., 712–780. o.; 1920. 61. k., 286., 310., 338., 582., 514., 536. o.)

Ugyanakkor a magyar és román elit összetételében mutatkozó különbségről sem szabad elfeledkeznünk: Erdélyben a kereső magyar családfők 0,447%-a, a kereső román családfők 0,454%-a talált megélhetést egyházi pályán (Magyar Statisztikai Közlemények, 1906. 16. k., 200. o.). A települési egyenetlenségeket, a különböző egyházak különböző funkcióit nyilván nem lehet figyelmen kívül hagyni. De az mindenesetre figyelemre méltó, hogy a románok papokkal való ellátottsága, miközben minden másban hátra maradnak, *tizedszázalékos arányra* megegyezik a magyarokéval.

Figyelemre méltó, hogy a román értelmiség igen kis százaléka merészkedik csak a szabadpiaci értelmiségi foglalkozások mezejére. Nemcsak az egyetemi végzettséget igénylő ügyvédi, orvosi, gyógyszerészi pálya nem kedves a román értelmiségnek, de azok a foglalkozások sem, amelyekhez nem szükséges magas iskolai végzettség. Alig találhatók meg a nevelői, korrepetitori pályán, ami annak a jele, hogy még kevésbé hajlamosak a biztos tanítói pálya elhagyására, mint a magyar nemzetiségű tanítók. Nem túl népszerű körükben a gyógyszerészsegédi pálya sem. A századforduló Erdélyében csak néhány román hírlapírót és szerkesztőt találunk: a számos román sajtóterméket *nem hi-*

vatásos nemzetiségi újságírók állították elő, hanem ebben is meghatározó szerephez jutottak az iskolarendszerhez és az egyházhoz egyaránt kötődő értelmiségiek (Magyar Statisztikai Közlemények, 1912. 56.k., 490., 514., 530., 554., 578., 594. o.). A románok a tanítói és a lelkészi állás mellett a közigazgatási természetű állásokat, továbbá az egyházi szolgálathoz kötődő tisztviselői pozíciókat preferálták.

Van azonban még egy tényező: az iskolázott nemzetiségi tisztviselők egy része a felső társadalmi osztályba kerülve feltehetően „nemzetiséget váltott", azaz erre irányuló presszió nélkül is magyarnak mondta magát. Természetesen – a helytörténeti mélyfúrás lehetőségét leszámítva – lehetetlen annak megítélése, hogy egy személy élete különböző szakaszaiban minek mondta magát. Mégis a felekezetiség – regionálisan, ezen belül pedig a románok esetében – bizonyos támpontot jelent, hiszen a vallás megváltoztatásának (lévén, hogy ez egy nehézkes *adminisztratív* aktus) kisebb a valószínűsége, mint a nemzetiség megváltoztatásának, minthogy az utóbbi népszámlálási *deklaráció* kérdése.

Nézzünk néhány adatot, mintegy jelzésül, amelyek alapján mindezt számolni lehetne. Erdélyben 1900-ban 54 román agrárgazdasági tisztviselőt találunk. A 753 magyarhoz és a 96 némethez képest ez a szám alacsony. Ha azonban figyelembe vesszük azt, hogy a görög katolikusok és görögkeletiek együttes száma – az erdélyi gazdasági tisztviselők között – 65, az arány már javul valamelyest. De ez egyben azt is jelenti, hogy a gazdasági tisztviselők közül 1,2-szer többen vannak azok, akikre a „román vallások" a jellemzők, mint ahányan románnak mondják magukat. (A görög katolikus magyarok száma Erdélyben elhanyagolható, a ruténeknek pedig rendkívül iskolázatlanok, német közegben nem is nagyon merül fel a görög katolikus–görögkeleti felekezet: így a hibázás veszélye nélkül „eredetileg román" jelzővel illethetjük a görög katolikus és görögkeleti értelmiségieket is. – Magyar Statisztikai Közlemények, 1912. 56.k., 490., 514., 530., 554., 578., 594. o.)

Még feltűnőbb ez az ipari tisztviselőknél. Ők a magyarosodás központjaiban, a városokban laktak, és közülük csak 42-en mondják magukat románnak és ketten ruténnak, viszont 53 görögkeletit és 26 görög katolikust találunk ebben a foglalkozási ágban, így itt 1,79-szeres a különbség. Tehát nem tagadható ugyan, hogy a magyaroknak nagyságrendileg nagyobb az esélyük a magángazdaságban tisztviselői pozíció elérésére, mint a románoknak, de ez az előny bizonyíthatóan kisebb, ha leszámítjuk azokat, akik feltehetően saját életük során asszimilálódtak a magyarsághoz, valamint azokat, akik (eredetileg nyilván román) görögkeletiek vagy görög katolikusok voltak (vö. *Katus*, 1979. 1153. o.).

Hogy itt spontán és nem erőszakolt asszimilációról van szó, az is mutatja, hogy *a közalkalmazottaknál kisebb arányban történik nemzetiségváltás.* A közigazgatásban (a 4127 magyarral szemben) 652 románt és 5 szerbet alkalmaztak. Ugyanebből a népességből 339 görögkeleti és 421 görög katolikus. Azaz a jellegzetesen szerb és román vallást követő értelmiségiek csak 1,16-szor annyian vannak, mint akik ezt nevezik meg nemzetiségüknek is. Az egyházi szolgálatban viszont, ahol a nemzetiség tagadására egyáltalán nincsen motiváció, az 1368 magyarral szemben 2271 román található. Ebben a szférában 1139 görögkeleti és 1157 görög katolikus dolgozik. Azaz a két „tipikusan román" valláshoz tartozók száma a román nemzetiségűeknek csak 1,011-szerese. (Ez a kis különbség akár abból is adódhat, hogy mégis ide vetődött egy görög katolikus magyar). Hasonlóképpen, a nagy százalékban egyházi tulajdonú oktatásban 2749 magyarral szemben

1664 a román, 882 görög keleti és 845 görög katolikus. Itt az előbbi arány 1,037, alig valamivel nagyobb, mint az egyházi szféra esetében (Magyar Statisztikai Közlemények, 1912. 56. k., 742., 750. o.).

A fenti számok alapján bizonyítottnak tekinthetjük, hogy a modern városi foglalkozást űző értelmiségiek egyfelől kisebb arányban románok, mint a hagyományos foglalkozásokat űzők, s azok is, akik feltehetően eredetileg románok voltak, nagyobb arányban asszimilálódnak.

Másfelől tudnunk kell azt is, hogy a gazdasági értelmiségben, akár a közszférához, akár az egyházi szférához viszonyítva, magas a szintén (egy generációval korábban valószínűsíthetően jiddis, illetve német anyanyelvű) asszimilálódott izraeliták aránya. A gazdasági tisztviselők körében csak 101 izraelita van, de az ipari tisztviselők sorában a román vagy románból asszimilált nyolcvan fő eltörpül az 1100-nál több magyar és 670 német tisztviselőhöz képest, akikből összesen 750 az izraelita vallású. Ha azt feltételezzük, hogy mind a 750 izraelita magyar anyanyelvű (ami nem olyan képtelenség, hiszen a városi zsidók 90%-a magyar anyanyelvű, s közöttük nyilván még inkább magyar anyanyelvűek az iskolázottabbak), akkor a maradék 3–400 keresztény magyar ipari tisztviselő a román gyökerűnek számítható kb. 80-nak csak 4–5-szöröse.

A fenti számításból láthatjuk, hogy modern foglalkozási ágak a nemzetiségi, etnikai, felekezeti csoportok kiemelkedő fontosságú asszimilációs pontjai. Nem az iskola, nem az oktatáspolitika asszimilálta őket, hanem az iskolázott közeg, a mindennapi munkájuk stb. A románok BTK-s, illetve TTK-s alulreprezentációja tehát ezen adatok függvényében értelmezendő.

BTK és TTK hallgatóinak különbözősége – egy további elemzési lehetőség

Ha a BTK és TTK rekrutációját összehasonlítjuk, néhány sajátság azonnal feltűnik.

1. A természettudományi karon másfélszer annyian vannak a zsidók, mint a bölcsészkaron. Ezt könnyen magyarázhatjuk a modern természettudományok és a gazdaság közötti erősebb kapcsolódási pontokkal.
   1.1. Ezt a következő hipotézis igazolásával támaszthatjuk alá: a zsidók magasabb arányban jönnek-e apjuk foglalkozását vizsgálva reálszférából, városi közegből?
2. A lutheránusok 1,1-szer inkább kedvelik a TTK-t, mint a BTK-t.
   2.1. Első hipotézisünk szerint a polgárosultabb, iparral, kereskedelemmel, műszaki tudományokkal, reáliákkal inkább foglalkozó lutheránus városlakók attitűdjeihez a reáltudományok választása erősen illik.
   2.2. A német anyanyelvű – s a századfordulón éppen szerény asszimilációs ambíciókat mutató – szász polgárság tartózkodik a tökéletes magyar nyelvűséget követelő magyar szaktól s a szász identitással némiképp szembenálló késő-dualizmuskori magyar történelemi identitással való azonosulást megkövetelő történelem szaktól.
3. A római katolikusok 1,3-szor jobban, s ennek komplementereként a hasonló méretű tömböt alkotó kálvinisták 0,7-szer kevésbé kedvelik a természettudományi kart.

3.1. Feltételezhetjük, hogy a konfesszionalitáshoz jobban kötődő humán ágazatok iránt érdeklődő hallgatók számára (főképpen nyilván a történelem és magyar szakra jelentkezők, de a nyelvek szimbolikus kódrendszere miatt, még az élő idegen nyelveket tanulók számára is) fontosabb választási szempont volt az egyetemek távoli felekezeti kötöttsége: azaz az erdélyi és Erdélyhez viszonylag közel élő kálvinisták számára Budapestnek mint bölcsészeti központnak a vonzereje kisebb volt. Azaz, egyszerűbben fogalmazva: a BTK-választást erősebben befolyásolja a különböző egyetemek egyes felekezeti csoportok tudatában élő felekezeti jellege, mint a TTK-választást.

4. A görögkeletiek 1,2-szer inkább választották a TTK-t.

4.1. Önmagában a román, szerb anyanyelvűség a bölcsészkar relatív diszpreferálásához vezethet. Kontrollcsoportként a görög katolikusok szolgálhatnak, akik épp annyira preferálják a BTK-t, mint a TTK-t. Érdemes tehát megvizsgálnunk, van-e olyan körülmény, mely az Erdélyben közismerten egyformán kevéssé magyar anyanyelvű csoportok között ilyen különbséget teremt

4.2. A görögkeleti papképzés vélhetőleg elvonja a humán érdeklődésű görögkeletieket, a természettudósoknál ilyen hatás nem érvényesül.

A nem erdélyiek konfesszionális összetétele a Kolozsvári Egyetemen

Természetesen a két kolozsvári kar nem csupán Erdély, de potenciálisan a keleti országrész egyeteme volt (7. táblázat). Míg Erdélyben minden ezer lakosra jutott egy BTK-s vagy TTK-s hallgató, addig a Tisza bal partjáról, azaz a Tiszántúlról minden hatezredikre. Bár szintén közeli terület a Tisza-Maros köze, innen csak minden 15 ezredikre. A két szomszédos terület közötti különbségre egy fontos hipotézis adódik: a Tiszántúlon nemcsak hogy magas a kálvinisták aránya, de itt van a kálvinizmus centruma, Debrecen is. A legfontosabb gimnáziumok feltehetően éppen tanári pályára predesztinálják diákjaikat – a Tisza-Maros közén viszont alig élnek kálvinisták.

A Budapestet is tartalmazó Duna-Tisza közéről vagy a keleti felvidékről, a Dunántúlról származók esetében csak minden tízezredikre jut egy itteni egyetemista. A két legtávolabbi országrészről még kevesebben érkeznek: a nyugati felvidék esetében minden 15 ezredik, Fiume esetében minden 25 ezredik lakos került ide egyetemre.

Hipotézisünk az volt, hogy a születési hely közelsége azért hathat ilyen relatíve csekély mértékben az egyetem választására, mert az egyetemi hallgatók nagy része apjuk fiatal felnőtt korában született, s az apák a hivatali előrehaladás vagy a társadalmi mobilitás következtében a későbbiekben lakóhelyet változtattak, s feltételeztük, hogy e lakóhely már közelebb van Kolozsvárhoz. Minthogy az apa, illetve az eltartó lakóhelyét sokkal nagyobb arányban ismeretlennek találtuk, mint a születési helyet, ezt a „közelmúltbéli lakóhely" adatot kiegészítettük a középiskolázás helyére utaló adattal. A kép szinte egyáltalán nem változott meg. Ha viszont az ismeretlen születésre, lakhelyre és iskolázási helyre vonatkozó adatokat kivonjuk a megfigyelésből, némiképp (59-ről 61,3%-ra) emelkedik az erdélyiek aránya. (Fentebb már ezzel az erdélyi csoporttal számoltunk.) Körülbelül ugyanilyen mértékben csökken a lakosságszámhoz képest eleve nagyon alacsony részvétellel rendelkező Dunántúliaké.

7. táblázat. A Kolozsvári Egyetem hallgatóinak születési helye

Születési hely	*Fő*	*%*
Nincs adat	156	3,9
Duna bal partja	145	3,6
Duna jobb partja	319	8,0
Duna-Tisza köze	360	9,0
Tisza jobb partja	203	5,1
Tisza bal partja	400	10,0
Tisza-Maros köze	136	3,4
Királyhágón túl	2260	56,7
Fiume város és ker.	2	0,1
Horvát-Szlavonország	4	0,1
összesen	*3985*	*100,0*

A kálvinisták minden országrészből felülreprezentáltak: a Dunántúlról, a Nyugati felvidékről, illetve a Duna-Tisza közéről jövők körében kb. kétszeresen, a Keleti felvidék és Tiszántúl lakosai körében mintegy másfélszeresen. Minél távolabb vagyunk Erdélytől, annál nagyobb a hallgatók körében a kálvinista felülreprezentáció aránya, annyival illogikusabb, hogy a katolikusok Budapest helyett Kolozsvárt választják. A sorból az Erdéllyel szomszédos Tisza-Maros szöge lóg ki háromszoros kálvinista felülreprezentációjával. Csakhogy e területen a görögkeleti szerbek rendkívül magas arányban laknak, ha tehát a felülreprezentációt csak a térségben élő magyar nyelvűekhez kalkuláljuk, a felülreprezentáció szintén mintegy másfélszeressé válik.

A Kolozsvárott doktorált és más módon elitbe került hallgatók felekezeti összetétele

Felekezet és tanulmányi kitűnőség

Ha nem pusztán a jelenlétet, hanem a tanulmányi kiválóságot vizsgáljuk, a BTK-TTK elitjének kétségtelenül azokat a diákokat kell tekintenünk, akik doktori címet szereztek (8. táblázat). Ők az Erdélyből jött hallgatók mintegy tizedét tették ki.

Ez azt jelenti, hogy a katolikusok mintegy 1,2-szeresen felül-, a kálvinisták 0,8-szorosan alulreprezentáltak eredeti egyetemi népességarányukhoz képest. Vagyis: a kálvinisták számára a Kolozsvári Egyetem mint természetes beiskolázási lehetőség, a katolikushoz képest inkább rendelkezésre áll, de az egyetemen belül – az erdélyi katolikusok erőteljesebb polgárosodottságának hű tükreként – már megfordul az arány. A kis számok miatt nem olyan nagy jelentőségű ugyan, de megemlítendő, hogy a görögkeletiek és görög katolikusok, illetve az izraeliták egyaránt másfélszeresen felülreprezentáltak a doktorok között. Nyilván a „ha már egyetemre megy" a fiú – azaz: ha a családi stratégia a tanulást részesíti előnyben a tradicionális utakkal szemben egy világi iskolázást hagyomá-

nyosan diszpreferáló közegben –, akkor már érdemes a doktori címig eljutnia. (Illetve fordítva: csak azok mennek egyetemre, akik átlagosan ambiciózusabbak és tehetségesebbek, mint kálvinista, katolikus magyar társaik.)

8. táblázat. A doktori címet szerzett hallgatók a BTK-TTK-n

Születési hely	*Fő*	*%*
Nincs adat	1	0,4
Római katolikus	70	30,4
Görög katolikus	14	6,1
Kálvinista	76	33,0
Lutheránus	33	14,3
Unitárius	21	9,1
Görögkeleti	6	2,6
Izraelita	7	3,0
Örménykatolikus	2	0,9
Összesen	*230*	*100,0*

A vizsgálódás kiterjesztése az elitcsoportra

A vizsgálódás következő logikus és még mindig felekezeti alul-felülreprezentációval kapcsolatos lépése az, hogy megállapítsuk, kik, illetve hányan kerültek be a Kolozsvári TTK-ról illetve BTK-ról az elitbe (9. táblázat). Noha a lexikon-elit teljes egészében feldolgozásra került, technikai okoknál fogva pillanatnyilag csak egy részét, a G-től P-ig tartó szakaszt (11 300 elittag) vetettük össze a kolozsvári hallgatói névsor G-P szakaszával. Feltételezzük, hogy a G-P szakaszon és a teljes népességben egyforma arányokat találunk. Úgy tűnik, az itteni hallgatóknak mintegy 6–6,5 %-a a lexikon-elit tagjává válik.

9. táblázat. Az elitbe jutottak felekezeti összetétele (%)

Felekezet	*Kolozsvári Egyetemről jövők*	*Kolozsvári Egyetemről jövő erdélyiek*
Római katolikus	36,0	34,5
Görög katolikus	2,7	0
Kálvinista	44,1	45,5
Lutheránus	7,2	3,6
Unitárius	6,3	12,7
Izraelita	3,6	3,6

A magyarországi lexikon-elitbe kerüléshez az erdélyi egyetemre járt kálvinistáknak nagyobb esélyük van, mint az odajáró katolikusoknak – vélhetőleg azért, mert a katolikus elitpozíciókat a budapesti végzettek nagyobb eséllyel foglalják el, illetve az elitpozíció szerzésre predesztinált katolikus csoportok eleve inkább Budapestet választották. Az erdélyi lutheránusok esélye az elitbe kerülésre kicsi, nyilván azért, mert német anyanyelvűek révén a nemzeties rekrutációjú lexikonban kevésbé bukkantak föl, fiatalabb csoportjaik pedig Trianon után nem jöttek Magyarországra, s így az itteni lexikonok esetleges teljesítményeiket már nem veszik számba. A magyarországi lutheránusok viszont már jobban állnak, de épp csak elérik reprezentációs szintjüket.

A görögkeletiek és görög katolikusok állnak a legrosszabbul: az Erdélyből jöttek gyakorlatilag nincsenek jelen az elitben, Magyarországról is kevesen. Ez részben az elitképző tényezők románokkal szembeni közömbösségével, részben a mobilitás objektív törvényeivel magyarázható – az elitbe kerülést tekinthetjük egy következő mobilitási lépcsőnek, melytől az alacsonyabb iskolázottsági szintről induló görögkeleti illetve görög katolikus románok eleve távolabb álltak.

A zsidók elitbekerülési valószínűsége viszont kb. másfélszerese hallgatói arányuknak, felülreprezentáltak az unitáriusok is, közülük különösen az erdélyiek.

A tényt, hogy a doktorok katolikus többségűek voltak, a lexikon-elit viszont kálvinista többségű, nyugodtan magyarázhatjuk azzal, hogy az egyetemen belüli – tudományos teljesítményalapú – kiválasztással, kiválasztódással ellentétben a lexikon-elitek olyan politikai, közéleti, irodalmi, művészeti elitcsoportokkal egészülnek ki, ahol a doktori címnek kisebb, a konfesszionalitásnak (konfesszionális kapcsolatoknak) viszont nagyobb a jelentősége. Mindez még egy hosszabb elemzés tárgya lehet.

A konfesszionális megoszlás elemzéséből tehát egy mindinkább kálvinista központként funkcionáló humán és reálbölcsészkar képe áll előttünk, ahol – legalábbis az első világháború környékére – az erdélyi zsidók is felülreprezentáltan vannak jelen, a szász polgárság és a felemelkedő román középrétegek pedig nyilvánvalóan diszpreferálják az intézményt.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az OTKA támogatásával készült. A szerző köszönetet mond az adatfelvételt elvégző *Lucian Nastasa*nak, továbbá *Karády Viktornak* és *Biró Zsuzsanna Hannának* a szöveggel kapcsolatos tartalmi megjegyzéseiért.

Irodalom

Andorka Rudolf (1979): Az egyetemi és főiskolai hallgatók társadalmi összetétele, 1898–1942. *Statisztikai Szemle*, **57**. 2. sz. 176–197.

Asztalos József (1932): *A magyar főiskolai hallgatók statisztikája az 1930/31. tanévben*. Stephaneum, Budapest.

Bukodi Erzsébet (1998): A tudományos elit anyagi és mobilitási viszonyai, In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 1998*. TÁRKI, Budapest. 200–215.

Új Lexikon (1936). Dante–Pantheon, Budapest.

Gergely Jenő (1992): *A katolikus egyházi elit Magyarországon, 1919–1945.* ELTE, Dabas-Jegyzet Kft., Budapest.

Gulyás Pál (1939-1944/1990-): *A magyar írók élete és munkái.* Akadémiai Könyvtár, Argumentum Kiadó, Budapest.

Gutenberg Nagy Lexikon 1-9. (1931). A Nagy Lexikon Kiadóhivatala, Budapest.

Hadas Miklós (2000): Diszpozíciók és társadalmi reprodukció. Adalékok a Ludovika Akadémia történetszociológiai vizsgálatához. In: Spéder Zsolt és Elekes Zsuzsa (szerk.): *Törések és kötések a magyar társadalomban.* Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság-Századvég Kiadó, Budapest. 349–367.

Hajdu Tibor (1996): Nemesi tisztikarból polgári tisztikar. *Történelmi Szemle*, **38**. 4. sz. 341–368.

Hajdu Tibor (1997): A közös hadsereg magyarországi tisztjeinek nemzeti, vallási, szülőhely szerinti megoszlása a dualizmus korában. *Századok*, **131**. 6. sz. 1223–1264.

Huszár Tibor (1993): Tagválasztás az Akadémián és a tudás-elit. 1920–1943. *Valóság*, **36**. 2. sz. 20–38.

Karády Viktor (2000a): Felekezeti szegregáció a magyar gimnáziumi piacon (1867–1944). In: Nagy Péter Tibor (szerk.): *Oktatáspolitika és vallásszabadság. Állam-egyház-iskola-társadalom a 20. században.* Új Mandátum, Budapest. 209–232.

Karády Viktor (2000b): Jewish Over-Schooling Revisited: The Case of Hungarian Secondary Education in the Old Regime (1900–1941). *Yearbook of the Jewish Studies Programme, 1998/1999.* Central European University, Budapest. 75–91.

Karády Viktor (2002a): A kolozsvári egyetem medikusai a magyar orvosi piacon (1872–1918). *Educatio*, **11**. 2. sz. 237–252.

Karády Viktor (2002b): Szegregáció, asszimiláció és disszimiláció. Felekezetek az elemi iskolai piacon (1867–1942). *Világosság*, **43**. 8–9. sz. 61–83.

Karády Viktor és Nagy Péter Tibor (2004): *Educational Inequalities and Denominations. Database for Western Slovakia, 1910.* Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.

Karády Viktor és Nagy Péter Tibor (megjelenőben): *Educational Inequalities and Denominations. Database for Transsylvania, 1910.* Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.

Karády Viktor és Nagy Péter Tibor (2007a): *A kolozsvári bölcsészek történetszociológiája. II. kötet.* Kereszttáblaanyag. WJLF, Budapest
http://www.wesley.extra.hu/kolbolcs/indexkolbolcs.htm

Karády Viktor és Nagy Péter Tibor (2007b): *A kolozsvári természettudósok történetszociológiája.* II. kötet. Kereszttáblaanyag. WJLF, Budapest.
http://www.wesley.extra.hu/kolterm/indexkolterm.htm

Karády Viktor és Nastasa, L. (2004): *The University of Kolozsvár/Cluj and the Students of the Medical Faculty.* Ethnocultural Diversity Resource Center, Cluj és CEU Press, Budapest, New York.

Katus László (1979): A népesedés és a társadalmi szerkezet változásai. In: Katus László (szerk.): *Magyarország története 1848–1890.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 1119–1163.

Keresztény Magyar Közéleti Almanach (1939). Pátria, Budapest.

Ki – kicsoda? Kortársak lexikona (1937). Béta, Budapest.

Kovács I. Gábor (1990): *Elit-bibliográfia.* ELTE, Budapest.

Kovács I. Gábor és Kende Gábor (2001): A tudáselit középiskolái. A két világháború közötti tudáselit középszintű iskoláztatása. *Korall*, **2**. 3–4. sz. 170–187.

Laky Dezső (1930): A magyar egyetemi hallgatók statisztikája 1930. *Magyar Statisztikai Közlemények.* Új sorozat. 86. kötet.

Lengyel György (1994): A magyar gazdasági vezetés professzionalizációjának két hulláma. *Szociológiai Szemle*, **4**. 3. sz. 3–14.

Lengyel György (1995): A gazdasági elit szegregációja és lakásviszonyai (1920–1940). *Budapesti Negyed,* 8. 127–136.

Magyar Életrajzi Lexikon (1967–1981, 1994). Akadémiai Kiadó, Budapest.

Magyar Nagylexikon 1-19. (1993–2004). Akadémiai Kiadó, Magyar Nagylexikon Kiadó, Budapest.

Magyar Statisztikai Évkönyv 1984 (1895). Országos Magyar Királyi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Magyar Statisztikai Évkönyv 1903 (1904). Országos Magyar Királyi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Magyar Statisztikai Évkönyv 1905 (1906). Országos Magyar Királyi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Magyar Statisztikai Közlemények. Új sorozat 16. kötet (1906). *A magyar szent korona országainak 1900. évi népszámlálása: 8. rész. Közszolgálati ágak és szabadfoglalkozások.* Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Magyar Statisztikai Közlemények. Új sorozat 56. kötet (1912). *A magyar szent korona országainak 1910. évi népszámlálása: 4. rész. A népesség foglalkozása a főbb demográfiai adatokkal egybevetve s a népesség ház- és földbirtokviszonyai.* Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Magyar Statisztikai Közlemények. Új sorozat 61. kötet (1916). *A magyar szent korona országainak 1910. évi népszámlálása: 5. rész. Részletes demografia.* Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Magyar Statisztikai Közlemények. Új sorozat 64. kötet (1920). *A magyar szent korona országainak 1910. évi népszámlálása: 6. rész. Végeredmények összefoglalása.* Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Magyar Társadalom Lexikonja (1931). Magyar Társadalom Lexikonja Kiadó, Budapest.

Müller Rolf (1996): Konferencia az elitről. *Századok,* **130**. 5. sz. 1307–1314.

Nagy Iván (1857–1868): *Magyarország családai czímerekkel és nemzedéki táblákkal I-XII.* Freibeisz István, Pest.

Pallas nagy lexikona 1-16 (1893–1897). Pallas Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság, Budapest.

Pallas nagy lexikona (1998). Arcanum, FolioNET Kft., Budapest. http://mek.oszk.hu/00000/00060/#

Révai nagy lexikona 1-21 (1910–1935). Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság, Budapest.

Révai nagy lexikona 1-21 hypertextes [cd-rom] (1910–1935). Multimédia Holding, Budapest.

Révai Új Lexikona 1-18 (1996-2006). Babits Kiadó, Szekszárd.

S. Nagy Katalin (2001): *Önarcképek. A művész szerepváltozásai.* Corvina, Budapest.

Somogyi Ede (1879–1882, szerk.): *Magyar Lexikon.* Rautmann Frigyes, Budapest.

Szakály Sándor (1998): A Magyar Királyi Honvédség főparancsnokai (1921–1945). *Új Honvédségi Szemle,* **52**. 1. sz. 1–22.

Szelényi Iván és Szelényi Szonja (1996): Elitcirkuláció vagy elitreprodukció. In: Andorka Rudolf, Kolosi Tamás és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 1996.* TÁRKI, Századvég, Budapest. 475–500.

Szinnyei József (1925-1929, szerk.): *A magyar írók élete és munkái.* Lantos R. T., Budapest.

Takács Károly (1998): Az elit szociológiai fogalmáról. *Szociológiai Szemle,* **8**. 1. sz. 139–148.

Új Idők Lexikona 1-12 (1936-1942). Singer és Wolfner Irodalmi Intézet Rt., Budapest.

Új Magyar Lexikon 1-6 (1959-1961). Akadémiai Kiadó, Budapest.

Újvári Péter (1929/2000, szerk.): *Magyar Zsidó Lexikon.* Budapest, Makkabi.

Újvári Péter és Nagy Péter Tibor (2000, szerk.): *Zsidó Lexikon.* Magyar Elektronikus Könyvtár, http://www.zsidlex.extra.hu

ABSTRACT

PÉTER TIBOR NAGY: THE DENOMINATIONAL BACKGROUND OF THE STUDENTS OF THE HUMANITIES AND SCIENCE FACULTIES OF THE UNIVERSITY OF KOLOZSVÁR/CLUJ/KLAUSENBURG (1872–1918)

Located in Transylvania, one of the most multi-denominational regions of Europe, the University of Kolozsvár/Cluj/Klausenburg had 4000 students graduating from its Humanities and Science faculties in the period under examination. The ratios regarding the religious background of these graduates are: one third Roman Catholic; one third Calvinist, one eighth Lutheran, and the rest were affiliated with the small Unitarian Protestant and Jewish denominations of the region. Members of Eastern churches (Greek Catholic and Greek Orthodox) were also present in small numbers. The principal means of estimating the under- or over-representation of religious denominations in the student body was analysing the religious composition of graduates from Transylvania only (almost 60% of graduates). Concerning the mainly Hungarian denominations, Unitarians were four times over-represented among graduates, Calvinists 2.7 times, and Catholics 1.8 times. In national surveys, Calvinists and Roman Catholics tended to be under-represented, but it seems this was counter-balanced in Transylvania by the urban nature of the ethnic Hungarian population. Lutherans were over-represented by a factor of 1.7. Most members of this group were Transylvanian Saxons living in German-speaking towns. An over-representation of Jewish students, which applied to both Budapest University and the country as a whole (on account of the sheer number of students attending Budapest University), could not be observed here. Indeed, Jewish graduates were under-represented by a factor of 0.9. The representation indices for the Greek Catholic population (0.16) and the Greek Orthodox population (0.07) effectively demonstrate that Romanians had little chance of graduating from the faculties examined. The analysis of temporal changes in the denominational composition of the student body reveals that Catholics – both Roman and Greek – reduced their participation over time, perhaps turning away from Transylvania in favour of Budapest. As a result, Kolozsvár University became increasingly Calvinist. Transylvanian Jews underwent the most rapid process of modernisation, progressing from almost total exclusion to over-representation. The reason for Jewish under-representation – as shown by the initial survey – was that Transylvanian Jews lagged behind Hungary's urban Neolog Jewish communities. Similar over- an under-representation data demonstrate the *differencia specifica* of the Faculty of Humanities vs. the Faculty of Science, the differences regarding the social background of non-Transylvanian students, the success at the doctoral level, the recruitment of the elite, etc.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 1. 5–28. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Péter Tibor, Professzorok háza, Felsőoktatási Kutatóintézet 1146 Budapest, XIV Ajtósi Dürer sor 19.

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 1. szám 29–42. (2006)

A *NO CHILD LEFT BEHIND* KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY AZ USA-BAN: MIT TANULTUNK NÉGY ÉV ALATT?

Mark B. Kinney
University of Toledo, USA

A jelen előadás az USA-ban jelenleg érvényben lévő *No Child Left Behind* [Egy gyermek sem maradhat le, NCLB] néven ismert közoktatási törvénnyel foglalkozik abból a célból, hogy felmérje, lehetséges-e a közoktatás sikeres átalakítása az adott törvény megtartásával. Nagy vonalakban áttekintem a kitűzött célokat, valamint a törvény hatásait elemző kutatási eredményeket.

Első lépésként azonban fontosnak tartom, hogy betekintést adjak az Egyesült Államok kormányzati struktúrájába. Az USA államok szövetsége, amely közel 300 millió egyént, hozzávetőlegesen 16.000 iskolakörzetet (*school district*) foglal magába mintegy 50 millió tanulóval (*Jones* és *Del*, 2006). Az USA szövetségi alkotmányában nem találunk említést az oktatásügyről, és minthogy a tizedik alkotmánykiegészítés minden, az alkotmányban külön meg nem említett területet az egyes államok hatáskörébe utal, az oktatásügyért maguk az államok felelősek. Hogyan került tehát a képbe a szövetségi kormányzat? Egyszerűen, a törvényhozáson keresztül: elsősorban a költségvetés révén, amelyben gyakorta előfordul speciális tanulói szükségletek – mint például a különleges bánásmódot igénylő tanulók, a kisebbségi, vagy az alulreprezentált csoportok (például a nők a különböző sportágakban) – pénzügyi támogatása. A szövetségi törvényhozás finanszíroz bizonyos feladatokat az oktatásban, aminek fejében e törvényi keretek között meghatározott bánásmódot, valamint eredményeket ír elő.

Mi valójában a *No Child Left Behind* törvény? Egy, az alap- és középfokú oktatás támogatására irányuló, '60-as évekbeli szövetségi törvény megújítása, mégpedig az 1965. április 9-én elfogadott *Elementary and Secondary School Acté*, amely *Francis Keppel* akkori oktatásügyi biztos nevéhez fűződik (*Schugurensky*, 2002). A *No Child Left Behind* törvény a *Bush* kormány kísérlete az USA közoktatásának megreformálására a tanulók kötelező mérésének eszközével a 3. és 8. évfolyamtól kezdődően, annak érdekében, hogy megbizonyosodjanak róla, a tanulók teljesítik az egyes államok által számukra előírt szinteket az adott évfolyamon az olvasás, a matematika, valamint később a természettudományok területén is. Míg azonban a közoktatás fejlesztése kétségkívül nemes cél, számos amerikai pedagógus kérdőjelezi meg a törvény hasznosságát abban a formában, ahogyan azt életbe léptették. Több állami oktatási minisztérium még azt a lépést is megtette, hogy beperelte a szövetségi kormányt, mert az nem támogatja megfelelően a törvény betartását, a tanárokat és az iskolákat.

Mi lehet a probléma? Az, hogy egyetlen gyermek se maradjon le, olyan cél, amelyet minden jó tanár igyekszik elérni. Egy törvénynek, amely ezt a nemes küldetést támogatja, minden lelkiismeretes pedagógus elismerését és támogatását élveznie kellene. Akkor hát miért lázad annyi tanár, iskolaigazgató és állami oktatásirányító ez ellen a törvény ellen?

Remélhetőleg nem egy lehetetlen jövőről álmodunk, ahogyan azt egy híres rádióműsor, az „*A Prairie Home Companion*" sugallta az amerikai közrádióban (*American Public Radio*). A házigazda, *Garrison Keilor* humorista, a műsort minden alkalommal képzeletbeli szülővárosáról, a minnesotai Lake Woebegonról mesélve fejezi be, ahol „a nők erősek, a férfiak jóképűek, és az összes gyermek átlagon felüli". Gondolkozzunk el ezen egy pillanatra. „Minden gyermek átlagon felüli." Úgy hangzik ez, mint a „*No Child Left Behind*"? Mit jelenthet ez egyáltalán? Ha például egy normáleloszlást tekintünk, hogyan lehet abban minden gyermek átlagon felüli? Talán jól megvilágítja a kérdést egy nemrégiben megjelent politikai karikatúra szövege:

> „A gyermekek egyenlővé tétele elmélet, nem pedig tény. Ezen kívül statisztikai lehetetlenség. Az egész koncepció nagy óvatossággal kezelendő. Jelenleg ezt az elképzelést még egyetlen kutatás sem támasztotta alá" (*Ohanian*, 2006).

Az elmúlt négy évben íródott különböző cikkek, karikatúrák és hírek áttekintése azt sugallja, hogy – akárcsak a fentebb idézett tréfa – a közvélemény is zavarodottságot mutat abban a kérdésben, mit is jelent igazából annak biztosítása, hogy egyetlen gyermek se maradjon le. A tekintetben, hogy ez a törvény a közérdeknek megfelelően hasznot hozhasson az oktatásban, lényeges eldönteni, miként is értelmezzük a célunkat.

A törvény feltevései

Áttekintve a NCLB törvény szakirodalmát, nyilvánvalóvá válik, hogy annak jótékony hatásai érvényesüléséhez legalábbis az alábbi feltételek mindegyikének a teljesülése szükséges:

1) Az iskolázás minden diákot érintő céljai megfelelő mértékben ismertek és elfogadottak.
2) Sztenderdizált méréssel adekvát módon értékelhető a tanulói teljesítmény és az iskolai hatékonyság.
3) A tömeges tesztelés hatékony és hatásos módszer az oktatáspolitikai elvek gyakorlatba ültetésére.
4) A piaci erők képesek változásokat hozni a közoktatásban.
5) A kívülről hozott hatékonysági mércék magasabb szintű oktatási eredményeket fognak biztosítani.

A kérdés: teljesíthetőek-e ezek a feltételek? Valójában széles skálán oszlanak meg a vélemények az egyes feltételek teljesíthetőségéről. Az USA oktatása komoly versengés színtere, olyan terület, ahol a kliensek (szülők, közösségek, érdekcsoportok, tanulók, döntéshozók, valamint hivatásos pedagógusszervezetek) versengenek egymással az egymás *fölötti* kontroll elnyeréséért. Innen nézve igen különösnek hat, hogy az Egyesült Ál-

lamok szövetségi kormánya a magáénak nyilvánítja a jogot a közoktatás kimenetének szabályozására, jóllehet a szövetségi kormány kívül esik a kliensek ezen legitim körén. Ugyanakkor nem feledkezhetünk meg arról, hogy ez a korábban már említett, a hatvanas évektől érvényesülő, az oktatásba szövetségi forrásokat irányító folyamatból természetes módon következő lépés.

További érdekes kérdés, hogy miként hatott az adott törvény az amerikai egyesült államokbeli pedagógiai kutatóközösségre. Afelől semmi kétség, hogy ez a törvény nagyszerű lehetőséget nyújt a kvantitatív kutatás számára. Hatalmas összegek fedezik egymással többé-kevésbé összevethető longitudinális közoktatási adatok felhalmozását. Ez a kutatói energiabefektetés egyúttal terepet szolgáltat a kutatási módszerekkel és azok alkalmazásával kapcsolatos elképzelések vizsgálatához is. Emellett a törvény igen sok alkalmat kínál a kutatók számára kutatási eredményeik publikálására. Továbbá a felhalmozott adatok révén áttekintő képet kaphatunk arról, hogy tulajdonképpen miként is alakul a tanulói teljesítmény a kiválasztott tantárgyakban az idő függvényében. Tekintve, hogy a törvény már néhány éve hatályban van, a teljesebb és összehasonlítható adatoknak már éreztetniük kell hatásukat. Minthogy az életbelépés óta nem telt még el egészen négy év, a tanulói teljesítmények tényleges változásával foglalkozó első tanulmányok megjelenése rövidesen várható, amennyiben megnyílnak az ilyesfajta vizsgálatokhoz szükséges speciális anyagi források.

Mindezeken túlmenően a törvény termékeny táptalajt nyújt az ilyen vizsgálatok alapjául szolgáló elméleti háttér tárgyalására is. Néhány kutató már írt a tesztfejlesztés különféle aspektusairól; a tanárokra, a tanulókra, illetve a megkövetelt teszteket alkalmazó iskolákra gyakorolt hatásokról; egy ilyen program kivitelezésének költségeiről; valamint az ezekhez kapcsolódó számos más témáról. Ahhoz, hogy a kutatói közösség bevezethesse az ezzel a mérési rendszerrel kapcsolatos elképzeléseit, ezek a problémák gyakran bonyolult, de mindenképpen megválaszolandó kérdéseket vetnek fel. Vegyük tehát sorra azokat a feltárt előfeltevéseket, amelyeken a *No Child Left Behind* törvény nyugszik.

Az alapul szolgáló előfeltevések értékelése

Először: Az iskolázás minden diákot érintő céljai megfelelő mértékben ismertek és elfogadottak

Az USA nagyon sokszínű ország, különböző népekkel, vallásokkal és érdekekkel. Az ország benépesítése bevándorlással kezdődött, s a bevándorlás mind a mai napig igen fontos szerepet játszik az Egyesült Államok társadalmában. A sokszínűség támogatása olyan alapelvekből származik, amelyekben az ország mélyen hisz, mint például a személyes szabadság, a szólásszabadság vagy a személyes individualitás. A népesség sokszínűsége egy olyan országban, amely kiáll a szólásszabadság mellett, természetszerűleg vezet szembenálló nézetek kialakulásához. Pontosan ez is történt. Valójában az elmúlt 30 évben egyre erőteljesebben jelennek meg az oktatás tartalmának kérdései a médiában és a politikai döntéshozásban. A technikai fejlődés új eszközökkel látta el a civil társadalom csoportjait, amelyek segítségével követőkre találhatnak és hallathatják a hangjukat. Mára számos érdekcsoport fejezi ki önálló nézeteit és ehhez sikerült megnyerniük a poli-

tikai pártokat is. Ennek megfelelően egyre kevésbé egységes a közvélemény; eltérő közoktatási elképzelések kapnak nyilvánosságot.

Gyakran úgy tűnik, ahány ember, annyi különféle vélemény létezik afelől, mi lenne a legfontosabb az Egyesült Államok iskoláiban. Ezek közül leginkább hat nézőpont emelkedik ki. Az első: némely csoportok úgy gondolják, az oktatási rendszernek az alapvető képességekre kellene összpontosítania: az olvasásra, az írásra és a számolásra. (Az amerikai angol szlengben ezt „3 R"-nek nevezik: „*reading*, '*riting*, '*rithmetic*".) A második: néhányan úgy tartják, hogy az alapvető képességek jók kezdésnek, az iskolának azonban meg kell haladnia azokat és hangsúlyt kell fektetnie a problémamegoldásra, a kreativitásra és a gondolkodásra. Ezek a szerzők általában összekapcsolják az ilyenfajta oktatás eredményességét egy technológiailag erős, versenyképes világgazdaságban elért sikerességgel.

A harmadik: más csoportok azt a nézetet vallják, hogy az iskola feladata Amerika keresztény ideáljainak fenntartása. Ezek a szerzők úgy vélik, hogy az amerikai társadalom problémáit fel lehetne számolni, ha minden ember – függetlenül attól, kereszténynek tekinti-e magát – a keresztény teológia értékrendje szerint élne és cselekedne. A negyedik: néhány állampolgár úgy gondolja, az iskolák nem töltik be feladatukat, és képtelenek is betölteni az amerikai fiatalság megfelelő oktatásának ígéretét. Ezért szerintük fel kellene számolni a közoktatás rendszerét és más szervezetekre, illetve egyénekre kellene bízni a fiatalok oktatásának feladatát. Ezen álláspont vallói általában úgy látják, hogy a közoktatás finanszírozására fordított az anyagi forrásokat az állami iskolák helyett más szervezeteknek kellene juttatni, hogy azok biztosíthassák az oktatást.

Az ötödik vélemény képviselői úgy hiszik, a közoktatás és a benne dolgozók képesek ellátni feladataikat, amennyiben ahhoz megfelelő anyagi hátteret és szabadságot kapnak, hogy az oktatási rendszert általunk ismert oktatási folyamatokra és elméleti alapokra építsék. Ez a nézet lehetőségek széles skáláját öleli fel. Némelyek azt értik rajta, hogy az iskolák helyi kontrollját kellene megerősíteni, és így a kliensek visszajelzései és javaslatai alapján az iskola elérheti kitűzött céljait. Mások értelmezése szerint a helyi iskolakörzeten túlmenően egyéb klienseknek is beleszólást kellene engedni oktatásügyi kérdésekbe, azonban ez a beleszólási jog inkább javaslati, mintsem irányító jelleggel bírna. Ezeken kívül egyéb értelmezési árnyalatok is léteznek ezen a nézeten belül.

Egy további, a hatodik nézet szerint az iskoláknak folyósított közpénzeket inkább az egyes tanulóknak kellene megkapniuk, hogy lehetőségük legyen színvonalas iskolát választani és elkerülni a „gyengén működő" közoktatási intézményeket. Jóllehet az ennek eszközeként javasolt iskola-utalványok (*school vouchers*) kiváltanák a helyi iskolakörzet költségvetéséből származó forrásokat, ezen utalványok fedezete továbbra is a helyi iskolakörzetből, a helyi polgároktól származna.

Elég annyit mondanunk, hogy nem túl nagy az egyetértés a közoktatás céljait illetően. Míg valóban jócskán találhatunk átfedést a különböző nézőpontok véleményei között, az a változatosság, ami az oktatásról folyó diszkusszióban kifejeződik, azt mutatja, hogy igen csekély az egyetértés afelől, mit is kellene tanítani az Egyesült Államok iskoláiban. Azt a kérdést kell tehát megválaszolnunk: hogyan lehetséges olyan mérési rendszert felállítani, amely alaposan és/vagy megfelelően képes felmérni a tanulók helyzetét? A tágabb kérdés pedig: hogyan mérhető fel az iskolák teljesítménye?

Az első feltevésre vonatkozóan tehát azt látjuk, hogy csak akkor teljesíthető, ha legalább az iskolai sikerességre vezető célok alapjaiban egyetértés állhat elő. Jelen írás szerzője úgy véli, ilyen alapvető egyetértés nem létezik és éppen ezért a mindenki által másként értelmezett iskolai hatékonyság mérésére szolgáló tesztelés igen valószínűtlen, hogy sikeres lehetne.

Másodszor: Sztenderdizált méréssel adekvát módon értékelhető a tanulói teljesítmény és az iskola hatékonysága

Az ezen témával foglalkozó munkák áttekintése hasonlóképpen azt találta, hogy nincs egyetértés az Egyesült Államokban afelől, vajon a sztenderdizált mérés képes-e megfelelően felmérni mind a tanulói teljesítményt, mind pedig az iskolai hatékonyságot. A felvetődő kérdések két különböző körbe tartoznak. Az egyik közvetlenül az NCLB törvényhez és a mérés lefolytatásához kapcsolódik. Ebben a tekintetben az álláspont az, hogy az NCLB által megkövetelt tesztelési rendszer rugalmatlan természetű. Nagyon szűk specifikációjú tesztek használatát írja elő a törvény, ami felveti a kérdést: elég széleskörűen átfogja-e a mérés a tananyagot ahhoz, hogy az általános teljesítményről adekvát képet adjon?

E körben egy másik kiindulópont az, hogy a tanulói teljesítmény sztenderdizált mérése megfelelő eszköz-e az iskola hatékonyságának kimutatására. Az ide vonatkozó kérdések alapját azok a különbségek adják, amelyek a tanulók és az iskolák jellemzői között léteznek, a tantervek egyediségéből, a közösségi sokféleségből fakadnak, illetve az egyes államok által meghatározott teljesítményszintek eltéréseiből származnak. Különböző nézetek fogalmazódtak meg afelől, mennyire képes a mérés figyelembe venni az eltérések ezen lehetséges forrásait.

Egy további ellenvetés az NCLB törvénnyel kapcsolatban az, hogy a teszteken elért, az iskolai hatékonyság jellemzésére használt pontszámok elfogadhatatlanul változékonyak, hiszen nem ugyanazon tanulókat hasonlítják össze egymást követő mérési alkalmakkor. Vagyis különböző időpontokban mért különböző tanulói kohorszokat próbálnak összevetni ahelyett, hogy azonos tanulók más-más időpontban elért pontszámait rendelnék egymáshoz az iskola sikerességének megítélése végett.

A másik kérdéskör, a mérésre vonatkozó átfogóbb meglátások szintén több csoportra oszthatók. A kifogások egyik csoportja magukra a sztenderdizált tesztekre vonatkozóan fogalmaz meg számos ellenérvet. Néhány kutató a tesztek validitását kérdőjelezi meg, mivel azok nem megfelelően fogják át a tantervi tartalmak egészét. Ez a kifogás teljes mértékben érvényesíthető az NCLB esetében, minthogy nem egy-egy egyedi iskoláról, egyetlen iskolarendszerről vagy egyetlen államról, hanem egy hatalmas nemzetről van szó. A kérdés nevezetesen az: amikor egy tanuló sikerességét minősíti a teszt, valójában elég széleskörűen felmérte-e azt? A matematikára és angolra, valamint majd később a természettudományra és ezek résztémaköreire helyezett hangsúly lefedi-e az iskolai teljesítmény egészét?

Egy további ellenvetés a norma-orientált teszteket kidolgozásában alapul vett pszichometrikus megközelítéssel szemben merült fel. Az eredmények szerint ezek a tesztek hátrányosan megkülönböztetik az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú gyere-

keket. A tesztek készítéséhez kapcsolódik még egy felvetés. Ez pedig a látens változók módszertanával függ össze, amely azon alapszik, hogy a tudás lineáris, hierarchikus és szekvenciális. Az ebben a körben vizsgálódó szerzők a tudás ilyen természetének bizonyíthatatlanságára mutatnak rá az első kisiskolás évfolyamokon tanított legalapvetőbb készségek és képességek kivételével. Ezért mind a magasabb, mind pedig az alacsonyabb évfolyamokon az alapképességek körén kívül megkérdőjelezik az ebben felfogásban kidolgozott tesztek használatát.

Mindezen ellenvetéseket figyelembe véve kétséges, hogy az iskolák hatékonyságának megítélésében a tömegesen felvett sztenderdizált tesztek megbízhatósága valószínűsíthető lenne.

Harmadszor: A tömeges tesztelés hatékony és hatásos módszer az oktatáspolitikai elvek gyakorlatba ültetésére

Kezdjük most annak áttekintésével, mit mondanak az USA elsőszámú pedagógiai kutató szervezetei arról, mely kutatási módszerek használhatók a legmegfelelőbben iskolai helyzetekben. Az NCLB törvény kidolgozásának korai szakaszában a *US Office of Education* [Az Egyesült Államok Oktatási Hivatala, USOE] tanácsot kért a *National Research Council*tól [Nemzeti Kutatási Tanács, NRC]: milyennek kell lennie a tudományos megalapozottságú kutatásnak (*Feuer*, 2003). Az NRC válaszában leszögezte, tudományos megalapozottságú kutatás az – bármely területen –, ami objektivitásra törekszik (ezt a kutatás megismételhetősége biztosítja), nyitott a kritikára, a bizonyítékok elsődlegessége épít és nyitott látásmód jellemzi. Az *American Educational Research Association* [Amerikai Pedagógiai Kutatási Társaság, AERA] szintén azt vallja, hogy a kutatásnak mindenképp tudományos megalapozottságúnak kell lennie. Az AERA szerint tudományos eredmények csak olyan módszerek használatával jöhetnek létre, amelyek felől egyetért a kutatók közössége (*culture of researchers*), s amelyeket pontosan alkalmaztak az adott vizsgálatban. Továbbá az AERA nyíltan kimondja, hogy helytelen megadott módszerek körére korlátozni a tudományosan megalapozott kutatás (*scientifically based reserach*, SBR) meghatározását (*Feuer*, 2003).

Az USOE az NCLB törvényben azt a kívánalmat rögzítette, mely szerint a kutatásokat a tudományosan megalapozott kutatás szabályai szerint kell elvégezni. Ugyanakkor azonban az USOE szakértői bírálattal folyó kísérleti vagy kvázi-kísérleti módszereket ír elő az NCLB értékelésére (*Federal Register*, 2005) – ez pedig sokkal szűkebb értelmezés, mint bármelyik kutatói szervezet javaslata. Az a probléma az ilyen szűk értelmezéssel, hogy kísérleti módszereket használni rendkívül nehéz (már ha nem lehetetlen) a tanulás komplexebb fajtáinak felmérésére. A kormány értelmezése jól működik, ameddig a sztenderdizált tesztek legnyilvánvalóbb eredményeit próbálja elemezni, amelyek már összeállításuknál fogva a felmért tanulást a legegyszerűbben mérhető tanulás fajtáira korlátozzák. Amikor ilyen kutatási elrendezést alkalmaznak az egyetlen felhasznált módszerként, a levonható következtetések körét sokkal szűkebb halmazra korlátozzák, mint amit a legtöbb amerikai iskolában használt tantervek tartalmi gazdagsága indokolna. A következőkben vizsgáljuk meg a módszer alkalmazását az iskolai előrehaladás értékelésében.

Az iskolai fejlődést az évenkénti éves fejlődés (*Annual Yearly Progress*, AYP) mértékével mérik, egyszer egy évben mérve a diákok teljesítményének előrehaladását az előre kitűzött célok felé. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy „minden tanulót felzárkóztatunk a színvonalhoz", ami majdnem mindig az államok által kijelölt sztenderdizált teszteken az államok által meghatározott nehézségi szint(ek) elérését jelenti (*Wiley*, *Mathis* és *Garcia*, 2005). Azaz az egyik állam tanulóinak néha a kompetencia egészen más szintjével kell rendelkezniük, mint egy másik állam tanulóinak. Ez azután megmutatkozik az igen változatos AYP adatokban is, hiszen azok a tanulói teljesítmények helyett az előre megválasztott szintekhez igazodnak. Ezért egyáltalán nem meglepő, hogy kutatási eredmények szerint alig van kapcsolat – ha van egyáltalán – az egyes állami AYP követelmények és más tanulói teljesítmény-mérések között, amilyen például a *National Assessment of Educational Progress* [Országos tanulmányi előrehaladás-mérés, NAEP]. Az AYP eredmények „nem kapcsolódnak semmilyen külső, jó validitású mércéhez" (*Wiley*, 2005).

El kell ismernünk, hogy nagy különbségek vannak az egyes államok között, ugyanakkor azonban fontos azt is szem előtt tartanunk, hogy amikor összesítették a negyedik év adatait, az iskolakörzetek 78%-a növekvő tanulói teljesítményekről számolt be. Továbbá 35 állam fejlődött az olvasás, 36 pedig a matematika területén, az iskolakörzetek mintegy 80%-a pedig azt jelentette, hogy az egyes tanulói csoportok közötti teljesítménykülönbség csökkent (*Center on Educational Policy*, 2005). Ugyancsak javulás érzékelhető a tantárgyukat megfelelő képzettséggel és képesítéssel tanító tanárok arányában is. Ezek az eredmények valamilyen szintű sikerességet jeleznek. Nem nyilvánvaló azonban, hogy az NCLB törvény nélkül nem történt volna ilyen előrelépés.

Egy olyan aggodalom is felmerült, hogy az évenkénti éves előrehaladásra támaszkodó megközelítés nem megfelelően mutatja a különbségeket egy gyengén teljesítő iskola fejlődése, valamint egy jobb teljesítményt nyújtó iskola előrelépése között. Az ezt felvető kutatók rámutatnak arra a tényre, hogy a tanulók már eleve bizonyos fokú „tanulásra való készenléttel" érkezek az iskolába (*North Central Regional Educational Laboratory*, 2006). A nehézség akkor keletkezik, amikor egy iskolában sok tanuló nem rendelkezik ennek az előfeltételként működő készenlétnek a jellemzőivel. Ennek oka pedig az alapvető oktatás-előtti szükségletek kielégítetlensége, amilyenek az élelem, a lakás, az egészségügyi ellátás, iskolára felkészítő és az azután továbbvezető programok (*Plank*, 2004). A kutatók felhívják a figyelmet annak lehetetlenségére, hogy az iskolák befolyással legyenek a tanulók olyan fizikai körülményeire, amelyek kívül esnek a hatáskörükön.

Ilyen helyzetben nem könnyű az iskolának nagy előrelépést produkálnia a tanulói teljesítményben addig, amíg az alapvető feltételek nem adottak. Ezt az előrelépést gyakran költséges és igen nehéz megtenni, s ezeket a költségeket nem fedezi az NCLB. Amíg ez be nem következik – néhány kutató szerint – az ilyen diákokat oktató iskolákat igazságtalanul büntetik. Ebben az esetben a problémát súlyosbítja, hogy az iskoláknak meg kell felelniük az AYP követelményeinek a tanulók valamennyi csoportjára vonatkozóan, akár kisebbségi, akár hátrányos helyzetű, vagy fogyatékkal élő stb. csoportról van szó. Amennyiben az iskola bármely tanulói csoportja nem éri el kívánt szintet, az iskola a későbbiekben kifejtett szankciókkal szembesül.

Újabb aggodalomra ad okot hogy, még ha a tesztelési folyamat meg is mutatja az iskolák teljesítménybeli helyzetét, nem szolgáltat semmiféle információt afelől, hogyan kellene a meglévő lehetőségeikkel gazdálkodniuk a sikeres továbblépés érdekében. Ez a kérdés mindenhol megjelenik, ahol szummatív, nem pedig formatív értékelést használnak. A formatív értékelés visszacsatolást ad a teljesítmény változásáról, emellett olyan adatokat szolgáltat, amelyekkel meg lehet becsülni a fejlődést és/vagy sikerességet. A fókuszban a konstruktív javaslatok és a tanulási folyamat állnak. Ezzel szemben a szummatív értékelés a sikert (vagy kudarcot) mutatja meg az előre kitűzött célok függvényében egy tanulási szakasz végén. A fókuszban ezért nem a fejlődés irányába mutató konstruktív javaslatok állnak. A szummatív értékelés leggyakrabban sztenderdizált, objektív mérési módszereket alkalmaz (*Svedkauskaite*, 2005; *Marshall*, 2005).

Egy harmadik ellenvetés, hogy „A TESZT"-re helyeződő hangsúly azt jelenti, hogy a tananyag beszűkül, ugyanis a tanárok a tesztek tartalmának tárgyalására összpontosítanak. A negyedik évben az iskolakörzetek 71%-a jelentett csökkenő tanítási időt legalább egy tantárgyban, hogy több időt fordíthassanak olvasásra és matematikára (*Center on Educational Policy*, 2005). Végül olyan ellenvetés is született, mely szerint a siker egyetlen mércéjére összpontosítás a szummatív értékelést hangsúlyozza a formatív rovására, azzal szemben, amit a kurrikulum-elmélet és a kutatások túlnyomó többsége javasol (*Svedkauskaite*, 2005).

Így, mivel az NCLB a szummatív értékelést helyezi előtérbe, kevés konstruktív információt nyernek az iskolák és iskolarendszerek arra vonatkozóan, miként fejleszthetnék hatékonyságukat – még akkor is, ha sok lényeges tudnivalót tárhatnak fel a sztenderdizált tesztekkel felmért iskolai teljesítményekből levont következtetések. Ezen túlmenően, ugyan a szummatív értékelési szituációkban szükséges a kísérleti és kvázi-kísérleti módszerek alkalmazása, csupán ezekre támaszkodva, kizárva más helyénvaló megközelítéseket, szükségtelenül leszűkül a feltárható eredmények köre.

Negyedszer: A piaci erők képesek változásokat hozni a közoktatásban

Számos kétség fogalmazódott meg a szakirodalomban azzal kapcsolatban, hogy teret kapjanak a piaci erők az Egyesült Államok iskoláinak hatékony megváltoztatásában. A piaci erők itt olyan anyagi ösztönzők használatát jelentik, amelyek versenyhelyzetet idéznek elő, és amelyek lehetővé teszik a versengést az iskolarendszeren kívüli ágensek számára az iskolákon belüli szereplőkkel bizonyos szolgáltatások biztosításáért.

Az első aggály a piaci erőkkel kapcsolatban arra irányul, hogy a tesztelés folyamata már önmagában piaci folyamat. A tesztfejlesztő cégek igen sokat nyernek az NCLB létezésével. Az adatok azt mutatják, hogy a sztenderdizált tesztelésre fordított összeg 2002-től 2008-ig 1,9 milliárd dollárról 5,3 milliárdra nő (*Miner*, 2005). A második aggály, hogy az NCLB korrupcióra ösztönzi az iskolák vezetőségét, arra, hogy mesterségesen magasabbra vigyék az elért pontszámot, ugyanis egyre keményebb szankciók kapcsolódnak az iskolai sikertelenséghez. Az államok szintjén már most tapasztalható a kétségbeesett próbálkozás, hogy a teljesítményszintek állami követelményeit megváltoztassák annak érdekében, hogy csökkenthessék a szankcionált iskolák és iskolakörzetek számát (*Redelman*, 2003).

Egy harmadik lehetséges probléma, hogy nagy a sztenderdizált tesztelés tétje, ez pedig erősödő nyomást gyakorol a tanárokra, a tanulókra és a tanításra. Az ilyen gyakorlatról szóló hozzáférhető kutatások azt jelzik, a nyomás leggyakrabban negatívan befolyásolja a teljesítményt, amint azt a buktatások magasabb száma, a megnövekedett kimaradás, iskolaelhagyás, a teszt követelményei teremtette feltételek közötti oktatással elégedetlen tanárok magas száma, továbbá a pályát legalábbis részben az NCLB életbe lépése miatt elhagyók nagy aránya is mutatja (*McElroy*, 2006; *Clarke*, 2004; *Wiley*, 2005). Szintén kimutatták, hogy a nagy nyomás aránytalanul nagyobb hatással van az alacsonyabb társadalmi osztályból származó, illetve a faji kisebbséghez tartozó tanulókra.

Az ezeket a kérdéseket felvető szerzők azt állítják, hogy kevés, vagy egyáltalán semmilyen láthatóan pozitív hatása nincs a tesztelésnek. Azok a kutatási adatok, amelyek a jövőbe vetítik az AYP eredményeket, azt jósolják, hogy a legtöbb – ha nem az összes – iskolakörzet képtelen lesz eleget tenni a követelményeknek 2014-re. Két példa: a Nagy Tavak államaiban: Indiana, Michigan, Minnesota, Ohio és Wisconsin államokban az iskolák 50-96%-a nem teljesít majd az elvárásoknak megfelelően (*Wiley*, 2005). Kaliforniában a becslések szerint 2011-re ez az arány 93% lesz, 2014-re pedig 99% (*Packer*, 2004).

Az NCLB egyik rendelkezése lehetővé teszi az AYP-t nem teljesítő tanulóknak, hogy speciális felzárkóztatást vegyenek igénybe az iskolakörzet költségén, amelyet nem biztosíthat az iskolakörzet maga, kizárólag külső magáncégek. Jellemző a törvényre, hogy míg szigorú követelményeket állít a tanulói felmérésekben, addig mellőz mindenfajta értékelést a külső oktatási vállalkozások alkalmazásának hasznosságát illetően és nem ellenőrzi azt sem, vajon e magáncégek színvonalasabb oktatást nyújtanak-e, mint az állami iskolák tennék, ha ezt engedné nekik a törvény.

Az NCLB szankciókat ír elő, amelyek a meg-nem-felelés esetén évről évre keményebbek lesznek. Az első sikertelen évtől kezdődően az iskoláknak a következőket kell teljesíteniük:

- 1. év: Az iskolai fejlődés érdekében (1) fejlesztési tervet készíteni és (2) magániskolába átiratkozást lehetővé tenni (a finanszírozás biztosításával).
- 2. év: (1) alkalmazni a fejlesztési tervet, (2) fenntartani a magániskolába átiratkozás lehetőségét és (3) felajánlani kiegészítő (oktatási) szolgáltatásokat külső szolgáltatóknál.
- 3. év: (1) fenntartani a magániskolába átiratkozás és a kiegészítő szolgáltatások lehetőségét, (2) legalább egy korrekciós lépés megtétele az alábbiak közül: a tantestület lecserélése; új tanterv bevezetése; az iskolavezetés leváltása; a tanítási nap vagy a tanév meghosszabbítása; az iskola belső struktúrájának újjászervezése.
- 4. év: (1) fenntartani a magániskolába átiratkozás és a kiegészítő szolgáltatások lehetőségét, valamint a korrekciós intézkedéseket, (2) iskolaátszervezési tervet készíteni.
- 5. év: életbe léptetni az iskolaátszervezési tervet, amelynek legalább egy intézkedést tartalmaznia kell az alábbiak közül: az iskola újraindítása tagiskolaként (*charter school*); a tantestület egészének, de legalább nagy részének lecserélése az igazgatót is beleértve; az iskolavezetés magáncégre bízása; az iskolakörzet fennhatósága alól állami kézbe kerülés (*Wiley*, 2005. 6. o.).

A jelen írás szerzője úgy véli, hogy jóllehet a versenyszellem megfelelően tükröződik meg-nem-felelésre válaszként adott szankciók használatában, fontos észrevennünk: a törvény nem gondoskodik egyik előírt alternatív módszer hatékonyságának méréséről sem és nem követel meg semmiféle elemzést a lépések hatékonyságát illetően. Innen nézve tehát jelen vannak ugyan a piaci mechanizmusok az iskolák figyelmének irányításában, összpontosításában, teljesen hiányzik azonban a meghatározott mentő-intézkedések piaci mechanizmusokkal történő értékelése.

Ötödször: A kívülről hozott hatékonysági mércék magasabb szintű oktatási eredményeket fognak biztosítani

Az NCLB sorai között megbújó feltevés nem más, mint hogy a külső elszámoltathatóság, valamint a szankciók alkalmazása rá fogja szorítani az iskolákat a fejlődésre, illetve ösztönzi majd a tanárokat bevett tanítási gyakorlatuk megváltoztatására. Amint fentebb is láthattuk, a meglévő kutatási eredmények mennyisége csekély, ám mindegyik azt mutatja: a növekvő nyomás a tanulókon és tanáraikon nem segíti elő a tanulási folyamatot (*Nichols*, *Glass* és *Berliner*, 2005). Éppen ellenkezőleg, gyakran tanári elégedetlenséghez és pályaelhagyáshoz vezethet.

Létezik kutatás arra vonatkozóan is, mennyire valószínű, hogy az iskolák befolyásolni tudnák a tanulók teljesítményeinek széles skálájából adódó varianciát. A törvény feltételezi, hogy az iskolák gyors és nagymértékű javulást képesek előidézni a tanulói teljesítményekben, ha rá vannak kényszerítve. Egy vizsgálat azonban rámutat, hogy ez igen valószínűtlen. Itt három részre osztották az iskolák sikerességének varianciáját. Azáltal, hogy meghatározták, a teljes variancia milyen hányada kontrollálható, kontrollálhatatlan, illetve ismeretlen eredetű, kimutathatóvá vált, hogy az alacsony és magas teljesítményű iskolák közötti eltérésnek csak mintegy 25%-a vezethető vissza az oktatás különbözőségeire (*Hoerandner* és *Lemke*, 2006). Ezért tehát nem valószínű, hogy az alacsonyan és magasan teljesítő iskolák közötti szakadék a törvény megkövetelte módon eltűnne.

Konklúzió

Az NCLB törvény szakirodalmának jelen áttekintése a tárgyalás elején kiemelt öt feltevéshez kapcsolódó tanulmányokat cikkeket elemzett. Az első számú feltevés azt mondja ki, hogy szükség van világos és általánosan elfogadott célokra az amerikai oktatásban, ha egy olyan mérési rendszert akarunk felállítani, amelynek eredményei adekvát módon felhasználhatók annak eldöntésére, vajon az iskolák beteljesítik-e céljaikat. A szerző azt állítja, hogy sokféle jól ismert nézet létezik az amerikai oktatással kapcsolatosan. Ennek fényében világos, hogy ez az első feltevés nem teljesülhet. Másrészről viszont lehetséges amellett érvelni, hogy minden egyet-nem-értés ellenére valójában létezik az amerikai oktatás céljaival kapcsolatos különféle véleményeknek olyan közös magja, amely szilárd alapot nyújthat az amerikai iskoláztatás egyetemes sikerességének értékeléséhez. A szerző véleménye szerint ez csak nagyon kis mértékben van így. Ezért, még ha valaki ebből a korlátozott feltevésből kiindulva érvel is, az első számú feltevés teljesülésének valószínűsége igen csekély.

A második feltevésre vonatkozóan, mely szerint a sztenderdizált mérés képes adekvát módon értékelni a tanulói teljesítményt és az iskolai hatékonyságot, számos negatív észrevételt fogalmaztunk meg. Egészében véve azt mondhatjuk, hogy a sztenderdizált tesztelést a tanulói teljesítménymérésnek egy igen fontos eszközeként tartják számon, ám okkal gondolhatjuk, hogy kizárólag a mérés ezen módszerének alkalmazása igen gyenge biztosíték az iskola sikerességének kimutatására. Aggódó hangok hallhatók a kisebbségi csoportok illetve az alacsony szocio-ökonómiai státuszú tanulók és iskolák hátrányos kezelésére vonatkozóan is, ami kiküszöbölhetetlen az ilyen tesztekben.

A harmadik feltevéssel kapcsolatosan, mely szerint a tömeges tesztelés hatékony és hatásos módszer az oktatáspolitikai elvek gyakorlatba ültetésére, szintén számos és igen erőteljes aggodalomnak ad hangot a szakirodalom. A negyedik év eredményeit közlő hivatalos jelentések az előrelépés és stagnálás furcsa elegyéről számolnak be. A legfőbb aggodalom oka, hogy az iskolák értékelésének a tömeges tesztelésre korlátozásával az eredmények felmérésének lehetőségei szükségtelenül szűkre szabottak, és ez a tananyag egészségtelen beszűkülését is maga után vonja. Más kétségek is felvetődtek az *évenkénti éves fejlődés* (AYP) mércéjének bevezetésével kapcsolatban, mivel az eredményül kapott adatok azt mutatják, hogy semmiféle kapcsolat nincs ezen eredmények, valamint más tanulói és iskolai teljesítménymérések eredményei között, amilyen például a NAEP (*Wiley*, 2005). Ezen kételyek az iskolák közötti különbségek hatásain, a létező hibák kiküszöbölésére vonatkozó visszacsatolások hiányán, a tesztre készülés kihangsúlyozódásán alapulnak, illetve azon, hogy az eredményesség felmérésére minden évben csupán egyetlen teszt használata elegendő volna.

Szemügyre véve a negyedik feltevést, amely azt állítja, a piaci erők képesek változásokat eszközölni a közoktatásban, azt látjuk, hogy igen kevés információ tűnik megerősíteni ezt a tételt. Sokkal inkább a veszélyek hangsúlyozódnak ki a nagy téttel bíró teszteléssel kapcsolatosan, mint a tanulók buktatása és kudarca vagy a tanárok kiégése és pályaelhagyása. További aggodalomra ad okot, hogy míg a tanárok és az iskolai dolgozók ki vannak téve a piaci feltételeknek, az iskola felzárkóztatását szolgáló öt éven végighúzódó szankciók és a kudarc orvoslására szánt gyakorlatok általában nincsenek. Például semmilyen követelmény nincs az oktatást biztosító magáncégek felé, hogy bizonyítsák eredményességüket. Ráadásul a radikális iskolai változtatásokat megkövetelő, törvényben lefektetett szankciók az adatok meghamisításához és a követelmények csökkentéséhez vezetnek éppen a büntetések elkerülésének reményében.

Az ötödik feltevést vizsgálva, mely szerint a kívülről hozott hatékonysági mércék magasabb szintű oktatási eredményeket fognak biztosítani, vegyes eredményeket találhatunk a szakirodalomban. Egyrészt a felmért tantárgyakat megfelelő képesítéssel tanító tanárok száma növekvő tendenciát mutat. Másrészt azonban a tanárok kényszerítve érzik magukat, hogy a tesztre tanítsanak és elégedetlenek munkájukkal az NCLB követelményei miatt. Ezek a vegyes eredmények megkérdőjelezik az ötödik feltevés teljesülését.

Mit tanultunk hát az NCLB életbe lépése óta eltelt négy évben? Az NCLB törvény ráirányította a figyelmet a tanulók és iskolák teljesítményének következetes értékelésére, ami nagyon lényeges pozitív következmény. Minthogy azonban a fent említett feltevések közül mindegyik a legjobb esetben is csak részben áll meg, helyénvaló lenne az Egyesült Államok kongresszusának alaposan és kritikusan felülvizsgálni az NCLB törvényt. A

törvény hatásainak és következményeinek alapján a Kongresszusnak módosítania vagy teljesen törölnie kellene a törvény elhibázott rendelkezéseit egy megfelelőbb és rugalmasabb értékelési rendszer érdekében, amely egyidejűleg több, kipróbált és a nagy rizikójú sztenderdizált teszteknél megbízhatóbb mércét is felhasznál az iskolai hatékonyság mérésére.

A IV. Pedagógiai Értékelési Konferencián elhangzott plenáris előadás (Szeged, 2006. április 20–22.).

Fordította: Barassevich Tamás

Irodalom

Center on Education Policy (2003): From the Capital to the Classroom: Year 2 of the No Child Left Behind Act. 2006. 04. 10-i megtekintés, http://www.cep-dc.org/pubs/nclby2/cep_nclb_y2_full.pdf

Center on Education Policy (2004): From the Capital to the Classroom: Year 3 of the No Child Left Behind Act. 2006. 04. 10-i megtekintés, http://www.cep-dc.org/pubs/nclby3/press/cep-nclby3_21Mar2005.pdf

Center on Education Policy (2005): From the Capital to the Classroom: Year 4 of the No Child Left Behind Act. 2006. 04. 10-i megtekintés, http://www.cep-dc.org/nclb/Year4/CEP-NCLB-Report-4.pdf

Clarke, R., Snow, G. és Brown, N. (2006): Teacher Job Dissatisfaction. *National Social Science Journal*, **26**. 2. sz. National Social Science Association, 2006. 05. 28-i megtekintés, http://www.nssa.us/26_2/26-2%2004%20ClarkeTeacher.htm

Cronin, J., Kingsbury, G. G., McCall, M. S. és Bowe, B. (2005): The Impact of the No Child Left Behind Act on Student Achievement and Growth: 2005 Edition. Northwest Evaluation Association, 2006. 05. 26-i megtekintés, http://www.nwea.org/assets/research/national/NCLBImpact_2005_Brief.pdf

Federal Register (January 25, 2005): Department of Education, Scientifically Based Evaluation Methods; Notice. 2006. 05. 26-i megtekintés, http://www.ed.gov/legislation/FedRegister/finrule/2005-1/012505a.pdf

Feuer, M., Towne, L. és Shavelson, R. (2003): Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, **31**. 4–14.

Hoerandner, C. M. és Lemke, R. J. (2006): Can No Child Left Behind Close the Gaps in Pass Rates on Standardized Tests? *Contemporary Economic Policy*, **24**. 1. sz. 1–17. 2006. 05. 27-i megtekintés, http://cep.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/24/1/1

Hoxby, C. (2005): Inadequate Yearly Progress. *Education Next*, **5**. 3. sz. 2006. 06. 04-i megtekintés, http://www.educationnext.org/20053/46.html

Jones, D. (2006): Schools take a lesson from big business. *USA Today* 2006. 03. 09. 2006. 05. 27-i megtekintés, http://www.usatoday.com/money/companies/management/2006-03-08-principals-cover-usat_x.htm

Marshall, J. (2005): Formative Evaluation: Mapping the Road to Achievement. Princeton Review Website, 2006. 06.08-i megtekintés, http://www.edweek.org/ads/advertorial_05_06/PrincetonReview_QC06_VIEWPOINT.pdf

McElroy, E. J. (2006): NCLB's unintended consequences. American Federation of Teachers, 2006. 05. 28-i megtekintés, http://www.aft.org/pubs-reports/american_teacher/mayjune05/stand.htm

Miner, B. (2004): Keeping Public Schools Public: Testing Companies Mine for Gold. *Rethinking Schools*, **19**. 2. sz. Rethinking Schools Online, 2006. 06. 03-i megtekintés, http://www.rethinkingschools.org/special_reports/bushplan/test192.shtml.

Nichols, B., Glass, G. és Berliner, D. (2005): High-Stakes Testing and Student Achievement: Problems for the No Child Left Behind Act. Arizona State University, Education Policy Studies Laboratory, 2006. 06. 04-i megtekintés, http://www.asu.edu/educ/epsl/EPRU/documents/EPSL-0509-105-EPRU.pdf

North Central Regional Educational Laboratory (2006): Critical Issue: Promoting Children's Readiness to Learn. 2006. 05. 29-i megtekintés, http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/earlycld/ea700.htm#over

Ohanian, S. (2004. 12. 12): Where's the Warning Label. 2006. 05. 27-i megtekintés, http://www.susanohanian.org/show_nclb_cartoons.html?id=301

Packer, J. (2004): No Child Left Behind and Adequate Yearly Progress Fundamental Flaws: A Forecast for Failure. Előadás: Center on Education Policy at the Forum on Ideas to Improve the Accountability Provisions Under the No Child Left Behind Act. 2006. 05. 26-i megtekintés, http://www.cep-dc.org/pubs/Forum28July2004/JoelPackerPaper.pdf

Plank, D. N. (2004. 05. 21.): *Failing the NCLB challenge: How public policies handicap high-poverty schools*. PowerPoint prezentáció: East Lansing, MI: Education Policy Center, Michigan State University, 2005. 05.26-i megtekintés, http://www.epc.msu.edu/events/files/MPLP.ppt

Redelman, D. (2003): Using Statistics to Subvert NCLB. The Heartland Institute, 2006. 06. 03-i megtekintés, http://www.heartland.org/Article.cfm?artId=13538

Schugurensky, D. (2002, szerk): History of Education: Selected Moments of the 20th Century. The Elementary and Secondary School Act. Public Law 89-10 (April 11, 1965). University of Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 2006. 04. 27-i megtekintés, http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_sch/assignment1/1965elemsec.html

Svedkauskaite, A. (2005): Critical Issue: Multiple Dimensions of Assessment That Support Student Progress in Science and Mathematics. North Central Regional Educational Laboratory, 2006. 06. 08-i megtekintés, http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/science/sc700.htm

Wiley, E., Mathis, W. J. és Garcia, D. R. (2005): The Impact of the Adequate Yearly Progress Requirement of the Federal No Child Left Behind Act on Schools in the Great Lakes Region. Arizona State University, College of Education, Division of Educational Leadership and Policy Studies, 2006. 05. 26-i megtekintés, http://www.asu.edu/educ/epsl/EPRU/documents/EPSL-0509-109-EPRU.pdf

ABSTRACT

MARK B. KINNEY: THE NO CHILD LEFT BEHIND LAW IN THE USA: AFTER 4 YEARS, WHAT HAVE WE LEARNED?

A review of the literature in regard to the USA No Child Left Behind law (NCLB) was conducted in order to assess to what degree the law was successfully accomplishing its goals. Five underlying assumptions for success were delimited. Each of these assumptions was tested by reference to the literature which was reviewed. The five assumptions were: (1) That schooling goals are adequately known and agreed to for all students. (2) That standardized testing can adequately assess student achievement and school effectiveness. (3) That mass testing is an effective and efficient mechanism for implementing educational policy. (4) That market forces can accomplish public education change. (5) That imposing measures of efficiency from the outside will cause improved educational outcomes. It was concluded that while the NCLB provides for extensive testing of the outcomes of US public schools, the way in which the law has been implemented provides little hope that the glowing hopes for success will be achieved.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 1. 29–42. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: MKinney@UTNet.UToledo.Edu

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 1. szám 43–62. (2006)

MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁK PREFERENCIÁJÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSE AZ ÉSZLELT SZÜLŐI NEVELŐI HATÁSOKKAL

Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa
Nyíregyházi Főiskola, Pszichológia Tanszék

Családi szocializáció és megküzdés

A társadalomban bekövetkező alapvető változások kihatnak tagjainak testi-mentális egészségére. Az utolsó évtizedben Magyarországon végbement politikai, valamint szociokulturális változások a társadalmat alkotó egyének életében több pszichoszociális stresszor létrejöttéhez és felerősödéséhez vezettek. *Kopp*, *Szedmák*, *Lőke* és *Skrabski* (1997) 1988-ban és 1995-ben a magyar lakosság körében végzett vizsgálataik eredményeként megállapították, hogy a magyar lakosság testi egészségromlásának legfontosabb pszichológiai háttértényezője a nem megfelelő konfliktusmegoldó képességekkel társuló depressziós tünetegyüttes. A stressz megélése és feldolgozása az azt átélő személy értékelésének és megküzdési képességeinek a függvénye. A depressziós tünetek az ember és környezet közötti egyensúly megbomlására utalnak, a megküzdési képességek elégtelenségét jelzik, ami megnehezíti a világ változó körülményeihez való megfelelő alkalmazkodást.

A nyugati társadalmakra jellemző fogyasztói társadalom fejlődésének irányvonala afelé mutat, hogy tagjai a jelenben és a jövőben is egyre több és újszerű stresszorral lesznek kénytelenek megküzdeni. *Pikó Bettina* (2002) szerint a depresszió a mai modern társadalom kortünete. A társadalom a teljesítményt ismeri el, ebben az értelemben az önmegvalósítás is teljesítménykategória. A fogyasztói társadalmak latensen irányítják tagjaikat, csak az elérendő célokat, értékeket közlik velük, a megvalósításukhoz vezető utakat az egyén szabad választására bízzák. A választás felelősége az egyéné, a rossz választásokért, kudarcokért is ő a felelős. A teljesítménydeficit gyakran kelt szorongást és bűntudatot az egyénben, így a depresszió – *Pikó* értelmezésében – nem más, mint az önmegvalósítás deficitje. A másik fontos sajátossága ezeknek a társadalmaknak tagjaiknak az énközpontúsága, az énnek a túlhangsúlyozása. Ez nárcisztikus személyiségtorzulásra, interperszonális zavarokra, elidegenedésre és a társas kapcsolatok felszínességére hajlamosít. A depresszió ebben az értelemben az egóba való belesüppedést jelenti, amely megakadályozza a másik felé fordulást. Egy harmadik sajátossága ezeknek a társadalmaknak, hogy a hétköznapi élet során megsokszorozódnak bennük azok a konfliktusok, amelyek alkalmazkodást igényelnének tagjaiktól. Konfliktuskezelési stratégiákból azon-

ban az egyén azokat preferálja, amelyek a kellemetlen eseményeket minél gyorsabban, minél kevesebb ráfordítással iktatják ki. Ez áll a hátterében a dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, a gyógyszerfüggőség magas szintjének ezekben a társadalmakban (*Pikó*, 2002).

Megküzdési stratégiák

A *megküzdési képességek*, a *coping* stratégiák azt mutatják meg, hogyan tud a személy a nehéz, stresszkeltő élethelyzetekkel megbirkózni.

A *magatartástudomány integratív magatartás szabályozás modellje* szerint (*Kopp*, 1994; *Kopp* és *Skrabski*, 1995) az ember-környezet rendszer dinamikusan formálja a személy viselkedését. A modellben központi szerepet a döntési folyamat kap. A személynek minden éber percében dönteni kell arról, hogy képesnek tartja-e magát az adott környezeti elvárások teljesítésére, hogy képesnek érzi-e magát az adott helyzet megoldására, a helyzetből fakadó nehézségekkel való megbirkózásra, megküzdésre.

Az ember-környezet modell szerint a személy egyensúlyi állapot fenntartására törekszik. Stressznek tekinthető, ha a személy egy helyzetet újszerűnek, veszélyesnek minősít, amely egyensúlyvesztéshez vezethet.

Pikó (1997) szerint a megküzdés egy olyan folyamat, amely során a személy kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz a stressz forrását jelentő konfliktus megoldására.

Lazarus és *Launier* (1978) kétféle megküzdési formát különböztet meg:

- *problémaközpontú megküzdés*: ekkor a személy a helyzetre, a problémára összpontosít, hogy megkísérelje azt megváltoztatni, hogy a jövőben el tudja kerülni.
- *érzelemközpontú megküzdés*: a személy ekkor azzal foglalkozik, hogy enyhítse a stresszhelyzet okozta érzelmi reakciókat, megakadályozza a negatív érzelmek elhatalmasodását. Akkor is ilyet használ a személy, ha a helyzetet nem tudja megváltoztatni.

A problémaközpontú megküzdés problémamegoldó stratégiák alkalmazását jelenti, amely irányulhat kifelé, magára a problémás helyzetre, de befelé is, a személy önmagában változtat meg valamit, ahelyett, hogy a környezetet módosítaná.

Érzelemközpontú megküzdés során a negatív érzelmekkel többféle módon is megküzdhet a személy. *Moos* (1988) ezeket viselkedéses és kognitív stratégiáknak nevezte el:

- *viselkedéses stratégiák*: ide tartozik a testmozgás mint problémaelterelés, az alkoholizálás, drogok fogyasztása, dühkitörés, érzelmi támasz keresése barátoknál.
- *kognitív stratégiák*: ide tartozik a probléma időleges félretétele, a fenyegetettség csökkentése a helyzet jelentésének megváltoztatásával.

Billings és *Moos* (1984) kutatásaik során azt találták, hogy akik problémaközpontú megküzdést használtak stresszhelyzetekben, mind a stressz alatt, mind a stressz után kevésbé voltak depressziósak.

Lazarus és *Folkman* (1986) kutatásai eredményeként a problémaközpontú és érzelemközpontú megküzdési formákon belül további nyolcféle stratégia különíthető el:

- *konfrontáció*: ez a problémával való szembehelyezkedést, aktív megküzdést jelenti;

- *eltávolodás*: a helyzettől való érzelmi és mentális távolságtartást jelenti, hogy energiát gyűjthessen a további megküzdéshez;
- *érzelmek és viselkedés szabályozása*: ez az adott helyzet megoldását legjobban segítő érzelmi kifejezésmód és viselkedés megtalálását jelenti;
- *társas támogatás keresése*: a társas környezet részéről rendelkezésre álló erőforrások, támogatások keresését és kihasználását jelenti;
- a *felelősség vállalása*: az észlelt, tulajdonított kontroll vállalása kerül előtérbe ebben az esetben;
- *problémamegoldás-tervezés*: kifejezetten kognitív, racionális stratégia, azoknak a lehetőségeknek a kiértékelését jelenti, amelyek a helyzet megoldását elősegíthetik;
- *elkerülés-menekülés*: nem vállalja a konfrontációt, kilép a szituációból;
- *pozitív jelentés keresése*: a negatív jelentésű esemény kihívásként, bizonyos szempontból pozitívként való értékelése történik ekkor;

Lazarus (1990) szerint ezek a stratégiák az egészséges, érett személyiség jellemzői. Patologiás konfliktusmegoldás esetén az érzelmek szabályozása zajlik, elsősorban az énvédelem, a szorongás csökkentése a cél, ez énvédő vagy elhárító mechanizmusokon keresztül zajlik.

Oláh Attila (1995) nemzetközi kutatásai szerint minden általa vizsgált kultúrában (magyar, indiai, olasz, svéd, jemeni) felnövő serdülőkre érvényes, hogy az alacsony és közepes szorongásszint esetén a megküzdés konstruktív útjait, magas szorongásszint esetén az elkerülést alkalmazták mint a feszültséggel való maladaptiv megküzdést. *Herman-Stahl* és *Petersen* (1996) kutatásai szintén a depresszió tünettanával együttjáró passzív és elkerülő *coping* magasabb, a közelítő *coping* alacsonyabb szintjét mutatták ki serdülőknél. *Chan* (1992) kínai orvostanhallgatók között végzett kutatásainak eredményei azt mutatják, hogy depresszív hangulatú és nem depresszív hangulatú hallgatók egyenlő mértékben használtak olyan megküzdési módokat, mint a problémamegoldás és kognitív átstrukturálás. A depresszív hangulatú hallgatók esetében azonban ezen stratégiák hatékonyságát aláásta a problémán való tűnődés és passzivitás. Ezen kívül hajlamosak voltak a probléma elkerülésére és tagadására is. *Margitics Ferenc* (2005) kutatásai során megküzdési stratégiákat vizsgálva késői serdülőkorban (főiskolai hallgatók) azt találta, hogy a depressziós tünetegyüttessel legszorosabb összefüggést az érzelemközpontú megküzdési módok mutatták, elsősorban az érzelmi indíttatású cselekvés és a visszahúzódás, valamint a kognitív átstrukturálás hiánya.

Családi szocializációs tényezők szerepe a személyiség alakulásában

Kopp Mária és *Skrabski Árpád* (2001) mutattak rá arra a tényre, hogy az érett, hosszú távú tervezésre, kapcsolatokra képes személyiség kialakulása csak a fejlődő gyermek alapvető pszichológiai feltételeit biztosító családban mehet végbe.

Bagdy Emőke (1986) szerint a személyiség harmonikus kialakulása, fejlődése szempontjából négy fontos szülői-nevelői tényező meghatározó jelentőségű. Ezek a következők:

- a gyermek iránti szeretet és bizalom;
- a biztonságnyújtó, követelményeket és oltalmat egyaránt biztosító szülői magatartás;
- a szülők összehangolt és egyetértő nevelésmódja;

– a nevelésmód nyitottsága, gyermek személyiségéhez igazított rugalmassága.

Goch (1998) a családi szocializációs tényezők közül a következők szerepét tartja fontosnak a személyiségfejlődés szempontjából:

– családi légkör típusa;
– szülői nevelési célok;
– szülői nevelési attitűdök (következetes, manipulatív és inkonzisztens nevelési attitűd);
– szülői nevelési stílus (támogató és büntető nevelési stílus).

A megküzdési, *coping* stratégiák a szocializáció, ezen belül is elsősorban a családi szocializáció során alakulnak ki. A családi szocializációs hatásokban keletkező zavar a személyiségfejlődés zavarához vezethet, amely megnehezítheti az egyénnek a környezetéhez való megfelelő alkalmazkodását.

Számos alkalommal megfigyelték már, hogy a diszfunkcionális szülői gondoskodás átélése gyermekkorban prediszponálhatja a személyt különböző mentális zavarokra.

Richter és mtsai (1994) a kutatásaik során pozitív kapcsolatot mutattak ki a depresszió és a szülők nevelési módszerei, elsősorban az elutasító és büntető szülői módszerek között. *V. Komlósi, Vass* és *Rózsa* (1997) a depresszív élményfeldolgozási módot nem megbetegítő hajlamnak, hanem a konfliktusokhoz való alkalmazkodás jellegzetesen egyoldalú, de korrigálható alternatívájának tekintik. Ezek a nem adaptív megküzdési stratégiák a különböző testi, mentális megbetegedések előidézésében, fenntartásában és kiújulásában jelentős szerepet játszanak.

Parker (1981) kutatásai szerint az alacsony szülői gondoskodás és depresszió között talált összefüggés független a depresszió súlyossági fokától. Későbbi tanulmányában *Parker* (1983) úgy találta, hogy az a szülői nevelési bánásmód, amelyet alacsony gondoskodás és magas védelem (érzelemszegény-kontroll) jellemez, kapcsolatban áll számos neurotikus zavar (depresszív neurózis, szociális fóbia, szorongásos neurózis) magas kockázatával, míg a pszichotikus zavarokra vonatkozóan a többlet kockázat jelentéktelen vagy egyáltalán nem létezik. *Narita* és mtsai (2000) japán mintán szintén úgy találták, hogy az alacsony szülői gondoskodás mindig kapcsolatban állt az élet során megjelenő depresszióval, valamint nyilvánvaló volt a depresszió és szülői túlvédés kapcsolata is.

Blatt és *Maroudas* (1992) szerint a szülői magatartás és a pszichopatológia közötti kapcsolat különbözik a férfiak és nők esetében. *Parker, Barett* és *Hickie* (1992) úgy találták, hogy a deficites szülői gondoskodás szignifikánsan nagyobb kockázatot jelent a nőknek a depresszióra és az azzal együttjáró maladaptív megküzdésre, mint a férfiaknak.

Csorba, Papp, Simon és *Simoni* (1998) szerint a gyermek személyiségfejlődésére nem az hat elsősorban, hogy a szülők objektív nézőpontból előnyös vagy előnytelen tulajdonságokkal rendelkeznek, hanem az, hogy a gyermek milyen képet alakít ki szüleiről, milyen a belsővé tett szülői képmás. *Kashani* (1987) jól alkalmazkodó serdülök és pszichés zavarban szenvedők között abban talált különbséget, hogy az utóbbiaknál a szülőkről kialakított kép negatív volt. *Csorba* és mtsai (1998) a szülőről kialakított képet vizsgálták öngyilkosságot elkövetett serdülő lányoknál, s azt találták, hogy az apát barátságtalannak, támadó és alattomos magatartásúnak, őszinteség hiányával jellemezhetőnek észlelték. Belső tulajdonságuk alapján hűvösség, levertség, labilitás, bizonytalanság jel-

lemezte őket. Az anyára bizalmatlanság, kíméletlenség, értetlenség, elutasítás, valamint feszültség, hűvösség, visszahúzódás volt jellemző.

A szülői nevelői hatások és megküzdési stratégiák preferenciája közötti összefüggések vizsgálata

Relatíve keveset tudunk még arról, hogy a szülői nevelői hatások, a szülői bánásmód hogyan hatnak a személyiség stresszel való megküzdési stratégiáinak a kialakulására. *Kutatásunk célja*, az volt, hogy feltárja, hogy a mai magyar fiatalok (középiskolások és főiskolások) által konfliktushelyzeteik megoldása során preferált megküzdési stratégiák hogyan függnek össze egyes családi szocializációs tényezőkkel, különösen az *észlelt szülői nevelői hatásokkal*. Kutatásunk *kérdésfeltevése* az volt, hogy milyen összefüggés mutatható ki az észlelt családi szocializációs hatások (család légköre, szülői nevelési célok, szülői nevelői attitűdök, szülői nevelési stílus és szülői bánásmód) és az élet nehéz helyzeteiben alkalmazott megküzdési módok preferenciája között.

A vizsgálati hipotéziseink a következők voltak:

- Az egyes megküzdési módok preferenciáját illetően a nemek között eltérés mutatható ki.
- A problémaközpontú megküzdési módok elsősorban a szülői elfogadással, az önállóságra neveléssel és támogató szülői nevelési stílussal lesznek szorosabb kapcsolatban.
- Az érzelemközpontú megküzdési módok elsősorban a szülői gondoskodás hiányával, a manipulatív, inkonzisztens szülői nevelői attitűddel, valamint a büntető szülői nevelési stílussal lesznek szorosabb kapcsolatban.

Vizsgálati személyek

Az adatgyűjtés Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, főiskolai hallgatók, valamint gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók körében történt. A részvétel minden egyes esetben önkéntes alapon, a tanuló beleegyezésével történt. Az önkitöltéses kérdőíveket előadás, illetve tanítási órák keretében, a kutatók irányításával vettük fel.

A vizsgálatban 1104 fő vett részt (700 lány, 404 fiú). Az életkor átlaga 18,52 (szórás: 2,36; minimum: 14, maximum: 26, medián: 19) volt.

A minta iskolatípusok szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. A vizsgálati minta megoszlása iskolatípusok szerint

Vizsgálati személyek	*Teljes minta (n=1104)*	*Lányok (n=700)*	*Fiúk (n=404)*
főiskolai hallgatók	681	465	216
gimnáziumi tanulók	155	110	45
szakközépiskolai tanulók	268	126	142

Alkalmazott eljárások

A *megküzdési stratégiák vizsgálata* a *Folkman* és *Lazarus*-féle Konfliktusmegoldó Kérdőív magyar adaptációjával (*Kopp*, 1994) történt. A 22 tételes kérdőív vizsgálati személyeknek a nehéz élethelyzetekben mutatott viselkedését tárja fel. A kitöltő személyeknek az állítások alapján egy négyfokú skálán kell jellemeznie viselkedését, az egyáltalán nem jellemző és a teljesen jellemző közötti intervallumban.

Folkman és *Lazarus* (idézi *Kopp* és *Skrabski*, 1995) a konfliktuskezelési stratégiákat problémákra irányuló és érzelmekre irányuló csoportokba osztotta. *Kopp* és *Skrabski* (1995) vizsgálatai megerősítették ezeknek a faktoroknak az érvényességét. Ők három problémaorientált, három érzelmi és egy támogatást kereső faktort találtak. Ezek a következők:

- problémaelemzés,
- kognitív átstrukturálás,
- alkalmazkodás,
- érzelmi indíttatású cselekvés,
- érzelmi egyensúly keresése,
- visszahúzódás,
- segítségkérés,
- a problémaközpontú megküzdés összesített mutatója,
- az érzelemközpontú megküzdés összesített mutatója.

A *problémaközpontú megküzdési módok* (problémaelemzés, kognitív átstrukturálás, alkalmazkodás) a probléma elemzésére, a probléma okának befolyásolására, a kontroll megszerzésére való alkalmasságot, valamint a kognitív átstrukturálásra való képességet méri. A második három *érzelemközpontú megküzdési mód* (érzelmi indíttatású cselekvés, érzelmi egyensúly keresése, visszahúzódás) és a *segítségkérés* akkor kerül előtérbe, ha a személy nem ismeri eléggé a problémát, vagy nem érzi magát képesnek a helyzet feletti kontroll megszerzésére.

A *családi szocializáció vizsgálata*: a *Goch* által kidolgozott Családi Szocializációs Kérdőív magyar változatával (*Sallay* és *Dabert*, 2002; *Sallay* és *Krotos*, 2004) történt. A kérdőív a kitöltő személy *percepcióját* tárja fel a családjáról és a szülei neveléséről. A vizsgálati személyeket arra kértük, hogy emlékezzenek vissza fiatal serdülőkorukra (12-14 éves korra) és annak megfelelően válaszoljanak a kérdésekre, ahogy visszaemlékeznek családjukra és szüleik nevelésére abban az időben.

A kérdőív a családi szocializáció következő dimenzióit írja le:

- *családi légkör típusa* (szabályorientált családi légkör, konfliktusorientált családi légkör);
- *szülői nevelési célok* (önállóságra nevelés–autonómia mint nevelési cél, konformitásra nevelés–konformitás mint nevelési cél);
- *szülői nevelői attitűdök* (következetes nevelési attitűd, manipulatív nevelési attitűd, inkonzisztens nevelési attitűd);
- *szülői nevelési stílus* (támogató nevelési stílus, büntető nevelési stílus).

A 47 tételes kérdőív minden skálájában az anya és apa szülői viselkedésére vonatkozóan hasonló számú és fajtájú kérdések vonatkoznak. A kitöltő személyeknek az állítások alapján hatfokú skálán kell értékelni a családon belüli történéseket, az egyáltalán nem jellemző és a teljesen jellemző közötti intervallumban.

Az eszközök között szerepelt a *Parker* és mtsai (1992) által kidolgozott Szülői Bánásmód Kérdőív magyar változata is (*Tóth* és *Gervai*, 1999). A kérdőív szintén a kitöltő személy *percepcióját* tárja fel a szülei vele szemben mutatott eddigi bánásmódjáról. Az önkitöltős kérdőívben a vizsgálati személyek 25 állítást értékelnek egy négyfokú skálán, az egyáltalán nem jellemző és a teljesen jellemző közötti intervallumban. Három fő skáláját külön-külön értékeltük az anyára és apára vonatkoztatva is:

- szülői gondoskodás,
- szülői túlvédés,
- szülői korlátozás.

A vizsgálati eszközök egyes skáláinak megbízhatósági mutatóit megtalálhatóak az adott mérőeszközt bemutató irodalomban. Az adatok feldolgozása SPSS for Windows 12.0 statisztikai programcsomag felhasználásával történt. A leíró és összehasonlító statisztika (kétmintás t-próba) mellett többszempontú lineáris regresszió-elemzést végeztünk.

Eredmények

Leíró és összehasonlító statisztika

A *Folkman* és *Lazarus*-féle Konfliktusmegoldó Kérdőívben elért eredmények leíró statisztikáját a minta egészére nézve és külön a nemek szerint a 2. táblázat mutatja be.

A táblázatból kitűnik, hogy a problémaközpontú megküzdési módok közül a lányok sokkal inkább hajlamosabbak a problémaelemzésre ($t=3,149$; $p<0,002$), mint a fiúk. A kognitív átstrukturálás és alkalmazkodás területén viszont nem volt jelentősebb különbség a lányok és fiúk között.

Az érzelemközpontú megküzdési módokat tekintve azt találtuk, hogy a visszahúzódásra ($t=6,724$; $p<0,000$) sokkal inkább hajlamosabbak a lányok, mint a fiúk. Az érzelmi indíttatású cselekedetekre és az érzelmi egyensúly keresésére való hajlam között nem találtunk jelentősebb különbséget a nemek között. Ezeken túl a lányokra jellemzőbbnek találtuk a segítség kérésére ($t=7,574$; $p<0,000$) való hajlandóságot is.

A *Goch*-féle Családi Szocializációs Kérdőívben elért eredményeknek a leíró és összehasonlító statisztikáját minta egészére nézve és külön a nemek szerint a 3. táblázat mutatja be.

Az eredmények azt mutatják, hogy a lányok konfliktusosabbnak észlelik családjuk légkörét ($t=2,718$; $p<0,007$), mint a fiúk. A fiúk viszont szüleiket konformizmusra nevelőbbnek ($t=6,111$; $p<0,000$), az apjukat manipulatívabb ($t=2,539$; $p<0,009$) és következetesebb ($t=2,554$; $p<0,008$) nevelői attitűddel rendelkezőbbnek észlelték, mint a lányok.

2. táblázat. A Folkman és Lazarus-féle Konfliktusmegoldó Kérdőív skáláinak átlagai és szórásai nemek szerinti bontásban

Konfliktusmegoldó kérdőív skálái	*Teljes minta (n=1104)*		*Lányok (n=700)*		*Fiúk (n=404)*	
	átlag	*szórás*	*átlag*	*szórás*	*átlag*	*szórás*
Problémaközpontú megküzdés összesített mutató	17,4	4,7	17,5	4,7	17,2	4,8
Problémaelemzés	6	2,1	6,2**	2	5,7	2,1
Kognitív átstrukturálás	6,1	2,5	6,1	2,6	6,3	2,4
Alkalmazkodás	5,2	2,1	5,3	2,2	5,1	2
Érzelemközpontú megküzdés összesített mutató	11	4,1	11,4**	3,9	10,3	4,2
Érzelmi indíttatású cselekvés	2,9	2,2	3	2,2	2,9	2,2
Visszahúzódás	5,1	2,1	5,4**	2,1	4,5	2,1
Érzelmi egyensúly keresése	2,9	1,5	3	1,5	2,8	1,5
Segítségkérés	5,2	2,1	5,5**	2,1	4,5	2

Megjegyzés: A kétmintás t-próbával végzett összehasonlítások szignifikáns eltéréseit a magasabb átlagoknál jeleztük (p**<0,001; p*<0,05)

3. táblázat. A Goch-féle Családi Szocializációs Kérdőív skáláinak átlagai és szórásai nemek szerinti bontásban.

Családi szocializációs kérdőív skálái	*Teljes minta (n=1104)*		*Lányok (n=700)*		*Fiúk (n=404)*	
	átlag	*szórás*	*átlag*	*szórás*	*átlag*	*szórás*
Szabályorientált családi légkör	10	4,1	9,8	4,4	10,3	4,5
Konfliktusorientált családi légkör	11,5	5	11,8*	5,3	11	4,4
Szülői manipulatív nevelői attitűd	11	6,2	10,6	5,3	11,6*	7,4
Anyai manipuláció	6,2	3,4	6,1	3,5	6,4	3,3
Apai manipuláció	4,6	2,4	4,5	2,4	4,9*	2,4
Szülői inkonzisztens nevelői attitűd	7,5	4,3	7,6	4,5	7,3	4
Anyai inkonzisztencia	3,8	2,4	3,9	2,5	3,6	2,2
Apai inkonzisztencia	3,7	2,5	3,8	2,6	3,6	2,3
Szülői következetes nevelői attitűd	11,9	5	11,6	4,9	12,3*	5,1
Anyai következetesség	5,9	2,6	5,8	2,6	6	2,5
Apai következetesség	6	2,9	5,8	2,8	6,3*	2,9

3. táblázat folytatása

Családi szocializációs kérdőív skálái	*Teljes minta (n=1104)*		*Lányok (n=700)*		*Fiúk (n=404)*	
	átlag	*szórás*	*átlag*	*szórás*	*átlag*	*szórás*
Önállóságra nevelés mint nevelési cél	23,1	8,2	22,8	8,4	23,6	8,1
Anyai önállóságra nevelés	11,3	4,2	11,2	4,2	11,6	4,2
Apai önállóságra nevelés	11,8	4,7	11,7	4,9	12,1	4,5
Konformitásra nevelés mint nevelési cél	24,6	9,8	23,2	9,7	26,9**	9,6
Anyai konformitásra nevelés	12,7	4,9	12	4,8	13,9**	4,9
Apai konformitásra nevelés	12	6,2	11,3	6,5	13,1**	5,4
Szülői támogató nevelési stílus	28,7	6,7	28,9	6,7	28,3	6,7
Anyai támogatás	14,5	3,4	14,8	3,4	14,4	3,3
Apai támogatás	14	3,9	14	3,9	14	3,8
Szülői büntető nevelési stílus	17,2	5,3	17,3	5,3	17,1	5,2
Anyai büntetés	8,5	2,8	28,6	2,8	8,4	2,7
Apai büntetés	8,7	2,9	8,7	2,9	8,7	2,8
Különbség az anyai és apai családi szocializációs hatások között	11,1	10,4	11,6	10,1	10,4	9,9

Megjegyzés: A kétmintás t-próbával végzett összehasonlítások szignifikáns eltéréseit a magasabb átlagoknál jeleztük (p**<0,001; p*<0,05)

A Szülői Bánásmód Kérdőívben elért eredmények leíró és összehasonlító statisztikáját a minta egészére nézve és külön a nemek szerint a 4. táblázat mutatja be.

4. táblázat. A Szülői Bánásmód Kérdőív skáláinak átlagai és szórásai nemek szerinti bontásban

Szülői bánásmód Kérdőív Skálái	*Teljes minta (n=1104)*		*Lányok (n=700)*		*Fiúk (n=404)*	
	Átlag	*Szórás*	*Átlag*	*Szórás*	*Átlag*	*Szórás*
Anyai gondoskodás	30,5	6	30,4	6,5	30,8	5,1
Anyai túlvédés	5,7	4,5	5,7	4,5	5,7	4,5
Anyai korlátozás	9,5	3,9	9,6	3,9	9,4	4,1
Apai gondoskodás	26,8	8,1	26,5	8,5	27,5*	7,3
Apai túlvédés	4,5	4,3	4,8*	4,4	4	3,9
Apai korlátozás	9,7	4,6	9,9*	4,5	9,3	4,8

Megjegyzés: A kétmintás t-próbával végzett összehasonlítások szignifikáns eltéréseit a magasabb átlagoknál jeleztük (p**<0,001; p*<0,05)

A szülői bánásmódot vizsgálva azt találtuk, hogy az anyai bánásmód észlelésének a tekintetében nem volt jelentősebb különbség a nemek között. Az apjukat a fiúk gondoskodóbbnak (t=2,016; p<0,044), a lányok viszont túlvédőbbnek (t=2,980; p<0,003) és korlátozóbbnak (t=1,971; p<0,049) észlelték, mint a másik nembeli társaik.

Megküzdési stratégiák és családi szocializációs tényezők kapcsolata

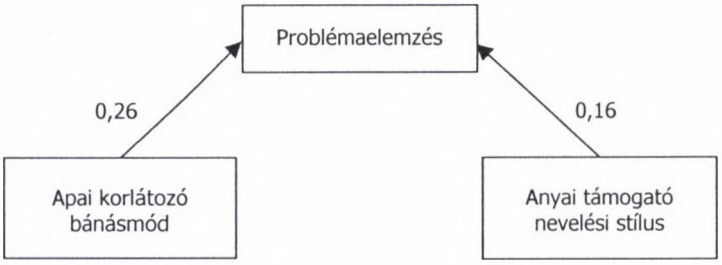
A továbbiakban nemenként többváltozós (lépésenkénti) regresszióelemzést végeztünk, külön-külön minden egyes megküzdési stratégiára nézve, amelyben függő változóként a megküzdési módokkal kapcsolatban lévő családi szocializációs hatások, prediktorként a megküzdési stratégiák szerepeltek. A fiúk esetében elvégzett többváltozós regresszióelemzés eredményeit az 5. táblázat mutatja be.

5. táblázat. Az egyes megküzdési stratégiák regressziója a Családi Szocializációs Kérdőív és a Szülői Bánásmód Kérdőív skáláira, a fiúkra vonatkoztatva (elfogadott modellek; p<0,05)

Prediktor	*R*	R^2	*β*	*t*	*p*
Problémacentrikus megküzdés összesített mutató ($F_{totál}$ =19,946; df=1/392; p<0,000)					
Apai korlátozás	0,204	0,042	0,206	40116	0,000
Problémaelemzés ($F_{totál}$ =20,039; df=2/392; p<0,000)					
Apai korlátozás	0,263	0,069	0,119	5,483	0,000
Anyai támogatás	0,305	0,093	0,105	3,204	0,001
Alkalmazkodás ($F_{totál}$ =13,183; df=2/392; p<0,000)					
Konfliktusorientált családi légkör	0,224	0,050	0,080	3,197	0,002
Anyai manipulatív nevelői attitűd	0,252	0,063	0,076	2,362	0,020
Érzelemcentrikus megküzdés összesített mutató ($F_{totál}$ =20,627; df=4/392; p<0,000)					
Konfliktusorientált családi légkör	0,308	0,095	0,148	2,804	0,005
Anyai túlvédés	0,387	0,150	0,192	4,208	0,000
Apai inkonzisztens nevelői attitűd	0,408	0,166	0,253	2,739	0,006
Anyai manipulatív nevelői attitűd	0,419	0,175	0,135	2,067	0,039
Érzelmi indíttatású cselekvés ($F_{totál}$ =14,520; df=2/390; p<0,000)					
Anyai manipulatív nevelői attitűd	0,222	0,049	0,113	3,265	0,001
Szülői inkonzisztens nevelői attitűd	0,263	0,069	0,086	2,907	0,004
Visszahúzódás ($F_{totál}$ =12,913; df=3/389; p<0,000)					
Konfliktusorientált családi légkör	0,212	0,045	0,078	3,217	0,001
Anyai túlvédés	0,263	0,069	0,072	3,043	0,003
Apai büntető nevelési stílus	0,309	0,091	0,111	3,008	0,003
Érzelmi egyensúly keresése ($F_{totál}$ =11,426; df=3/391; p<0,000)					
Konfliktusorientált családi légkör	0,231	0,054	0,051	2,800	0,005
Anyai túlvédés	0,265	0,070	0,042	2,424	0,016
Apai inkonzisztens nevelői attitűd	0,285	0,081	0,077	2,142	0,033

Az eredmények szerint a fiúknál általában a problémaközpontú megküzdés preferenciája az apai korlátozással mutatott szignifikáns kapcsolatot, ami a teljes variancia 4,2%-át magyarázta.

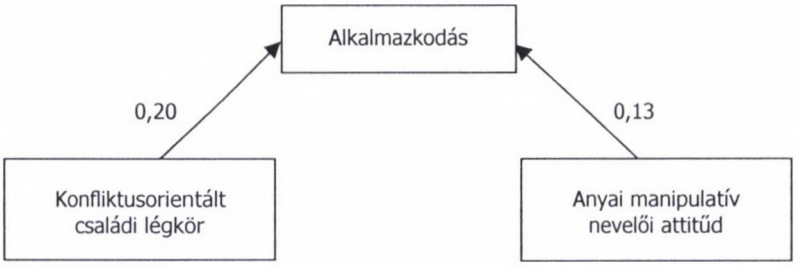
A problémaközpontú megküzdési módokat külön vizsgálva, a problémaelemzés az apai túlvédéssel és az anyai támogatással bizonyult szignifikánsnak, együttesen a variancia 9,3%-át magyarázva. Úgy tűnik, hogy az apai korlátozó bánásmód az anyai támogató nevelési stílussal társulva a fiúkat problémaelemző megküzdési mód preferálására hajlamosítja (1. ábra).



1. ábra

Az apai korlátozó bánásmód és az anyai támogató nevelési stílus hatása a problémaelemzésre mint megküzdési módra, fiúknál (a feltüntetett számok a β értéket jelzik)

Az alkalmazkodásra mint megküzdési módra a konfliktusorientált családi légkör és az anyai manipulatív nevelői attitűd gyakorolt hatást, együttesen a variancia 6,3%-át magyarázva. A fiúk minél inkább konfliktusokkal terheltebbnek érzik a családjuk légkörét, ami anyai manipulatív nevelői attitűddel társul, annál inkább hajlanak a problémákkal való megküzdés során az alkalmazkodásra mint preferált megküzdési módra (2. ábra).

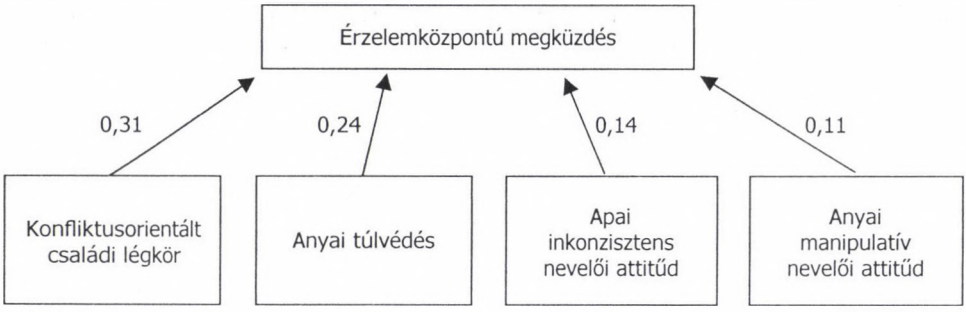


2. ábra

A konfliktusorientált családi légkörnek és az anyai manipulatív nevelői attitűdnek a hatása az alkalmazkodásra, mint megküzdési módra, fiúknál (a feltüntetett számok a β értéket jelzik)

Fiúknál általában az érzelemközpontú megküzdésre való hajlandóság szignifikáns összefüggést mutatott a konfliktusorientált családi légkörrel, az anyai túlvédéssel, az apai

inkonzisztens és az anyai manipulatív nevelői attitűddel, együttesen a variancia 17,5%-át magyarázva. A konfliktusokkal terhelt családi légkör, amely az anya túlvédésével és manipulációjával, valamint az apa inkonzisztens nevelői viselkedésével terhelt, az érzelmi megküzdési módok preferenciájára hajlamosítja a fiúkat (3. ábra).



3. ábra

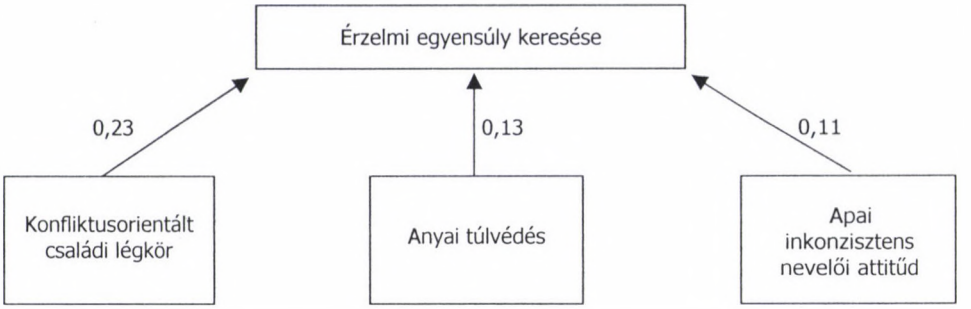
A konfliktusorientált családi légkörnek, az anyai túlvédésnek és manipulatív nevelői attitűdnek, valamint az apai inkonzisztens nevelői attitűdnek a hatása az érzelmi megküzdési módok preferenciájára, fiúknál (a feltüntetett számok a β értéket jelzik)

Az érzelemközpontú megküzdési módokat külön vizsgálva, az érzelmi indíttatású cselekvés az anyai manipulatív és a szülői inkonzisztens nevelői attitűddel bizonyult szignifikánsnak, együttesen a variancia 6,9%-át magyarázva. Problémás helyzetekben a fiúkat érzelmi indíttatású cselekedetekre hajlamosítja az anya manipulatív és a szülők inkonzisztens nevelői viselkedése (4. ábra).

4. ábra

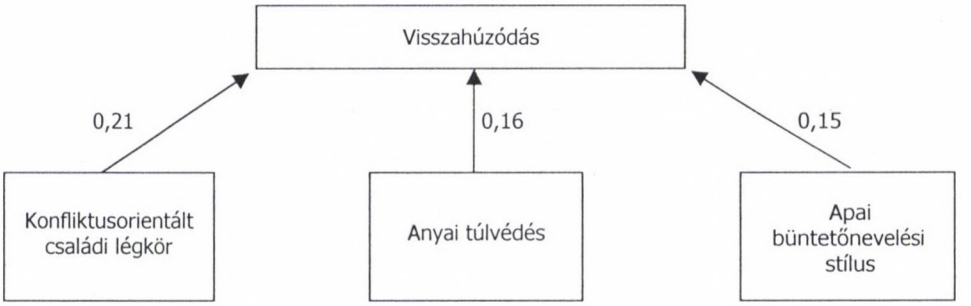
Az anyai manipulatív és a szülői nevelői attitűdnek a hatása az érzelmi indíttatású cselekvésre mint megküzdési módra, fiúknál (a feltüntetett számok a β értéket jelzik)

Fiúk esetében az érzelmi egyensúly keresésének preferenciája a konfliktusorientált családi légkörrel, az anyai túlvédéssel, valamint az apai inkonzisztens nevelői attitűddel volt szignifikáns kapcsolatban, együttesen a variancia 8,1%-át magyarázva. Az anya túlvédő és az apa inkonzisztens nevelői magatartása családi konfliktusokkal terhelt légkörben érzelmi egyensúly keresésére teszi hajlamossá a fiúkat (5. ábra).



5. ábra
A konfliktusorientált családi légkörnek, az anyai túlvédésnek, valamint az apai inkonzisztens nevelői attitűdnek a hatása az érzelmi egyensúly keresésére mint megküzdési módra, fiúknál (a feltüntetett számok a β értéket jelzik)

A visszahúzódásra való hajlam preferenciája fiúknál a konfliktusorientált családi légkörrel, az anyai túlvédéssel, valamint az apai büntető nevelési stílussal volt szignifikáns kapcsolatban, együttesen a variancia 9,1%-át magyarázva. A konfliktusokkal terhelt családi légkör apai büntető és anyai túlvédő nevelői magatartással társulva visszahúzódásra teszi hajlamossá a fiúkat a konfliktusokkal való megküzdésük során (6. ábra)



6. ábra
A konfliktusorientált családi légkörnek, az anyai túlvédésnek, valamint az apai büntető nevelési stílusnak a hatása a visszahúzódásra mint megküzdési módra, fiúknál (a feltüntetett számok a β értéket jelzik)

A lányok esetében elvégzett többváltozós regresszióelemzés eredményeit a 6. táblázat mutatja be.

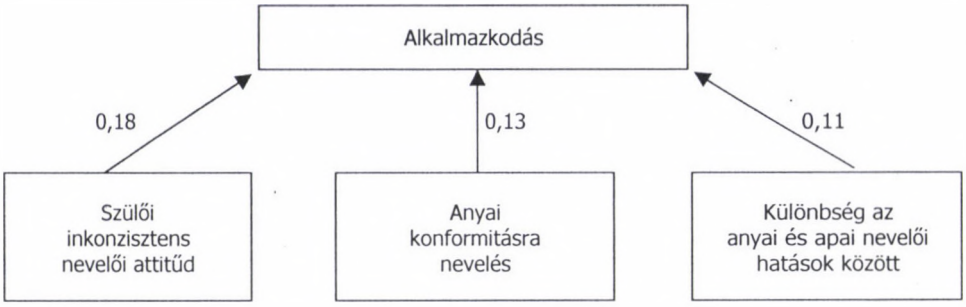
Az eredmények szerint a lányoknál általában a problémaközpontú megküzdés preferenciája nem volt szoros kapcsolatban a különböző családi szocializációs hatásokkal és a szülők nevelői magatartásával.

6. táblázat. Az egyes megküzdési stratégiák regressziója a Családi Szocializációs Kérdőív és a Szülői Bánásmód Kérdőív skáláira, a lányokra vonatkoztatva (elfogadott modellek; $p<0,05$)

Prediktor	*R*	R^2	*β*	*t*	*p*
Problémaelemzés ($F_{totál}$ =19,969; df=1/697; p<0,000)					
Anyai támogatás	0,167	0,028	0,101	4,469	0,000
Alkalmazkodás ($F_{totál}$ =14,682; df=3/697; p<0,000)					
Szülői inkonzisztens nevelői attitűd	0,182	0,033	0,054	2,788	0,005
Anyai konformitásra nevelés	0,226	0,051	0,056	3,367	0,001
Különbség a családi szocializációs hatások között	0,247	0,061	0,023	2,725	0,007
Érzelemcentrikus megküzdés összesített mutató ($F_{totál}$ =16,702; df=4/698; p<0,000)					
Szülői manipulatív nevelői attitűd	0,221	0,049	0,094	2,988	0,003
Különbség a családi szocializációs hatások között	0,269	0,072	0,044	2,893	0,004
Apai túlvédés	0,289	0,084	0,092	2,733	0,006
Konfliktusorientált családi légkör	0,300	0,090	0,064	2,176	0,030
Érzelmi indíttatású cselekvés ($F_{totál}$ =20,557; df=5/698; p<0,000)					
Szülői inkonzisztens nevelői attitűd	0,277	0,077	0,045	1,972	0,049
Szülői manipulatív nevelői attitűd	0,319	0,101	0,055	2,911	0,004
Különbség a családi szocializációs hatások között	0,344	0,118	0,023	2,626	0,009
Anyai túlvédés	0,356	0,127	0,050	2,260	0,011
Konfliktusorientált családi légkör	0,364	0,132	0,038	2,055	0,040

A lányoknál a problémaközpontú megküzdési módokat külön vizsgálva a problémaelemzés csak az anyai támogatással mutatott szignifikáns kapcsolatot, ami a teljes varianca 2,8%-át magyarázta.

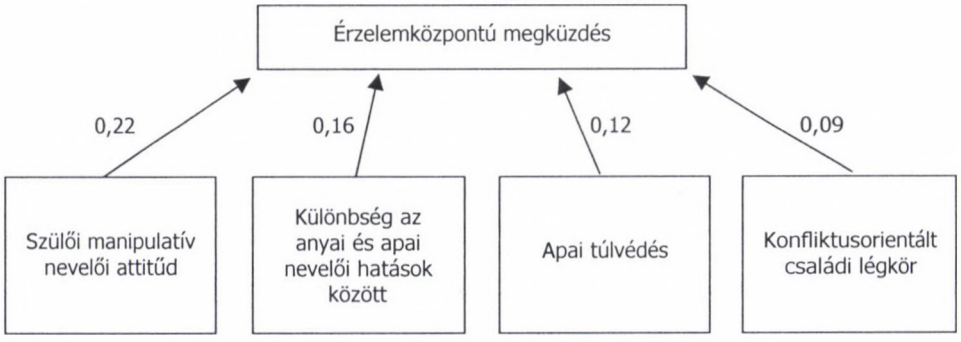
Az alkalmazkodás a szülői inkonzisztens nevelői attitűddel, az anyai konformitásra neveléssel és az anyai és apai nevelői hatások közötti különbséggel volt szignifikáns kapcsolatban, ami együttesen varianciájának 6,1%-át magyarázta (7. ábra).



7. ábra

A szülői inkonzisztens nevelői attitűdnek, az anyai konformitásra nevelésnek és az anyai és apai nevelési hatások közötti különbségnek a hatása az alkalmazkodásra mint megküzdési módra, lányoknál (a feltüntetett számok a β értéket jelzik)

A lányoknál általában az érzelemközpontú megküzdésre való hajlandóság szignifikáns összefüggést mutatott a szülői manipulatív nevelői attitűddel, az anyai és apai nevelői hatások közötti különbséggel, az apai túlvédéssel és a konfliktusorientált családi légkörrel, együttesen a variancia 9%-át magyarázva. A lányokat általában érzelemközpontú megküzdési módok preferenciájára hajlamosítja az, ha a szülők manipulatív és következetlen nevelői magatartása apai túlvédéssel, valamint gyakori családi konfliktusokkal társul (8. ábra).

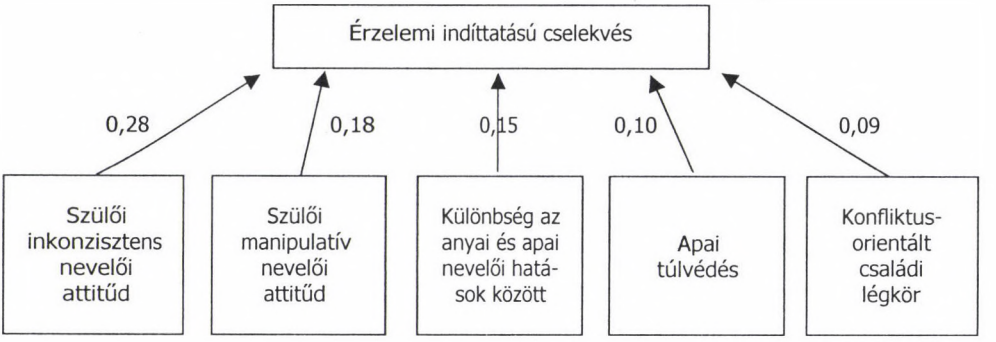


8. ábra

A szülői manipulatív nevelői attitűdnek, az anyai és apai nevelési hatások közötti különbségnek, az apai túlvédésnek és a konfliktusorientált családi légkörnek a hatása az érzelmi megküzdési módok preferenciájára, lányoknál (a feltüntetett számok a β értéket jelzik)

Az érzelemközpontú megküzdési módokat külön vizsgálva, a lányoknál csak az érzelmi indíttatású cselekvés mutatott szoros kapcsolatot a családi szocializációs hatásokkal. Az érzelmi indíttatású cselekvés a szülői inkonzisztens és manipulatív nevelői attitűddel, az anyai és apai nevelői hatások közötti különbséggel, az apai túlvédéssel és a

konfliktusorientált családi légkörrel mutatott szoros összefüggést, együttesen a variancia 13,2%-át magyarázva (9. ábra).



9. ábra

A szülői inkonzisztens és manipulatív nevelői attitűdnek, az anyai és apai nevelési hatások közötti különbségnek, az apai túlvédésnek és a konfliktusorientált családi légkörnek a hatása az érzelmi indíttatású cselekvésre, mint megküzdési módra, lányoknál (a feltüntetett számok a β értéket jelzik)

Összegzés

Vizsgálatunk során arra kerestünk a választ, hogy milyen különbségek találhatóak az egyes megküzdési módok preferenciáját illetően a lányok és fiúk között, valamint milyen összefüggés mutatható ki az észlelt családi szocializációs hatások (család légköre, szülői nevelési célok, szülői nevelői attitűdök, szülői nevelési stílus és szülői bánásmód) és az élet nehéz helyzeteiben alkalmazott megküzdési módok preferenciája között. Vizsgálatunk jellemzője az volt, hogy nem a szülőket kérdeztük meg szülői bánásmódjukról, hanem a vizsgálati személyek percepcióján keresztül ragadtuk meg a családi szocializációs hatások jellemző formáit. Így a percepció emlékezeti, kognitív folyamatok „hibái", érzelmi-motivációs, személyiségbeli torzító tényezők miatt kialakuló torzulásai befolyásolhatták a kapott eredmények hitelességét. Azonban több kutatás – többek között *Buri* (1991), *Sallay* és *Münnich* (1999) – szerint az ilyen jellegű mérések sikeresen alkalmazhatóak a kutatások során és következtetésekre alapot nyújtó adatokat szolgáltatnak.

Az egyes megküzdési módok preferenciáját illetően megfogalmazott vizsgálati hipotézisünket, mely szerint a nemek között eltérés mutatható ki az egyes megküzdési módok preferenciáját illetően, sikerült igazolnunk.

A megküzdési mód preferenciáját illetően nemek közötti szignifikáns mértékű különbséget csak három megküzdési mód esetében találtunk. A problémaközpontú megküzdési módok közül a lányok hajlamosabbak a problémaelemzésre, az érzelemközpontú megküzdési módok közül a pedig a visszahúzódásra, mint a fiúk. Ezeken túl a lányokra

jellemzőbbnek találtuk a segítség kérésére való hajlandóságot is. *Margitics Ferenc* és *Pauwlik Zsuzsa* (2007) serdülők körében végzett kutatásai összhangban vannak a fenti eredményekkel. Kutatásuk során azt találták, hogy a serdülő lányok hajlamosabbak az érzelemközpontú megküzdési módok (érzelmi indíttatású cselekvés, visszahúzódás, érzelmi egyensúly keresése) alkalmazására, valamint nehéz élethelyzetekben a segítség kérésére, mint a serdülő fiúk.

A második hipotézisünket (a problémaközpontú megküzdési módok elsősorban a szülői elfogadással, az önállóságra neveléssel és támogató szülői nevelési stílussal lesznek szorosabb kapcsolatban) és harmadik hipotézisünket (az érzelemközpontú megküzdési módok elsősorban a szülői gondoskodás hiányával, a manipulatív, inkonzisztens szülői nevelői attitűddel, valamint a büntető szülői nevelési stílussal lesznek szorosabb kapcsolatban) csak részben tudtuk igazolni.

Eredményeink azt mutatják, hogy a megküzdési stratégiák preferenciája mögötti családi szocializációs, szülői nevelői hatások eltérő mintázatot mutatnak a lányok és fiúk esetében.

Mindkét nem esetében az érzelemközpontú megküzdés mutatott szorosabb kapcsolatot a családi szocializációs, szülői nevelői hatásokkal. A fiúkat a konfliktusokkal terhelt családi légkör, a lányokat a szülői inkonzisztens és manipulatív nevelői attitűd hajlamosítja elsősorban az érzelemközpontú megküzdés alkalmazására. A fiúknál az anya túlvédése és manipulációja, valamint az apa inkonzisztens nevelői viselkedése, a lányoknál az anyai és apai nevelői hatások közötti különbsége, az apai túlvédés és a konfliktusorientált családi légkör lép föl még hajlamosító tényezőként.

Az egyes érzelemközpontú megküzdési módokat külön-külön vizsgálva azt találtuk, hogy míg a fiúknál mindhárom érzelemközpontú megküzdési mód (érzelmi indíttatású cselekvés, visszahúzódás, érzelmi egyensúly keresése), addig a lányoknál csak az érzelmi indíttatású cselekvésre való hajlandóság volt szorosabb kapcsolatban a családi szocializációs, szülői nevelési hatásokkal.

A fiúk esetében az érzelmi indíttatású cselekvésre az anyai manipulatív és a szülői inkonzisztens nevelői attitűdnek, visszahúzódásra a konfliktusorientált családi légkörnek, az anyai túlvédésnek, valamint az apai büntető nevelési stílusnak, az érzelmi egyensúly keresésére szintén a konfliktusorientált családi légkörnek, az anyai túlvédésnek, valamint az apai inkonzisztens nevelői attitűdnek volt szignifikánshatása.

A lányok esetében érzelmi indíttatású cselekvéssel a szülői inkonzisztens és manipulatív nevelői attitűd, az anyai és apai nevelői hatások közötti különbség, az apai túlvédés és a konfliktusorientált családi légkör mutatott szignifikáns hatást.

Problémaközpontú megküzdési módok közül mindkét nemnél csak az alkalmazkodás, illetve a fiúknál a problémaelemzés volt szignifikáns mértékű kapcsolatban a családi szocializációs és szülői nevelői hatásokkal.

Az alkalmazkodás a fiúknál a konfliktusorientált családi légkör és az anyai manipulatív nevelői attitűd, a lányoknál a szülői inkonzisztens nevelői attitűd, az anyai konformitásra nevelés és az anyai és apai nevelői hatások közötti különbség gyakorolt szignifikáns hatást. Fiúknál a problémaelemzés az apai túlvédéssel és az anyai támogatással volt szoros kapcsolatban.

Kutatásunk eredményeinek az összegzéseként megállapíthatjuk, hogy a családi szocializációs és szülői nevelői hatások befolyásolhatják azt, hogy a személy konfliktusterhelt szituációban milyen megküzdési módokat alkalmaz előszeretettel. Többek között *Kósa Éva* (2005) mutatott rá arra a tényre, hogy a szülői-nevelői bánásmód nem egyoldalúan, csak a gyerekre kifejtett hatásként, hanem a gyerekkel együtt kiformált interaktív folyamatként értelmezhető. A személyiség kialakulásának interakcionista megközelítése szerint a genetikai és családi szocializációs, szülői nevelői hatások a születés pillanatától kezdve összefonódnak, és mindkettő hatással van a személyiség alakulására, sőt az alakuló gyermeki személyiség önmagában is képes formálni környezetét, a vele való mindennapos interaktív kapcsolatok során

Az interakcionista nézőpont szerint gyermek személyiség és környezete között háromféle interakció típus különböztethető meg, amelyek által a gyermek személyisége alakító befolyással bír környezetére. Ezek a következők (*Atkison* és mtsai, 1995):

- *reaktív interakció*: a gyermeki személyisége által teremtett szubjektív pszichológiai környezet hatására hívja fel a figyelmet. Ennek a hátterében az áll, hogy különböző személyek egy adott, azonos környezetet (pl. a családi rendszert, amelyben felnőnek) másként élnek át, másként értelmezik azt, és ennek megfelelően eltérően reagálnak rá;
- *evokatív interakció*: a gyermeki személyiség környezetformáló hatásából arra a jelenségre koncentrál, hogy minden gyerek személyisége sajátos válaszokat vált ki másokból, a környezetből. A gyermek személyisége formálhatja a szülők nevelési stílusát, amely viszont visszahat a gyermeki személyiség további alakulására;
- *proaktív interakció*: olyan folyamat, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek saját személyiségfejlődésének alakítójává váljon. A családi környezeten túllépve a gyermek elkezdi megalkotni saját környezetét, amely aztán tovább formálja személyiségét.

Az azonos környezeti hatásokat a reaktív, evokatív és proaktív folyamatok addig módosíthatják, amíg a környezet még lehetővé teszi a válasz rugalmasságát. Ennek megfelelően az azonos családban felnövő testvérek fejlődése eltérő lesz, az azonos környezeti hatások ellenére.

A fentiek értelmében további kutatásokra van szükség annak a feltárásához, hogy a megküzdési módok preferenciájának alakulásában milyen szerepet játszanak a személy és családi környezete közötti reaktív, evokatív és proaktív interakciók.

Irodalom

Atkinson, R. L., Atkinson, C. R., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1995): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.

Bagdy Emőke (1986): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Billings, A. G. és Moos, R. H. (1984): Coping, stress and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*. **46**. 887–891.

Blatt, S. és Maroudas, C. (1992): Convergence of psychoanalytic and cognitive behavioral theories of depression. *Psychoanalytic Psychology*. **9**. 157–190.

Buri, J. R. (1991): Parental Authority Questionaunire. *Journal of Personality Assessment*, **57**. 1. sz. 110–119.

Chan, D. W. (1992): Coping with depressed mood among Chinese medical students in Hong Kong. *Journal of Affective Disorders*, **24**. 2. sz. 109–116.

Csorba János, Papp Mária, Simon Lajos és Simoni Silva (1998): Szülői attitűdök vizsgálata öngyilkossági kísérletet elkövetett serdülő lányoknál. *Végeken*, **9**. 4–9.

Goch, I. (1998): *Entwicklung der Ungewissheitstoleranz. Die Bedeutung der familialen Socialization*. Roderer, Regensburg.

Herman-Stahl, M. A. és Petersen, A. C. (1996): The protective role of coping and social resources for depressive symtomps among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, **25**. 733–753.

Kashani, J. H. (1987): Characteristics of well-adjusted adolescents. *Canadian Journal of Psychiatry*, **32**. 418–422.

Kopp Mária (1994): *Orvosi pszichológia*. SOTE Magatartástudományi Intézet, Budapest.

Kopp Mária (1997): Testi és lelki egészségünk összefüggései. *Praxis*, **6**. 11. sz. 37–45.

Kopp Mária (2001): Magatartástudományi ember-környezeti rendszerelméleti modell. In: Buda Béla, Kopp Mária, Nagy Emese (szerk.): *Magatartástudományok*. Medicina, Budapest. 23–46.

Kopp Mária és Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest.

Kopp Mária és Skrabski Árpád (2001): Magatartás és család. *Új Bioetikai Szemle*, **7**. 4. sz. 1–25.

Kopp Mária, Szedmák Sándor, Lőke János és Skrabski Árpád (1997): A depressziós tünet együttes gyakorisága és egészségügyi jelentősége a mai magyar lakosság körében. *Lege Artis Medicine*, **7**. 3. sz. 136–144.

Kósa Éva (2005): Szülői nevelői attitűdök: a szülők gyermeknevelési eljárásai. In: Vajda Zsuzsa és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest. 220–230.

Lazarus, R. S. (1990): Stress, coping and ilness. In: Friedman H. S. (szerk.): *Personality and disease*. Wiley, New York. 84–86.

Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1986): Coping and adaptation. In: Gentry W. D. (szerk.): *The handbook of behavioral medicine*. Guilford, New York. 235–312.

Lazarus, R. S. és Launier, R. (1978): Stress related transactions between person and environment. In: Pervin, L. és Lewis, M. (szerk.): *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press, New York. 126–149.

Margitics Ferenc (2005): A depresszív élményfeldolgozás háttértényezői főiskolai hallgatóknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **6**. 3. sz. 197–230.

Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa. (2007): *Depresszió és megküzdés serdülőknél*. Krúdy Kiadó, Nyíregyháza.

Moos, R. H. (1988): *Coping Responses Inventory Manual*. Stanford University, Palo Alto.

Narita, T., Sato, T., Hirano, S., Gota, M., Sakado, K. és Uehara, T. (2000): Parental child-rearing behaviour as measured by the Parental Bonding Instrument in a Japanese population: Factor structure and relationship to a lifetime history of depression. *Journal of Affective Disorders*, **57**. 229–234.

Oláh, A. (1995): Coping strategies among adolescents: A cross cultural study. *Journal of Adolescence*, **18**. 4. sz. 491–512.

Parker, G. (1981): Parental representations of patients with anxiety neurosis. *Acta Psychiatrica Scandinavica* **63**. 33–36.

Parker, G. (1983): Parental „affectionless controll" as an antecendent to adult depression. A risk factor delienated. *Archives of General Psychiatry*, **40**. 956–960.

Parker, G., Barett, E. és Hickie, I. (1992): From nurture to network: Examining links between perceptions of parenting received in childhood and social bonds adulthood. *American Journal of Psychiatry*, **28**. 97–100.

Pikó Bettina (1997): Coping – társas kapcsolatok – társas coping. *Pszichológia*, **17**. 391–399.

Pikó Bettina (2002): A depresszió társadalom-lélektana: kórtünet vagy kortünet? *Valóság*, **45**. 7. sz. 53–62.

Richter, J., Eisemann, E. és Perris, C. (1994): The relation between perceived parental rearing and dysfunctional attitudes in unipolar depressive inpatiens. *Clinical Psychiatry and Psychotherapy,* **28**. 82–86.

Sallay Hedvig (1999). Kognitív stílus és szocializáció: O. J. Harvey elméletének és módszerének hazai adaptálása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **54**. 2. sz. 117–134.

Sallay Hedvig és Münnich Ákos (1999): Családi nevelési attitűdök percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **99**. 2. sz. 157–174.

Sallay, H. és Dabert, C. (2002). Women's perception of parenting: German-Hungarian comparison. *Applied Psychology in Hungary,* **2**. 55–56.

Sallay Hedvig és Krotos Hajnalka (2004): Az igazságos világba vetett hit fejlődése: japán és magyar kultúrközi összehasonlítás. *Pszichológia*, **24**. 3. sz. 233–252.

Tóth Ildikó és Gervai Judit (1999): Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI): a Parental Bonding Instrument magyar változata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **54**. 4. sz. 551–566.

V. Komlósi Annamária, Vass Zoltán és Rózsa Sándor (1997): A depresszióra való hajlam serdülőkori felismerésének és módosításának lehetőségei. *Magyar Pszichológiai Szemle,* **52**. 1–3. sz. 101–124.

ABSTRACT

FERENC MARGITICS AND ZSUZSA PAUWLIK: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PREFERENCE OF COPING STRATEGIES AND PERCEPTIONS OF PARENTING

The aim of the present study is to identify (1) gender differences in the preference of coping strategies and (2) relationships between the subjects' perceptions of parenting (family atmosphere, parental educational goals, parenting style and parenting behaviour) and coping strategies applied in difficult life situations. Students in secondary and higer education (N=1104, 700 female and 404 male) participated in the study. The instruments included the Hungarian adaptation of Folkman and Lazarus' Conflict Resolution Questionnaire, Goch's Family Socialisation Questionnaire and the Hungarian version of the Parental Bonding Instrument by Parker et al. The results showed significant gender differences only for three coping strategies. Among problem-centred coping strategies, girls were more prone to problem analysis, while among the emotion-centred ones, they preferred withdrawal more than boys. Furthermore, willingness to ask for help was more characteristic of girls. The results reveal different patterns of family socialisation and parenting behind the preference of coping strategies by the subjects' gender. For both girls and boys, emotion-centred coping was more closely associated with family socialisation and parenting. The preference of emotion-centred strategies is promoted by conflict-ridden family atmosphere in the case of boys, and by inconsistent and manipulative parenting attitudes in the case of girls. Additional contributing factors are maternal overprotection and manipulation, as well as paternal inconsistent parenting behaviour for boys and disharmony between maternal and paternal parenting, paternal overprotection and conflict-ridden family atmosphere for girls.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 1. 43–62. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Pauwlik Zsuzsa, Nyíregyházi Főiskola, Pszichológia Tanszék, Nyíregyháza; fr. Margitics Ferenc 4400 Nyíregyháza Déri Miksa ú 23.

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 1. szám 63–80. (2006)

AZ INDUKTÍV GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE KISISKOLÁS KORBAN

Molnár Gyöngyvér
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék,
MTA-SZTE Képességkutató Csoport

> „Az induktív gondolkodással teremtünk rendet világunkban, az tesz képessé bennünket arra, hogy ismerősnek tekintsünk dolgokat, kapcsolatba hozzuk őket, szerkezeti hasonlóságokat találjunk bennük, és kategóriákba sorolhassuk őket" (*Klauer*, 1997. 85. o.).

Az alapfokú oktatás kezdeti időszakában kiemelkedő fontosságú a gondolkodási műveletek, különböző képességek fejlesztése, ugyanis az ebben az időszakban elért esetleges kisebb hatás is jelentős mértékben megnövekedhet később. A gondolkodási képességek tanításának igényét gyorsan változó világunk teszi szükségessé (*Resnick*, 1987). Az elsajátítandó ismeretek egyre komplexebbé válnak és gyorsan változnak. Az ismeretek csak egy részét képes az iskola átadni, ráadásul a tudomány–technika gyors fejlődésének következtében bizonyos területeken nem is lehet az akár tíz évvel későbbi releváns, értékes tudást megtanítani, mert az az adott pillanatban még nem ismert. Ebből adódóan a diákokat fel kell vértezni mindazon képességekkel, amelyek segítségével meglévő tudásukból új tudást tudnak létrehozni, fejleszteni tudják magukat, alkalmazni tudják elsajátított ismereteiket, ami magában foglalja azt, hogy jó problémamegoldók és kreatívak legyenek.

A fejlesztendő gondolkodási képességek között kiemelkedő fontosságú a tudás, az új ismeretek megszerzésének egy fontos képessége, az induktív gondolkodás, ami erősen összefügg a diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlettségével (*Molnár*, 2003). Az iskolában a tananyag megértését segítő képességek közül a legfontosabb képességek azok, amelyek a tudás megszerzéséhez szükségesek. A fenti okok miatt a jelen tanulmányban bemutatott fejlesztés alapját képező program elsősorban a leggyengébben teljesítő 6–8 éves diákok induktív gondolkodásának fejlesztését tűzte ki célul.

Képességfejlesztés

A hagyományos iskola módszereiben úgy kezeli az azonos korosztályhoz tartozó tanulókat, mintha fejlődés szempontjából homogének lennének, holott jelentős mértékű az azonos életkorú gyerekek közti egyéni különbségek nagysága. A fejlettségi szintbeli eltérések, amelyek a tömegoktatás legnagyobb nehézségei közé tartoznak, lehetnek meny-

nyiségi és minőségi természetűek is. Ezek a tulajdonságok, mint a legtöbb pszichikus sajátosság, mennyiségileg megragadható, mérhetővé tehető és teendő is (*Csapó*, 2003).

A képességek fejlődésének tulajdonságairól, a fejlődés menetének logisztikusságából adódó kérdéseket részletesen vizsgálja *Csapó* (2003), illetve *Molnár* és *Csapó* (2003). A fejlődés menetének sajátosságaiból adódóan nem mindegy, milyen életkorban történik a fejlesztés. Elméleti nézőpontból azt mondhatjuk, hogy akkor érhetnék el a legnagyobb mértékű fejlesztést, ha sikerülne a logisztikus fejlődési görbe inflexiós pontja körül beavatkozni a fejlődés menetébe. Ezzel azonban az a probléma, hogy a görbe paraméterei diákonként változnak. Nem mondhatjuk azt, hogy egy bizonyos gondolkodási művelet fejlődése úgy történik, hogy mindenkinél például 10 éves korban vált át a növekvő fejlődés lassuló ütemű fejlődésbe.

Egy másik lehetséges kiindulópont a fejlesztés időpontjának meghatározásához *Piaget* (1970) elméletének (konzerváció, stádiumok) és az abban meghatározott életkori sávoknak a figyelembe vétele. A szóban forgó különböző tárgyakkal, tárgyak képeivel történő fejlesztés előfeltétele a konzervációk (tömeg, súly, mennyiség, számok stb.) kialakulása, aminek körülbelül hét éves korig, a stádiumok elméletének második szakaszában meg kell történnie. A stádiumok elmélete az emberi értelem fejlődését négy, egymástól minőségileg különböző szakaszban írja le (érzékszervi-mozgásos, művelet előtti, konkrét műveleti, formális műveleti stádium), az egyes szakaszokat életkorhoz kötve. Az induktív gondolkodás fejlesztését a fejlesztendő és elvégzendő műveletek összetettsége, szerkezete miatt a konkrét, illetve a formális műveleti szakaszokban (hét éves kortól) érdemes elvégezni, mielőtt lezáródik a fejlesztésre kerülő műveletek fejlődése. A *Piaget* elméletére vonatkozó, a műveletek kialakulásának fejlesztéssel bizonyos mértékig előbbre vitelével kapcsolatos kritikát figyeleme véve, a célcsoportot érdemes a fiatalabb korosztályból kiválasztani, ezzel felgyorsítva fejlődésüket (*Csapó*, 2003).

Ha a fentieket és más, korábbi fejlesztő programok eredményeit (lásd pl. *Nagy* és *Gubán*, 1987) – a fejlesztendő populáció életkorának és a fejlesztés sikerességének összefüggésében – összevetjük, összességében megállapítható, hogy a szóban forgó gondolkodási műveletek terén az iskolába járás alatt annál hatékonyabb fejlesztést tudunk elérni, minél korábban kezdjük a fejlesztést. Ez az oka, hogy a 6–8 éves korosztályt választottuk célpopulációnak kísérletünkben.

Tartalmi beágyazottság, kontextus

A képesség- és gondolkodásfejlesztő programok kontextusát tekintve alapvetően két fő álláspontot lehet megkülönböztetni. Az egyik nézet képviselői azt vallják, hogy a gondolkodást explicit módon, tartalomtól független kell tanítani. Erre világszerte ismert példa a *Lipman* által kidolgozott gondolkodásfejlesztő program (*Lipman*, 1985 idézi *Csapó*, 2003), *Feuerstein* gondolkodásfejlesztő tréningje, az *Instrumental Enrichment* [eszközbeli gazdagítás] (*Feuerstein*, *Rand*, *Hoffman* és *Miller*, 1980 idézi *Csapó*, 2003), *Klauer* (1989, 1991, 1993) induktív gondolkodást fejlesztő tréningsorozata (*Csapó*, 2003; *Molnár*, 2006), illetve ebbe a körbe sorolható az általunk kidolgozott fejlesztő tréning is.

A most bemutatandó program alapját képező elmélet szerint az induktív gondolkodás definíciójában (lásd később) meghatározott hat alapstruktúra (általánosítás, megkülönböztetés, kapcsolatok felismerése, kapcsolatok megkülönböztetése, többszempontú osztályozás, illetve rendszeralkotás) valamelyikére bármely feladat struktúrája visszavezethető (*Klauer*, 1989). E hat alapstruktúra fejlesztését tűztük ki célul a feladatok elkészítése során. A program a célpopuláció életkorának megfelelő tárgyakra és tárgyak képeire alapoz. Mivel ez az időszak az iskolába kerülés időszaka, ezért a feladatok nem igényelnek olvasástudást, hanem konkrét tárgyakat (építőkocka, logikai készlet, kártya, gyufa, színes ceruza), képeket, szimbólumokat tartalmaznak, illetve a program vége felé szerepelnek bennük betűk – mégpedig mint alakzatok és nem mint jelek. A kontextus meghatározásakor – A *Piaget*-féle stádiumok elméletében megfogalmazott fejlődést követve – az egyes feladattípusoknál először arra törekedtünk, hogy a feladat megoldásához tárgyak manipulációjára legyen szükség, majd fokozatosan a játékosabb képeken át elértünk a szimbólumokra és az életszerű helyzetek megjelenítésére.

A másik irányzat a gondolkodást az iskolai tantárgyakba ágyazva fejlesztené, amely megközelítés jelentős változtatásokat igényelne a tananyagban (ezekről részletesebben lásd *Csapó*, 2003). Az ezt az irányzatot képviselő fejlesztő programok közül kiemelhető *Dienes Zoltán* (1963, 1966 mindkettőt idézi *Csapó*, 2003; *Dienes*, 1973) új matematikája és a *Shayer* és *Adey* (1981) nevéhez kötődő CASE (*Cognitive Acceleration through Science Education* [a kognitív fejlődés felgyorsítása a természettudományos nevelésen keresztül]) projekt. Az utóbbi épp a fent említett *piaget*-i műveleti sémákra alapozva dolgozott ki feladatokat. Egyéb fejlesztő programokról, tanórai kereteken belüli fejlesztési lehetőségekről lásd például *Nagy Lászlóné* (2006), *Gordon Győri* (2002), *Zsolnai* és *Józsa* (2002); *Lénárd* (1979).

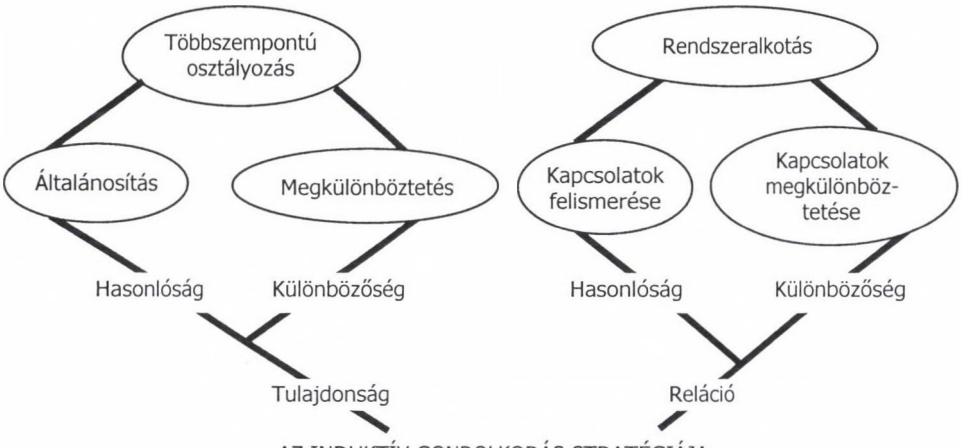
Mind a tartalomtól független, explicit gondolkodásfejlesztés mellett érvelő, mind a tananyagba ágyazott gondolkodásfejlesztést javasoló kutatók (lásd pl. fent) egyetértenek abban, hogy nagy hangsúlyt kell fektetni a fejlesztésére, azt a tanterv részévé kell tenni.

Az induktív gondolkodás és a fejlesztendő gondolkodási műveletek

Az indukció a gondolkodással kapcsolatos kutatások egyik legtöbbet vizsgált területe. A pszichológia modelljei, elméletei az induktív gondolkodásra mint az új tudás megszerzésének alapvető eszközére tekintenek. Számos megközelítés született már a tudománytörténetben az induktív gondolkodás tekintetében. Néhány ezek közül:

1) Egyedi dolgokból való általánosítás (*Skryms*, 1995 idézi *Csapó*, 1998).
2) Analógiák, sorozatok kiegészítése, osztályozás és mátrixok alkotása (*Pellegrino* és *Glaser*, 1982 idézi *Csapó*, 1994).
3) *Klauer* meghatározása szerint az induktív gondolkodás szabályszerűségek és rendellenességek megtalálása úgy, hogy tulajdonságokat és relációkat összehasonlítva hasonlóságokat, különbségeket, valamint együttesen megjelenő hasonlóságokat és különbségeket ismerünk fel (1989).

Klauer az induktív gondolkodás elemeit és azok kapcsolatait meghatározva az induktív gondolkodás eddigi talán legkidolgozottabb rendszerét. Definíciójának fagráfját az 1. ábra mutatja; leolvasható róla ezen műveletek egymásra épülése, kapcsolódási pontjaik.



1. ábra
Az induktív gondolkodás műveleteinek rendszere (Klauer, 1989. 19. o. alapján)

A meghatározások között megemlítendő *Nagy József* rendszerezési képesség definíciója is: „A rendszerezési képesség relációkra, halmazműveletekre visszavezethető pszichikus rendszer, amely pszichikus műveletek (műveleti képessége) meghatározott hálózatából épül föl, és a dolgok közötti viszonyok felismerését, képzését, az általánosítást és az osztályozást (a fogalomképzést) valósítja meg" (*Nagy* és *Gubán*, 1987. 1108. o.), ami közel ekvivalens a klaueri értelemben vett induktív gondolkodással.

A bemutatandó fejlesztő program szerkezetének, valamint a fejlesztendő gondolkodási műveletek, feladattípusok meghatározásakor *Klauer* fenti definícióját vettük alapul. A definícióban érintett műveletekre építettük fel a fejlesztő programot, amiben követtük *Klauer* által kidolgozott „*Denktraining für Kinder I*" (*Klauer*, 1989) program fő szerkezetét (120 feladat, műveletenként 20-20 darab), de kibővítettük a manipulatív feladatoknál használt eszközök körét, mennyiségét, megváltoztattuk alszerkezetét, a feladatok egymásra épülését, valamint a képeket, a képeken megjelenő tárgyakat, problémákat a mai kor szelleméhez, meséihez, fejlettségéhez, a mai gyerekek érdeklődési köréhez igazítottuk. A továbbiakban a fejlesztő program részletesebb ismertetése előtt áttekintjük a fent említett struktúrák ismertetőjegyeit.

Általánosítás (Ált.)

Az általánosítás során különböző tárgyak ismertetőjegyeiben keressük az azonosságokat. Ebből adódóan az általánosítást gyakoroltató feladatoknál minden esetben több, különböző tulajdonsággal felruházott tárgy képét, vagy magát a tárgyakat adjuk oda a diáknak, és ezek közül ki kell választaniuk az azonos tulajdonságúakat. Az általánosítást gyakoroltató feladatokat további három csoportra, itemtípusra oszthatjuk:

– Csoportalkotás (CsA),
– Csoportok kiegészítése (CsK),
– Azonosságok megtalálása (AM).

A következőkben adunk egy-egy példát az egyes itemtípusokra. Csoportalkotásnál például adott 5 ruhadarab: férfikalap, baseball sapka, női ruha, dzseki, női kalap. A kérdés az, hogy ezek közül melyik három képezhet egy csoportot és miért azok. A megoldás során minden egyes tárgynak felsorolhatjuk a tulajdonságait, majd megkereshetjük azokat a tulajdonságokat, amelyek több tárgy jellemzésében is előfordultak. Például „textil" – ám mivel mindegyik textilből van, ez nem jó, mert olyan tulajdonságot keresünk, ami csak három tárgyra igaz; ezért más tulajdonságot kell keresnünk. Egy következő tulajdonság lehet a „fiú–lány ruha", de a baseball sapka lehet fiú és lány ruha is. Egy újabb tulajdonság a „fejfedő": férfikalap, baseball sapka és női kalap. Ezek után megvizsgáljuk, hogy a másik két tárgy rendelkezik-e ezzel a tulajdonsággal (dzseki és a női ruha), és mivel egyik sem fejfedő, megtaláltunk egy lehetséges csoportosítási módot.

A csoportok kiegészítése típusú feladatokban több, bizonyos közös tulajdonság vagy tulajdonságok mentén közös csoportba sorolható tárgy képét mutattuk a diákoknak (egy sorban, a lap felső részén). Első lépésként fel kellett ismerni a közös tulajdonságot, majd a fejlesztő lapon (az alsó sorban) szereplő többi tárgy képe között megkeresni azt a tárgyat, ami rendelkezik olyan tulajdonsággal, amit a csoportbeliek közösen birtokolnak, továbbá nincs a csoporton kívül (alsó sorban) más olyan tárgy, ami azzal a bizonyos tulajdonsággal rendelkezik. Például a felső sor: szőlő, alma, körte, cseresznye; alsó sor: citrom, virág, banán. A felső sorban közös tulajdonság lehet az, hogy termés, de mivel ebben az esetben az alsó sorból két tárgy is – citrom, banán – odaillő lenne és mi csak egyet keresünk, ezért további szűkítésre van szükség. Milyen termésről van szó? Az új tulajdonság legyen a gyümölcs. Ebben az esetben már csak egy dolog, a banán illik a felső csoportba, aminek minden egyes eleme gyümölcs. Kontrollstratégiaként megvizsgáljuk, hogy az alsó sorban lévő másik két objektum: a citrom és a virág nem gyümölcs-e.

Azonosságok megtalálása: különböző tárgyak, élőlények képét mutatjuk a diákoknak (például egy repülőgép, egy madár és egy pillangó képét), akiknek meg kell határozni azok közös tulajdonságát.

Megkülönböztetés (diszkrimináció – DI)

Megkülönböztetés esetén a fejlesztendő művelet a dolgok tulajdonságaira, ismertetőjegyeinek különbözőségére vonatkozik. Erre a műveletre egyféle itemformát dolgoztunk ki a fejlesztő programban. Minden egyes feladatban több, közös tulajdonsággal is rendelkező tárgyat, illetve tárgy képét mutattunk a diákoknak, akiknek a közös tulajdonságokon kívül meg kellett találni azt az egyet, amivel csak egyetlen egy tárgy nem rendelkezett. (Például adott a logikai készletből 4 elem: piros, telített, nagy kör; zöld, telített, nagy négyzet; kék, telített, nagy háromszög és piros, lyukas, nagy kör.)

Többszempontú osztályozás (TO)

Ez a típusú osztályozás gyakori eleme a különböző iskolai óráknak, amikor két tulajdonság megléte, illetve hiánya alapján próbálunk besorolni dolgokat. (Mindkét tulajdonsággal rendelkezik az adott objektum; csak az egyikkel; csak a másikkal; egyik tulajdonság sem jellemzi az adott dolgot.) Az 1. táblázat vázlatosan mutatja a besorolás struktúráját.

1. táblázat. A többszempontú osztályozás sémája

		A tulajdonság	
		+	–
B tulajdonság	+	+ +	+ –
	–	– +	– –

Ebben az esetben nemcsak külön-külön az azonosságokra, illetve különbözőségekre kell figyelni, hanem a diákoknak együttesen kell figyelembe venni a meglévő azonosságokat, illetve különbözőségeket. Az ezen típusú feladatokat a következő formában kapják a diákok: egy 2x2-es táblázat minden egyes cellájában látnak egy objektumot, illetve a táblázat mellett is találnak egy tárgyat, amit be kell sorolniuk. Meg kell állapítaniuk, hogy a külön álló tárggyal melyik cellában lévő tárgyat lehetne helyettesíteni. Ehhez az azonosságok és különbözőségek elemzése után meg kell nevezniük, hogy milyen szempontok szerint soroltuk be a tárgyakat. Ezek után következik a besorolás: a tanulónak meg kell határoznia, melyik cellába való a táblázat melletti tárgy, végül ellenőriznie kell, hogy más cellába nem lehetne-e az általa alkalmazott módszerrel besorolni a tárgyat. Például egy ház négy ablakában különböző fajta színes virágok láthatóak. A bal felső ablakban csak piros színű cserepes virágok vannak, a jobb felsőben különböző színűek, a bal alsóban piros muskátli, a jobb alsóban színes muskátli. A diáknak meg kell határozniuk, hogy melyik ablakba teszi a ház tulajdonosa az újonnan kapott virágot, egy sárga cserepes tulipánt.

Kapcsolatok felismerése (KF)

A programban a KF típusú feladatokat három csoportba sorolhatjuk aszerint, hogy
– sorozat kiegészítését (SK),
– sorozat rendezését (SR) kérik, vagy
– egyszerű analógia (EA) hozzárendeléséről van szó.

A sorozatok kiegészítése típusú feladatoknál adott egy sorozat, amit folytatni kell. Ebben az esetben nem az előzetesen adott sorozat elmeit, hanem az egymáshoz való viszonyukat, relációjukat kell elemezni, meghatározni, majd az előre megadott lehetőségek közül kiválasztani azt, amelyikkel a sorozat a megnevezett rendező elvet követve foly-

tatható. (Például Micimackó eszi a mézet, ami ütemesen fogy mézescsuprában. A fogyás ütemét követve kell kiválasztani a megfelelő telítettségű csupor képét a többi közül.)

A sorozat rendezése típusú feladatoknál a meglévő elemeket kell sorba rendezni. Ez lehet egy történet eseményei helyes sorrendjének meghatározása, egy kép egyes elemeinek helyes sorrendbe rakása, a diákok tornasorba állítása stb.

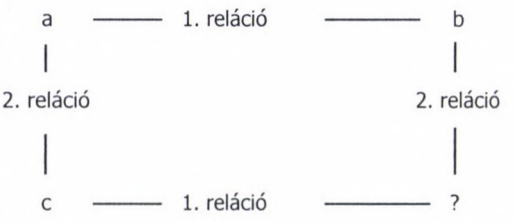
Az egyszerű analógia típusú feladatok esetében adott egy párban két tárgy, amelyek bizonyos relációban vannak egymással. A feladat lényege ennek a relációnak a felismerése és alkalmazása egy másik tárgyra, azaz annak a tárgynak a megnevezése, ami ugyanolyan relációban van az egyedül álló tárggyal, mint a korábban adott két tárgy. Például a macinak olyan a méz, mint az egérnek a ... (sajt).

Kapcsolatok megkülönböztetése (KM)

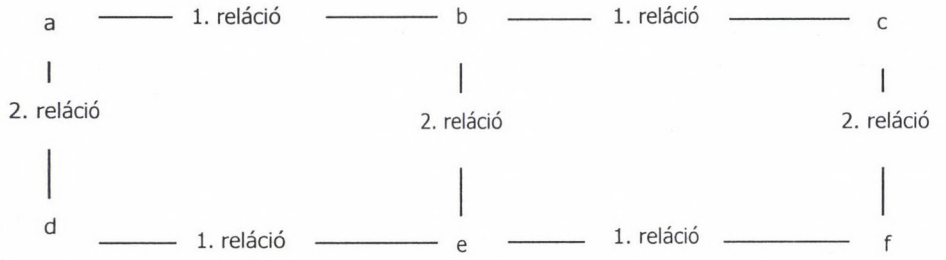
Ezen típusú feladatoknál kétféle, úgy nevezett zavart sorozattal találkozunk. Egyik esetben adott egy sorozat, de benne két elemet felcseréltünk. A diákoknak azt kell felismerni, hogy a sorozaton belül hol történt a csere. A másik típusnál a sorozatban szerepel egy felesleges elem is. A diákoknak ebben az esetben ezt a felesleges, a sorozat szabályát nem követő elemet kell megtalálni, és törölni a sorozatból.

Rendszeralkotás (R) – teljes analógia

Rendszeralkotás esetén mind a relációk azonosságára, mind különbözőségére figyelni kell. Ezen típusú feladatok abban különböznek a többszempontú osztályozástól, hogy itt nem a tárgyak tulajdonságainak azonosságából és különbözősségéből kell kiindulni, hanem a közöttük lévő viszony milyenségéből. A viszonyokat tekintve bonyolultabb kapcsolat áll fenn ebben az esetben a tárgyak között, mint az egyszerű analógiánál, ahol csak egy relációról beszéltünk (a:b::c:d). Ebben az esetben viszont nem csak egy relációról, hanem kettőről van szó, ami mind az egymás melletti, mind az egymás alatti tárgyakat valamilyen kapcsolatba hozza egymással (2. ábra). Ebben az esetben fel kell ismerni, és alkalmazni kell tudni a különböző relációkat. A bővített változat (3. ábra) sajátossága, hogy a relációk előfordulása nem szimmetrikus (az 1. reláció négyszer, a 2. reláció háromszor szerepel). Ez az aszimmetria kikerülhető, ha tovább bővítjük a sémát, és 3x3-as sémákat alkalmazunk.



2. ábra
A rendszeralkotás sémája (Klauer, 1989. 96. o. alapján)



3. ábra
A rendszeralkotás sémája bővített esetben (Klauer, 1989. 96. o. alapján)

A fejlesztő program felépítése, a fejlesztés munkaformái és időigénye

A fejlesztő program felépítése

A fejlesztő program 120 feladatból áll. Alapstruktúránként (általánosítás, megkülönböztetés, többszempontú osztályozás, kapcsolatok felismerése, kapcsolatok megkülönböztetése, rendszeralkotás) ez 20 gyakorlatot jelent (2. táblázat). A 3. táblázat az egyes foglalkozásokon feldolgozott feladatok számát adja meg azok típusa szerint. A 4. táblázat pedig a részletesebb struktúrát tárja fel, azaz, hogy az egyes alapstruktúrákon belül milyen és mennyi alstruktúrát, feladattípust gyakoroltat a fejlesztő program.

2. táblázat. Az induktív gondolkodás kulcsfeladatai

Alapstruktúra	*Itemforma*	*Mit kell meghatározni?*
Általánosítás	Csoportalkotás	Ismertetőjegyek azonosságának felismerése
	Csoportok kiegészítése	
	Azonosságok megtalálása	
Megkülönböztetés	Kakukktojás megtalálása	Az ismertetőjegyek különbözőségének meghatározása
Többszempontú osztályozás	4X4-es séma	Ismertetőjegyek azonosságának és különbözőségének felismerése
	6X6-os séma	
	9X9-es séma	
Kapcsolatok felismerése	Sorba rakás	Relációk azonosságának felismerése
	Sor kiegészítése	
	Egyszerű analógia	
Kapcsolatok megkülönböztetése	Zavart sorozat	Relációk különbözőségének felismerése
Rendszeralkotás	Teljes analógiák	Relációk azonosságának és különbözőségének felismerése

3. táblázat. Az induktív gondolkodás kulcsfeladatai és eloszlásuk leckékre bontva a programban

Lecke	*Ált.*	*DI*	*TO*	*KF*	*KM*	*R*	*Össz.*
1	8	0	0	4	0	0	12
2	4	0	0	8	0	0	12
3	2	8	0	2	0	0	12
4	2	4	1	1	4	0	12
5	0	2	3	1	6	0	12
6	1	1	6	0	2	2	12
7	0	0	3	1	2	6	12
8	0	2	2	0	2	6	12
9	1	1	3	1	2	4	12
10	2	2	2	2	2	2	12
Össz.	20	20	20	20	20	20	120

4. táblázat. A fejlesztő program részletes struktúrája

	Ált.			*DI*	*KF*			*KM*	*R*
	CsA	*CsK*	*AM*		*SK*	*SR*	*EA*		
1.	2	4	2	0	2	1	1	0	0
2.	2	2	0	0	2	3	3	0	0
3.	2	0	0	8	1	0	1	0	0
4.	2	0	0	4	0	1	0	4	0
5.	0	0	0	2	0	1	0	6	0
6.	0	0	1	1	0	0	0	2	2
7.	0	0	0	0	0	0	1	2	6
8.	0	0	0	2	0	0	0	2	6
9.	1	0	0	1	1	0	0	2	4
10.	1	1	0	2	0	0	2	2	2
Össz.	10	7	3	20	6	6	8	20	20

Munkaformák, módszerek, szükséges eszközök

A fejlesztési időszakban a tanulók egyéni, pár- vagy csoportmunkában zajló foglalkozásokon vehettek részt, ahol a diákok tudatosan alkalmazták a gondolkodás alapvető

műveleteit (analízis, szintézis, absztrakció, általánosítás, analógia felismerése, fogalmak osztályozása, induktív következtetés stb.).

Az egyéni munka előnye intenzitásában rejlik. Hátránya egyrészről az, hogy hamarabb elfáradhatnak a gyerekek, ezért azt javasoltuk, hogy maximum kb. 20 percig tartson egy foglalkozás, amíg a gyerekek játéknak veszik a feladatokat.

A pármunka (2 gyerek) és csoportmunka (3–4 gyerek) csak azonos képességszinten levő gyerekek fejlesztésére alkalmas. Ennek egyik módja, hogy mindegyik diák különkülön megkapja a feladatot (ha eszközre is szükség van, az eszközöket) és gondolkodik rajta, majd felváltva elmondják a megoldást. A nagycsoportos, vagy frontális módszert a célpopuláció fiatal kora miatt nem ajánlottuk.

Az egyes foglalkozásokon alkalmazott módszerek kiválasztását a fejlesztő pedagógusra bíztuk. Ez lehetett irányított felfedezés, hangos gondolkodás vagy a tanár által előzetesen modellált, bemutatott feladatmegoldás követése.

Az irányított felfedezés átlagos képességű gyerekek fejlesztésére alkalmas a leginkább, mivel ebben az esetben a diákok maguk fedezik fel a megoldás menetét, a feladattípusok sajátosságait, egyedül dolgozzák ki a megoldási és kontrollstratégiákat. A fejlesztő pedagógus csak figyel, néha egy-egy kérdéssel, gondolattal továbbsegíti, facilitálja a diákot (a metakognícióról részletesebben lásd *Csíkos*, 2007).

A hangos gondolkodás csak jó képességű diákok fejlesztésére alkalmas módszer, mivel ez analitikus gondolkodást von maga után, az érvelés pedig megerősíti a kidolgozott megoldási és kontrollstratégiát, valamint könnyebb fejben tartani a feladatot, a megoldás menetének helyzetét, kevésbé terhelt a memória.

A feladatmegoldás tanár által történt előzetes modellálása esetén kapják a diákok a legnagyobb segítséget, mivel ennek során a fejlesztő pedagógus önmaga hangos kommentálása mellett mutatja meg a diáknak, hogy hogyan kell a feladatot megoldani, kommentálja a főbb lépéseket, illetve, megmutatja, hogy a diák hogyan tudja önmagát legjobban irányítani a feladat megoldása során. A foglalkozások célja, hogy a diákok begyakorolják a korábban megtanultakat és, hogy képesek legyenek felismerni az induktív gondolkodást igénylő feladatokat, azokat be tudják sorolni aszerint, hogy milyen megoldási- és kontrollstratégiát igényelnek.

A tréning verbális, képi, geometriai stb. eszközökkel annak a hat gondolkodási stratégiának (általánosítás, megkülönböztetés, többszempontú osztályozás, kapcsolatok felismerése, kapcsolatok megkülönböztetése, rendszeralkotás) az alkalmazását fejleszti, amelyek valamelyikére – *Klauer* elmélete (1989) szerint – bármely feladat struktúrája visszavezethető. (*Nagy József* (2000) kognitív kompetencia modellje egység- és viszonyfelismerő rutinok definiálásával hasonlóképpen épül fel.)

Az egész tréning elvégzéséhez szükséges eszközök a következők voltak: építőkocka, logikai készlet, gyufa, színes ceruza, kártya, a program kártyái. Amennyiben a fejlesztő pedagógus a kártyákon szereplő egyéb tárgyakat összegyűjtötte, azzal is kiegészíthette a programot, így az eredetileg manipulációt nem igénylő feladatok egy részét is manipulatívvá tehette. Az 5. táblázatban összefoglaltuk, hogy az egyes eszközök hány feladatban használandóak fel.

5. táblázat. A program eszközigénye

Eszköz	*Feladatok száma*
Logikai készlet	12
Építőkocka	12
Logikai készlet és építőkocka	2
Gyufa	2
Logikai készlet és gyufa	1
Kártya	1
Manipulatív feladatok összesen	30

A foglalkozások időtartama

A *program időtartama* változó, diákfüggő volt. A foglalkozásokat lehetett délutánonként, vagy olyan időpontban végezni, amikor az osztály többi tanulójával más foglalkozik, vagy lekötötte őket egy-egy feladat. Javasolt tanóra nem volt. Az alkalmazás módszere képesség- és diákfüggő. A fejlesztő program menetére azt javasoltuk, hogy a fejlesztést végző pedagógusok bontsák 10 leckére a 120 gyakorlatot, azaz egy találkozás alkalmával 12 feladat elvégzése ajánlott (természetesen ez függött a diák koncentrálóképességétől, motivációjától, fáradtságától).

A program kismintás kipróbálásának menete és eredményei

A program hatékonyságának mérési módja és a minta

Az iskolai kereteken belül történő fejlesztés előtt és után a tanulók megoldottak egy induktív gondolkodás tesztet. A minél pontosabb összehasonlíthatóság érdekében ugyanazt feladatlapot oldattuk meg a diákokkal a fejlesztés után is. E teszt elkészítése során lényeges szempontnak tartottuk a nonverbalitást, azaz minél több kép és minél kevesebb szöveg megjelenését a feladatlapon. Ennek oka az alanyok kora (1–2. évfolyam) volt, illetve ezzel összefüggésben az, hogy a feladatlap ne olvasási képességük, hanem induktív gondolkodásuk fejlettségét vizsgálja. A teszt felépítése során követtük az induktív gondolkodás korábban ismertetett definícióját, és az egyes gondolkodási műveletekre külön résztesteket állítottunk össze. Miután a hasonló korú diákoknak készült intelligenciatesztek háttérstruktúrája, elkészítésének filozófiája hasonló (ezeknek a teszteknek a legnagyobb része induktív gondolkodást mér), ezért tesztünk hasonlít egy nonverbális, 6–8 évesek részére készült intelligenciateszthez. (Az utóteszt eredménye alapján Cronbach $\alpha = 0{,}86$, $N=120$.)

A feladatlap kitöltése során semmilyen segédeszközt nem használhattak a tanulók, a feladatok megoldására egy tanítási óra állt rendelkezésükre.

A diákok háttéradatainak begyűjtésében a tanítónők segítségét kértük; az anya iskolai végzettségét, ami jelentős mértékben meghatározza a diákok induktív gondolkodásának fejlettségét (*Csapó*, 2003), a diák születési évszámát (mivel mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban előfordul akár négy évnek megfelelő korkülönbség is a diákok között, ami *Piaget* (1970) elméletét (lásd fent), vagy *Nagy József* (*Nagy* és *Gubán*, 1987) eredményeit figyelembe véve, meghatározó jelentőségű) és nemét használtuk az elemzéseinkben háttérváltozóként. – *Csapó* (2003) szerint, igaz, magasabb évfolyamokon, nincs szignifikáns különbség a fiúk és lányok induktív gondolkodásának fejlettségében.

A fejlesztő program kipróbálásában két szegedi általános iskola négy osztályából összesen 53 diák vett rész. A kontrollcsoportot 67 diák alkotta. A fejlesztésben részt vevő általános iskolák sajátossága, hogy az oda járó diákok szüleinek iskolai végzettsége alacsonyabb az országos átlagnál. A kísérleti és kontrollcsoportban a diákok nemének, szüleik iskolai végzettségének és születési évszámuk megoszlását a 6. és a 7. táblázat mutatja.

6. táblázat. A kontroll- és a kísérleti csoportban levő diákok édesanyja iskolai végzettségének eloszlása

Az anya iskolai végzettsége	*Kontrollcsoport (N=67)*		*Kísérleti csoport (N=53)*	
	Gyakoriság	*%-os gyakoriság*	*Gyakoriság*	*%-os gyakoriság*
Általános iskola vagy az alatt	46	68	38	71
Szakmunkás	10	15	3	6
Érettségi	7	11	11	21
Főiskola	4	6	1	2

7. táblázat. A kontroll- és a kísérleti csoportban levő diákok nemének és életkorának eloszlása

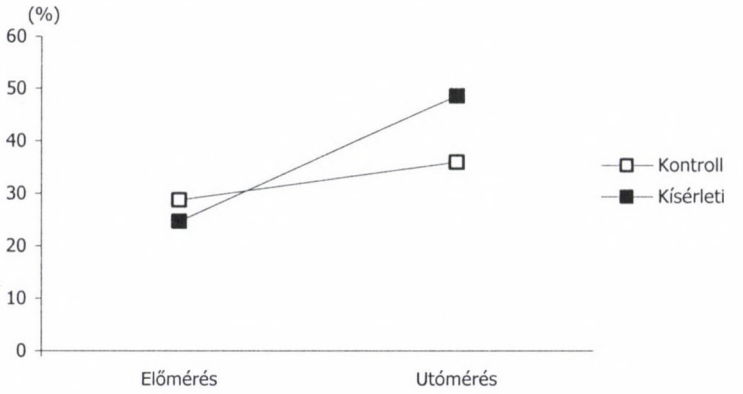
A tanulók jellemzői		*Kontrollcsoport (N=67)*		*Kísérleti csoport (N=53)*	
		Gyakoriság	*%-os gyakoriság*	*Gyakoriság*	*%-os gyakoriság*
Nem	Fiú	37	55	25	47
	Lány	30	45	28	53
Születés éve	1996	–		6	11
	1997	5	8	10	19
	1998	42	63	22	41
	1999	11	16	4	8
	Nincs adat	9	13	11	21

A kísérleti csoport diákjainak közel ötödének van érettségivel rendelkező édesanyja (6. táblázat), míg a többiek olyan családból valók, ahol az anyának legfeljebb általános iskolai végzettsége van. A kísérleti csoport fele roma származású diákokból áll, a másik része többségében alacsony iskolai végzettségű nem roma szülők gyerekeiből. Nemek tekintetében közel azonos számban fordult elő fiú és lány a kísérleti csoportban.

A kontrollcsoport diákjainak szintén közel 20 százaléka nő fel olyan családban, ahol az anyának legalább érettségije van (6. táblázat), de még mindig 63 százalék feletti azon diákok száma a kontrollcsoportban, ahol az anya legmagasabb iskolai végzettsége 8 osztály, vagy az alatti. Több fiú volt a mintában, mint lány, illetve a diákok legnagyobb része 8 éves volt.

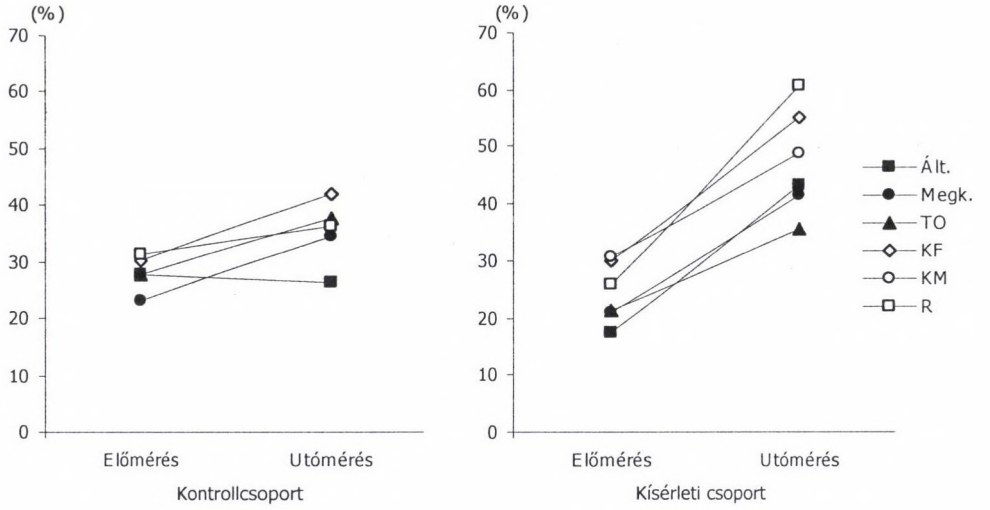
Eredmények

A kísérleti és a kontrollcsoport elő- és utóteszten elért eredményeinek átlagát mutatja a 4. ábra. Az ábra és az elvégzett t-próbák alapján megállapítható, hogy az előteszt esetében nincs szignifikáns különbség a két csoport eredménye között, míg az utóteszten a fejlesztés hatására szignifikánsan ($p<0,01$) jobban teljesített a kísérleti csoport. Az elő és utóteszt alapján mind a kontroll-, mind a kísérleti csoportban szignifikáns változás, fejlődés tapasztalható ($p<0,05$, illetve $p<0,01$ szinten).



4. ábra
A kísérleti és kontrollcsoport átlageredményei az elő- és az utómérésen

Az 5. ábra két grafikonját összehasonlítva leolvasható, hogy az egyes alapstruktúrák tekintetében milyen mértékű volt a fejlesztés hatása, mely területeken értek el a diákok jobb eredményt a fejlesztés következtében.



5. ábra

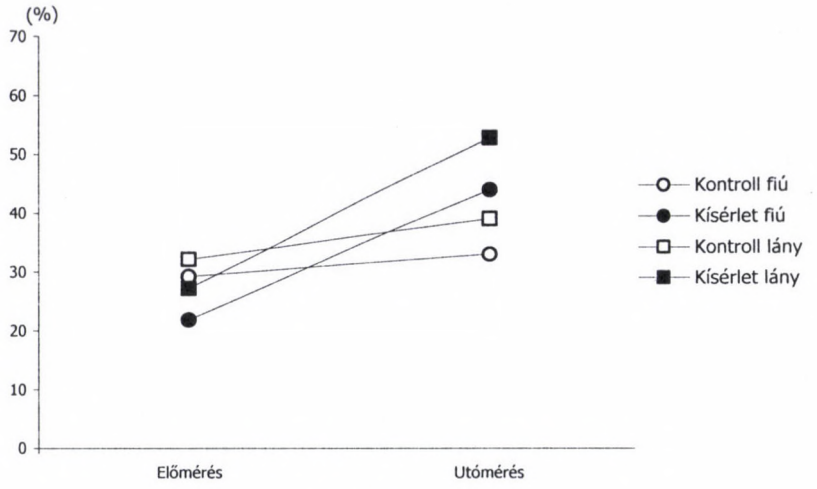
A kontroll- és a kísérleti csoport elő- és utómérésen mutatott átlagos eredménye az induktív gondolkodás alapstruktúrái tekintetében

A fejlesztő program hatására a legjelentősebb fejlődés a diákok rendszeralkotó képességében történt (35%-os), ezt követi az általánosítás (közel 26%), a kapcsolatok felismerése (25%-os), megkülönböztetés (21%-os), kapcsolatok megkülönböztetése (18%-os) és a legkisebb mértékű, de még mindig jelentős mértékű, 14%-os fejlődés figyelhető meg a többszempontú osztályozással kapcsolatosan. A kísérleti csoport összes képességterületen mutatott fejlődése szignifikáns ($p<0,01$) mértékű.

A kontrollcsoportban megfigyelhető spontán fejlődés csak a megkülönböztetés és többszempontú osztályozás esetében szignifikáns (mindkettő $p<0,05$), a többi területen megfigyelhető jobb, esetenként rosszabb teljesítmény csak a véletlen következménye ($p>0,05$).

A teljesítményeket és a fejlesztés hatását nemenkénti bontásban a 6. ábra mutatja. Az elvégzett t-próbák alapján megállapítható, hogy nincs szignifikáns különbség ($p>0,05$) sem az elő-, sem az utóteszten a nemek között, azaz a minta teljesítménye független a diákok nemétől. Az azonos részmintán belüli fiú–lány különbségek, amelyeket a 6. ábra mutat, a véletlen következményei.

Az anya iskolai végzettsége alapján képzett alminták teljesítményének alakulását a 8. táblázat mutatja. A fejlesztés és spontán fejlődés hatása különböző mértékű volt a szülők iskolázottságától függően. A kontrollcsoportban egyedül a szakiskolát végzett anyák gyerekeinél mutatható ki szignifikáns ($p<0,05$) fejlődés ezen időszak alatt. A kísérleti csoport minden egyes (legalább $n=10$ létszámú lásd 6. táblázat) kohorszában a fejlesztés hatására szignifikáns ($p<0,01$) mértékű fejlődés történt.



6. ábra
A kontroll- és kísérleti csoport elő- és utómérésen mutatott átlagos teljesítménye nemek szerinti bontásban

8. táblázat. A kontroll- és a kísérleti csoportban levő diákok teljesítményének alakulása az anya iskolai végzettsége függvényében

Anyaiskola	*Kontrollcsoport*			*Kísérleti csoport*		
	Átlag előteszt	*Átlag utóteszt*	*Szign.*	*Átlag előteszt*	*Átlag utóteszt*	*Szign.*
Általános iskola	7,9	8,6	n.s.	7,6	16,0	p<0,01
Szak-munkás	11,7	15,0	p<0,05	8,3	13,7	Nem értelmezhető (n=3)
Gimná-zium	11,7	13,4	n.s. (n=7)	9,0	16,7	p<0,01
Főiskola	20,0	19,7	Nem értelmezhető (n=4)	6,0	11,0	Nem értelmezhető (n=1)

Életkor szerinti bontásban a kontrollcsoportban spontán, szignifikáns (p<0,05) mértékű fejlődés egyedül az 1998-ban születetteknél, azaz a mérés időpontjában 8 éveseknél figyelhető meg. A kísérleti csoportban életkortól független volt a fejlesztés hatása, minden egyes almintában szignifikáns (1996 és 1998-ban születetteknél p<0,01, 1997-ben születettek esetében p<0,05) fejlődés figyelhető meg (az 1999-ben születetteknél alacsony számuk miatt nem értelmezhető ez a kérdés, lásd 7. táblázat).

A fejlesztő program hatásmérete d=0,95 (p<0,01). *Cohen* (1988) hatásmérettel kapcsolatos kategorizálását alapul véve ez erős, jelentős mértékű hatásnak számít. Egy nemzetközi, hasonló területen, általános iskola harmadik évfolyamára vonatkozó fejlesztő program hatásmérete d=0,79 (*De Konig*, 2000). *De Konig* a fent nevezett fejlesztés során *Klauer* fejlesztő tréningjét adoptálta, hasonlóan több más kutatóhoz, akik hasonló nagyságú hatásméretet értek el a fejlesztések során (lásd *Klauer*, 1989). Hazai fejlesztő programok hatásméretéről tájékoztat például az utóbbi öt évben megjelent munkák közül a műveleti (kombinatív, logikai és rendszerezési képességek) képességek kísérleti fejlesztésével kapcsolatosan *Csapó* (2003), vagy az analógiás gondolkodás fejlesztésével kapcsolatosan *Nagy Lászlóné* (2006), vagy egy metakognícióra alapozott olvasási képességet fejlesztő program eredményeiről *Csíkos* (2007), vagy a SZÖVEGFER programcsomag hatékonyságáról *Pap-Szigeti* (2007).

A *Csapó* (2003) bemutatta kombinatív, logikai és rendszerezési képességek fejlesztése 4. és 7. évfolyamon történt, különböző tantárgyak, illetve azok kombinációja keretében (4. évfolyamon: nyelvtan vagy környezet vagy mindkét tantárgy keretében párhuzamosan; 7. évfolyamon kémia vagy fizika vagy mindkét tantárgy keretében szimultán). A három képesség és a négy tantárgy minden kombinációjára kidolgozásra került egy-egy fejlesztő feladatrendszer. Mindegyik több mint 50 feladatot tartalmazott. A hozzáadott értékek alapján a kombinatív képesség fejlesztése volt a leghatékonyabb ($d_{nyelvtan}$=0,91, p<0,001; $d_{környezet}$=0,80, p<0,001; $d_{nyelvtan\_környezet}$=0,39, p<0,05; $d_{kémia}$=0,40, p<0,01; d_{fizika}=0,32, p<0,05; $d_{kémia\_fizika}$ nem szignifikáns), míg a logikai és a rendszerezési képesség fejlesztésében nem értek el a program hatására szignifikáns fejlődést a 7. évfolyamon (logikai képesség: $d_{nyelvtan}$=0,40, p<0,05; $d_{környezet}$=0,64, p<0,001; $d_{nyelvtan\_környezet}$=0,48, p<0,01; rendszerezési képesség: $d_{nyelvtan}$=-0,48, p<0,01, a többi tantárgyon belüli fejlesztés nem szignifikáns).

Az analógiás gondolkodás fejlesztésével kapcsolatosan *Nagy Lászlóné* (2006) 8. évfolyamos diákoknak készített fejlesztő rendszerét és hatásméretét említjük meg. A program d=0,30 és d=0,21 (mindkettő p<0,05) fejlesztő hatással bírt a diákok analitikus gondolkodására, illetve biológia tudásszintjére. *Csíkos* (2007) fejlesztő programja szintén szignifikáns fejlődést eredményezett az általános iskola 4. évfolyamán (a hatásméretek kiszámítása ebben az esetben más módon történt, ezért nem összehasonlíthatóak azok a fent említett eredményekkel). Végül a *Nagy József*-i (*Nagy*, 2006) modellen nyugvó SZÖVEGFER program hatékonyságáról számol be *Pap-Szigeti* (2007). A program szignifikáns (p<0,05) fejlesztő hatással bírt 5. évfolyamos diákok olvasási képessége (d=0,25), rendszerezési képessége (d=0,44) és kombinatív képessége (d=0,29) fejlődésére.

Az eredmények értelmezése, további kutatási feladatok

A fejlesztő kísérlet eredményei megmutatták, hogy 6–7 éves korban nemtől függetlenül jelentős mértékben fejleszthető a diákok induktív gondolkodása. A kísérlet másik jelentős eredménye, hogy sikerült kidolgozni egy olyan modellt és rendszert, ami egyéni- és pármunkában, tanórai kereteken kívül, így akár a napköziben is alkalmazva játékos formában fejleszti a diákok induktív gondolkodását. A fejlesztő programcsomag részeként elkészült egy nonverbális, figuratív induktív gondoldást vizsgáló feladatlap, ami a

fejlesztő programtól függetlenül is alkalmazható kisiskolások induktív gondolkodása fejlettségének mérésére.

A fejlesztő program kismintás kipróbálását követi az MTA-SZTE Képességkutató Csoport keretében zajló hátrányos helyzetű diákok fejlesztését célul kitűző projekt részeként egy nagyobb mintán történő fejlesztés. A további tervek között szerepel a fejlesztő program digitalizálása, számítógépes programként való megjelenítése.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a T 046659PSP OTKA kutatási program, az Oktatáselméleti Kutatócsoport és az SZTE MTA Képességkutató Csoport keretében készült. A tanulmány írása idején a szerző Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült. Ezúton szeretném megköszönni a fejlesztő pedagógusok konstruktivitását és segítségét.

Irodalom

Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavior sciences*. Erlbaum, Hillsdale.

Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, **94**. 1–2. sz. 53–80.

Csapó Benő (1998): Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–280.

Csapó Benő (2001): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, **101**. 3. sz. 373–391.

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

Csíkos Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.

de Konig, E. (2000): *Inductive Reasoning in Primary Education. Measurement, Teaching, Transfer*. Zeist, Kerckebosch.

Dienes Zoltán (1973): *Építsük fel a matematikát*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gordon Győri János (2002): A gondolkodási képességek fejlesztésének pedagógiája Szingapúrban. *Magyar Pedagógia*, **102**. 2. sz. 203–229.

Klauer, K. J. (1989): *Denktraining für Kinder I. Hogrefe*, Göttingen.

Klauer, K. J. (1991): *Denktraining für Kinder II. Hogrefe*, Göttingen.

Klauer, K. J. (1992): «Bottom up» oder «top down»? Über die Transferwirkungen zweier Strategien zum Training des induktiven Denkens. *Sprache & Kognition*, **11**. 2. sz. 91–103.

Klauer, K. J. (1993): *Denktraining für Jugendliche*. Hogrefe, Göttingen.

Klauer, K. J. (1997): A tanulás és a kognitív képességek fejlesztése. *Iskolakultúra*, **7**. 12. sz. 85–92.

Lénárd Ferenc (1979): *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Molnár Gyöngyvér (2003): A komplex problémamegoldó képesség fejlettségét jelző tényezők. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1. sz. 81–118.

Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellezése. *Iskolakultúra*, **13**. 2. sz. 57–69.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.

Nagy József és Gubán Gyula (1987): A rendszerezési képesség kialakulása és fejlesztése. *Pedagógiai Szemle*, **37**. 11. sz. 1108–1118.

Nagy Lászlóné (2006): *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Pap-Szigeti Róbert (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: eredmények. In: Nagy József (szerk.): *Kompetenciaalapú és kritériumorientált pedagógia. Mozaik Kiadó*, Szeged.

Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Resnick, L. B. (1987): *Education and learning to think*. National Academic Press, Washington.

Shayer, M. és Adey, P. (1981): *Towards a science of science teaching*. Cognitive development and curriculum demand. Heinemann Educational Books, London.

Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, **12**. 4. sz. 12–20.

ABSTRACT

GYÖNGYVÉR MOLNÁR: FOSTERING INDUCTIVE THINKING IN ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

This paper presents a developmental training program of inductive reasoning for first and second grade students and the results of the first evaluation study. The training is based on *Klauer*'s theory of inductive reasoning and the concept his 'Cognitive training for children' (*Klauer*, 1989). The training program consists of 120 problems which can be solved by inductive reasoning. The tools of the training exercises were selected to correspond to the age of the cohort targeted. One quarter of the tasks are manipulative (based on the use of colorful building blocks, *Dienes*'s logical set, matches, etc.). In the experimental and control groups of the study 53 and 67 low-SES students participated, respectively. For the pre- and post-test of the study an inductive reasoning test was used, consisting of 33 figural, nonverbal items (Cronbach α=0.86). On the post-test, the experimental group significantly outperformed the control group by nearly two standard deviations. The experimental group scored significantly higher on every ability targeted by the training (generalization, discrimination, cross-classification, recognizing relations, discriminating relations and system formation). The most noticeable development (35%) was found in system formation. No gender differences were found on the pre- or the posttest. The effect size of the training program is d=0.95. This study provided evidence that inductive reasoning can be developed at a young age very efficiently.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 1. 63–80. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Molnár Gyöngyvér, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

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 Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 5,1 (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

Péter Tibor Nagy: The denominational background of the students of the Humanities and Science faculties of the University of Kolozsvár/Cluj/Klausenburg (1872–1918) 5

Mark B. Kinney: The No Child Left Behind law in the USA: After 4 years, What Have We Learned? 29

Ferenc Margitics and Zsuzsa Pauwlik: The relationship between the preference of coping strategies and perceptions of parenting 43

Gyöngyvér Molnár: Fostering inductive thinking in elementary school pupils 63

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHATODIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM

2006

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

SZÁZHATODIK 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 106. évf. 2. szám (2006)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

B. Németh Mária és Habók Anita: A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz 83

Szarvasné Mátó Veronika és Benkő Zsuzsanna: Főiskolai hallgatók egészségképe összehasonlító vizsgálat 107

Kiszely Zoltán: Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk 129

Géczi János: A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. Köznevelés 147

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 2. szám 83–105. (2006)

A 13 ÉS 17 ÉVES TANULÓK VISZONYA A TANULÁSHOZ[1]

B. Németh Mária és Habók Anita
MTA-SZTE Képességkutató Csoport
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Az elmúlt évtizedek kutatásai hatalmas információtömeget halmoztak fel az iskolában megszerezhető tudás szerveződéséről és az azt befolyásoló tényezőkről. Az elemzések egyértelműen kimutatták, hogy a tanulói teljesítmények csak részben értelmezhetők a tudás kognitív összetevőivel és a szociokulturális háttér sajátságaival. Ennek következtében a figyelem a személyiség, a tanulás egyéb tényezői felé irányult. Olyan kérdések kerültek a kutatások célkeresztjébe, hogy hogyan, milyen feltételek és módszerek váltják ki és tartják fenn a tanulás folyamatát. Milyen egyéni jellemzők és tanulási stratégiák biztosítják a tudás permanens, eredményes frissítését? Hogyan csökkenthető a tanulás iskolai évek alatt fokozódó elutasítása?

A személyiség tanulási tevékenységet, a tanulói teljesítményeket meghatározó tényezőinek kutatása többféle paradigma keretében folyik. A rendelkezésre álló empirikus eredmények szintézise a vizsgálatok különböző kontextusa miatt nehézkes (*Molnár*, 2002a, 2002b). Napjaink legnagyobb volumenű kutatása e területen is az OECD PISA programjában zajlik. A PISA 2000 felmérés a három fő műveltségi területtel – matematikai és természettudományos műveltség, valamint az olvasáskultúra – együtt vizsgálta a tanulás nem kognitív tényezőit, azt, hogy a tanulók milyen tanulási stratégiákkal, motivációval rendelkeznek, hogyan vélekednek képességeikről, tanulási teljesítményükről, milyen tanulási helyzeteket preferálnak, és mindez milyen összefüggésben van a fent említett három terület fejlettségi szintjével. A vizsgálat a személyiség tanuláshoz kapcsolódó egyéni, nem-kognitív elemeinek felmérésével olyan kapcsolatokat tárt fel, amelyek az oktatás számára lehetséges beavatkozási pontokat jelentenek a tanulás hatékonyságának és a tanulói teljesítmények javításához, a korunkban releváns műveltség kialakításához (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003).

A PISA vizsgálatokban felszínre kerültek olyan magyar vonatkozású információk, összefüggések, amelyek már korábban ismertek voltak a magyar pedagógiai közvélemény előtt. Hazai kutatásokból is ismert, hogy Magyarországon a tanuláshoz való viszony, az érdeklődés az iskolában eltöltött évek alatt folyamatosan romlik (lásd például: *Csapó*, 2000, 2002a, 2002c; *Józsa*, 2001, 2002). Köztudott, hogy a magyar tanulók többsége a különböző tanulási stratégiák közül a memorizálást, a tananyag megértése, értelmezése helyett, annak változatlan formában reprodukálását és a versenyszerű tanulási

[1] A kutatást az OTKA T 046659 és a HEFOP 3.1.1 pályázat 2005/03277 támogatta
A tanulmány második helyezést ért el a Doktoranduszok Országos Szövetségének 2007-es országos publikációs pályázatán.

szituációkat részesíti előnyben (*Molnár*, 2003). A PISA elemzései azonban rávilágítottak a tanulással kapcsolatos érzelmi, nem-kognitív jellemzők nemzetközi kontextusban sajátos, a műveltség-vizsgálatok eredményeit részben magyarázó vonásaira.

Mivel az intervenció szempontjából lényeges kérdésről van szó, és a PISA csak egyetlen korcsoportra (tizenöt évesekre) koncentrál, 2005 őszén az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja „*A közoktatás szerepe az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésben*" című longitudinális kutatási programjában kiterjesztette a megkérdezett tanulók körét és a PISA 2000 tanulói kérdőívével vizsgálta a 7. és 11. évfolyamos tanulók tanuláshoz való viszonyát. A tanulmány a magyar tanulók tanulási szokásait e felmérés és az OECD PISA 2000 felmérés eredményein keresztül mutatja be.

A vizsgálat elméleti keretei

A PISA program a tanulás nem-kognitív komponenseinek feltérképezésével, és azok műveltség színvonalával való összekapcsolásával új irányvonalat képvisel. A PISA az önszabályozó tanulás elméletéből kiindulva a hatékony tanulás sarkalatos pontjának a tanuló saját tanulási folyamatait irányító tevékenységét, a tanulás egyén által történő szabályozását tekinti. Arra keres választ, hogy a fiatalok milyen mértékben válnak kellő önbizalommal rendelkező, saját tanulásuk irányítására, szabályozására képes tanulókká. Azt vizsgálja, hogy a tanulási beállítódás és viselkedés különböző aspektusai milyen kapcsolatban állnak egymással és a tanulási teljesítménnyel (*Artelt*, *Baumert*, *Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003).

Az eredményes tanulás önirányított rendszerként való felfogásának (*Della-Dora* és *Blanchard*, 1979) továbbgondolásából a múlt század végén kibontakozott *önszabályozó tanulás* (self-regulated learning) fogalmának értelmezése változó, egységes, széles körben elfogadott elmélet még nem született. Az egyik legáltalánosabb megközelítés a tanulási képességeket a kitűzött cél megvalósítása érdekében mozgósító komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képességeként definiálja (*Schunk* és *Zimmerman*, 1994. idézi: *Molnár*, 2002. 64. o.). „Alkotó elemeiként leggyakrabban a *tervezést*, *végrehajtást*, *monitorozást*, *visszacsatolást* és *szabályozást* nevezik meg a kutatók..." (*Molnár*, 2002. 65. o.).

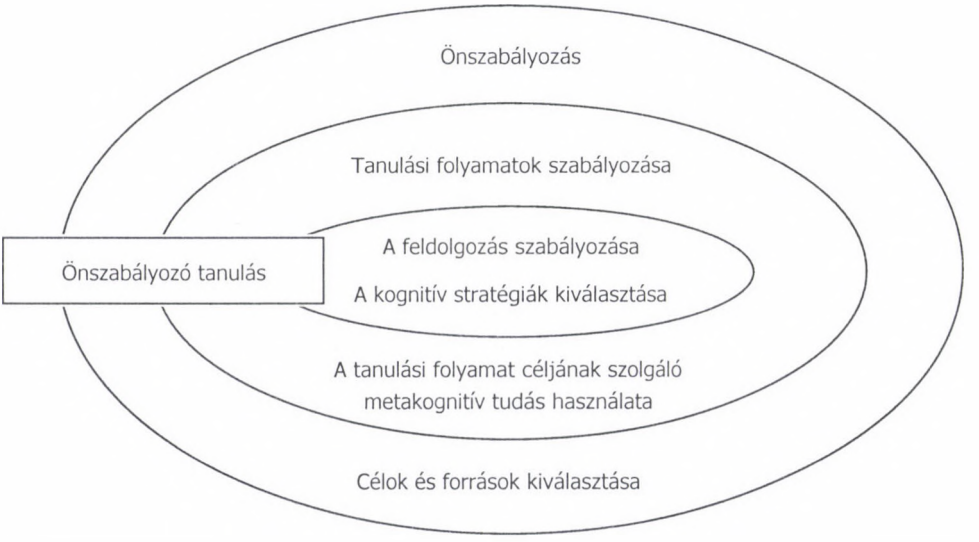
A korábbi kutatásokban három nagyobb tendencia különül el. A kutatók egy része (1) a tanulási folyamat tervezésében, szervezésében és az önértékelésben szerepet játszó megismerő, értelmi komponensek jelentőségét hangsúlyozza, s a *kognitív* és *metakognitív stratégiák* kiválasztását, alkalmazását vizsgálja. Mások figyelme inkább (2) a *motivációval* és a személyiség *énképpel* (selffel) kapcsolatos (énkép, célmegfogalmazások, önhatékonyság, önbizalom, kontrolltevékenységek) sajátságaira irányul. A harmadik jelentős irányvonal érdeklődésének középpontjában pedig (3) a tanulás *szocio-kognitív elemei*, a tanulási (például: kooperatív, versengő) helyzetek állnak.

Az egyes kutatások gyakran adott területen belül is különböző elméleteket képviselnek. Az eltérő álláspontok azonban megegyeznek abban, hogy az önszabályozó tanuló célokat tűz maga elé, kiválasztja és alkalmazza az annak megfelelő tanulási technikákat.

Az ilyen tanuló kellően motivált a tanulásban és, ha szükség van rá, változtat a stratégiáján. Erre a konszenzusra alapozva alakította ki a PISA saját kritériumait, mely szerint az önszabályozó tanuló:

- „a tanulási folyamatot irányító tanulási célokat választ;
- megfelelő ismereteket és képességeket alkalmaz;
- tudatosan választja ki a megoldandó feladathoz szükséges tanulási stratégiákat; és
- motivált a tanulásban." (*Artelt*, *Baumert*, *Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003. 10. o.)

A PISA szakértőinek fogalomértelmezésében *Pintrich*, *Zimmerman*, *Weinert*, *Boekaerts* és *Winne* felfogása volt irányadó (*Artelt*, *Demmrich* és *Baumert*, 2001; részletesen lásd *Molnár*, 2002). Az alapelvek kialakításra különösen nagy hatással volt *Boekaerts* elmélete, mely az önszabályozás megvalósulását három, az információfeldolgozás és a tanulás metakognitív szabályozása, illetve a motiváció szintjén képzeli el (1. ábra: *Artelt*, *Demmrich* és *Baumert*, 2001). Eszerint az a tanuló képes a tanulási folyamat irányítására és a stratégiák hatékony használatára, aki tudja, hogy számára melyik tanulási forma a leghatékonyabb, és aki birtokolja a választáshoz szükséges információfeldolgozási technikákat.



1. ábra
Az önszabályozó tanulás háromrétegű modellje
(*Artelt*, *Demmrich* és *Baumert*, 2001. 272. o.)

A kérdéses tanulási cél elérése érdekében az adott helyzetnek megfelelően alkalmazott részben tudatos, gyakran automatikus cselekvések sorozatáról van szó. A képességek és stratégiák helyzettől függő kombinálásához, koordinálásához és szabályozásához olyan metakognitív stratégiák használatára is szükség van, mint a tervezés, megfigyelés,

irányítás vagy értékelés. A cél kiválasztását, a szándékok megvalósítását, a sikerek és kudarcok feldolgozását biztosító források megtalálása pedig motiváció függvénye.

A PISA szakértői abból indultak ki, hogy a tanulás az önszabályozás, a tanulás kognitív, metakognitív és motivációs aspektusai alapján jellemezhető (*Artelt, Demmrich* és *Baumert*, 2001), és az addigi kutatások tapasztalataira támaszkodva alkották meg a tanulási szokások kérdőívet. A kérdőív lefedi az önszabályozó tanulás leginkább vizsgált – tanulási stratégiák és helyzetek, a motiváció és az énkép – területeit.

A PISA vizsgálat tapasztalatai

A PISA 2000 számos összefüggést tárt fel a vizsgált korcsoport tanulási szokásiról és azok olvasási képességszintet (reading literacy) befolyásoló hatásairól. A részletes és átfogó elemzések közül e tanulmányban, annak terjedelmi korlátai miatt csak néhány eredményt emelünk ki.

Napjaink értékes tudásról kialakított modellje a tudás működőképességét annak szervezettségére, a konkrét információk és tények, a specifikus és differenciált jelentések átfogó fogalmak alá rendelésével (*Ausubel*, 1968) megvalósuló értelemgazdag rendezettségre vezeti vissza. A kognitív struktúra minőségét az határozza meg, hogy ismereteink mennyire áttekinthetők, mennyire stabilak, mennyi és milyen kapcsolatrendszerrel rendelkeznek. Az értelemgazdag tanulás tehát egy-egy fogalom több oldalról való körbejárásával, az új és az előzetes ismereteink összeillesztését, az eredeti tudás átstrukturálását biztosító tanulási technikával valósulhat meg. A tartósan felidézhető és alkalmazható tudást eredményező úgynevezett elaborációs (magyar szakirodalomban kidolgozási stratégiaként szereplő) tanulási stratégia azonban több időt és erőfeszítést igényel a tanulóktól, mint a szöveg puszta memorizálása. A memorizálás nem zárja ki a megértést, de anélkül is működik. *Mugler* és *Landbeck* (2000) szerint azok a tanulók memorizálnak, akik más stratégiát nem tudnak alkalmazni. A PISA 2000 adatai szerint a gyengén olvasók tanulnak leginkább ezzel a módszerrel. A szövegértési nehézségekkel küzdők tanulásbeli hiányosságaikat az elsajátítandó tananyag többszöri ismétlésével, gyakorlásával, minél több ismeret fejből való megtanulásával próbálják kompenzálni (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003).

A PISA 2000 vizsgálat eredményei megmutatták, hogy az egyes országok között a legnagyobb különbség a memorizáló stratégiák alkalmazásának gyakoriságában van. Néhány országban, ahol a memorizálás erős faktor, ahol ennek technikának az alkalmazása a leggyakoribb – például Magyarországon és Oroszországban – jelentősen jobb teljesítményt értek el a kontroll- és kidolgozó stratégiákat használó tanulók. A legritkábban memorizáló olasz tanulók ugyanakkor gyenge teljesítményt mutattak (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003). Az elemzésekből ugyanakkor az is kiderült, hogy a tanulási technikák tudás minőségére és teljesítményekre gyakorolt hatása nem konzisztens, körülbelül az országok felében nem mutatható ki. A vizsgálat tapasztalatai alapján tehát nem állítható, hogy a memorizáló stratégiák nem járulnak hozzá a hatékony tanuláshoz.

Az elemzésekből az is körvonalazódott, hogy szoros összefüggés van a tanulási folyamat ellenőrzése és a tanulási attitűdök között. Igazolódott az a hipotézis miszerint a

tanulók csak akkor ellenőrzik teljesítményüket, ha kellően motiváltak és/vagy bíznak saját képességeikben. Az összefüggés-vizsgálatokból kiderült, hogy a rangsorban Magyarország után álló Olaszországot kivéve az olvasási kompetencia varianciájának nagy részét (Brazíliában, Korában, Liechtensteinben és Mexikóban annak háromnegyedét) magyarázzák a kontroll stratégiák, az olvasás iránti érdeklődés, az instrumentális motiváció és az önhatékonyságba vetett bizalom. Míg a tanulási jellemzők csak a teljesítménykülönbségek egy részében irányadók, a tanulási attitűd alapján a variancia átlagosan egy ötöde (Finnországban, Izlandon és Norvégiában több, mint 25%-a) értelmezhető (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003).

A hazai pedagógiai közvélemény előtt régóta ismert, hogy a tanulóink tanulással kapcsolatos énképe meglehetősen negatív. A PISA 2000 vizsgálat pedig rávilágított arra, hogy a magyar diákok nemzetközi összehasonlításban is igen kevéssé hisznek képességeikben. Különösen abban kételkednek, hogy eleget tudnak tenni a matematikai feladatok követelményeinek. Általános, hogy verbális képességekbe vetett bizalom pozitív, a matematikai képességek megítélése ellenben egyes országokban, például Magyarországon, negatív. A legtöbb tanuló úgy véli, hogy inkább meg tud megfelelni a verbális, mint a matematikai feladatok elvárásainak. Legjobban a dánok, az írek és az olaszok, legkevésbé pedig a koraiak, a csehek, a belgák és a magyarok bíznak verbális képességeikben. A matematikai képességek megítélése szintén Dániában a legpozitívabb. A magyar tanulóknál csak a koreaiak hisznek kevésbé abban, hogy meg tudják oldani a matematikai feladatokat. A verbális és a matematikai énkép különbsége Írországban, Olaszországban, Koreában és Magyarországon a legnagyobb (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003).

Végül a kooperatív tanulás preferenciájára irányuló elemzések közül egy olyan eredményt emelünk ki, mely a magyar tanulók véleményének egyfajta szélsőségét jelzi. Jóllehet a PISA 2000 adatai a tanulókénál kisebb országok közötti különbségeket mutatnak az összes országot tekintve a következő következtetések fogalmazhatók meg: a legtöbb országban pozitív a kooperatív tanuláshoz való hozzáállás, de leginkább az Egyesült Államok, Dánia és Portugália diákjai preferálják ezt a tanulási környezetet. Mindössze Izlandon, Luxemburgban, Koreában és Magyarországon adtak többségében elutasító válaszokat. A legnegatívabb megítélés a magyar és azt követően a koreai tanulók körében mutatkozott. Meg kell jegyezni, hogy a kooperatív és versenyorientált tanulás néhány országban, köztük Koreában és Luxemburgban is kiegészítő tevékenységek, és az a tanuló, akinek kedvező tapasztalatai vannak az egyik tanulási forma alkalmazásában, általában a másikhoz is pozitívan viszonyul. A magyar iskolai gyakorlatban a frontális osztálymunka dominál, így a tanulásban való együttműködés, annak hasznossága csak kevesek számára jelent személyes tapasztalatot (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003).

Módszerek

Minta, adatfelvétel

A kérdőívet 193 iskola 270 tanulócsoportjának 3385 hetedik, illetve 2037 tizenegyedik évfolyamos tanulója töltötte ki. A minta a területi (régiónkénti) lefedettség, a tanulók neme és a szülők iskolai végzettségével jellemzett szociokulturális háttér szempontjából reprezentatív.

A felmérésre 2005 novemberében, az iskola által biztosított tanórán került sor. Az adatfelvételt egy, az osztályt tanító tanár, leggyakrabban az osztályfőnök végezte. A kérdőív kitöltésére 20 perc állt rendelkezésre.

A vizsgálatban használt kérdőív szerkezete

Az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja e felmérésében a PISA 2000 tanulói kérdőívének az eredetivel ekvivalens verzióját használta. A magyar nyelvű változatot *B. Németh Mária*, *Csíkos Csaba*, *Habók Anita* és *Korom Erzsébet* készítette.

A kérdőív 49 itemetből áll. A tanuló négyfokú Likert-skálán dönt arról, hogy egy-egy tételmondat mennyire igaz (egyáltalán nem igaz, ... teljes mértékben igaz), illetve milyen gyakorisággal jellemző rá (soha, ...szinte mindig). Az állítások az önszabályozó tanulás elméletére (részletesen lásd *Molnár*, 2002) alapozva a hatékonyságot befolyásoló egyéni tanulástechnikai jellemzők (tanulási stratégiák, a szocio-kognitív elemek közül a tanulási környezet) és személyiség (motiváció, énkép) köré szerveződnek. A kérdőív a tanulók tanulási szokásaival kapcsolatos nem-kognitív szféra négy komponensét tartalmazza, amelyek további, összesen 13 különböző módon és mértékben ható változóra tagolódnak (1. táblázat). A vizsgált területek és alegységeik közel azonos súllyal (13–14 itemszámmal) szerepelnek a kérdőívben. Valamivel kevesebb, kilenc item vizsgálja a tanulási környezet preferenciáját. (A kérdőív eredeti részletes leírását lásd *Artelt*, *Baumert*, *Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003.)

A kérdőívben a tanulási célok megvalósításában alkalmazott tervként értelmezett tanulási stratégiák három formája jelenik meg. A tanulóknak arról kell nyilatkozni, hogy tanulásuk során milyen gyakran alkalmazzák a (1) különböző információk, az elsajátítandó és a már meglévő ismereteik között kapcsolatot teremtő kidolgozó (elaboration strategies), a (2) tananyag emlékezetben történő rögzítését szolgáló memorizáló (memorization strategies) és az (3) elsajátítás szintjét ellenőrző kontroll stratégiákat (control strategies).

A képesség és tudáskonstruálás hatékonyságát a racionális döntéseken túl érzelmi tényezők befolyásolják, ezért a kérdőívben megjelennek a PISA vizsgálat céljaihoz kapcsolódó, külső körülmények hatására egyén által generált elsajátítási motívumok is. A felmérés kiterjed az instrumentális motivációra[2] (instrumental motivation), olyan hajtóerőre, mint a jövőben való könnyebb boldogulás, jobb állás és magasabb kereset lehetősége. De állításokat fogalmaz meg a tanulási tevékenységet kiváltó, tartósan fenntartó

[2] A tanulásra, mint eszközre, mely segítségével elérhető a kitűzött cél, megszerezhető egy adott dolog.

olyan motívumokról is, mint az olvasás és a matematika iránti érdeklődés (interest in reading; interest in mathematics), továbbá az erőfeszítés mértékét jellemző igyekezetről és a nehézségen túllendítő kitartásról (effort and persistence in learning) is.

1. táblázat. A PISA 2000 tanulói kérdőívének szerkezete

	Változók	*A kérdések sorszáma*	*Item-szám*
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	1. 2. 3. 4.	13
	Memorizáló	5. 6. 7. 8.	
	Kontroll	9. 10. 11. 12. 13.	
Motiváció	Instrumentális	14. 15. 16.	13
	Olvasás iránti érdeklődés	17. 18. 19.	
	Matematika iránti érdeklődés	20. 21. 22.	
	Igyekezet és kitartás a tanulásban	23. 24. 25. 26.	
Énkép (self)	Önhatékonyság	27. 28. 29. 30.	14
	Verbális	31. 32. 33. 34.	
	Matematikai	35. 36. 37.	
	Általános tanulmányi	38. 39. 40.	
Tanulási helyzet preferenciája	Kooperatív	41. 42. 43. 44. 45.	9
	Versenyorientált	46. 47. 48. 49.	
		Összesen	*49*

(A részletes leírást lásd *Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003. 13–14. oldal.)

A harmadik egység a tanulók önmagukról kialakított elméleteiről, az információ szervezésében meghatározó szerepet játszó, tevékenységirányító, motiváló hatású énképéről gyűjt adatokat. A válaszokból egyrészt következtetni lehet a tanulók önbizalmára, arra, hogy hogyan vélekednek önhatékonyságukról (self-efficacy), hogy mit gondolnak saját, ez esetben verbális és matematikai képességeikről (self-concept of verbal competencies; self-concept of mathematical competencies), mikor egy-egy bonyolult feladattal szembesülnek. Másrészt információt kapunk arról, hogy a tanulók hogyan ítélik meg a tanulmányi teljesítményüket általában (általános tanulmányi énkép – academic self-concept), illetve az olvasásban és a matematika tanulásában (verbális és matematikai énkép – self-concept of verbal competencies; self-concept of mathematical competencies).

Végül mivel a kutatások szerint a tanulási környezet kompatibilis lehet a tanulás hatékonyságával, a kérdőív kilenc, a tanulási helyzetre vonatkozó állítást is megfogalmaz. Ma az intézményi keretekben folyó tanulás, de a munka világában való létezés is elképzelhetetlen hatékony kommunikáció és optimálisan fejlett szociális képességek nélkül (*Horváth*, 1994), és egyidejűleg van jelen a team-munka és a versengés, ezért a tanulóknak arról kell nyilatkozniuk, hogy mennyire preferálják a kooperatív, illetve versenyorientált tanulási helyzeteket (preference for co-operative learning; preference for competitive learning).

A kérdőív empirikus jellemzői

A PISA 2000 tanulói kérdőívének az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport 2005-ös őszi felmérésében használt verziója mindkét korcsoportban (7. és 11. évfolyam) megbízhatóan működik. A kérdőív alskáláinak reliabilitásmutatói (2. táblázat) jól közelítik a 2000-es PISA felmérés teljes nemzetközi mintában és Magyarországon kapott értékeit, esetenként valamivel magasabbak azoknál. A tanulási stratégiák alacsonyabb Cronbach-α értékei feltehetően annak tudhatók be, hogy mindkét korcsoport viszonylag homogén abban, hogy milyen gyakorisággal alkalmazza a kidolgozó, a memorizáló, és a kontrollstratégiákat. Továbbá az is valószínű, hogy a felmérésben részt vett tanulók nem rendelkeznek saját tanulási módszereikre vonatkozó meta-tudással, és nem tudják megítélni, hogy hogyan tanulnak. A kapott reliabilitás mutatók öt item esetén kielégítők, az elemzések elvégezhetők.

2. táblázat. A kérdőív megbízhatósága (Cronbach-α)

Változók		*PISA 2000*		*Oktatáselméleti Kutatócsoport (2005)*	
		15 évesek		*13 évesek*	*17 évesek*
		OECD átlag	*Magyarország*	*7. évfolyam*	*11. évfolyam*
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	0,77	0,78	0,64	0,65
	Memorizáló	0,71	0,72	0,64	0,67
	Kontroll	0,73	0,73	0,67	0,66
Motiváció	Instrumentális	0,82	0,85	0,84	0,87
	Olvasás iránti érdeklődés	0,82	0,85	0,81	0,84
	Matematika iránti érdeklődés	0,75	0,74	0,74	0,82
	Igyekezet és kitartás a tanulásban	0,77	0,79	0,78	0,79
Énkép (self)	Önhatékonyság	0,78	0,76	0,76	0,77
	Verbális	0,73	0,66	0,79	0,81
	Matematikai	0,88	0,87	0,81	0,81
	Általános tanulmányi	0,78	0,76	0,80	0,77
Tanulási helyzet preferenciája	Kooperatív	0,76	0,79	0,76	0,79
	Versenyorientált	0,78	0,71	0,75	0,76

(A PISA-2000 adatait lásd *Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003. 90. o.)

A felmérés tapasztalatai

Az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport eredményeit az OECD PISA 2000 felmérés tapasztalataival párhuzamosan mutatjuk be. Közvetlen összehasonlításokat ugyan nem tehetünk, és azt sem tudjuk, hogy milyen válaszokat adtak volna 2000-ben a 13 és 17, illetve 2005 őszén a 15 éves tanulók, nem követünk el nagy hibát, ha a változók a két

vizsgálat három korcsoportjának aggregát mutatóiból kirajzolódó tendenciáit vesszük alapul. A kutatások szerint ugyanis a tanuláshoz, a tantárgyakhoz való viszony, a tanulási motiváció és énkép az iskolai évek során fokozatosan romlik (*Csapó*, 2000; *Józsa*, 2003a). Ezért feltételezhető, hogy a 2000-ben 13 évesek véleménye a PISA-ban kapottnál valamivel pozitívabb, a 17 éveseké pedig negatívabb, illetve a 2005 őszén 15 évesek mutatói valahol a 13 és 17 éveseké közé esnek. Bár a két vizsgálat között öt év telt el és három különböző korcsoportot (13, 15 és 17 éveseket) érintett, az eredmények több hasonlóságot, és érdekes változást jeleznek.

A tanulók a tanulással összefüggő nem-kognitív sajátságait a változók tételmondatainak számértékeiből – a tanulók által megjelölt skálafokokból (1–4) – képzett számtani átlagával írjuk le. A Likert-skála ugyan a szigorúan értelmezett matematikai szabályok szerint rangskála, a szakirodalom gyakran a többféle és összetettebb statisztikai analízisre alkalmas intervallumskálaként kezeli (*Csapó*, 1994; *Selltiz, Jahoda, Deutsch*, és *Cook*, 1979; *Józsa*, 2002).

Ha elfogadjuk azt a feltételezést, miszerint 2005-ben a 15 éves tanulóink véleménye nagy valószínűséggel illeszkedik a két vizsgált korcsoport válaszainak trendjébe, megállapíthatjuk, hogy 2000 óta negatívabb lett az igyekezet, kitartás megítélése és csökkent a kidolgozó tanulási stratégiák alkalmazásának gyakorisága. Nőtt az érdeklődés az olvasás iránt, továbbá javult a matematikai képességekbe vetett hit és az általános tanulmányi énkép (3. táblázat). Eredményeink szerint a két vizsgálat között eltelt öt évben erősödött az instrumentális motiváció és a versenyorientált, illetve kooperatív tanulási helyzet preferálása. A rendelkezésre álló adatok alapján valószínűleg lényegesen nem változott a memorizálás gyakorisága és a verbális képességek megítélése.

A vizsgált nem-kognitív sajátságok 13 és 17 éves kor között 0,04–0,35 értékű csökkenést mutatnak. A legnagyobb különbséget a matematikai érdeklődés (0,35) és az igyekezet, kitartás (0,34), a legkisebbeket pedig a kidolgozó tanulási stratégiák alkalmazása (0,04) és a verbális énkép (0,05) mutat. A kétmintás t-próba szerint a két minta egyetlen egy vizsgált jellemzőben, az olvasás iránti érdeklődésben nem különbözik szignifikánsan. Adataink tehát más kutatásokkal összhangban jelzik, hogy a tanuláshoz való viszony, a tanulási motiváció és az azzal kapcsolatos énkép a tanévek számával romlik. További elemzéseinkben iskolatípusok szerinti bontásban mutatjuk be az eredményeket.

A mért nem-kognitív sajátosságok iskolatípusonként

Magyarországon a különböző iskolatípusban tanuló diákok között jelentős különbségek vannak, a tanulók tanulással összefüggő sajátságai képzési formánként igen változók. A kérdőív összevont mutatói az egyes iskolatípusokban a teljesítményekhez és az azokkal összefüggő kognitív tényezőkhöz hasonló képet mutatnak (2. ábra). Első megközelítésben az általános iskolások és gimnazisták aggregát mutatói a magasabbak, a szakközép- és szakiskolásoké alacsonyabb, egymáshoz közeli értékek. A varianciaanalízis eredményei alapján a szakközép- és szakiskolák tanulóinak mért nem-kognitív sajátságai az olvasás iránti érdeklődés kivételével szignifikánsan nem különböznek. Az általános iskolások és gimnazisták egyetlen vizsgált jellemzőben egyeznek, azonos gyakorisággal alkalmazzák a kidolgozó tanulási stratégiákat.

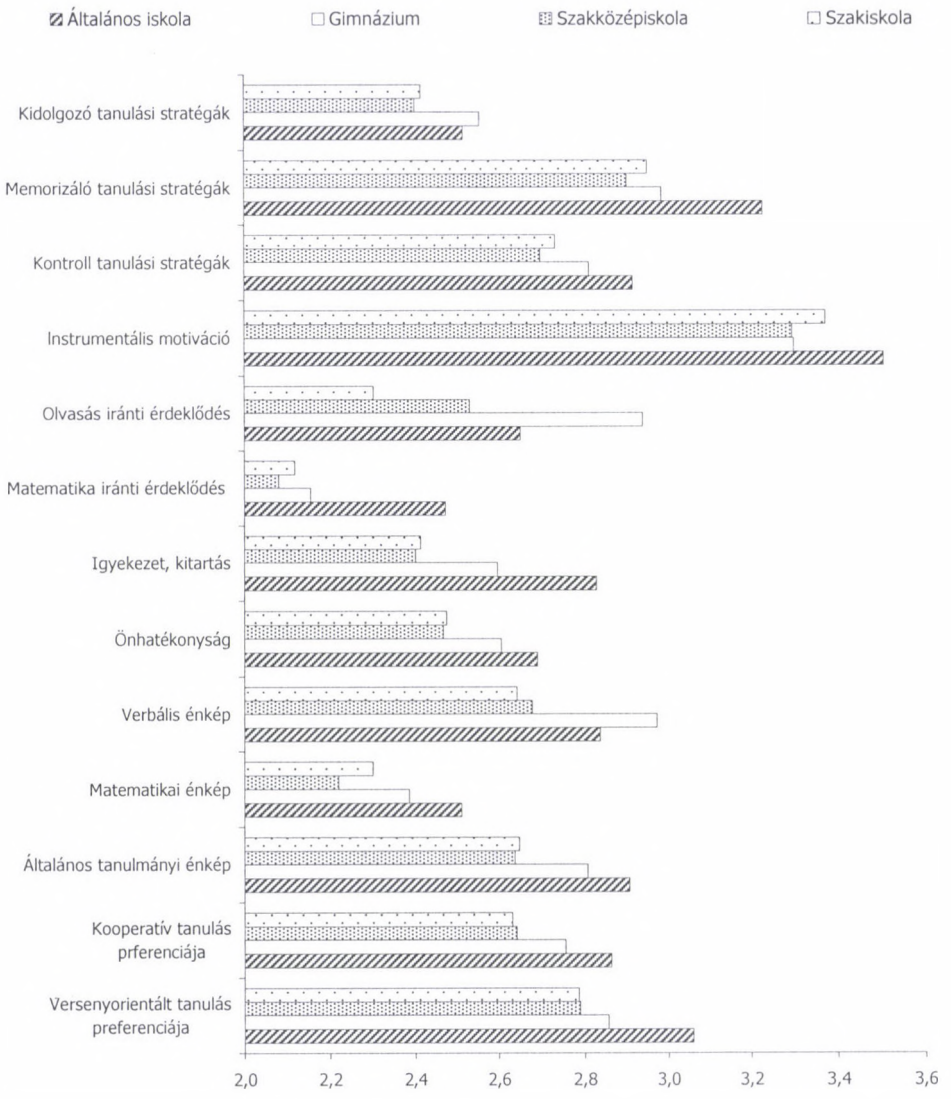
3. táblázat. A „Tanulási szokások" kérdőív alskálái évfolyamonként

	Változók	PISA 2000 (15 évesek)		7. évfolyam (13 évesek)		11. évfolyam (17 évesek)		Különbség
		OECD átlag	Magyar átlag	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	2,51	2,62	2,50	0,58	2,46	0,58	0,04
	Memorizáló	2,49	3,14	3,20	0,55	2,94	0,62	0,26
	Kontroll	2,73	2,87	2,90	0,57	2,75	0,59	0,15
Motiváció	Instrumentális	2,89	3,27	3,50	0,63	3,31	0,74	0,19
	Olvasás iránti érdeklődés	2,57	2,49	2,65	0,82	2,65	0,86	0,00
	Matematikai érdeklődés	2,44	2,39	2,47	0,75	2,12	0,80	0,35
	Igyekezet, kitartás	2,73	2,89	2,82	0,61	2,48	0,61	0,34
Énkép (self	Önhatékonyság	2,56	2,58	2,69	0,58	2,52	0,58	0,17
	Verbális	2,92	2,82	2,84	0,61	2,79	0,65	0,05
	Matematikai	2,45	2,15	2,50	0,77	2,30	0,78	0,2
	Általános tanulmányi	2,84	2,67	2,90	0,57	2,71	0,56	0,19
Tanulási helyzet	Kooperatív	2,70	2,11	2,86	0,61	2,69	0,62	0,17
	Versenyorientált	2,62	2,66	3,06	0,57	2,82	0,62	0,24

Memorizálás és a kidolgozó tanulási stratégiák alkalmazása

A magyar tanulók körében általános, hogy a tananyag elsajátításában annak többszöri ismétlése, gyakorlása dominál (2,94; 3,20, lásd 2. ábra). A varianciaanalízis szerint a fiatalabbak (az általános iskolában) szignifikánsan többször tanulnak ezzel a technikával, mint az idősebbek, ahol valós különbséget csak a gimnazisták és a szakiskolások között kaptunk. Azzal, hogy a magyar tanulók többsége mechanikus bevéséssel tanul, közismert, a pedagógusok régóta küzdenek az értelmetlen magolás ellen. Az azonban mindenképpen figyelemreméltó, hogy 2000-ben a memorizáló tanulási stratégiák alkalmazásában 3,14-es átlaggal Magyarország állt a PISA vizsgálatban részt vett országok élén, a rangsorban második oroszok 0,38-dal ritkábban használták ezt technikát (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003). A 3. táblázatból kitűnik a helyzet azóta valószínűleg nem változott lényegesen.

Adataink szerint a mechanikus emlékezetbevésés viszonylag ritkán jár együtt a gondolkodva tanulással, a kidolgozó stratégiák átlagai valamennyi iskolatípusban alacsonynak tűnnek. Magyarországon az elsajátítandó és a már meglevő ismeretek összekapcsolására leginkább az általános iskolások és a gimnazisták törekszenek (lásd 2. ábra), a szakképző intézményekbe járó a tanulók lényegesen különböznek tőlük. Ezen a téren nincs szignifikáns különbség általános iskolások és a gimnazisták, illetve a szakközép- és szakiskolások között.



2. ábra
A „Tanulási szokások" kérdőív alskálái iskolatípusonként

Ha abból indulunk ki, hogy a tudás-szerveződésben meghatározó szerepet játszó tanulási technikáról van szó, azt gondolhatjuk, hogy a magyar tanulók hazai és nemzetközi vizsgálatokban kimutatott gyenge teljesítménye mögött nem hatékony tanulási stratégiák alkalmazása áll. A PISA eredményei szerint azonban átlagosan más OECD országok ta-

nulói sem tanulnak sokkal többször kidolgozó módszerrel, a magyaroknál (2,62) csak Brazília (2,84), Mexikó (2,73) és Skócia (2,64) tanulói használják gyakrabban ezt a tanulási technikát (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003). Ha mindemellett még a PISA vizsgálatokban legjobb teljesítményeket mutató finnek (2,40) és koreaiak (2,50) átlagát is figyelembe vesszük, a PISA szakértőihez hasonlóan arra következtethetünk, hogy a vizsgált tanulási stratégiák és a mért teljesítmények kapcsolata nem egyértelmű.

Instrumentális motívum

Nap, mint nap szembesülünk azzal, hogy az anyagi javak jelentősége felértékelődött. Az elsajátítási motívumok között mind Magyarországon, mind a nemzetközi viszonylatban kiugró értéket képvisel valamilyen külső dolog megszerzésére irányuló, ún. instrumentális motívum (2. ábra; 3. táblázat). A jobb állás és magasabb kereset vágya Magyarországon már 2000-ben is erősebb volt (3,27), mint az OECD országokban (2,89) általában, és azóta tovább nőtt (3,50; 3,31). Ez azt jelenti, hogy a magyar fiatalok körében a célok kiválasztását és megvalósítását, a sikerek és kudarcok feldolgozását leginkább a jövőbeli boldogulás esélyei határozzák meg. Adataink szerint a fiatalabbak (13 évesek) jobban vágynak rá, mint az idősebbek (17 évesek; a gimnazisták, szakközép- és szakiskolások között e téren nincs szignifikáns különbség). Korunk fogyasztói társadalmában némileg érthető, hogy a médiából ránk zúduló, kedvező árú árukat vagy éppen a legújabb szolgáltatásokat kínáló reklámoknak köszönhetően az anyagi javak jövőbeni megszerzése az egyik legerősebb tanulási motívum.

Olvasás iránti érdeklődés és a verbális énkép

Az sem meglepő, hogy napjainkban, mikor a hangos média az átlagember mindennapjainak egyik állandó szereplője, mikor tévécsatornák százai az otthonokba viszik a világot, és az interneten szinte minden elérhető, a több energiaráfordítást igénylő olvasás a szórakozás egyre kevésbé kedvelt formája, a tájékozódás egyre ritkábban használt módja. Az olvasás tanulásban és információszerzésben játszott fontosságát azonban senki sem vitatja, így az írásbeliség intenzíven kutatott terület. Miután a PISA 2000 írásbeliség (reading literacy) vizsgálata a 15 éves magyar populáció szövegértésnek nemzetközi átlag alatti színvonaláról számolt be, a PISA 2000 tanulói kérdőívével öt évvel később és két másik korcsoportban végzett vizsgálat az olvasással kapcsolatos affektív személyiségvonások sajátos képét mutatja.

2000-ben Magyarországon a 15 éves fiatalokat kevésbé érdekelte az olvasás (2,49), mint az OECD országok többségében (2,57). 2005-ös felmérésünk az érdeklődés növekedését jelezi (2,65). Ez az egyetlen olyan mért sajátság, amelyben a két vizsgált populáció véleménye azonos. De míg az olvasási motivációban némi pozitív irányú elmozdulás tapasztalható, a verbális énképben inkább stagnálás sejthető. A 2000-es PISA vizsgálatban a magyar diákok az OECD átlagnál negatívabban (2,82) vélekedtek verbális képességeikről. Öt évvel később az általános iskolások (2,84) körében kaptunk hasonló ered-

ményt, és a középiskolások többsége sem sokkal kevéssé hitt abban, hogy meg tudja oldani az olvasási feladatokat (2,79).

A varianciaanalízis szerint azonban jelentős, szignifikáns különbség van az egyes képzési formák tanulóinak olvasási motivációjában és verbális énképében. Legkevésbé a szakiskolásokat érdekli az olvasás (2,30) és a gimnazisták körében a legnépszerűbb (2,94), a verbális énkép is ott a legpozitívabb. Valószínűleg az is közrejátszik, hogy a gimnáziumban, mivel oda az általános iskolások felső, legtöbb tudású, legfejlettebb képességű rétege kerül, ritkábban jelentkeznek szövegértési problémák. A „jól" olvasó tanulók pedig szívesebben és gyakrabban olvasnak.

A hazai laikus és szakmai közvélemény gyakran ad hangot azon aggodalmának, hogy a fiatalok nem szeretnek olvasni, többségük rosszul és keveset olvas. A PISA és felmérésünk adatait összevetve azonban úgy tűnik, a helyzet másutt is hasonló, továbbá az olvasás vizsgált tényezői és a szövegértés fejlettsége között nincs egyértelmű kapcsolat. Erre utal például, hogy a PISA 2000 írásbeliség vizsgálatban a második legjobb eredményt elért koreaiak olvasás iránti érdeklődése (2,25) az összes résztvevő ország tanulói között leggyengébb volt, verbális énképük (2,67) pedig legnegatívabb (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003). A magyar tanulók a nemzetközi átlagnál gyengébb olvasási teljesítmény mutattak, olvasáshoz való viszonyuk ugyanakkor összességében nem sokkal rosszabb, mint az OECD országokban általában.

Matematikai érdeklődés és a matematikai énkép változása

Talán még az olvasásnál is hosszabb ideje „zúgnak a vészharangok" a matematikatanulás fölött. Régóta ismert, hogy a magyar tanulók nem szívesen foglalkoznak matematikával, és többségüknek erős a meggyőződése, hogy képtelen megtanulni azt. A „Tanulási szokások" kérdőív felvétele, a PISA 2000 és az Oktatáselméleti Kutatócsoport eredményei viszonylag összetett képet körvonalaznak és új kontextusba helyezik a jelenséget.

A PISA 2000 eredményei arra utalnak, hogy a matematika iránti érdektelenség és matematikai képességek lebecsülése „világjenség". (A vizsgálatban részt vett országok döntő többségében e két változó átlagai igen alacsonyak voltak.) 2000-ben Magyarország tanulóink matematika énképét tekintve szélső értéket képviselt, a magyaroknál (2,15) csak a koreaiak (1,99) bíztak kevéssé abban, hogy meg tudják oldani a matematika feladatokat. Azt ugyan nem tudjuk, hogy 2005 őszén a 15 éves tanulóink miként nyilatkoztak volna, az adatokból azonban a vélemények javulása körvonalazódik (OECD átlag: 2,45; a 17 évesek átlagos véleménye is pozitívabb, mint öt évvel korábban a 15 éveseké a PISA-ban), az általános iskolások (2,50) a gimnazistáknál (2,39) erősebben bíznak matematikai képességeiben, szignifikánsan pozitívabban ítélik meg azt. A matematikai énkép a szakközép- és a szakiskolákban legnegatívabb (2,22–2,30), és két iskolatípus között nincs szignifikáns különbség.

Eredményeink arra utalnak, hogy nem alaptalanok a matematikatanítás iránt elkötelezett szakértők aggodalmai, különösen nem, ha tanulóink matematikai érdeklődésének alakulásáról van szó. Adataink alapján nem állapítható meg, hogy a matematikához való vonzódás 2000 és 2005 között változott-e, ha igen mennyire. A válaszok azonban fokozódó elutasítást jeleznek, a hetedikesekéhez (2,47) képest a tizenegyedikesek érdeklődé-

sében (2,47) jelentős gyengülés mutatkozik (a változás mértéke: 0,35). A két célpopuláció az összes vizsgált nem-kognitív sajátság közül a matematikai érdeklődésben különbözik a leginkább. Kérdés, hogy milyen tényezők állnak a háttérben, miért ilyen mértékű az érdeklődés magasabb évfolyamokon tapasztalt drasztikus csökkenése.

A kooperatív tanulási szituáció megítélése

Arra, hogy a PISA és az Oktatáselméleti Kutatócsoport vizsgálata között eltelt öt évben történt valami a magyar közoktatásban, leginkább a kooperatív tanulási szituációk megítélésének változása utal. A PISA adatai szerint 2000-ben az együttműködésre épülő tanulási környezet elutasítása az összes részt vevő közül a magyar tanulók körében volt a legerősebb (OECD átlag: 2,70; Magyarország átlaga: 2,11). Az öt évvel később és két másik korcsoportban gyűjtött adatok azonban már a csoport-munkához való viszony jelentős javulását jelzik. A változók átlagaiból kirajzolódó tendencia alapján úgy tűnik, hogy a kooperatív tanulás preferálásában 2000 és 2005 között mutatkozó növekedés a többi vizsgált nem-kognitív tényezőhöz képest kiugróan magas.

A PISA vizsgálatban a közösségi munkán alapuló tanulási helyzet megítélésében az OECD országok többsége és Magyarország között kimutatott különbség nagy, de nem meglepő. Magyarországon az osztálytermi oktatásban ma is, de 2000-ben még inkább a tananyag frontális feldolgozása dominált, ezért a tanulók többségének nem, vagy csak igen csekély tapasztalata lehetett a csapatmunkáról és annak előnyeiről. A 2005-ben regisztrált pozitív változás valószínűleg annak köszönhető, hogy az elmúlt években Magyarországon is nőtt a tanulók együttműködésén alapuló oktatási módszerek iránti érdeklődés, egyre népszerűbbé vált például a projekt módszer.

A tanuláshoz való viszonyt befolyásoló tényezők

A nemzetközi vizsgálatokból (TIMSS, PISA) már ismert, hogy Magyarországon kiugróan nagyok az iskolák és tanulók közötti különbségek (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany* és *Peschar*, 2003). Hazai kutatások (lásd például: *Vári*, 1999; *Csapó*, 2004; *Józsa*, 2004; *Molnár* és *B. Németh*, 2006) szerint a tanulói tudás eloszlása nem egyenletes, jellegzetes regionális eltérések vannak, továbbá a kognitív tudásterületeken az osztályok közötti különbségek – gyakran még egy iskolán belül is – jóval nagyobbak, mint a tanulók közöttiek. Ma már azt is tudjuk, hogy a fokozatváltáskor tanulói teljesítményben, kognitív képességekben homogénebb osztályok szerveződnek, az osztályok közötti különbségek pedig még nagyobbak lesznek (*Csapó*, 2003). A „Tanulási szokások" kérdőívvel mért nem-kognitív sajátságok azonban némileg eltérnek ettől a képtől.

Osztályok közötti különbségek

A kérdőív változói az osztályok döntő többségében nem különböznek lényegesen a korcsoportátlagtól. Az osztályok néhány kivételtől eltekintve a populációátlag körüli két szórás szélességű sávba esnek, a két évfolyamon a tizenhárom változó esetében összesen 6,6%-uk (18 osztály) található e sávon kívül. – Viszonyításként ez a szám ugyanebben a

mintában az induktív gondolkodás fejlettségében 24,0, a komplex problémamegoldásban 26,2%.

Az osztályok közötti kis különbségeket még szembetűnőbben szemléltetik a varianciaanalízis 4. táblázatban bemutatott F értékei[3]. Eredményeink összecsengenek korábbi kutatásokkal (*Csapó*, 2002d; *Józsa*, 2002). A minta tanulócsoportjai a kognitív tudásterületeken ebben a vizsgálatsorozatban is sokkal inkább különböznek egymástól, mint a mért nem-kognitív sajátságokban. Míg az induktív gondolkodás, a komplex problémamegoldás fejlettségében és a természettudományos tudás alkalmazásában az osztályok varianciája 7,6–23,2-szerese a tanulókénak, a tanuláshoz való viszonyban az osztályok közötti különbség mindössze 1,2–5,4-szorosa az azokon belülieknek (4. táblázat). Az osztályok mindkét évfolyamon leginkább a matematikai érdeklődésben, továbbá a matematikai és verbális énképben különböznek, legkevésbé pedig a versenyorientált tanulási környezet megítélésében.

4. táblázat. A kutatásban vizsgált változók osztályok, régiók és az anya iskolai végzettsége közötti különbséget jellemző F értékek

Változók		*Osztályok*		*Régiók*		*Az anya iskolai végzettsége*	
		7. évf.	*11. évf.*	*7. évf.*	*11. évf.*	*7. évf.*	*11. évf.*
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	1,4	2,6	3,4	0,3	0,9	4,8
	Memorizáló	1,3	2,2	4,1	5,9	0,9	2,5*
	Kontroll	1,4	2,2	4,0	6,1	1,6	1,2
Motiváció	Instrumentális	1,6	2,0	1,5	5,6	2,2	2,6
	Olvasás iránti érdeklődés	1,4	4,5	4,2	5,1	8,1	6,7
	Matematikai érdeklődés	1,7	1,8	17,7	1,2	3,1*	2,9*
	Igyekezet, kitartás	1,4	2,6	2,2*	3,9	3,7	0,4
Énkép (self)	Önhatékonyság	1,4	1,9	2,3*	1,6	8,0	7,8
	Verbális	1,7	5,4	3,5	3,0*	9,4	2,1
	Matematikai	1,6	3,3	13,1	0,7	8,1	5,0
	Általános tanulmányi	1,3	2,8	3,7	1,3	12,8	5,2
Tanulási helyzet	Kooperatív	1,3	1,9	0,9	0,7	1,0	0,9
	Versenyorientált	1,2*	1,3*	1,1	1,3	2,0	1,1
Induktív gondolkodás		7,6	21,9	3,7	1,0	72,9	33,7
Komplex problémamegoldás		9,8	23,2	4,9	21,5	23,8	26,8
Természettudományos ismeretek alkalmazása valós helyzetekben		10,5	16,2	7,1	14,0	30,1	32,9
Anya iskolai végzettsége		5,0	9,8	4,6	9,7	—	—

Az F [ ] értékei nem; *értékei: $p<0,05$; jelöletlen értékei: $p<0,000$ szinten szignifikánsak

[3] Az F a külső és a belső variancia hányadosa. (Variancia: szórásnégyzet – A külső variancia: az osztályok minta átlaga körüli szóródását jellemzi; az osztályok súlyozott számtani középértékeinek vaianciájából – számítható ki; – a belső variancia: a tanulók eredményeinek osztályáltag körüli szóródását jellemzi.). Esetünkben az F érték azt fejezi ki, hogy az osztályok közötti különbség hányszorosa az osztályon belülinek.

Megfigyelhető az az általános tendencia, hogy az F értékek a középiskolában nagyobbak, mint az általános iskolában. A középiskolában az osztályok átlagos nem-kognitív sajátságainak különbségei nőnek, tanulóik véleménye ugyanakkor közelebb kerül egymáshoz. A fokozatváltáskor lejátszódó differenciálódás a verbális énképben és az olvasás iránti érdeklődésben a legnagyobb (3,2-szeres), a matematikai érdeklődésben pedig a legkisebb. Az 1990-es évek közepén és végén Szegeden végzett felmérések adatainak, az iskolai szelekciós folyamatok és a tantárgyak viszonyának elemzése a humán tárgyak meghatározó szerepét mutatta (*Csapó*, 2002d). A verbális énkép és az olvasás iránti érdeklődés F értékeinek, az 1999-es „Iskolai műveltség" tantárgytesztjeihez (*Csapó*, 2002b) hasonló arányú növekedése alapján valószínűnek tűnik, hogy a verbális tudás és képességek napjainkban, csaknem tíz évvel később is az iskolai sikeresség, az iskolarendszerben való haladás domináns feltételei.

A tanulók véleményének területi eloszlása

Magyarországon jellegzetes területi különbségek vannak. Elemzésünk egységeit a minta nagysága miatt a régiók képezik. Az elmúlt évtizedek oktatáskutatásai a kognitív készségek és képességek regionális fejlettségében nem túl nagy szignifikáns különbségeket jeleztek (*Csapó*, 2001; *Józsa*, 2003b, 2004; *Molnár* és *B. Németh*, 2006). Adataink szerint (5. és 6. táblázatok) a vizsgált nem-kognitív sajátságokban a régiók a kognitív tudásterületeknél homogénebb képet mutatnak. Adataink szerint a vizsgált affektív tényezők területi eloszlásában nem mutathatók ki a kognitív tudáshoz hasonló, a régiók gazdasági fejlettségéhez, a lakosság iskolázottságához, az eltérő munkavállalási és pályaválasztási lehetőségekhez kapcsolható összefüggések.

A variancianalizis régiók közötti különbségeit számszerűen jellemző F értéke csupán a tizenhárom évesek matematikai érdeklődésében és énképében kiugróan magas (4. táblázat). A hetedik évfolyamon a régiók nem különböznek szignifikánsan az instrumentális motiváció, az igyekezet, a kitartás, az önhatékonyság, valamint a két tanulási környezet megítélésben. A 11. évfolyamon még egységesebb a kép, a hét régió között az önhatékonyság és a két tanulási környezet megítélése mellett további négy változóban – a kidolgozó tanulási stratégiák alkalmazásának gyakoriságában, a matematikai érdeklődésben, a matematikai és általános tanulmányi énképben – nem kaptunk valós különbségeket. Ugyanakkor a középiskola vége felé az instrumentális motivációban és az igyekezet, a kitartás megítélésben némi differenciálódás figyelhető meg. A tanulás külső motívuma, a jövőbeli könnyebb boldogulás vágya a Közép-Dunántúlon, Észak- és Dél-alföldön szignifikánsan erősebb, mint a Közép- és Észak-Magyarországon (6. táblázat). A készség és tudás vizsgálatokban jó eredményeket mutató közép-magyarországi tanulók szignifikánsan negatívabban vélekednek a tanulásban kifejtett igyekezetükről, kitartásukról, mint a teljesítményrangsorban jóval hátrébb álló dél-dunántúli és dél-alföldi társaik.

5. táblázat. A „Tanulási szokások" kérdőív alskálái régiónként / ***7. évfolyam***

	Változók	*Közép-Magyarország*	*Közép-Dunántúl*	*Nyugat-Dunántúl*	*Dél-Dunántúl*	*Észak Magyarország*	*Észak alföld*	*Dél alföld*
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	2,46	2,54	2,55	**2,44**	2,53	2,57	2,52
	Memorizáló	**3,17**	3,19	3,29	3,21	3,29	3,25	3,24
	Kontroll	**2,85**	2,87	2,97	**2,90**	2,97	2,96	2,91
Motiváció	Instrumentális	3,49	3,49	3,51	3,46	3,54	3,48	3,56
	Olvasás iránti érdeklődés	2,73	2,55	2,69	**2,52**	2,62	2,67	2,67
	Matematika iránti érdeklődés	**2,28**	2,44	2,50	2,53	2,48	**2,67**	2,52
	Igyekezet, kitartás	2,77	2,82	2,86	2,82	2,86	2,88	2,84
Énkép (self)	Önhatékonyság	2,67	2,65	2,73	2,64	2,72	2,75	2,67
	Verbális	2,87	2,86	2,86	**2,72**	2,87	2,86	2,79
	Matematikai	**2,36**	**2,42**	2,52	2,54	2,52	2,72	2,53
	Általános tanulmányi	**2,86**	**2,83**	2,91	2,90	2,92	2,99	2,93
Tanulási helyzet	Kooperatív	2,85	2,84	2,88	2,88	2,87	2,90	2,83
	Versenyorientált	3,05	3,03	3,10	3,01	3,06	3,09	3,07

vélemény szignifikánsan pozitívabb, mint a **vélemény**

6. táblázat. A „Tanulási szokások" kérdőív alskálái régiónként / ***11. évfolyam***

	Változók	*Közép-Magyarország*	*Közép-Dunántúl*	*Nyugat-Dunántúl*	*Dél-Dunántúl*	*Észak Magyarország*	*Észak alföld*	*Dél alföld*
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	2,48	2,44	2,47	2,47	2,46	2,44	2,48
	Memorizáló	**2,83**	2,98	**2,84**	3,02	2,96	3,02	3,00
	Kontroll	**2,66**	2,71	**2,66**	2,81	2,84	2,77	2,83
Motiváció	Instrumentális	**3,19**	3,36	3,26	3,33	**3,24**	3,44	3,37
	Olvasás iránti érdeklődés	2,74	2,59	**2,49**	2,73	2,72	2,53	2,72
	Matematika iránti érdeklődés	2,07	2,13	2,09	2,18	2,13	2,07	2,19
	Igyekezet, kitartás	**2,40**	2,48	2,47	2,55	2,45	2,48	2,58
Énkép (self)	Önhatékonyság	2,52	2,50	2,54	2,52	2,47	2,50	2,60
	Verbális	**2,73**	**2,74**	2,78	2,80	2,83	2,78	2,90
	Matematikai	2,29	2,28	2,38	2,31	2,30	2,27	2,31
	Általános tanulmányi	2,67	2,69	2,70	2,74	2,68	2,73	2,76
Tanulási helyzet	Kooperatív	2,66	2,70	2,70	2,74	2,71	2,67	2,67
	Versenyorientált	2,79	2,84	2,75	2,79	2,82	2,84	2,86

vélemény szignifikánsan pozitívabb, mint a **vélemény**

Családi háttér és a tanuláshoz való viszony

Az osztályok és a régiók összehasonlító elemzése alapján valószínűnek tűnik, hogy a szokásosan felvett háttértényezők nem, vagy a kognitív tudásterületektől eltérően hatnak a mért személyiségre. Izgalmas kérdés, hogy milyen kapcsolat van a magyar közoktatásban a tanulók iskolai pályafutását alapvetően meghatározó családi körülmények és a vizsgált nem-kognitív sajátságok között. Számos nemzetközi (TIMSS és PISA) és hazai kutatás szerint a család szociokulturális körülményei jól jellemezhetők a szülők iskolai végzettségével, továbbá mivel a két szülő iskolai végzettsége között szoros az összefüggés, elemzésünkben a családi hátteret az anya iskolázottságával jellemezzük.

Az anyák iskolai végzettsége alapján képzett részminták közötti különbségek az osztályokénál, illetve a régiókénál jóval nagyobbak (lásd 4. táblázat). A 4. táblázatból az is kiderül, hogy a mért nem-kognitív sajátságokban az anyák iskolai végzettsége szerint kialakított részminták sokkal kevésbé különböznek egymástól, mint az ugyanezen a mintán vizsgált tudásterületek esetében.

Az anyák iskolai végzettsége alapján képzett részminták tanulói válaszai igen hasonlók, valós különbségeket az elsajátítási motívumok és énkép változói mutatnak (7. és 8. táblázatok). A hetedik évfolyamon jellegzetes tendencia figyelhető meg. Szignifikáns különbségeket a képesítés nélküli (legfeljebb általános iskolát végzett) és a diplomás anyák gyermekeinek az olvasás iránti érdeklődésben, az igyekezet, kitartás megítélésben, valamint az énkép alskálái esetében kaptunk. Középiskolában mindössze két változó, a matematikai érdeklődés és az általános tanulmányi énkép mutat szignifikáns különbséget az általános iskolai végzettséggel sem rendelkező és a szakmunkás, illetve érettségizett anyák gyermekeinek körében. (Meg kell jegyezni, hogy kevés ilyen tanuló van a mintánkban.) Valószínűleg arról van szó, hogy a szerényebb szociokultúrális környezetben élő jól teljesítő tanulók társaiknál nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az eredményeiknek, sokkal inkább saját érdemüknek tekintik azt.

Adataink szerint, bár a fokozatátlépéskor újraszerveződő tanulócsoportok között az anyák iskolázottsága szerinti különbség csaknem megduplázódik (4. táblázat), a mindkét évfolyamon szignifikáns F értékek az iskolai teljesítményeknél megszokottól eltérően, csökkennek. Valószínű, hogy az anya iskolai végzettségével jellemzett szociokulturális háttér nem úgy, illetve a középiskolában már alig hat a tanulók tanuláshoz való viszonyára, mint a kognitív tudásra. Ezt a feltevést támasztják alá a változók és az anya iskolai végzettsége közötti kapcsolat szorosságát kifejező alacsony korrelációs együtthatók (9. táblázat). A 17 éves korcsoportban a 13 éveseknél gyengébb és kevesebb a szignifikáns összefüggés az anya iskolázottságával. A 7. évfolyamon az énkép korrelációs együtthatói az 1998-as szegedi „Iskolai műveltség" motiváció vizsgálatában (*Józsa*, 2002) kapotthoz hasonló értékek (0,12–0,13). A legfeljebb 0,13 erősségű korrelációnak feltehetően csekély pedagógiai hatása van.

7. táblázat. A hetedikesek alskálái az anya iskolai végzettsége szerint

		Anya iskolai végzettsége / 7. évfolyam					
	Változók	*Nincs iskolai végzettséges*	*8 általános*	*Szakmunkás bizonyítvány*	*Érettségi bizonyítvány*	*Főiskolai diploma*	*Egyetemi diploma*
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	2,54	2,50	2,50	2,51	2,55	2,57
	Memorizáló	3,16	3,19	3,24	3,25	3,22	3,23
	Kontroll	3,01	2,86	2,90	2,94	2,95	2,92
Motiváció	Instrumentális	3,46	3,43	3,56	3,52	3,54	3,48
	Olvasás iránti érdeklődés	**2,59**	2,47	2,62	2,63	2,76	2,85
	Matematikai érdeklődés	2,77	**2,55**	**2,48**	**2,45**	**2,43**	**2,50**
	Igyekezet, kitartás	**2,72**	**2,74**	2,86	2,84	2,86	2,95
Énkép (self)	Önhatékonyság	**2,56**	**2,58**	2,67	2,71	2,78	2,82
	Verbális	**2,66**	**2,71**	2,84	2,83	2,91	3,01
	Matematikai	**2,37**	**2,37**	2,46	2,55	2,64	2,65
	Általános tanulmányi	**2,76**	**2,73**	2,93	2,92	3,01	3,03
Tanulási helyzet	Kooperatív	2,83	2,84	2,90	2,85	2,90	2,86
	Versenyorientált	3,03	3,02	3,07	3,07	3,07	3,17

vélemény szignifikánsan pozitívabb, mint a **vélemény**

8. táblázat. A tizenegyedikesek alskálái az anya iskolai végzettsége szerint

		Anya iskolai végzettsége / 11. évfolyam					
	Változók	*Nincs iskolai végzettséges*	*8 általános*	*Szakmunkás bizonyítvány*	*Érettségi bizonyítvány*	*Főiskolai diploma*	*Egyetemi diploma*
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	2,53	2,40	2,43	2,45	2,54	2,68
	Memorizáló	3,14	3,03	2,96	2,93	2,88	2,82
	Kontroll	3,05	2,82	2,76	2,74	2,72	2,75
Motiváció	Instrumentális	3,17	3,36	3,40	3,30	3,25	3,20
	Olvasás iránti érdeklődés	2,79	2,54	2,54	2,67	2,80	2,93
	Matematikai érdeklődés	2,58	**2,17**	**2,09**	2,07	2,11	2,35
	Igyekezet, kitartás	2,69	2,50	2,47	2,49	2,49	2,54
Énkép (self)	Önhatékonyság	2,47	2,47	2,46	2,53	2,64	2,76
	Verbális	2,56	2,71	2,76	2,83	2,85	2,77
	Matematikai	2,67	2,33	2,25	2,28	2,38	2,64
	Általános tanulmányi	3,08	**2,75**	**2,63**	**2,72**	2,77	2,85
Tanulási helyzet	Kooperatív	2,83	2,71	2,66	2,67	2,73	2,68
	Versenyorientált	2,94	2,83	2,84	2,79	2,85	2,91

vélemény szignifikánsan pozitívabb, mint a **vélemény**

9. táblázat. A kérdőív alskálái és az anya iskolai végzettségének korrelatív összefüggései

	Változók	*7. évfolyam*		*11. évfolyam*	
		Korr.	*Szign.*	*Korr.*	*Szign.*
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	0,03	0,065	0,10	0,000
	Memorizáló	0,01	0,471	-0,09	0,000
	Kontroll	0,03	0,116	-0,05	0,037
Motiváció	Instrumentális	0,01	0,429	-0,08	0,001
	Olvasás iránti érdeklődés	0,11	0,000	0,12	0,000
	Matematika iránti érdeklődés	-0,05	0,013	0,01	0,653
	Igyekezet és kitartás a tanulásban	0,06	0,001	0,01	0,778
Énkép (self)	Önhatékonyság	0,12	0,000	0,13	0,000
	Verbális	0,12	0,000	0,06	0,016
	Matematikai	0,12	0,000	0,07	0,004
	Általános tanulmányi	0,13	0,000	0,06	0,007
Tanulási helyzet	Kooperatív	0,01	0,621	0,01	0,647
	Versenyorientált	0,04	0,018	0,01	0,594

Korr.: korrelációs együttható *Szign.:* szignifikancia szint

A tapasztalatok összegzése

Kutatásunk a PISA keretében felszínre hozott problémák újabb életkorokban való vizsgálatára irányult. Célja a tanulók tanuláshoz való viszonyát jellemző néhány nem-kognitív tényező hazai jellemzőinek, azok változásának feltérképezése és nemzetközi kontextusba helyezése. Eredményeink viszonylag vegyes képet mutatnak a mért sajátságok 2000 és 2005 közötti alakulásáról, egyes mutatók stagnálását, mások pozitív vagy éppen negatív tendenciáját jelzik. Eredményeink összecsengenek a korábbi kutatások tapasztalataival, részben megerősítik, részben pedig más megvilágításba helyezik azokat.

A pedagógusok régóta próbálják rávenni tanítványaikat az értelmes tanulásra. Adataink alapján úgy tűnik, sziszifuszi harcot folyatatnak a magolás ellen. Tanulóink ma is elsősorban a tananyag mechanikus bevésésére törekszenek, nem erősségük a gondolkodva tanulás. A kidolgozó stratégiák használata ugyan más országok tanulóira sem sokkal jellemzőbb, az azonban mindenképpen figyelemre méltó, hogy 2000-ben az OECD országok közül Magyarországon volt a leggyakoribb a memorizálva tanulás, továbbá míg a memorizálás gyakorisága az azóta eltelt öt évben nem változott, ritkult a kidolgozó tanulási stratégiák alkalmazása.

Szintén érdemes odafigyelni arra, hogy a mai fiatalok értékrendjében igen előkelő helyen szerepel – és vizsgálatunk szerint valószínűleg növekszik – bizonyos anyagi javak birtoklásának vágya. Az instrumentális motiváció hazai és nemzetközi viszonylatban is kiugróan magas értéke részben magyarázhatja, miért nem szeretnek tanulni a magyar diákok. Nem látják, hogy amit tanulnak, mire használható az iskola falain kívül. Értelmet-

lenek tartják megtanulni a csaknem kizárólag szaktudományos diszciplínákból felépülő tananyagot. Nem érzik, hogy a tanulás eszköz céljaik megvalósításához. A financiális célok ugyan másodrendűnek tűnnek a morális motívumok mellett, nem szabad azonban megfeledkezni arról, hogy a vágy, irányuljon az akár egy mobil telefon megszerzésére, erős mozgatórugó lehet, ami ügyes tananyagszervezéssel és megfelelő módszerekkel a tanítás-tanulás céljainak szolgálatába állítható.

A magyar fiatalok nagyon nem szeretik a matematikát és többségüknek szinte megingathatatlan a hite, hogy lehetetlen megtanulni azt. A matematika a PISA vizsgálatban, nemzetközi viszonylatban is viszonylag népszerűtlennek bizonyult. A adatainkból az derül ki, hogy a matematikához való vonzódás a két vizsgálat közötti időszakban lényegesen nem változott, és a célcsoportok között viszonylag nagy a különbség. Elemzéseink szerint tanulóink 2006-ban jobban bíztak abban, hogy meg tudják oldani a matematika feladatokat, mint 2000-ben.

A PISA és felmérésünk adatait összevetve megállapítható, hogy a matematikával való foglalkozás ugyan nem igazán vonzó, de nincs komoly gond a diákok érdeklődésével, ha olvasásról van szó. Míg a tanulók többsége erősen kételkedik abban, hogy meg tud felelni a matematika feladatok követelményeinek, bízik verbális képességeiben. Örvendetes, hogy 2000 óta javult az olvasási kedv és a két PISA írásbeliség vizsgálatának gyenge, nemzetközi átlag alatti magyar teljesítményei nem gyengítették lényegesen a verbális képességekbe vetett hitet. Meg kell azonban jegyezni, hogy a PISA összefüggés-vizsgálata nem mutatott egyértelmű kapcsolatot az olvasási teljesítmény és a verbális énkép, illetve az olvasás iránti érdeklődés között.

Felmérésünk eredményeinek szokásos háttérváltozók szerinti elemzéséből kiderült, hogy a PISA 2000 tanulói kérdőívével mért személyiségvonások szociokulturális meghatározottsága, osztályonkénti és regionális eloszlása a kognitív tudásterületektől eltérő. A tanulócsoportok, a régiók és az anya iskolázottsága alapján képzett részminták közötti különbségek jóval kisebbek, mint a képességek vagy teljesítmények esetében. Nagyobb és szignifikáns különbségeket az iskolai eredményességhez köthető néhány elsajátítási motívum és az énkép változó esetében kaptunk. Eredményeink arra utalnak, hogy a tanításban nagy valószínűséggel nem működnek olyan, a vizsgált affektív tényezők kialakulására ható hagyományok, amelyek a kulturális és infrastrukturális különbségekkel kapcsolatosak.

A hatékony és a kitartó tanulást segítő módszerek kutatáshoz hasznos információ lehet a tapasztalt jelenségek okainak azonosítása. Kézenfekvő magyarázatnak tűnik, hogy az oktatásban lejátszódott események állnak a háttérben. Mivel 2000 és 2005 között a magyar közoktatásban nem voltak széles rétegeket érintő lényegi változások, valószínű, hogy a felmérésünk idején 13, illetve 17 éves tanulókat a két vizsgálat között eltelt öt évben ért hatások főként nem tantervi és módszertani változásokból adódnak, inkább egyéb infrastrukturális fejlődésnek, például az internet-hozzáférés kiszélesedésének tudható be. Adataink alapján nem tudjuk megmondani, hogy milyen tényezők állnak a tapasztalt változások hátterében. Azok feltárása további, a háttérváltozók újabb, a megszokottnál szélesebb skáláját felvonultató kutatások feladata.

Irodalom

Artelt, C., Demmrich, A. és Baumert, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Baumert, J. és mtsai (szerk.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Leske+Budrich, Opladen. 271–298.

Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. és Peschar, J. (2003): *Lerners for Life, Student approches to learning, Results from PISA 2000.* OECD, Paris.

Ausubel, D. P. (1968): *Educaional psychology. A cognitive view.* Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York.

Csapó Benő (1994): Középiskolás tanulók véleménye a társadalmi és iskolai változásokról. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 207–231.

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.

Csapó Benő (2002a, szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2002b, szerk): *Iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2002c): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó Benő (szerk): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest. 37–63.

Csapó Benő (2002d): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.

Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályzatok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8. sz. 107–117.

Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 230–241.

Della-Dora, D. és Blanchard, L. J. (1979) *Moving Toward Self-Directed Learning.* Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Horváth Attila (1994): Kooperatív technikák. In: Mihály Ottó (sorozatszerk.): *Alternatív pedagógiák és módszerek.* OKI Iskolafejlesztési Központ.

Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Tankönyvkiadó, Budapest. 162–174.

Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest. 239–269.

Józsa Krisztián (2003a): *Az elsajátítási motiváció fejlődése és összefüggése a kognitív alapkészségekkel 4–16 éves korban.* Ph.D értekezés, SZTE Neveléstudományi tanszék, Szeged.

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 osztályosok elemi alapkészségeinek fejlettsége. *Iskolakultúra*, **14.** 11. sz. 3–15.

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.

Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, **103**. 2. sz. 155–173.

Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasásképesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107–129.

Mugler, F. és Landbeck, R. (2000): Learning, memorisation and understanding among distance learners in the South Pacific. *Learning and Instruction*, **10**. 2. sz. 179–202.

Schunk, H., D. és Zimmerman, B., J. (1994, szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hilsdale, New Jersey.

Vári Péter (1999, szerk): *A tanulók tudásának változása, MONITOR'97*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 47–64.

Weinert, F. E. (1983): Ist lernen lehren endlich lehrbar? Einführung in ein altes Problem und in einige neue Lösungvorschläge. *Unterrichtswissenschaf*, **11**. 4. sz. 329–334.

ABSTRACT

MÁRIA B. NÉMETH AND ANITA HABÓK: HUNGARIAN TEENAGERS' ATTITUDES TO LEARNING: A STUDY OF 13- AND 17-YEAR-OLD STUDENTS

Effective learning is a key issue when knowledge is expected to be successfully and permanently renewed. The PISA studies revealed that Hungarian students do not attain the desired targets. Consequently, the *Centre for Research on Learning and Instruction* within the University of Szeged, Hungary, examined the affective characteristics of 13- and 17-year-old students in relation to learning, in November 2005. A questionnaire similar to the one used by the PISA study in 2000 was administered to 3385 students aged 13 and 2037 students aged 17. The samples reflected aspects concerning regional coverage, gender and socio-economic background. The questionnaire targeted four categories (learning strategies, motivation, self-related beliefs, learning situations and preferences) divided into 13 characteristics comprising 49 items. Subjects had to evaluate presented statements on four point Likert scales. The instrument proved to be reliable for both populations. 13-year-olds exhibited a more positive attitude to learning, judging their learning qualities and activities more favourably than the 17-year-old students. Their interest in mathematics proved to differ greatly, in contrast to similar use of elaboration strategies. There was no significant difference between the two age groups with respect to their interest in reading. A preference for memorization was shown by the Hungarian students as a learning strategy. The findings of the PISA study regarding a prevalence of instrumental motives over other mastery motives were confirmed. Most students feel confident about their verbal abilities, in contrast with their expectancy regarding the attainment of mathematical objectives. The interest in mathematics is essentially lower among the 17-year-old students. Co-operative learning evaluation has improved greatly since 2000. Individual student groups exhibit great differences in cognitive performance. However, there is little difference, if any, with respect to affective personality features. A possible explanation for this minimal difference might be found in the similar classroom factors affecting students' personality. The information revealed by the results on student attitudes may contribute to the development of programs aiming at improving academic success and student efficacy.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 1. 83–105. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence:
B. Németh Mária, MTA-SZTE Képességkutató Csoport, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.
Habók Anita, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 2. szám 107–127. (2006)

FŐISKOLAI HALLGATÓK EGÉSZSÉGKÉPE ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLAT

Szarvasné Mátó Veronika és Benkő Zsuzsanna
Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék

Az egészség értelmezésének lehetőségei

Kutatók, művészek, gondolkodók sora vizsgálta, hogy az egyén és a társadalom hogyan vélekedik az egészségről. Sokan a fizikai teljesítőképességgel, mások a jókedvvel és a lelkesedéssel, vagy a küzdeni akarással és cselekvőképességgel magyarázták. A válaszok előtérbe helyezése függ az egyén társadalmi helyzetétől, iskolai végzettségétől, nemétől, életkorától, azaz társadalmi, demográfiai, kulturális helyzetétől. A lakosság nagy része csak akkor foglalkozik az egészséggel, ha már a mindennapi életében betegség érzete van, vagy konkrét egészségügyi problémái jelentkeznek.

Az egészség egyike azon értékeinknek, amely mindenki számára a legfontosabb. Értelmezésében, fogalmi meghatározásában azonban jelentős eltéréseket tapasztalhatunk az emberiség történetében.

A tradicionális európai társadalmak kultúrájában közös, hogy az egészséget és a betegséget az egyén átfogó fizikai, szellemi és szociális jólétének egyik aspektusaként értelmezik. Hol az egyik, hol a másik elem dominanciája érvényesül. Ez a szemlélet az ókori görög mitológiákban is megőrzött egészséggondolatokra nyúlik vissza (*Benkő*, 1999). Hasonló szemlélet uralta egész Európát egészen a tizennyolcadik századig. A tizennyolcadik-tizenkilencedik-huszadik század folyamán egyre többet tudunk meg a betegségfolyamatokról. A modern orvostudomány a betegség olyan szemléletét alakította ki, amely a betegségek eredetét tudományos terminusokkal leírható fizikai tényezőkben látja (*Waller*, 1995).

Számos tudományos értelmezés született, melyek közül a WHO 1946-os alapdokumentuma tartalmazza az egészség ma is konszenzussal elfogadott meghatározását: „az egészség nem a betegség vagy nyomorúság hiánya, hanem a testi, lelki és szociális jóllét állapota". A meghatározás erénye, hogy az egészséggel foglalkozó tudományok közötti együttműködést sugallta (*Benkő*, 2005). A WHO definíciójában bár az egészség kerül a középpontba, de az egyén egészségi állapota válik hangsúlyossá, mint szubjektív elem.

A mai egészségértelmezések többségében integratív modelleket vázolnak fel. A természeti, társadalmi környezet, a rendelkezésre álló erőforrások mértéke, a problémákkal való megküzdés, a sikerélmény, az elégedettség mind-mind az egészségi állapot meghatározói (*Becker*, 1992).

Az egészség multidimenzionális fogalomként való értelmezése minimálisan a testi, lelki és szociális tényezőket foglalja magában. Később egyre hangsúlyosabbá váltak az életkörülmények/élethelyzetek és a spirituális szempontok. A WHO 1988-ban a 2. Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencia ajánlásai között az ökológiai szempontokat, 1991-ben a 3. Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencián elhangzott nyilatkozatában az egészség spirituális szempontjait is bevette szempontrendszerébe (*Franzkowiak* és *Sabo*, 1993).

Bernhard Badura az egészséget a problémamegoldásra és az érzelmek irányítására való képességként értelmezi, ami lehetővé teszi a pozitív énkép, a testi-lelki elégedettség megőrzését és fejlesztését (*Badura*, 1992 idézi: *Benkő*, 2005).

Becker és *Minsel* (1986) pszichológiai kutatásukkal járultak hozzá az egészségfogalom tisztázásához. Lelki egészség-koncepciójuk szerint az egészséget hét tényező határozza meg: (1) pozitív érzelmi állapot vagy jóllét, (2) magas fizikai és lelki energia (kíváncsiság, aktivitás, vitalitás, érdeklődés), (3) érvényességi kör (spontaneitás, kifejezőképesség, magabiztosság), (4) optimális hatékonyság és teljesítmény szint (társas kapcsolatok teremtésének képessége, kreativitás, eltökéltség, realitáskontroll), (5) háttérben maradás képessége (azaz az egyén a figyelmét önmagáról a környezetére irányítja), (6) autonómia vagy rátermettség (függetlenség és cselekvőképesség), és (7) magas önbizalom/önbecsülés (*Becker* és *Minsel*, 1986).

Az egyik legösszetettebb megközelítés a két német kutató *Hurrelmann* és *Laaser* (1998 idézi: *Benkő*, 2005) tollából származik, mely szerint az egészség egy személy objektív és szubjektív hogylétének állapota, amely akkor valósul meg, ha a személy fejlődésének fizikai, lelki-szellemi és szociális adottságai összhangban vannak személyes választásaival, céljaival és a mindenkor adott külső életkörülményekkel, azaz, a mindennapi döntéseink, választásaink során figyelembe vesszük saját fizikai adottságainkat, személyiségünket, szakmai felkészültségünket. Egyidejűleg több szerepnek kell eleget tennünk. Mindannyian szorosan tartozunk legalább egy családhoz, egy munkahelyhez és egy lakókörnyezethez. Az egészség társadalmi bázison alapuló individuális érték, ezért lényeges az egészségre történő szocializáció.

A mai modern – többször egymással polemizáló – egészség értelmezések alapján az egészség integratív jellegű modelljét ismertetjük. A természeti-társadalmi környezet, a rendelkezésre álló források mértéke, a problémák leküzdése, a sikerélmény, az elégedettség – mind-mind az egészségi állapot meghatározói. Az egészséget passzív állapot helyett folyamatként értelmezzük. A cselekvőképesség fejlődése az egész életen átível, az egyén új kompetenciák elsajátítására törekszik. Az egészség egyúttal problémamegoldásra és érzelmek irányítására való képesség, ami a pozitív énkép a testi-lelki elégedettség megőrzésének és újra artikulálásának forrása. Az egészség dinamikus fogalom, ami az életre koncentrál. Az egyén a természeti és társadalmi környezetével folytatott átfogó és aktív összeütközések eredményeként talál rá az őt gátló és segítő feltételekre: az életfeltételekre. Az egészség multidimenzionális: testi, lelki, szellemi és társadalmi szempontok egyaránt léteznek, ezek egymástól nem elválaszthatók, még ha súlypontozásuk eltérő is (*Benkő*, 1999).

Az élet egyes területein másképpen jelenik meg az egészség, nagymértékben függ az életkörülményektől és a környezeti kultúrától. A huszadik századi egészségértelmezés a

pozitív gondolkodást, a jó közérzetet, az önmegvalósítást állítja előtérbe, vagyis az egészség alakítható, fejleszthető (*Benkő*, 2005).

Egészségfejlesztés, prevenció

1986-ban az első Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencián kiadták az Egészségfejlesztés Ottawai Chartáját (*Benkő* és *Tarkó*, 2005), amely az egészségfejlesztés legfontosabb alap dokumentuma. Az Ottawai Charta első mondata már meghatározza az egészségfejlesztést: „Az egészségfejlesztés (*health promotion*) az a folyamat, amely képessé teszi az embereket egészségi állapotuk fokozottabb ellenőrzésére és javítására." (*Benkő* és *Tarkó*, 2005. 163. o.) Az embereket állítja előtérbe, képességeiket, életkörülményeiket és autonómiájukat.

Az egészségfejlesztés nem csupán az egészségügyben dolgozók feladata, hanem az egész társadalomé. Az egészségfejlesztésnek létezik egy szűk és egy tág meghatározása is. A szűk definíciója szerint az egészségfejlesztés elhatárolódik minden korábbi egészséggel kapcsolatos preventív fogalomtól, a legfontosabb az egyéni autonómia meghatározása, valamint az életkörülmények javításának felgyorsítása. Tág meghatározása szerint az egészségfejlesztés az összes nem terápiás egészségjavító módszer gyűjtőfogalma (*Benkő*, 2005). Az egészségfejlesztés magában foglalja a mentálhigiénét, az egészségfelvilágosítást, az egészségnevelést és tanítást, az önsegítést, valamint a primer prevenciót (lásd *Benkő*, 1994).

A prevenció fogalmát az orvostudományban és a hozzá kapcsolódó területeken használják gyakrabban. A prevenciót, vagy betegség-megelőzést és az egészségfejlesztést, egymást kiegészítő lépések rendszerének lehet tekinteni. A prevenciónak három szintjét különítjük el: elsődleges prevenció, amely a rizikófaktorok csökkentésére irányul; másodlagos prevenció, ami a gyógyítást foglalja magában; harmadlagos prevenció, ami a rehabilitációs lépéseket jelenti idült betegségek kezelése után. Az egészségfejlesztés a teljes lakosságra irányul, célja az egészség esélyének javítása (*Conrad* és *Schmidt*, 1990; *Benkő*, 2005).

A WHO szerint az egészségfejlesztés fő színterei az iskola, a munkahely, a kórház és a település (*Benkő*, 2005). Egyre nagyobb teret kap iskolai színtéren az egészségfejlesztés, minden iskolatípus tanrendjébe beépül. Az iskola aktívan tudja fejleszteni az egészséget, így olyan élettéré kell válnia, ami lehetővé teszi az egészséges életvezetés kialakítását. Mindehhez elengedhetetlen a pozitív élmények megszerzése, a cselekvőképesség kialakítása. Az iskolában nem csak a szakképzett egészségtan-tanárok feladata az egészségfejlesztés, hanem az iskola összes pedagógusa jelentősen hozzájárulhat annak megvalósulásához. Azon túl, hogy az egészség különböző elemei beépíthetők az egyes tantárgyakba, minden pedagógus életvitelével, viselkedésével, példamutatásával, hatással van a gyermekek egészséges fejlődésére (lásd *Benkő*, 1994).

A bevezetőben ismertetett elméletre alapozva hozta létre a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Egészségtudományi Tanszéke az egészségtan-tanár szakos képzést. A végzett hallgatók az egészség-tudományokat alkotó

diszciplínák elméletében és gyakorlatában magas szinten képzett szakemberekké válnak. Az egészségtan-tanár szak általános célkitűzése – általános iskolák felső tagozatára (5–8. osztály) és a 9–10. évfolyamra főiskolai szinten, egyetemi szinten 5–12. évfolyamok, illetve szakképző évfolyamok tanulóinak szakrendszerű oktatásában, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben – olyan tanárok képzése, akik rendelkeznek testi, lelki, szociális egészségre alapozott egészségtani, egészségfejlesztő és mentálhigiénés ismeretekkel, jártassak az egészséges életmód, a test- és egészségkultúra ismeretkörében és modellként alkalmazzák, közvetítik ezeket az ismereteket. Egészségügyi és egészségpedagógiai szakismereteik rendszerezésével és alkalmazásával képesek a mentálhigiénés szemlélet kialakítására, tudományterületük alkotó művelésére és továbbfejlesztésére.

A kutatás célja, hipotézisek

Empirikus kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az SZTE JGYPK tanszékein tanuló hallgatók egészségfogalma, egészségértelmezése milyen, mennyire differenciált, összetettebb egészségképpel rendelkeznek-e az egészségtan-tanár képzésben résztvevő hallgatók, mint a más szakterületeken tanulók. Továbbá megvizsgáltuk, hogy nemenként, illetve a hallgatók képzési formája szerint tapasztalható-e jelentős eltérés az egészség értelmezését illetően.

Hipotézisünk szerint a felsőoktatásban tanulók egészségképében előfordulnak helytelen értelmezések, egészség megközelítésükben a betegségközpontú magyarázat, illetve az egészség dimenziói közül a testi egészség jelenik meg dominánsan. Harmadik hipotézisünk az egészségtan-tanár szakos hallgatók egészségképére vonatkozik: feltételezéseink szerint egészségértelmezésükben már a szakképzés kezdeti időszakában megjelenik a professzionális egészségfejlesztés, valamint a primer prevenció szerepének szükségessége is.

Módszerek

Vizsgálatunkat az SZTE JGYPK egészségtan-tanár szak, valamint a művelődésszervező szak nappali és levelező tagozatán és a nappali képzésben tanuló tanító szakos hallgatók körében végeztük 2004-ben. A vizsgálat ideje alatt az intézmény az SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar nevet viselte, így tanulmányunkban a vizsgálati eredmények bemutatásánál az akkori elnevezést használjuk. Mintánkban 402 fő vett részt. A résztvevő hallgatók képzési szak szerinti megoszlása: 41,79% művelődésszervező-, 52,24% egészségtan-tanár- és 5,97% tanító szakos hallgató. A nemek aránya: 15,17% férfi, 84,83% nő.

Az adatgyűjtés önkitöltős kérdőíves módszerrel történt, és vizsgálati területeink közül (életmód területei, pl. táplálkozás, szabadidő eltöltés, öltözködés, lakókörülmények; egészség) egyetlen nyitott kérdés terjedt ki a jelen tanulmány témáját képező egyéni

hallgatói egészségértelmezésekre. Válaszadóinknak öt szóval kellett értelmezniük az egészség fogalmát. A kérdőívek kitöltetését személyesen végeztük.

1. táblázat. A vizsgálatba bevont minta bemutatása

		Művelődésszervező szakos		*Egészségtan-tanár szakos*		*Tanító szakos*		*Összesen fő (%)*
		fő	*%*	*fő*	*%*	*fő*	*%*	
Nappali	Férfi	7	1,74	11	2,74	1	0,25	19 (4,73)
	Nő	52	12,94	35	8,71	23	5,72	110 (27,37)
Levelező	Férfi	30	7,46	12	2,98	0	0,00	42 (10,44)
	Nő	79	19,65	152	37,81	0	0,00	231 (57,46)
Összesen		*168*	*41,79*	*210*	*52,24*	*24*	*5,97*	*402 (100)*

Az értékelés során az eredmények könnyebb értelmezése érdekében nyolc kategóriát állítottunk fel: (1) testi; (2) lelki, szellemi, érzelmi; (3) társadalmi; (4) környezeti; (5) életmód; (6) betegségcentrikus; (7) megelőzés; (8) professzionális egészségfejlesztés. Az adatok feldolgozásánál matematikai statisztikai módszereket alkalmaztunk.

Az életmód – 5. kategória – fontos vizsgálati tárgya az egészségértelmezésnek. Az életmód az egyén identitásának megismeréséhez szolgáltat alapot, ehhez tartozik a munka, az étkezés, az öltözködés, a pihenés, a rekreáció, a sporttevékenység, a viselkedés, amelyek nyitottak a változásokra, hisz az emberek alkalmazkodnak az új feltételekhez, értékekhez.

Jelen értelmezésünkben a mozgást, a különböző sporttevékenységeket a testi kategóriába soroltuk, míg a pihenés színtereit és a viselkedést, mint a személyiség meghatározóját a lelki, szellemi, érzelmi kategóriába helyeztük. Az életmód értelmezésénél az anyagi javak megteremtésén túl figyelembe vettük a tanulás folyamatát, a jó munkahely meglétét, valamint a szociális és társadalmi helyzetet, amelyek meghatározzák az egyén életmódját. A szociális kategóriába soroltuk azokat a válaszokat, amelyek egy kedvező társas miliő meglétének, kialakításának jelentőségét, a felmerülő konfliktusok hatékony kezelését hangsúlyozzák. A testi, lelki és a szociális egészségen túl az ökológiai egészség megléte is nélkülözhetetlen. Környezetünk megóvása nagymértékben hozzájárul az ember egészség érzetéhez, ezért az ilyen irányú megközelítéseket a környezeti kategóriába soroltuk.

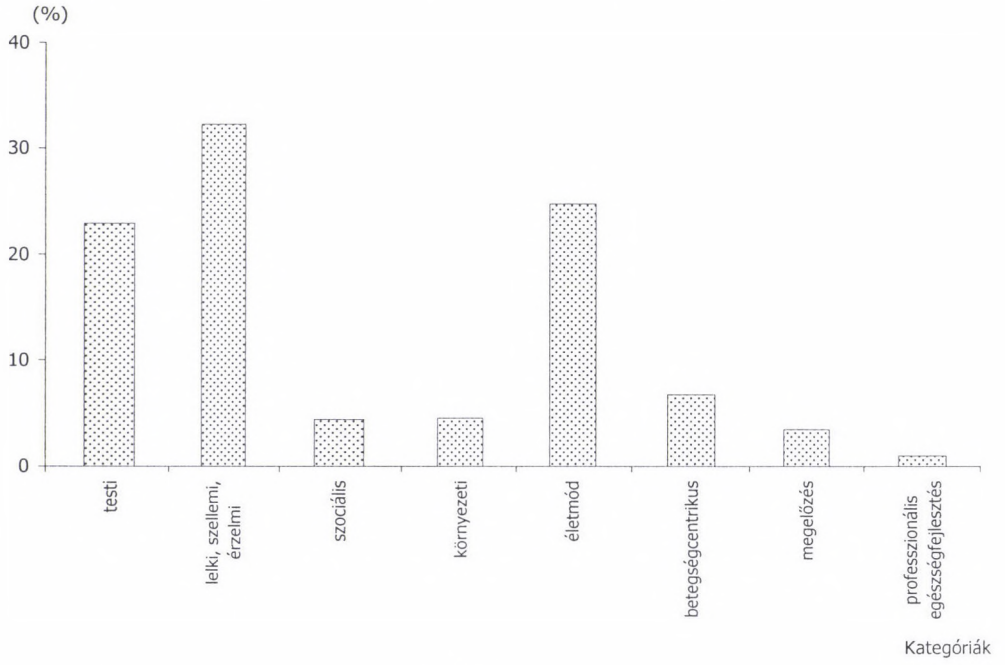
A WHO egészség meghatározásából is egyértelműen következik, hogy a betegségmentes állapot, nem feltétlen az egészség meglétét igazolja. Ezért, aki az egészséget valamilyen betegségtől mentes állapotnak tekinti, helytelen értelmezését adja a fogalomnak.

Az értelmezések során megjelenő szűrővizsgálatok, orvosi ellenőrzések, a mértékletesség, a rendszeresség és a felvilágosítás a megelőzés kategóriáját képezi. A professzionális egészségfejlesztés kategóriát az egészségvédelem, az egészségtudat, az egészségmegőrzés és az egészségnevelés adja.

Eredmények bemutatása

A várt 2010 fogalom helyett, 1703-at tudtunk értékelni, amelyeket a rendelkezésünkre álló információk függvényében – szak megnevezése, a hallgató neme – dolgoztunk fel és elemeztünk. A megkérdezett 402 fő 10,70%-a (43 fő) az egészséget betegségcentrikusan értelmezi.

Az egészségfogalom értelmezési kategóriák szerinti megoszlását tanulmányozva igazolódik az az elgondolás, hogy az egészség értelmezésénél testi, lelki, szellemi és társadalmi szempontok egyaránt megjelennek és ezek egymástól nem elválaszthatók, még akkor sem, ha súlypontozásuk eltérő. A vizsgálat során az egészség fogalmának lelki, szellemi, érzelmi megközelítése érvényesül nagyobbrészt (32,24%), ezt követi 20% feletti értékkel az életmód, valamint a testi megközelítést adó válasz. A fennmaradó közel 20%-ot a maradék kategóriákban adott felsorolások adják (1. ábra).



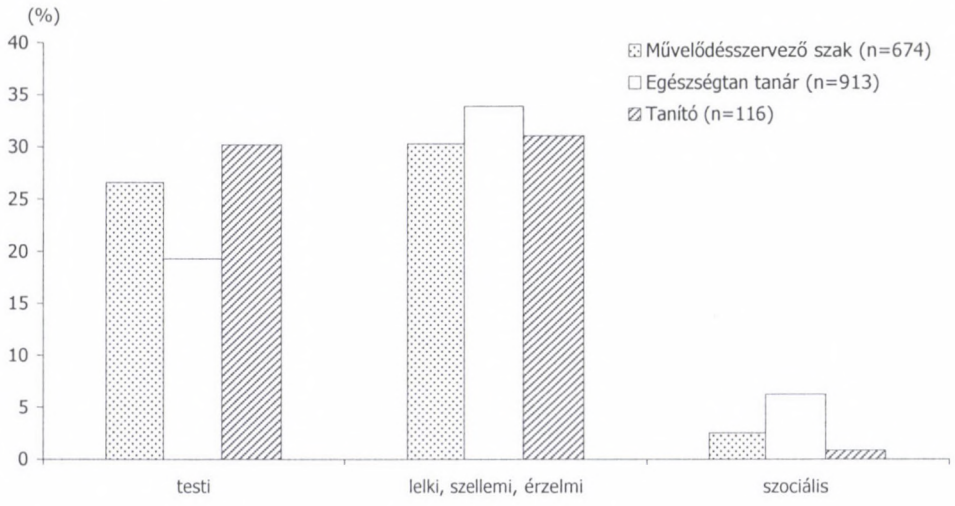
1. ábra
Az egészségfogalom értelmezési kategóriák szerinti megoszlása (n=1703)

A lelki, szellemi, érzelmi kategóriában adott válaszok száma (n=549) szignifikánsan kiemelkedik a többi kategóriában kapott válaszok számához képest (testi n=390, szociális n=75, környezeti n=77, életmód n=421, betegségcentrikus n=115, megelőzés n=59, professzionális egészségfejlesztés n=17). A válaszoknak ebbe a kategóriába eső több mint 30%-os értéke magyarázható azzal, hogy felmérésünkben a 18 éves és az annál idősebb életkorcsoportok alkották a megkérdezettek körét, akik a tanulmányaik során, vagy gyermekeik tanulmányai révén megszerzett ismereteiket, saját, személyes tapasztalataikat, esetleges egészségügyi problémáik alapján megélt élményeiket vették alapul az egészség fogalmának értelmezésénél.

Vizsgálatunkban 4,52%-ban jelölték meg a résztvevők a környezeti tényezők jelentőségét az egészség értelmezése során. Megfigyelhető, hogy az egészségtan-tanár szakos hallgatók körében a legnagyobb az eltérés a testi, és a lelki, szellemi, érzelmi kategóriában adott válaszok hangsúlyozása kapcsán az egészség értelmezésénél (testi 19,28%, lelki, szellemi, érzelmi 33,85%), szemben a művelődésszervező (testi 26,56%, lelki, szellemi, érzelmi 30,27%) és a tanító szakos hallgatók válaszaival (testi 30,17%, lelki, szellemi, érzelmi 31,04%).

Eredményeink megoszlása képzési területenként

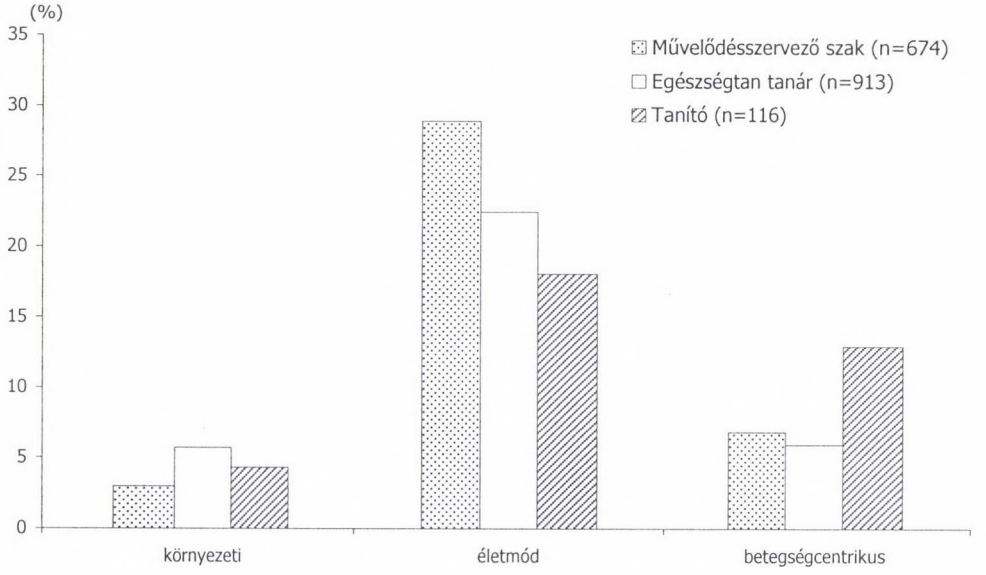
Az egészségtan-tanárok előképzettségének köszönhető a szociális kategóriában elért 6,24%-os válaszarány, meghaladva a másik két szak esetében kapott válaszarányt. Itt jegyezzük meg, hogy a tanító szakosok körében szinte meg sem jelent az egészség ez irányú értelmezése (2. ábra).



2. ábra

Az egészségfogalom testi; lelki, szellemi, érzelmi; szociális megközelítése a különböző szakos hallgatók körében (n=1703)

A művelődésszervező szakos hallgatók az egészség meghatározásában a környezeti tényezők szerepét tartották a legkevésbé fontosnak. Ugyanakkor magas a százalékos arány az életmód kategória esetében (28,93%), a más szakterületen tanulók válaszaival szemben. E kiemelkedő érték hátterében az áll, hogy a hallgatók életmódra vonatkozó felsorolásaikban a táplálkozás jelentőségét sugalmazzák elsősorban. Az egészség fogalmának betegségcentrikus megközelítése a tanító szakosok körében gyakori (12,93%), de nem elhanyagolható a művelődésszervező (6,83%), és az egészségtan-tanár (5,92%) szakosok körében sem (3. ábra).

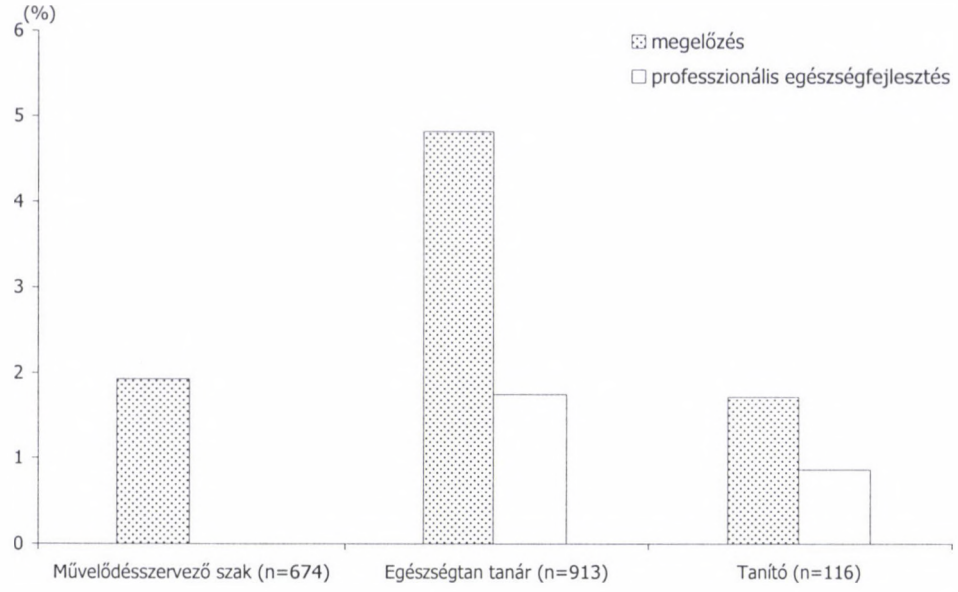


3. ábra
Az egészségfogalom környezeti, életmód és betegségcentrikus megközelítése (n=1703)

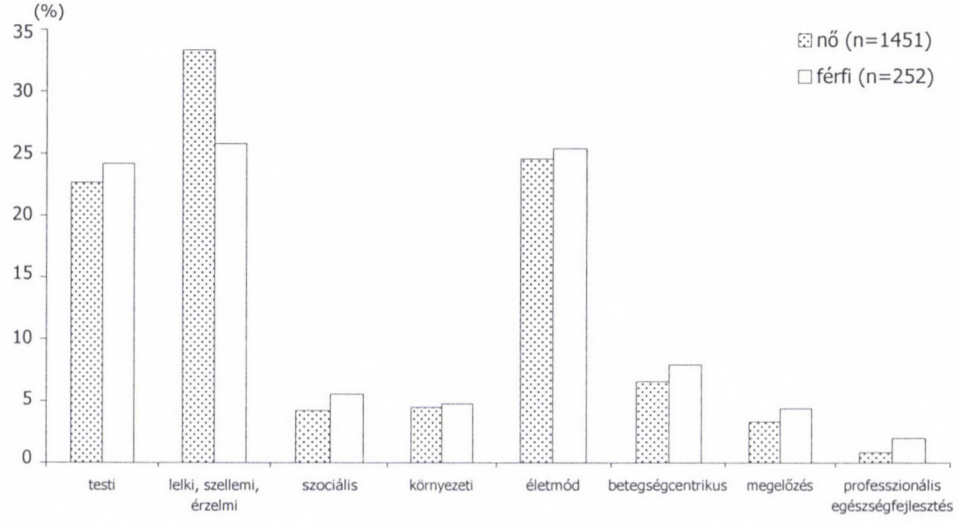
A megelőzés, a professzionális egészségfejlesztés az egészségtan-tanár szakos hallgatók válaszaiban jelent meg, más képzési területen minimális mértékű ezen felsorolások száma (4. ábra). Ez egyértelműen az egészségtan-tanár szakosok szakképzettségével magyarázható.

Eredményeink megoszlása nemenként

A nemenkénti összehasonlításban nincs szignifikáns eltérés a két nem által az egyes kategóriák mentén adott válaszokban (5. ábra). A lelki, szellemi, érzelmi kategóriában kapott válaszok százalékos megoszlása magasabb a nők esetében a férfiak válaszainak ebben a kategóriában adott százalékos megoszlásához képest. Ennek magyarázataként szolgálhat, hogy a nők lelkileg, szellemileg, érzelmileg érzékenyebbek, hogy körükben a lelki problémák is gyakrabban jelentkeznek.



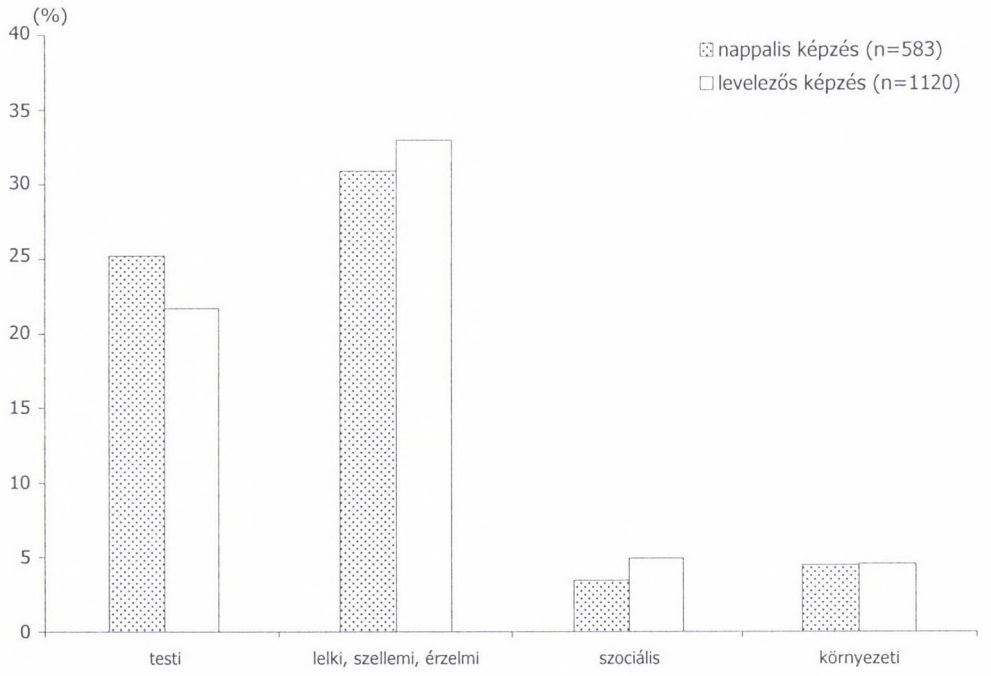
4. ábra
Az egészségfogalom megelőzés és professzionális egészségfejlesztés jelentőségét mutató meghatározások



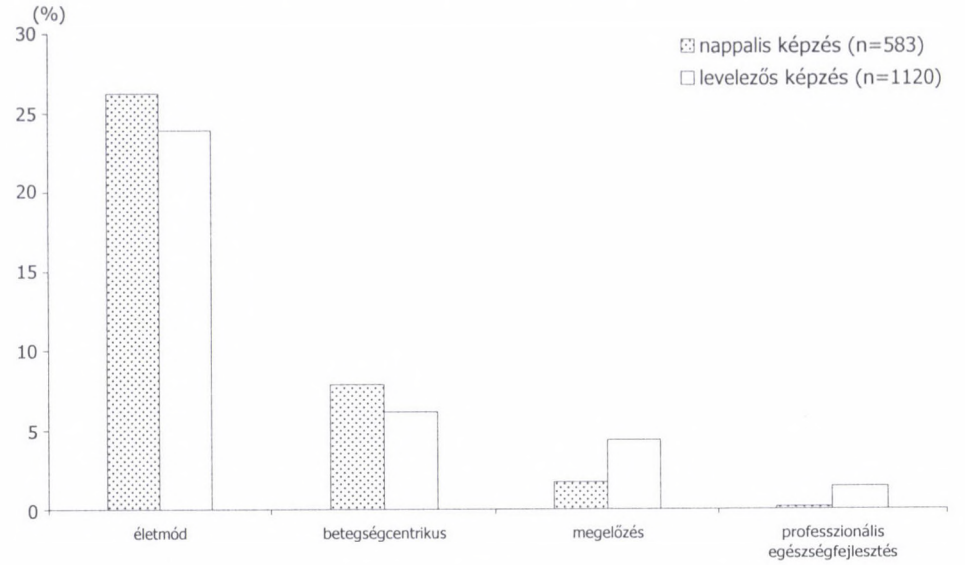
5. ábra
Az egészségfogalom meghatározásának módja nemenkénti bontásban

A nappali és levelező tagozatos hallgatók által adott válaszok alapján a következő megállapítások tehetők. Az egyes kategóriák mentén a kétféle képzés válaszadásainak számában nincs jelentős különbség (6, 7. ábra). A kétféle képzési formában résztvevő hallgatók életkorában jelentős eltérés figyelhető meg, azonban a válaszadásaikban ez az életkorkülönbség nem tükröződik ugyanolyan mértékben.

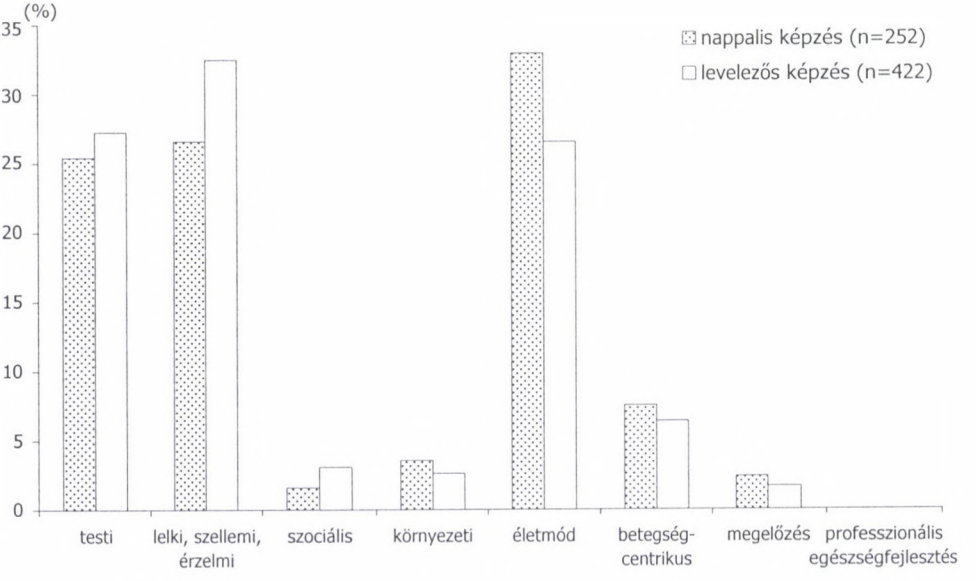
A következőkben az egyes képzési területeken adott válaszokat elemezzük. A művelődésszervező szakos hallgatók felsorolásait tanulmányozva két kategóriában jelentős különbség van a nappali és a levelező tagozatos képzési formában tanulók válaszai között. A levelező tagozatos képzésben tanulóknál kiemelkedő a lelki, szellemi, érzelmi megközelítése (32,47%) az egészségnek, míg a nappali tagozatos képzésben résztvevőknél az életmód (32,94%) fontos az egészség értelmezésén belül. Az idősebb korosztálynál az élettapasztalatok, a fiatalabb korosztálynál a nevelés, tanulás hatása érezhető. A többi kategória esetében a két képzési formában nem tapasztalható különbség (8. ábra).



6. ábra
Az egészségfogalom meghatározásának módja a nappali és levelező tagozatos hallgatók vonatkozásában 1.

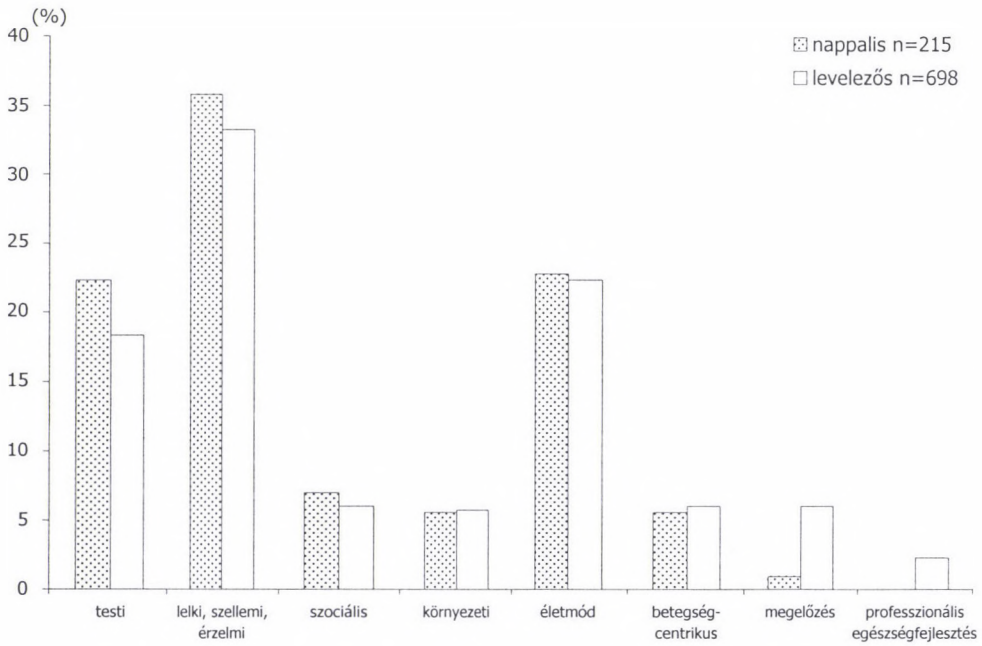


7. ábra
Az egészségfogalom meghatározásának módja a nappali és levelező tagozatos hallgatók vonatkozásában 2.



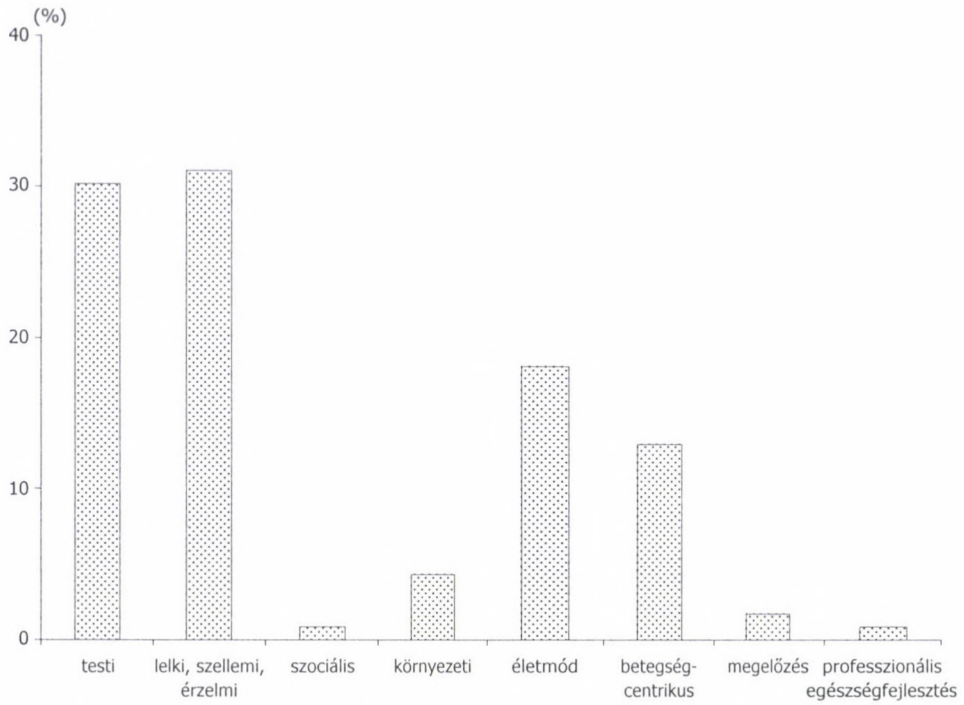
8. ábra
Az egészségfogalom meghatározásának módja művelődésszervező szakos hallgatók körében

Az egészségtan-tanár szakosok körében kiemelendő a testi felsorolást adó válaszok számában való eltérés a nappali és a levelező tagozatos hallgatók között. Amíg a nappali tagozatos hallgatók válaszaik 22,33%-ában, addig a levelező tagozatos hallgatók 18,34%-ban adták az egészségnek ezt a fajta értelmezését. A fiatalabb korosztály számára nagyobb jelentőségű egészségük szempontjából a különböző mozgásformák gyakorlása, a test higiéniája. Különbséget lehet még felfedezni abban, hogy a nappali tagozatos hallgatók egészségértelmezése során nem jelent meg, illetve csak elenyésző százalékban a megelőzés (0,93%) lehetősége, valamint a professzionális egészségfejlesztés (0,00%), szemben a levelező tagozatos képzési formában tanulók válaszaival. Ennek oka lehet egyrészt az idősebb korcsoport ez irányú előképzettsége, másrészt tudatosabban is használják az egészség ilyen irányú értelmezéseit (9. ábra).



9. ábra
Az egészségfogalom meghatározásának módja az egészségtan-tanár szakosok körében

A tanító szakosok válaszaiból kiderül, hogy egészségképükben a testi (30,17%), a lelki, szellemi, érzelmi (31,04%) kategóriák válnak hangsúlyossá. Az egészség fogalmának szociális megközelítése egy esetben volt megfigyelhető (0,86%) (10. ábra).



10. ábra
Az egészségfogalom meghatározásának módja a tanító szakos hallgatók körében (n=116)

A 2. táblázat a hallgatók által adott válaszok egyes értelmezési kategóriák mentén történő megoszlását mutatja. Az értelmezési kategóriák szerinti sorokban az egyes képzési területek és formák szerint külön-külön jelenítjük meg a kapott válaszok százalékos megoszlását, míg a képzési formák, területek szerinti sorokban feltüntetett értékeket a függőleges oszlopok mentén lehet értelmezni, vagyis az egyes értelmezési kategóriákba eső válaszok százalékos megoszlását olvashatjuk le. Választási gyakoriságuk alapján rangsoroltuk az egyes értelmezési kategóriák megjelenését (rangszám), azt vizsgáltuk, hogy képzési területenként, formánként, nemenként milyen összefüggés tapasztalható a rangsorok között. Erre a Spearman-féle rangkorrelációs-együtthatót használtuk.

A nappali és levelező tagozatos hallgatóknak az egyes értelmezési kategóriák mentén adott válaszaik alapján a rangkorrelációs-együttható értéke 0,98, vagyis azonos hangsúllyal emelik ki az egyes értelmezési kategóriákat az egészség értelmezése kapcsán (3. táblázat).

2. táblázat. A hallgatók válaszainak megoszlása az egyes értelmezési kategóriák mentén képzési területenként, formánként elkülönítve

	Testi	*Lelki, szellemi, érzelmi*	*Szociális*	*Környezeti*	*Életmód*	*Betegség-centrikus*	*Megelőzés*	*Professzionális egészség-fejlesztés*	*Összesen*
MŰVAN (válaszok száma)	64	67	4	9	83	19	6	0	252
Értelmezési kategóriák szerint (%)	25,40	26,59	1,58	3,57	32,94	7,54	2,38	0,00	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	16,41	12,20	5,33	11,69	19,72	16,52	10,17	0,00	14,79
EGTANAN (válaszok száma)	48	77	15	12	49	12	2	0	215
Értelmezési kategóriák szerint (%)	22,33	35,81	6,98	5,58	22,79	5,58	0,93	0,00	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	12,31	14,03	20,00	15,58	11,64	10,44	3,39	0,00	12,63
TANITOAN (válaszok száma)	35	36	1	5	21	15	2	1	116
Értelmezési kategóriák szerint (%)	30,17	31,04	0,86	4,31	18,11	12,93	1,72	0,86	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	8,97	6,56	1,33	6,49	4,99	13,04	3,39	5,88	6,81
MŰVAL (válaszok száma)	115	137	13	11	112	27	7	0	422
Értelmezési kategóriák szerint (%)	27,25	32,47	3,08	2,61	26,54	6,39	1,66	0,00	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	29,49	24,95	17,33	14,29	26,60	23,48	11,86	0,00	24,78
EGTANAL (válaszok száma)	128	232	42	40	156	42	42	16	698
Értelmezési kategóriák szerint (%)	18,34	33,24	6,02	5,73	22,35	6,02	6,02	2,29	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	32,82	42,26	56,00	51,95	37,05	36,52	71,19	94,12	40,99
Összesen (válaszok száma)	*390*	*549*	*75*	*77*	*421*	*115*	*59*	*17*	*1703*
Értelmezési kategóriák szerint (%)	22,9	32,24	4,40	4,52	24,72	6,75	3,47	1,00	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

A MÜVAN a művelődésszervező szakos nappali, az EGTANAN az egészségtan-tanár szakos nappali, a TANITOAN a tanító szakos nappali, a MÜVAL a művelődésszervező szakos levelező, az EGTANAL az egészségtan-tanár szakos levelező képzésben tanuló hallgatókat jelenti, az aktuális sorokban az általuk adott válaszok számszerű megoszlását tüntettük fel az egészség értelmezésének egyes kategóriái mentén.

3. táblázat. Nappali és levelező tagozatos képzésben résztvevő hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	*Lelki, szellemi, érzelmi n=549*	*Szociális n=75*	*Környezeti n=77*	*Életmód n=421*	*Betegségcentrikus n=115*	*Megelőzés n=59*	*Professzionális egészségfejlesztés n=17*	*Összesen n=1703*
AN (%) (rangszám) n = 1120	25,21 (3)	30,87 (1)	3,43 (6)	4,46 (5)	26,25 (2)	7,89 (4)	1,72 (7)	0,17 (8)	100,00
AL (%) (rangszám) n = 583	21,70 (3)	32,95 (1)	4,91 (5)	4,55 (6)	23,93 (2)	6,16 (4)	4,37 (7)	1,43 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

Nemenkénti megosztásban vizsgálva az értelmezési kategóriák mentén adott válaszokat, ugyanazt a rangkorrelációs-együttható értéket kaptuk (0,98), mint az előző vizsgálati részben. A férfiak és a nők azonos jelentőséget tulajdonítanak az egyes kategóriáknak (4. táblázat).

4. táblázat. A hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása nemek szerint a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	*Lelki, szellemi, érzelmi n=549*	*Szociális n=75*	*Környezeti n=77*	*Életmód n=421*	*Betegségcentrikus n=115*	*Megelőzés n=59*	*Professzionális egészségfejlesztés n=17*	*Összesen n=1703*
Férfi (%) (rangszám) n = 252	24,21 (3)	25,79 (1)	5,56 (5)	4,76 (6)	25,39 (2)	7,94 (4)	4,37 (7)	1,98 (8)	100,00
Nő (%) (rangszám) n = 1451	22,67 (3)	33,36 (1)	4,20 (6)	4,48 (5)	24,60 (2)	6,55 (4)	3,31 (7)	0,83 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

A művelődésszervező szakos hallgatók válaszainak megoszlását vizsgálva nemenkénti felbontásban, azt kaptuk, hogy a rangkorrelációs-együttható értéke 0,85, tehát nincs lényeges eltérés a nemek függvényében az értelmezési kategóriák mentén (5. táblázat).

5. táblázat. A művelődésszervező szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása nemek szerint a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	*Lelki, szellemi, érzelmi n=549*	*Szociális n=75*	*Környezeti n=77*	*Életmód n=421*	*Betegségcentrikus n=115*	*Megelőzés n=59*	*Professzionális egészségfejlesztés n=17*	*Összesen n=1703*
MŰVFérfi (%) (rangszám) n=148	27,03 (1)	26,35 (2,5)	3,38 (7)	4,05 (6)	26,35 (2,5)	7,43 (4)	5,41 (5)	0,00 (8)	100,00
MŰVNő (%) (rangszám) n=526	26,43 (3)	31,37 (1)	2,28 (6)	2,66 (5)	29,66 (2)	6,65 (4)	0,95 (7)	0,00 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

Az egészségtan-tanár szakos hallgatók válaszainak megoszlását vizsgálva nemenkénti felbontásban rangkorrelációs-együtthatót számítva 0,94-es értéket kaptunk, tehát a férfi és a női válaszadók is azonos hangsúllyal emelik ki az egyes kategóriákat (6. táblázat).

6. táblázat. Az egészségtan-tanár szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása nemek szerint a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	*Lelki, szellemi, érzelmi n=549*	*Szociális n=75*	*Környezeti n=77*	*Életmód n=421*	*Betegségcentrikus n=115*	*Megelőzés n=59*	*Professzionális egészségfejlesztés n=17*	*Összesen n=1703*
EGTANFérfi (%) (rangszám) n=100	21,00 (3)	25,00 (1)	9,00 (4,5)	6,00 (6)	23,00 (2)	9,00 (4,5)	3,00 (8)	4,00 (7)	100,00
EGTANNő (%) (rangszám) n=813	19,06 (3)	34,93 (1)	5,90 (4)	5,66 (5)	22,39 (2)	5,54 (6)	5,04 (7)	1,48 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

A tanító szakos hallgatók körében a nemek szerinti statisztikai elemzésre nincsen módunk, mert a 24 hallgatóból csak egy férfi volt a mintában.

A továbbiakban képzési formák szerint keresünk összefüggéseket az egyes vizsgált szakokon belül. Az egészségtan-tanár szakos nappali és levelező tagozatos képzésben tanuló hallgatók esetében a rangkorrelációs-együttható értéke 0,91, vagyis azonos jelentőséggel emelik ki az egyes kategóriákat (7. táblázat).

7. táblázat. Az egészségtan-tanár szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása a képzési forma függvényében a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	*Lelki, szellemi, érzelmi n=549*	*Szociális n=75*	*Környezeti n=77*	*Életmód n=421*	*Betegségcentrikus n=115*	*Megelőzés n=59*	*Professzionális egészségfejlesztés n=17*	*Összesen n=1703*
EGTANAN (%) (rangszám) n=215	22,33 (3)	35,81 (1)	6,98 (4)	5,58 (5,5)	22,79 (2)	5,58 (5,5)	0,93 (7)	0,00 (8)	100,00
EGTANAL (%) (rangszám) n=698	18,34 (3)	33,23 (1)	6,02 (5)	5,73 (7)	22,35 (2)	6,02 (5)	6,02 (5)	2,29 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

A művelődésszervező szakos hallgatók válaszait vizsgálva képzési forma szerint azt tapasztaljuk, hogy a rangkorrelációs-együttható értéke 0,86 (8. táblázat). Erős összefüggés tapasztalható az egyes kategóriák mentén adott rangsorolások között.

8. táblázat. A művelődésszervező szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása a képzési forma függvényében a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	*Lelki, szellemi, érzelmi n=549*	*Szociális n=75*	*Környezeti n=77*	*Életmód n=421*	*Betegségcentrikus n=115*	*Megelőzés n=59*	*Professzionális egészségfejlesztés n=17*	*Összesen n=1703*
MÜVAN (%) (rangszám) n=252	25,40 (3)	26,59 (2)	1,59 (7)	3,57 (5)	32,9 (1)	7,54 (4)	2,38 (6)	0,00 (8)	100,00
MÜVAL (%) (rangszám) n=422	27,25 (2)	32,46 (1)	3,08 (5)	2,61 (6)	26,54 (3)	6,40 (4)	1,66 (7)	0,00 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

Összefüggéseket kerestünk az egyes szakok hallgatói által jelzett rangsorok között is. Eredményeink szerint nincsen jelentős eltérés az egészségtan-tanár és a művelődésszervező szakos hallgatók egyes kategóriák mentén adott válaszainak hangsúlyát tekintve, ezt támasztja alá a 0,93-as értékű rangkorrelációs-együttható is (9. táblázat).

9. táblázat. Az egészségtan-tanár és a művelődésszervező szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	*Lelki, szellemi, érzelmi n=549*	*Szociális n=75*	*Környezeti n=77*	*Életmód n=421*	*Betegségcentrikus n=115*	*Megelőzés n=59*	*Professzionális egészség-fejlesztés n=17*	*Összesen n=1703*
EGTAN (%) (rangszám) n=913	19,28 (3)	33,84 (1)	6,24 (4)	5,70 (6)	22,45 (2)	5,92 (5)	4,82 (7)	1,75 (8)	100,00
MÜV (%) (rangszám) n=674	26,56 (3)	30,27 (1)	2,52 (6)	2,97 (5)	28,93 (2)	6,82 (4)	1,93 (7)	0,00 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

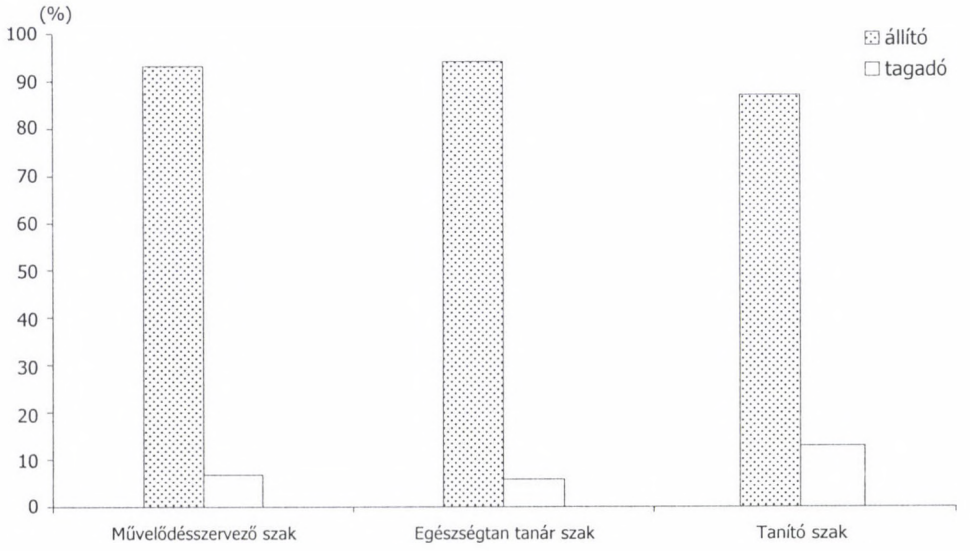
Az egészségtan-tanár és a tanító szakos hallgatók egészség értelmezése nem tér el lényegesen egymástól, a rangkorrelációs-együttható értéke 0,79 (10. táblázat).

10. táblázat. Az egészségtan-tanár és a tanító szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	*Lelki, szellemi, érzelmi n=549*	*Szociális n=75*	*Környezeti n=77*	*Életmód n=421*	*Betegségcentrikus n=115*	*Megelőzés n=59*	*Professzionális egészség-fejlesztés n=17*	*Összesen n=1703*
EGTAN (%) (rangszám) n=913	19,28 (3)	33,84 (1)	6,24 (4)	5,70 (6)	22,45 (2)	5,92 (5)	4,82 (7)	1,75 (8)	100,00
TANITO (%) (rangszám) n=116	30,17 (2)	31,04 (1)	0,86 (7,5)	4,31 (5)	18,10 (3)	12,93 (4)	1,73 (6)	0,86 (7,5)	100,00

(n: a válaszok száma)

Az elemzés utolsó pontjaként megvizsgáltuk, hogy a tagadó (jelen esetünkben a betegség-centrikus megközelítések tartoznak ebbe a kategóriába), és az állító (minden egyéb válasz) válaszok száma hogyan alakul (11. ábra). A művelődésszervező (6,83%) és az egészségtan-tanár szakos (5,92%) hallgatók válaszai között minimális a különbség ebben a kérdésben. A tanító szakos hallgatók körében az adott válaszoknak jelentősebb része tagadó jelentésű (12,93%).



11. ábra
Az egészségfogalom meghatározásának módja a teljes mintában (állító-tagadó)

Következtetések, összegzés

Elemzéseink alátámasztották hipotéziseink egy részét, miszerint a felsőoktatásban tanuló hallgatók egészségképében előfordulnak hibák, helytelen értelmezések. A felsőfokú képzésben résztvevők egészségképében nem a testi megközelítés dominál, mint ahogy azt feltételeztük, hanem a lelki, szellemi, érzelmi oldalt helyezik előtérbe. Harmadik hipotézisünk beigazolódott: az egészségtan-tanár szakos hallgatók változatosabban, egészségcentrikus megközelítésben értelmezik az egészség fogalmát, egészségképükben jelen van a megelőzés, az egészségnevelés, egészségfejlesztés jelentősége is.

Nemek szempontjából vizsgálva az egészség megközelítést, érdemi különbséget nem tapasztaltunk. Képzési formák tekintetében az egyes egészség értelmezési kategóriák mentén jelentős eltérés nincsen a teljes mintát vizsgálva. Kisebb különbségek jelentkez-

nek, amikor a művelődésszervező vagy az egészségtan–tanár szakos képzésen belül vetjük össze adatainkat a képzési forma szerint.

Nem csak az egészségtan-tanárok tanulmányai során van nagyon jelentős szerepe az egészség hangsúlyozásának, előtérbe helyezésének, hanem minden egyes pedagógusképzésben meg kellene jelennie az egészségfejlesztésnek, hogy a későbbi oktató-nevelő munkájukban alkalmazni, érvényesíteni tudják azt. Ezen elgondolás jegyében dolgozta ki pályázat[1] keretében, és hirdette meg az SZTE JGYTFK Alkalmazott Egészségtudományi Tanszéke általánosan művelő tárgyként az Egészségfejlesztés alapjai című kurzust a 2005/2006-os tanév második félévében a Szegedi Tudományegyetem hallgatói számára. A kurzus hatékonyságának feldolgozása jelenleg folyik.

Irodalom

Becker, P. és Minsel, B. (1986): *Psychologie der seelischen Gesundheit, Band 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten*. Hogrefe, Göttingen.

Becker, P. (1992): Die Bedeutung integrativer Modell von Gesundheit und Krankenheit für die Prävention und Gesundheitsförderung. Anforderungen an allgemeine Modelle von Gesundheit und Krankenheit In: Paulus, P. (Hrsg.): *Prävention und Gesundheitsförderung. Perspektiven für die psychosoziale Praxis. GwG-Verlag*. Köln. 91–108.

Benkő Zsuzsanna (1994, szerk.): *Az egészségneveléstől az egészségfejlesztésig*. JGYTF Kiadó, Szeged.

Benkő Zsuzsanna (1994, szerk.): *Az egészségfejlesztő és mentálhigiénés szakember a társadalomban*. JGYTF Kiadó, Szeged.

Benkő Zsuzsanna (1999): *Egészség, egészségfejlesztés, egészséges életmód, egészségképzés*. Habilitációs tézisek, kézirat, Szeged.

Benkő Zsuzsanna (2005): Bevezetés az egészségfejlesztésbe. In: Benkő Zsuzsanna és Tarkó Klára (2005, szerk.): *Iskolai egészségfejlesztés: Szakmai és módszertani írások egészségterv készítéséhez*. JGYF Kiadó, Szeged. 13–27.

Benkő Zsuzsanna és Tarkó Klára (2005, szerk.): *Iskolai egészségfejlesztés: Szakmai és módszertani írások egészségterv készítéséhez*. JGYF Kiadó, Szeged.

Franzkowiak, P. és Sabo, P. (1993): *Dokumente der Gesundheitsförderung. Internationale und nationale Dokumente der Gesundheitsförderung in Wortlaut und Kommentierung*. Peter Sabo, Mainz.

Waller, H. (1995): *Gesundheitswissenschaft. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis*. Kohlhammer, Stuttgart.

[1] Egészségfejlesztés alapjai pályázat, Egészségügyi Minisztérium kiírása

ABSTRACT

VERONIKA MÁTÓ SZARVASNÉ AND ZSUZSANNA BENKŐ: A COMPEARATIVE STUDY OF COLLEGE STUDENTS' UNDERSTANDING OF HEALTH

Concepts of health in society have been long subjects of research attention. Health-related ideas are largely defined by the social and cultural status of individuals. Among the several definitions of health, the WHO (1946) definition is still widely held as a consensual understanding among researchers, „Health is not the lack of illnesses but the state of physical, mental and social well-being". 20th century thinking highlighted positive thinking, well-being, and self-realization; that is, health can be developed and promoted. Health promotion is the collective concept of all non-therapy health-improving methods. The concept of prevention is used in medical sciences and related fields. Prevention and health promotion should be considered as complementary measures.

The research presented focused on the following questions: Do students applying for a health education teacher degree programme have a more complex health-view than students of other majors? How accurate or incomplete is the health concept of college students? The sample (N=402) was comprised of health education teacher trainees (52.24%) leasure studies students (41.79%), and lower-primary teacher trainees (5.97%) at the University of Szeged, Faculty of Juhász Gyula Teachers' Training College. 15.17% of the sample were male, 84,83% female. Data were collected with the survey method. The instrument covered the concept of health as affecting the personal life and actions of the participants. Eight categories were defined during the analysis (physical, mental, spiritual, emotional, social, environmental, life-style, illness-centred, prevention, professional health promotion). The results confirmed that health education teacher trainees understand the concept of health in a more diversified and health-centred way. The importance of prevention, health education and health promotion are present in their health view. Furtermore, the results revealed that there are mistakes and misinterpretations in the health-view of college students. While the health view of health education teacher trainees is further shaped and enriched in the course of their studies, there is still a need for promoting the health-consciousness of students in higher education.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 1. 107–127. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szarvasné Mátó Veronika és dr. habil Benkő Zsuzsanna, Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék, H–6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 2. szám 129–146. (2006)

MAGYAR ÉS ANGOL NYELVŰ FOGALMAZÁSOK RETORIKAI SZERKEZETE: ÖSSZEFÜGGÉSEK, MAGYARÁZATOK ÉS PEDAGÓGIAI IMPLIKÁCIÓK

Kiszely Zoltán
Kodolányi János Főiskola

A kontrasztív retorika az idegennyelv-elsajátítási kutatások azon területe, amely kísérletet tesz idegen nyelven írók fogalmazásírási problémáinak feltárására és azoknak elsősorban a szöveget létrehozók anyanyelvi retorikai stratégiáival történő magyarázatára. Jelen dolgozat azzal a céllal íródott, hogy összehasonlítsa magyar középiskolás diákok magyar és angol nyelvű érvelő esszéinek szerkezeti sajátosságait, és feltárja a diákok anyanyelvi és angol nyelvi írásfolyamatait (írásstratégiáit), valamint műveltségi (írásbeliségi) hátterét. A vizsgálatot kiegészítettük az esszék minőségének értékelésével, és összevetettük a diákok általános angol nyelvtudásának szintjével. A tanulmány második felében arra kerestük a választ, hogy a fenti tényezők hogyan járultak hozzá a fogalmazások retorikai szerkezetének kialakulásához.

A kutatásnak három kiindulópontja volt. Egyrészt saját felsőoktatásban eltöltött angol nyelvű írásoktatási gyakorlatom során számos hallgatóval találkoztam, akik saját bevallásuk szerint korábban még soha nem hallottak az angol esszék szerkezeti felépítésének sajátosságairól, és meglepődve tapasztalták azt, hogy az angol retorikai hagyományok szerint az érvelő esszé első bekezdéséből már kiderül az író álláspontja. Másrészt *Horváth* (2001) javaslatot tesz magyarországi középiskolás diákok anyanyelvi és angol nyelvű íráskészségének és írásfolyamatainak feltárására. Végül, de nem utolsó sorban, a kontrasztív retorikai kutatásokból eddig hiányzott magyar anyanyelvű diákok esszéinek vizsgálata.

A kutatás elméleti háttere három forrásból táplálkozik. Az első szövegnyelvészeti indíttatású. Áttekinti a kontrasztív retorikának a tanulmány szempontjából legfontosabb sarokpontjait, illetve foglalkozik a fogalmazások értékelésének legjelentősebb kérdéseivel. A második az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatok kognitív aspektusait, illetve azok egymásra való hatását tárgyalja. A harmadik rész a magyar diákok anyanyelvi és angol nyelvi műveltségi hátterét, vagyis az írás- és olvasáskészségükkel kapcsolatos kutatási eredményeket tekinti át.

Szövegtani kutatások

A kontrasztív retorikával foglalkozó kutatások *Kaplan* (1966) programadó cikkével kezdődtek, de gyökerei a nyelvi relativizmus elmélethez, a kontrasztív analízishez, a hi-

baelemzéshez és a köztesnyelvi kutatásokhoz nyúlnak vissza (*Connor*, 1996). Azóta ez a terület az idegen-, illetve második nyelvi íráskutatások központi területe lett. A kezdeti, kizárólag szövegközpontú kutatásokat mára felváltották az olyan kutatások, amelyek nem csupán a szövegek szerkezetével foglalkoznak, hanem ezt kiegészítik az írások folyamatának és az írók írástanulási és műveltségi hátterének vizsgálatával is.

Kaplan (1966) tanulmányában amellett érvel, hogy a külföldi diákok saját anyanyelvük retorikai struktúráit alkalmazzák akkor is, amikor angolul írnak, azaz transzferálják anyanyelvi szövegszerkezeti jellegzetességeiket idegen nyelvi írásaikra. Elmélete a legtöbb kritikát azért kapta, mert *Kaplan* a diákok idegen nyelvű esszéiből következtetett anyanyelvi sajátosságaikra anélkül, hogy anyanyelvi írásaikat is tanulmányozta volna (*Brown*, 1994).

A szóban forgó témával foglalkozó tanulmányok között van, amelyik kifejezetten a diákok argumentatív esszéivel foglalkozik. *Connor* (1987) angol, német, finn és amerikai 16 éves diákok anyanyelvükön íródott érvelő esszéit hasonlította össze, felhasználva többek között *Tirkkonen-Condit* (1985) „Szituáció-Probléma-Megoldás-Értékelés"-ként ismertté vált szövegszerkezet-elemzési módszerét. Eredményei szerint a szerkezet nem mutatott jelentős különbségeket a négy csoport között; inkább a jól és a gyengén írók között voltak kimutatható különbségek. *Connor* és *Lauer* (1988) ugyanezt a módszert alkalmazta angol, új-zélandi és amerikai diákok szintén anyanyelvükön íródott esszéinek összevetésére, és az eredmények megerősítették a korábbi vizsgálatban kimutatott hasonlóságokat. *Harama* és *Anthony* (1999) egy japán egyetemista hat különböző időpontban készült angol nyelvű esszéit hasonlította össze *Lautamatti* (1987) által bevezetett témastruktúra-elemzés segítségével. Kimutatták, hogy a korábban íródott esszékben jóval több volt a párhuzamos progresszió (ugyanannak a témának az állandó ismétlődése), amely inkább a gyenge minőségű esszék sajátja, míg a későbbiekben ezt felváltotta a szekvenciális progresszió, ami több téma felbukkanására utalt, és a jobb minőségű írások jellemzője. Mindhárom tanulmány fontos hozzájárulás volt a kontrasztív retorikai kutatásokhoz, mert elemzési módszereik relevánsnak mutatkoztak további összehasonlításokhoz is.

Ezen kutatásokkal párhuzamosan megjelentek azok a kontrasztív retorikai elemzések is, amelyek nem csupán a szövegek szerkezetét, hanem azok születésének körülményeit is vizsgálták. *Mohan* és *Lo* (1985) amellett érveltek, hogy a kínai és nyugat-európai diákok esszéi közötti különbségek elsődleges magyarázata a két kultúra különböző írástanításában keresendő. Függetlenül attól, hogy a diákok milyen nyelven írnak, az esszészerkesztési készségeik későn alakulnak ki, azaz egy fiatalabb angol anyanyelvű diák ugyanolyan gyengén szerkeszti angol esszéjét, mint egy vele azonos korú nem angol anyanyelvű, de angolul író diák. *Liebman* (1992) kérdőíves módszerrel hasonlította össze arab és japán diákok anyanyelvi fogalmazás-tanulási jellemzőit, és arra a következtetésre jutott, hogy az arabok számára az írás tranzakcionális, míg a japánok számára az írás expresszív funkciója az elsődleges. *Hirose* és *Sasaki* (1994) japán egyetemisták japán és angol esszéit hasonlították össze, amit kiegészítettek a diákok angol nyelvtudásáról, japán és angol írásfolyamataikról, műveltségi hátterükről és íráskészségről szóló ismereteikről szóló adatokkal. Kutatási eredményük szerint az anyanyelvi írásstratégiák transzferálódhatnak az idegen nyelvű írás folyamataira.

Matsuda (1997) a kontextusba helyezett kontrasztív retorika, azaz az idegen nyelvi írás dinamikus modelljét javasolja, amelybe a kontrasztív retorika elmúlt majdnem 40 évének a bölcsességét igyekszik belefoglalni. A modellel magyarázatot próbál adni azon tényezők összetettségére, amelyek befolyásolják az írót az idegen nyelvi szöveg szerkesztésének folyamatában. Eszerint az idegen nyelvi írást nem pusztán az olvasó nyelvi, kulturális és oktatásban szerzett elvárásai (kontextusa) alakítják, hanem az idegen nyelven író saját anyanyelvi kontextusa is. Ezen kívül még számos egyéb tényező befolyásolja az író döntéseit, mint például a témával kapcsolatos ismeretei, amelyek alapján minden egyes író és olvasó háttere különböző még akkor is, ha azonos anyanyelvűek. A modell szerint továbbá az író, az olvasó és a szöveg között végbemenő bonyolult interakciók hálózata is jelentős befolyásoló tényező az esszék szerkezetének kialakításában. Véleménye szerint jól körülhatárolt feladatállítással meg lehet adni az idegen nyelven írók számára azt a lehetőséget, hogy az adott kontextusnak megfelelő szöveget hozzanak létre.

A szövegszerkezeti különbségek egy lehetséges magyarázatát az esszék minősége adja. Az esszék értékelésének sarokköve a szerkezeti validitás, amely a legfontosabb tényező az íráskészség szintjének mérése és értékelése során (*Hamp-Lyons*, 1990; *Grabe* és *Kaplan*, 1996). Ez magában foglalja a pontos feladatállítást, a kidolgozásra szánt megfelelő idő biztosítását, a megbízható értékelési rendszereket és az értékelőket.

Számos kutató (pl. *Hamp-Lyons*, 1990; *Kádár-Fülöp*, 1988; *Raimes*, 1983; *Vahapassi*, 1988) foglalkozott a fogalmazás témaválasztásának kulcsszerepével. A feladatmegoldás során (1) a feladat pontos megfogalmazása (*Bickner* és *Peyasantiwong*, 1988); (2) a megoldásra szánt idő lényeges tényezők. *Hamp-Lyons* és *Kroll* (1996) hangsúlyozza, hogy annyi időt kell biztosítani a feladatmegoldáshoz, hogy az írás különböző fázisainak mindegyikére (pl. vázlatkészítés) jusson idő. *Matsuda* (2001) az írás közönségének és céljának feladatba való integrálása mellett foglal állást.

A fogalmazásokat háromféle módon értékelik általában. A holisztikus értékelés során az összbenyomás alapján pontozzák a szöveget. Az analitikus értékelés során különböző értékelési kritériumokra adnak egyenként pontokat az értékelők, amelyek összessége adja az esszé pontszámát. A harmadik mód olyan értékelési skála alkalmazása, amelynek segítségével csupán egyetlen szempont, például az érvelés minősége szerint történik az esszék értékelése. A megfelelő értékelési módszer kiválasztása mindig az adott feladattól és az értékelés céljától függ. Minden írásfeladathoz különböző értékelési skálákat kell alkotni (*Sasaki* és *Hirose*, 1999), valamint az értékelőknek ténylegesen használniuk kell a skálákat (*Alderson* és *Banerjee*, 2002), amelyek használatát rendszeres képzések során kell standardizálni (*Alderson*, *Clapham* és *Wall*, 1995).

Az írás folyamata

Egy szöveg szerkezeti felépítését jelentősen meghatározó tényező az a folyamat, amelyen keresztül az író eljut az írás végső változatához. Ezért az alábbiakban az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatokat és egymásra való hatásukat tekintjük át.

Az 1970-es évek végére olyan mennyiségű anyanyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos kutatási adat halmozódott fel, hogy szükség volt egy magyarázó erővel bíró koherens

elméleti keret létrehozására. Ennek eredményeképpen két nagyhatású modell született meg. Az egyik *Flower* és *Hayes* (1980, 1981), a másik pedig *Bereiter* és *Scardamalia* (1987) elmélete. *Flower* és *Hayes* (1980, 1981) abból indult ki, hogy a tapasztalt és a kezdő írók hasonló írásstratégiákat alkalmaznak, de a jó írók magasabb színvonalon képesek megvalósítani ugyanazt. A modell középpontjában ezen hasonlóságok leírása áll. Elméletük szerint az írás rekurzív folyamat, amelynek fázisai állandóan ismétlődnek. *Bereiter* és *Scardamalia* (1987) modelljében a gyengén írók és a jól írók írásfolyamatai gyökeresen eltérnek egymástól. Előbbiek egy úgynevezett tudás-elmondó folyamaton mennek keresztül írás közben, míg utóbbiak egy tudás-átalakító folyamaton haladnak végig az írás során. Mindkét modellnek van hátránya, de jelentősen hozzájárultak az írás összetett folyamatának magyarázatához.

Az anyanyelvi írásfolyamatokról szóló kutatások kiindulópontként szolgáltak az idegen nyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos tanulmányok számára, de utóbbiakkal kapcsolatban még nem hoztak létre az anyanyelvihez hasonló átfogó elméletet (*Silva*, 1990, 1993). A két folyamat között számos hasonlóságot és különbséget is kimutattak a kutatók, amelyből *Silva* (1993) azt a következtetést vonja le, hogy az idegen nyelvi írás tanárainak túl kell lépniük az anyanyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos eredményeken, és kifejezetten az idegen nyelvi írásfolyamatok tanulmányozásából kell kiindulniuk.

Míg *Zamel* (1983) szerint az idegen nyelven jól írók hasonló stratégiákat alkalmaznak, mint az anyanyelvükön jól írók, addig *Raimes* (1987) különbségeket fedezett fel írásfolyamataikban. *Friedlander* (1990) az anyanyelv idegen nyelvi írásban betöltött szerepével kapcsolatban arra a következtetésre jutott, hogy ha az idegen nyelven létrehozandó szöveg témája szorosan kapcsolódik az írók anyanyelven szerzett élményeihez, akkor a szöveg tervezésekor az anyanyelv használata pozitív eredményeket hozhat. *Woodall* (2002) is hangsúlyozza, hogy az idegen nyelvi írás oktatása során érdemes a diákok anyanyelvére is támaszkodni, hiszen ez az egyik legfontosabb forrás az idegen nyelven írók számára. *Krapels* (1990) és *Silva* (1993) átfogó szakirodalmi áttekintéseik során összehasonlítják az addigi anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatokról szóló kutatási eredményeket: (1) valószínűleg létezik egy nyelvektől független fogalmazási kompetencia; az anyanyelven jól illetve gyengén írók, és az idegen nyelven jól, illetve gyengén írók írásstratégiái hasonlóak, (2) az anyanyelvi írásfolyamatok transzferálódhatnak az idegen nyelvi folyamatokra, de vannak bizonyos különbségek is a két írásfolyamat között, például az anyanyelven írók a revízió során jóval kevésbé foglalkoznak a nyelvtani és helyesírási kérdésekkel, mint az idegen nyelven írók, (3) az anyanyelv használata az idegen nyelvi írás során főként az idegen nyelvi szókincsproblémák során fordul elő és az írás folyamatosságának fenntartásában van nagy szerepe, (4) az anyanyelvhez kapcsolódó témák több anyanyelvhasználatot váltanak ki az idegen nyelvi írásfolyamat során.

Az anyanyelvi íráskészségnek az idegen nyelvre való transzferálásával kapcsolatban *Cummins* (1981) arra a következtetésre jutott, hogy létezik egy nyelvektől független közös kognitív nyelvi bázis, ami lehetővé teszi az anyanyelvi írás- és olvasási készségek transzferét egy idegen nyelvre, azonban ez a transzfer csak egy bizonyos idegen nyelvi küszöbszint elérése után aktiválódik. Ezzel ellentétben *Carson*, *Carrell*, *Silberstein*, *Kroll* és *Kuehn* (1990) arra a következtetésre jutott, hogy alacsonyabb idegen nyelvi

szintű diákok inkább anyanyelvi készségeikre támaszkodnak, míg a jobb nyelvtudásúak inkább az idegen nyelvre. Fontos tanulsága a transzferhatások kutatásának az is, hogy a transzfer mértéke és jellegzetességei nagyban nyelvfüggőek, azaz a nemzetközi kutatások eredményei nem feltétlenül alkalmazhatóak a magyar anyanyelvű diákok kontextusában, ami feltétlenül szükségessé teszi a magyar diákok írásfolyamatainak feltárását.

Összegezve az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatok különböző aspektusai az írás teljes retorikai kontextusának fontos elemei. Tanulmányozásuk jelentős hozzájárulás a kontrasztív retorikai tanulmányok egyik legfontosabb céljának eléréséhez, a különböző nyelven készült írások szerkezeti jellegzetességei kialakulásának magyarázatához.

A magyar diákok műveltségi háttere

Műveltségen illetve írásbeliségen olyan írás- és olvasáskészségeket értünk, amelyek segítségével az emberek meg tudják valósítani céljaikat a való világban, munkájuk és tanulmányaik során. A diákok által létrehozott szövegek elemzéséhez és értékeléséhez ez a harmadik kulcsfontosságú tényező. A tanulmány ezen részében a magyar diákok anyanyelvi és angol nyelvi írás- és olvasáskészségeiről szóló kutatási eredményeket tekintjük át.

A magyar diákok anyanyelvi íráskészségét négy átfogó tanulmány vizsgálta. *Orosz* (1972) 18 fogalmazástechnikai műveletet vizsgált egy országos reprezentatív mintán négy különböző évfolyamon. Általánosságban arra a következtetésre jutott, hogy jelentős javulás csupán három fogalmazási műveletben mutatkozott. *Kádárné* (1990) az IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálatának magyar nyelvű esszéivel kapcsolatos eredményeit tekintette át. A vizsgálat részeként különböző szövegtípusokat kellett készíteniük a résztvevő 8. és 12. évfolyamos általános iskolába, illetve gimnáziumba járó diákoknak. Mind a két vizsgált korcsoport az érvelő esszék tekintetében nyújtották a leggyengébb teljesítményt. Ehhez a vizsgálathoz kötődve *Kádárné* (1990) a magyar nyelv és irodalom tanárok által kitöltött háttérkérdőíveket elemezve azt is megállapította, hogy az írás oktatása háttérbe szorul a diákok irodalmi, nyelvészeti és esztétikai neveléséhez képest. *Horváth* (1998) egy holland-magyar együttműködés keretében kipróbált anyanyelvi érettségi modellről számolt be, amelynek legfőbb tanulsága, hogy a nem irodalmi témákhoz kötődő fogalmazási feladatok anyanyelvi érettségibe való integrálása jó lehetőség volna a diákok pragmatikus műveltségi készségeinek elsajátításához. *Molnár* (2002) egy nagyszabású, az iskola által közvetített műveltséget vizsgáló kutatás részeként végzett felmérést szegedi 7. és 11. osztályos diákok körében. A két korcsoport között csekély mértékű fejlődés volt kimutatható.

A magyar felnőtt lakosság anyanyelvi műveltségi készségeit *Terestyéni* (1987, 1996a) vizsgálta, valamint Magyarország résztvevője volt egy nemzetközi OECD vizsgálatnak ugyanezzel a témával kapcsolatban (*Vári* és mtsai, 2001). *Terestyéni* kutatásai arra mutattak rá, hogy a magyar társadalom jelentős részének ellenérzései vannak az írásbeliséggel szemben, és arra is, hogy a funkcionális analfabétizmus valós probléma Magyarországon. A nemzetközi tanulmány szerint pedig a magyar lakosság körülbelül 60–80 százaléka nem rendelkezik a mindennapi élethez szükséges írásbeliségi szinttel.

A magyar diákok anyanyelvi olvasási készségei sem jobbak a felnőttekénél. Az 1986-tól kezdődött Monitor elnevezésű, olvasási készségeket vizsgáló felméréssorozat tíz éven át egyre romló teljesítményeket mutatott, ami 1995 óta egyenletesen stagnál (*Halász* és *Lannert*, 2000). A PISA 2000 nemzetközi felmérés (*Vári* és mtsai, 2002) a magyar 15 éves diákok olvasási teljesítményét vizsgálva azt találta, hogy a magyar diákok 48 százaléka a megfelelő írásbeliségi szint hiánya miatt nem képes új információk elsajátítására.

A magyar lakosság angol nyelvtudásáról *Terestyéni* (1996b) végzett reprezentatív felmérést, amely nagyon lassú növekedést mutatott az angolul érteni és magát megértetni tudó emberek számában a tíz évvel korábbi adatokhoz képest. *Csapó* (2001) 6., 8. és 10. osztályos diákok angol nyelvtudását mérte fel országos reprezentatív mintán. Eszerint a diákok íráskészsége volt a leggyengébb nyelvi készség, továbbá minél magasabb volt az anya végzettsége, annál jobb volt a diák teljesítménye. *Bukta* és *Nikolov* (2002) 7. és 11. osztályos diákok angol nyelvtudását mérte szegedi diákok körében két feladatlap, egy hagyományos nyelvtan- és szókincsközpontú, és egy kommunikatív olvasás- és írásfeladatokat tartalmazó teszt segítségével. Az előbbi feladatlapon a diákok jobb eredményeket értek el. A levélírás feladat minden vizsgált iskolatípusban nagy gondot okozott.

Az angol nyelvórákon zajló folyamatokról *Nikolov* (1999) számol be alacsony presztízsű iskolák körében végzett nem reprezentatív osztálytermi kutatás alapján. A leggyakrabban alkalmazott írásfeladatok mechanikus jellegűek voltak: tábláról való másolás, fordítás és szövegkitöltéses gyakorlatok. Az íráskészség fejlesztése a második legelhanyagoltabb területe az angol nyelv oktatásának. Az olvasástanítás leggyakoribb technikája a hangos olvasás volt, amit gyakran egészítettek ki mondatról mondatra való fordítással is. A megkérdezett 25 órai tevékenység közül a fogalmazásírás volt a második legritkábban alkalmazott tevékenység a 6. osztályban és a negyedik legritkább a 10. évfolyamon (*Nikolov*, 2003). A fenti kutatási eredmények (*Nikolov*, 1999, 2003; *Bukta* és *Nikolov*, 2002) mind azt mutatják, hogy az olvasást és írást nagy hangsúllyal kezelő kommunikatív szemlélet a tanítás gyakorlatában nem kap megfelelő figyelmet.

Mindent egybevetve az állapítható meg, hogy a magyar diákok anyanyelvi és idegen nyelvi műveltségi háttere nem megfelelő színvonalú, aminek az egyik legfontosabb oka az írásoktatás háttérbe szorulása mind az anyanyelvi, mind pedig az angol nyelvi képzés során.

Kutatási kérdések

1) Milyen összefüggések fedezhetők fel a diákok magyar és angol nyelvű esszéinek minősége és angol nyelvtudásuk között?
2) Milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetőek meg a diákok magyar és angol nyelvű esszéinek diskurzusszerkezetében?
3) Milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetőek meg a diákok magyar és angol nyelvű esszéinek témastruktúrájában?

4) Milyen írásstratégiákat (írásfolyamatok) alkalmaztak a diákok a magyar és az angol nyelvű feladat megoldása során?
5) Milyen anyanyelvi és angol nyelvi műveltségi háttérrel rendelkeznek a diákok?
6) Milyen módon járultak hozzá az alábbi tényezők a diákok angol nyelvű esszéiben alkalmazott retorikai struktúrákhoz?
   - az anyanyelvi esszék retorikai struktúrái;
   - a diákok angol nyelvtudása;
   - a diákok angol és magyar nyelvi íráskészsége;
   - a diákok angol és magyar nyelvi írásfolyamatai;
   - a diákok angol és magyar nyelvi műveltségi háttere.

A 6. kérdés megválaszolásához három kiválasztott diák magyar és angol adatait hasonlítottuk össze kvalitatív módon, mert a résztvevők kis létszáma nem tette lehetővé statisztikai elemzések végrehajtását a teljes korpuszon.

A kutatás módszerei

A kutatás lebonyolítását megelőzően megtörtént az összes mérőeszköz kismintás kipróbálása. Öt 19 éves elsőéves főiskolai hallgató oldotta meg az angol feladatot és töltötte ki a kérdőíveket, míg négy diák a magyar feladatot írta meg és töltötte ki a vonatkozó kérdőíveket. Az előtesztelés alapján a feladatok, a megoldásukra tervezett idő és a témastruktúra-elemzés módszere jónak bizonyult, az értékelési skálákon és a kérdőíveken csekély, míg a diskurzusszerkezet-elemzési módszeren jelentős változtatásokat kellett végrehajtani (részletesebben lásd *Kiszely*, 2003).

Harminc 17–18 éves diák írta meg angol és magyar nyelven egyaránt a fogalmazásokat és töltötte ki a kérdőíveket. A kutatás időpontjában mindannyian egy vidéki nagyváros jó felvételi eredményekkel jellemezhető gimnáziumának (*Halász* és *Lannert*, 2000) 11. osztályos tanulói voltak. A harminc diák két különböző osztályba járt, két angol és két magyar szakos tanár tanította őket. A diákok közül 18-an 8–10 éve tanultak angolul, míg a többiek 3–5 éve.

A diákoknak két különböző témájú, de más szempontokból nagyon hasonló fogalmazási feladatot kellett megoldaniuk. Az angol feladatban arról kellett érvelő esszét készíteni, hogy a kevés iskolai munkát igénylő, inkább az otthoni, Internettel segített oktatás megfelelő tanulási módszer-e, míg a magyar feladatban figyelőkamerák iskolákba történő beszerelése mellett vagy ellen kellett érvelniük. Mindkét feladat során egy diákmagazinban megjelent szövegre kellett reagálniuk írásban és mindkettőhöz négy irányítási szempont csatlakozott. Az első arra utasította a diákokat, hogy fejtsék ki világosan álláspontjukat a kérdéssel kapcsolatban, a második alapján az adott téma két előnyét kellett leírni, a harmadik alapján pedig két hátrányát. Az utolsó irányítási szempont szerint reményüket kellett kifejezniük azzal kapcsolatban, hogy saját iskolájuk bevezeti-e a módszert vagy sem.

Az esszék értékelése

Az esszék értékelése analitikus skála alapján történt, amely öt kritériumot tartalmazott. A kommunikatív cél megvalósulása és a szerkezet maximálisan hat pontot ért, a nyelvtan és szókincs ötöt, míg a központozás és helyesírás összesen kettőt. Az előtesztelés eredményeinek alapján az egyes kritériumokhoz tartozó deskriptorok a két nyelv esszéinek értékelésénél minimális eltérésekkel ugyanazok voltak. A négy értékelő számára tartott képzés és a kipróbálás során szerzett tapasztalatok megbeszélését követően az angol nyelvű esszéket két magyar anyanyelvű angol szakos nyelvtanár, míg a magyar esszéket két magyar nyelv és irodalom szakos tanár értékelte egymástól függetlenül.

A diákok általános angol nyelvtudásának méréséhez nem készült mérőeszköz, mert rendelkezésünkre álltak egy külső teljesítménymérés eredményei: mind a harminc diák sikeresen letette az Idegennyelvi Továbbképző Központ (ITK) középfokú angol nyelvvizsgáját, ezért az itt elért eredményeik szolgáltak nyelvtudásuk megállapítására.

A szövegnyelvészeti elemzés egy szövegszerkezet-központú és egy mondatközpontú eszköz segítségével történt. Az első *Tirkkonen-Condit* (1985) diskurzusszerkezet-elemzés módszerének – az előtesztelési eredmények alapján történt – általunk továbbfejlesztett változata volt, míg a második *Lauttamatti* (1987) témastruktúra-elemzés módszere volt.

A diskurzusszerkezet-elemzés kiindulópontja az volt, hogy az argumentatív esszék létrehozása kognitív problémamegoldó tevékenység, amelynek során az író célja az olvasó meggyőzése egy adott álláspont helyességéről, azaz az olvasó eredeti álláspontjának megváltoztatása. A kipróbálás tapasztalatai alapján a következő szerkezeti-retorikai kategóriákat alkottam meg *Tirkkonen-Condit* (1985) elemzését kiegészítve (kiemelve szerepelnek *Tirkkonen-Condit* eredeti kategóriái):

- Bevezetés: A témához nyújt hátteret, illetve a diákok cikkre adott reakcióit tartalmazza.
- Tételmondat: Az író álláspontja.
- Tételújrafogalmazás: Az író álláspontjának megismétlése az esszé egy későbbi pontján.
- Tételmódosítás: Az író álláspontjának a Tételmondathoz viszonyított megváltoztatása.
- Klasszikus *szituáció*: Az író által feltételezett olvasói álláspont, amelyet az író meg akar változtatni. Más szavakkal: az író álláspontjával szembeni érvek. Akkor alkalmazzuk, amikor az író világosan kifejtette az álláspontját.
- Érv szituáció: Egy álláspont melletti érvek felsorakoztatása, amelyet akkor alkalmazunk, amikor az író nem fejtette ki világosan az álláspontját.
- Ellenérv szituáció: Egy álláspont elleni érvek felsorakoztatása, amelyet akkor alkalmazunk, amikor az író nem fejtette ki világosan az álláspontját.
- *Probléma*: Az író érvei az olvasó meggyőzésére.
- *Megoldás*: Javaslat a cikkben felvázolt szituáció megoldására.
- *Értékelés*: A megoldás negatív vagy pozitív értékelése.
- Befejezés: A levél záróformulái, amelyek nem tartoznak közvetlenül az érveléshez.

A témastruktúra-elemzés azon alapult, hogy egy szöveg mondatainak témái és a teljes szöveg témája szemantikailag összefüggésben lévő egységek, amely összefüggések hozzák létre a szöveg koherenciáját. Ennek értelmében a fogalmazások mondataiban szereplő témaalanyokat kellett megkeresni és a köztük lévő progressziófajtákat megállapítani. *Lauttamatti* (1987) alapján a következő progressziófajtákat különböztettem meg a fogalmazásokban:

- Szekvenciális progresszió: Az előző mondat rémája a következő mondat témája; az egymást követő mondatok témája teljesen különböző.
- Párhuzamos progresszió: Az egymást követő mondatok témája ugyanaz.
- Bővített párhuzamos progresszió: Két mondat témája ugyanaz, de e két mondat közé beékelődik legalább egy szekvenciális progresszió.

Ezeken kívül a témamélységet – a különböző témák számát – is megállapítottuk minden szövegben. A megbízhatóság fenntartása érdekében mindkét elemzést egy-egy második értékelő bevonásával végeztük. Az adatok elemzése három szinten történt: a teljes angol és magyar korpusz, a tíz legjobb angol és magyar esszé és a tíz leggyengébb angol és magyar esszé összevetése történt meg.

Diákkérdőívek

Minden diák összesen négy kérdőívet töltött ki, kettőt az angol, kettőt pedig a magyar fogalmazás elkészítése után. Az első kérdőív mindig az adott fogalmazás megírásának folyamatával kapcsolatban tett fel kérdéseket, azaz a diákok angol és magyar nyelvi írásstratégiáit tárta fel. A második kérdőív pedig a diákok angol, illetve magyar műveltségi hátteréről szólt.

Az írásfolyamatokról szóló kérdőívek kérdései három téma köré csoportosíthatóak: mit tettek a diákok az írás előkészítési, tényleges és átírási/editálási szakaszában. Ezt egészítette ki még néhány kérdés arról, hogy az elkészült fogalmazásukat hogyan értékelték, illetve melyek voltak a legfőbb nehézségeik az esszéírás során.

A diákok műveltségi hátteréről szóló kérdőívek fókuszában a fogalmazásírás-tanulás állt. Ezen kívül a diákok önkéntes magyar és angol nyelvi írás- és olvasástevékenységeire is vonatkoztak kérdések. Az angolra vonatkozó kérdőívben szerepeltek továbbá a diákok angol nyelvtanulásáról szóló kérdések is.

A diákkérdőívek elemzése a szövegtani elemzéshez hasonlóan szintén három szinten történt: az összes angol és magyar kérdőív, a tíz angolul és magyarul legjobban író diák kérdőívei és a tíz angolul és magyarul leggyengébben író diák kérdőívei kerültek összehasonlításra.

Tanári kérdőívek

A diákokon kívül az őket tanító két-két angol, valamint magyar nyelv és irodalom szakos tanár is kitöltött egy kérdőívet, amelyben általános kérdéseken kívül fogalmazástanítási és esszéértékelési gyakorlatukról szóló kérdésekre válaszoltak. A tanári kérdőívek eredményeit az összes kérdőív kiértékelésekor elemeztük.

A kutatás menete

A diákok 2003. május 8-án írták az egyik esszét és töltötték ki a vonatkozó kérdőíveket, és május 15-én a másikat, mindkét alkalommal egy 90 perces angol nyelvórán. A megíratás során a csoportfelezéses módszert alkalmaztuk: 12 diák az első héten az angol fogalmazást írta, a másodikon pedig a magyart, míg a többi 18 diák az első héten a magyar esszét írta, a másodikon pedig az angolt.

Mindkét esszé megírására 45 perc állt a diákok rendelkezésére. Ezt követően kitöltötték az adott fogalmazáshoz kapcsolódó írásstratégiáikról és műveltségi hátterükről szóló két kérdőívet, ami 20 percet vett igénybe. A diákokat tanító két angol és két magyar tanár 2003. júniusában kapta kézhez a kérdőívet, és egy héten belül mindegyikük kitöltve adta vissza.

Eredmények

A diákok szignifikánsan jobb minőségű esszéket írtak az anyanyelvükön, mint angolul ($t=5,76$, $df=29$, $p<0,001$), de az anyanyelven és az angol nyelven írott fogalmazások minősége között szignifikáns a korreláció (Cronbach $\alpha=0,45$; $p<0,01$). Az angol nyelvű esszék minősége és a diákok angol nyelvtudása között szintén szignifikáns összefüggés volt kimutatható, de nem olyan szoros, mint a két esszécsoport minősége között (Cronbach $\alpha=0,35$; $p<0,05$). Ezek az adatok megerősítik *Zamel* (1983) eredményeit, aki szerint a nyelvtudás fontos, de nem a legdöntőbb magyarázó tényezője az idegen nyelvű írás minőségének. Megerősítik továbbá *Krapels* (1990) véleményét is, amely szerint létezik egy nyelvektől független univerzális fogalmazási kompetencia.

A két esszécsoport diskurzusszerkezete hasonló jegyeket mutat (1. táblázat). Annak ellenére, hogy Tételmondat, Tétel-újrafogalmazás, Tételmódosítás és Klasszikus szituáció több angol, míg Befejezés több magyar esszében fordult elő, csupán egy jelentős különbség volt a két alkorpusz között: az angol fogalmazásokban a diákok az érvek és az ellenérvek megvitatására körülbelül egyenlő teret szenteltek (26% és 29%), a magyar esszékben az érvek dominánsan nagyobb teret foglaltak el (37% és 18%). Ennek oka az lehet, hogy az angol esszét kontrolláltabb formában írták meg a diákok: jobban koncentráltak az összes irányítási szempont írásukba való integrálására, mint magyar esszé írása során, ahol a mondanivalójuk volt az elsődleges szempont.

A Tételmondat mindkét alkorpuszban az esszék elején szerepelt: az angol fogalmazásokban átlagosan a hatodik, míg a magyar esszékben a negyedik mondatként. Ebből tehát az következik, hogy a magyar diákok képesek a fogalmazásuk elején kinyilvánítani álláspontjukat, ha a feladat pontosan meg van határozva. Jó néhány kontrasztív retorikai tanulmány (lásd *Kaplan*, 1966; *Cho*, 1999) szerint ezt az angolszász retorikai jellegzetességet nehezen sajátítják el az angolul tanulók. Jelen kutatásunk ezt cáfolja, és amellett foglalunk állást, hogy pontos és részletes feladatállítással ezek az elvárások betarthatóak.

1. táblázat. A diskurzusszerkezet elemei a két esszécsoportban

A diskurzusszerkezet elemei	*Angol esszék*		*Magyar esszék*	
	Darab	*(%)*	*Darab*	*(%)*
Mondatok	557		484	
Bevezetés	85	15	58	12
Tételmondat	31	6	27	6
Tétel-újrafogalmazás	15	3	7	1
Tételmódosítás	11	2	0	0
Klasszikus szituáció	160	29	85	18
Érv szituáció	12	2	28	6
Ellenérv szituáció	29	5	27	6
Probléma	146	26	177	37
Megoldás	37	7	43	9
Értékelés	20	4	16	3
Befejezés	11	2	16	3

A diskurzusszerkezetek a vizsgált diákok írásaiban transzferálódtak. Ennek oka, hogy ezek nyelvektől független univerzális intuitív kognitív sémák, amelyek hasonlóságát még a két feladathoz csatolt hasonló irányítási szempontok is elősegítették.

2. táblázat. Mondatok, témamélység és progressziófajták

Változók	*Angol esszék*		*Magyar esszék*	
	Darab	*(%)*	*Darab*	*(%)*
Mondatok	717		584	
Témamélység	345	48	323	55
Szekvenciális progresszió	348	48	313	53
Párhuzamos progresszió	115	16	83	14
Bővített párhuzamos progresszió	180	25	145	24

A 2. táblázat a témastruktúra-elemzés eredményeit mutatja. A jobb minőségű magyar és a gyengébb színvonalú angol esszék között olyan mértékű különbségek adódtak, amelyeket más kutatások (lásd *Károly*, 1997; *Harama* és *Anthony*, 1999) azonos nyelven íródott jó és gyenge fogalmazások között mutattak ki. Ebből arra következtethetünk, hogy az anyanyelvi és angol nyelvi témastruktúra különbségei az esszék minőségével függnek össze. Bővített párhuzamos progressziót mindkét alkorpuszban körülbelül azonos arányban alkalmaztak a diákok. Ennek magyarázata lehet, hogy a magyarul jó írók-

nak számító diákok úgy érezték, hogy egy másik nyelven íródott jó esszé jellemzője a szövegben korábban említett témához való visszatérés. A nyelvtől független diskurzusszerkezetekkel ellentétben a témastruktúrák elsősorban a diákok nyelvtudásának szintjével állnak összefüggésben, ezért nem beszélhetünk az anyanyelvnek az idegen nyelvre való transzferhatásáról.

A fogalmazásírás folyamatával kapcsolatos kérdőívek alapján a diákok a magyar fogalmazás megírása előtt időt szakítottak tervezésre, de egyikük sem készített jegyzeteket. A magyar esszé megírása során minden eszükbe jutó dolgot leírtak, és kevesebbet hezitáltak. A legfontosabb szempont, amit az írás során függetlenül a nyelvtől figyelembe vettek a tartalom volt. A diákok egyharmada egyik nyelven sem ellenőrizte, amit írt. Akik ellenőrizték, a legnagyobb figyelmet mindkét nyelven a tartalomra fordították. Az ellenőrzés során a magyar esszéknél a szókincs volt fontos, az angol esszéknél pedig a nyelvtan, a helyesírás és a szerkezet.

A magyar és angol nyelvű írásfolyamatok hasonlóságai tovább erősítik azt a tételt, amit a magyar és angol nyelvű esszék minősége közötti korrelációk és diskurzusszerkezet is mutattak, miszerint a fogalmazási folyamatnak vannak nyelvtől független általános sajátosságai. Az írásfolyamat különbségei azonban *Raimes* (1987) eredményeit támasztják alá, amelyek szerint az anyanyelvi és az idegen nyelvi írásfolyamatok különböznek egymástól.

A műveltségi háttérrel kapcsolatos kérdőívek alapján a diákok magyar és angol nyelvű fogalmazástanulása hasonlóságokat és különbségeket is mutatott. Angolul több esszét kellett írniuk, mint magyarul, de a tanórán több magyar fogalmazást írtak, mint angolt. A leggyakoribb szövegtípusok, amiket angolul kellett írniuk, az informális levél és a véleménykifejtő esszé volt, míg magyarul elsősorban irodalmi tanulmányaikhoz kapcsolódó esszéket és formális leveleket írtak. Angolórán változatosabb témákkal foglalkoztak, és változatosabb technikákkal tanították őket írni, mint magyarul. Ritkán kellett újraírni fogalmazásaikat. A magyar esszék értékelése során a tanárok több szempontot vettek figyelembe. A magyar esszék esetében a tartalom, míg a nyelvtan és a helyesírás az angol esszék értékelésénél volt hangsúlyosabb. A tanárok hibafeltüntetési módszereiben nem volt számottevő különbség. A fogalmazásokhoz fűzött kommentárjaikban mindegyik tanár kiemelte a pozitív vonásokat is, de az angoltanárok főleg a nyelvtant, a magyartanárok a tartalmat helyezték előtérbe. A diákok önkéntes alapon magyarul többet olvastak és írtak, mint angolul, de magyarul minőséginek nem nevezhető írásműveket hoztak létre, illetve olvastak. A leggyakoribb írásfajta a listakészítés, a leggyakoribb olvasmányaik bulvárlapok és női magazinok voltak.

A három kiválasztott eset tanulmányozása során nem találtunk szabályszerű összefüggéseket a 6. kutatási kérdésben megfogalmazazott (lásd fent) tényezők között. Ezek a kapcsolatok minden diák esetében más és más eredményt mutattak. Az első kiválasztott diák esetében a különböző anyanyelvi és angol nyelvi írásfolyamatok, és a különböző műveltségi háttér különböző diskurzus-, és témastruktúrájú, de egyformán magas színvonalú esszéket eredményeztek. A második esettanulmányban a hasonló írásfolyamatok és a különböző műveltségi háttér eltérő diskurzus-, és témastruktúrájú, és nagyon különböző színvonalú esszéket eredményeztek. A harmadik diák hasonló írásfolyamatokkal és

különböző műveltségi háttérrel különböző diskurzus-, de hasonló témaszerkezetű, egyformán alacsony színvonalú fogalmazásokat írt.

Az egész korpuszt figyelembe véve az angol esszék minősége a magyar esszék minőségével szorosabb kapcsolatban van, mint a diákok angol nyelvtudásával. Ebből és a retorikai szerkezettel kapcsolatos eredményekből arra a következtetésre lehet jutni, hogy a diákok általános íráskészsége és az általuk preferált diskurzusszerkezet transzferálódik, mivel ezek hasonlóak egymáshoz, míg ezzel ellentétben a koherencia-mintázatok, azaz a témastruktúra, nem. Az anyanyelvi transzferhatásoknál fontos kérdés, hogy van-e olyan nyelvtudási küszöbszint, amely felett a transzfer jóval könnyebben megy végbe, mint alatta. Az esszék kommentárjaira és értékelésére vonatkozó adatok arra utalnak, hogy létezik ez a küszöbszint, amely szükséges ahhoz, hogy az angol esszék megítélésében is, hasonlóan a magyarhoz, a globális kérdések (pl. tartalom és szerkezet) játsszák a legfontosabb szerepet. Jelen kutatás eredményei alapján megkockáztatható az a kijelentés, hogy a vizsgált diákok esetében a különböző szövegszerkezeti jellegzetességek transzferálódásához különböző küszöbszintek léteznek: a diskurzusszerkezetek transzferálódásához ez a szint alacsonyabban, míg a témastruktúrákéhoz magasabban van.

Összegzés

Jelen tanulmány kontrasztív retorikai irányultságú, amely *Horváth* (2001) javaslatát felvállalva, azt a célt tűzte maga elé, hogy magyar anyanyelvű diákok két különböző nyelven íródott fogalmazásait, írásfolyamatait és műveltségi hátterét hasonlítja össze, azaz kombinálja az írás produktumának, folyamatának és társadalmi hátterének vizsgálatát.

A kutatás eredményei jól hasznosíthatóak mind az anyanyelvi, mind pedig az angol nyelvi íráspedagógiai gyakorlatban. Felhívhatja a tanárok figyelmét a diákok által preferált retorikai és koherencia-mintákra, írásstratégiáikra és műveltségi hátterükre, és lehetőséget adhat az információk alkalmazására mindennapi tanítási gyakorlatukban. A gyengébb minőségű angol nyelvű fogalmazások témastruktúrája jelentősen különbözött a jobb minőségű magyar esszék témastruktúrájától, ami arra utal, hogy a koherenciával kapcsolatos feladatoknak nagyobb hangsúlyt kell kapniuk a nyelvórákon. A magyar nyelv és irodalom tanárok azt a következtetést vonhatják le az eredményekből, hogy gyakrabban kellene fogalmazási feladatokat készíttetniük diákjaikkal. A kutatás arra is rávilágított, hogy a minél pontosabb és világosabb feladatállítás fontos előfeltétele annak, hogy a diákok a célközönség által elvárt retorikai szerkezeteket alkalmazzák.

A kontrasztív retorikai orientációjú kutatásokban a 60 esszéből álló korpusz nagynak számít, mégsem reprezentatív mintája a 11. osztályos gimnáziumi tanulóknak. Ebből következik, hogy az eredmények nem általánosíthatóak és statisztikai elemzéseknek sem vethetők alá. A diákok nyelvtudásának méréséhez nem dolgoztunk ki önálló eszközt, amely részletesebb és megbízhatóbb információkkal szolgálhatott volna a diákok angol nyelvtudásáról. Az írásfolyamatok feltárásához egyéb kutatási eszközöket, például a hangos gondolkodtatásos protokol-elemzést is lehetett volna használni, amely további részleteket tárhat fel a kérdőíves módszer mellett. Szintén hiányoznak a kutatási módsze-

rek közül diákokkal és tanárokkal folytatott strukturált interjúk és osztálytermi megfigyelések, amelyek a diákok műveltségi hátteréről nyújthattak volna további információkat. Az esszék értékeléséből és a szövegnyelvészeti elemzésekből nem lehetett kizárni a szubjektív elemeket.

A kutatást számos irányban lehet folytatni. Különálló esettanulmányokként össze lehet vetni mind a 30 diák anyanyelvi és idegen nyelvi esszéinek minőségét, retorikai struktúráját, illetve a diákok írásfolyamatait és műveltségi hátterét. Meg lehet vizsgálni, hogy a csoportfelezéses anyaggyűjtési módszer milyen hatásokat gyakorolt a diákok esszéinek minőségére. Egyéb szövegnyelvészeti elemzési eljárások is végrehajthatóak a korpuszon. Meg lehet vizsgálni a kötőszavak használatának gyakoriságát, a deduktív és induktív érvelés alkalmazásának gyakoriságát és minőségét, vagy a tézist igazoló bizonyítékok fajtáit. Számítógépes szövegelemzési eljárások segítségével konkordancia-vizsgálatok is végezhetőek, amelyek még mélyebben tárnák fel az írások sajátosságait. A korpusz lehetőséget nyújt az azonos nyelven íródott jó és gyenge minőségű esszék szövegszerkezeti szempontú összehasonlítására is. A küszöbszint-hipotézis további igazolásához olyan diákok fogalmazásait is lehetne elemezni, akik angol nyelvtudása magasabb színvonalú, mint a jelen kutatásban résztvevőké. A kutatás mintát nyújthat továbbá egy reprezentatív középiskolás diákkorpusz összeállítására is, amely a diákok magyar és angol nyelven íródott esszéit tartalmazza. Ezt ki lehet egészíteni írásfolyamataikra és műveltségi hátterükre vonatkozó kérdőívekkel, amelyek statisztikai elemzéseket, és az írásminőségre illetve a retorikai szerkezetekre ható tényezők pontos feltárását tennék lehetővé. Ezáltal lehetőség nyílna arra, hogy mind a magyar nyelv, mind az angol nyelv középiskolai tanárai empirikus kutatási adatokra támaszkodva tervezhetnék íráskészségfejlesztő óráikat, reális elvárásokat alakíthatnának ki a diákok íráskészségével kapcsolatban, hiszen a diákok valós problémáiból és igényeiből indulhatnának ki. Egy longitudinális vizsgálat is szükséges lenne, amely során ugyanannak a diákcsoportnak az anyanyelvi és angol nyelvi íráskészségének és esszészerkezeteinek változásait lehetne nyomon követni és elemezni. Jelen tanulmány a fent említett kutatásokhoz jelenthet kiindulási alapot.

Irodalom

Alderson, J. C., Clapham, C. és Wall, D. (1995): *Language test construction and evaluation.* Cambridge University Press, Cambridge.

Alderson, J. C. és Banerjee, J. (2002): Language testing and assessment (Part 2). *Language Teaching*, **35**. 2. sz. 79–113.

Bereiter, C. és Scardamalia, M. (1987): *The psychology of written composition.* L. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bickner, R. és Peyasantiwong, P. (1988): Cultural variation in reflective writing. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures.* Sage, London and Newbury Park, CA. 160–174.

Brown, H. D. (1994): *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy.* Prentice-Hall Regents, New Jersey.

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.

Carson, J. E., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B. és Kuehn, P. A. (1990): Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, **24**. 2. sz. 245–266.

Cho, J. H. (1999): *A study of contrastive rhetoric between East Asian and North American cultures as demonstrated through student expository essays from Korea and the United States.* Kiadatlan doktori értekezés. Graduate College of Bowling Green State University. http://faculty.fullerton.edu/jcho/dissertation.htm, 2002. október 30.

Connor, U. (1987): Argumentative patterns in student essays: Cross-cultural differences. In: Connor, U. és Kaplan, R. B. (szerk.): *Writing across languages: Analysis of L2 text.* Addison-Wesley, England and Reading, Wokingham, MA. 57–71.

Connor, U. (1996): *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing.* Cambridge University Press, Cambridge.

Connor, U. és Lauer, J. (1988): Cross-cultural variation in persuasive student writing. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures.* Sage, London and Newbury Park, CA. 138–159.

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

Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: Office of Bilingual Bicultural Education (szerk.): *Schooling and language minority students: A theoretical framework.* Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles. 3–49.

Flower, L. és Hayes, J. (1980): Identifying the organisation of writing processes. In: Gregg, L. és Steinberg, E. (szerk.): *Cognitive processes in writing.* Lawrence Erlbaum, Hillsdale. 31–50.

Flower, L. és Hayes, J. (1981): A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, **32**. 365–387.

Friedlander, A. (1990): Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom.* Cambridge University Press, Cambridge. 109–125.

Grabe, W. és Kaplan, R. B. (1996): *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective.* Longman, London.

Halász Gábor és Lannert Judit (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Hamp-Lyons, L. (1990): Second language writing: Assessment issues. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom.* Cambridge University Press, Cambridge. 69–87.

Hamp-Lyons, L. és Kroll, B. (1996): Issues in ESL writing assessment: An overview. *College ESL*, **6.** 1. sz. 52–72.

Harama, H. és Anthony, R. (1999): Topical structure development in academic English. In: Gibbons, S. és Liedtke. W. W. (szerk.): *Connections '99.* Faculty of Education, University of Victoria, Victoria, British Columbia. 112–119.

Hirose, K. és Sasaki, M. (1994): Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, **3.** 3. sz. 203–229.

Horváth József (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products.* Lingua Franca Csoport, Pécs.

Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép: Mérés – értékelés – vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Kádár-Fülöp, J. (1988): Culture, writing and curriculum. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures.* Sage, London and Newbury Park, CA. 25–50.

Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek?* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kaplan, R. B. (1966): Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, **16.** 1–20.

Károly Krisztina (1997): Témaprogresszió érvelő esszék bevezetésében: Empirikus tanulmány. In: Polyák Ildikó (szerk.): *Hetedik országos alkalmazott nyelvészeti konferencia. II. kötet.* Külkereskedelmi Főiskola, Budapest. 215–220.

Kiszely Zoltán (2003): *Students' writings in L1 Hungarian and L2 English: Rhetorical patterns, writing processes and literacy backgrounds.* Kiadatlan doktori értekezés, Pécs.

Krapels, A. R. (1990): An overview of second language writing process research. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom* Cambridge University Press, Cambridge. 37–56.

Lautamatti, L. (1987): Observations on the development of the topic of simplified discourse. In: Connor, U. és Kaplan, R. B. (szerk.): *Writing across languages: Analysis of L2 text.* Addison-Wesley, England and Reading, Wokingham, MA. 87–114.

Liebman, J. D. (1992): Toward a new contrastive rhetoric: Differences between Arabic and Japanese rhetorical instruction. *Journal of Second Language Writing*, **1**. 2. sz. 141–165.

Matsuda, P. K. (1997): Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, **6**. 1. sz. 45–60.

Matsuda, P. K. (2001): Teaching second language writing in context. NNETESOL, November 17, 2001. http://pubpages.unh.edu/~pmatsuda/handouts/ NNETESOL2001.pdf, 2003. május 9.

Mohan, B. A. és Lo, W. (1985): Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL Quarterly,* **19**. 3. sz. 515–534.

Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Osiris, Budapest. 193–216.

Nikolov Marianne (1999): Classroom observation project. In: Fekete Hajnal, Major Éva és Nikolov Marianne (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study.* British Council Hungary, Budapest. 221–245.

Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 3. sz. 46–57.

Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Raimes, A. (1983): Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In: Freedman, A., Pringle, I. és Yalden, J. (szerk.): *Learning to write: First language/second language.* Longman, London and New York. 258–272.

Raimes, A. (1987): Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning*, **37.** 439–468.

Sasaki, M. és Hirose, K. (1999): Development of an analytic rating scale for Japanese L1 writing. *Language Testing*, **16.** 4. sz. 457–478.

Silva, T. (1990): Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom.* Cambridge University Press, Cambridge. 11–23.

Silva, T. (1993): Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, **27**. 4. sz. 657–677.

Terestyéni Tamás (1987): Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége. *Jel-Kép*, **7**. 4. sz. 43–53.

Terestyéni Tamás (1996a): Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom: Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól. 1. kötet.* JPTE PSZM Projekt Programiroda, Pécs. 289–298.

Terestyéni Tamás (1996b): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, **2**. 3. sz. 3–16.

Tirkkonen-Condit, S. (1985): Argumentative text structure and translation. *Studia Philologica Jyvaskylaensia, 18.* Kirjapaino Oy Sisasuomi, Jyvaskala, Finland.

Vahapassi, A. (1988): The problem of selection of writing tasks in cross-cultural study. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures*. Sage, London and Newbury Park, CA. 51–78.

Vári Péter és mtsai (2001): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat: Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, **11**. 5. sz. 3–20.

Vári Péter és mtsai (2002): Gyorsjelentés a PISA vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 1. sz. 38–65.

Woodall, B. R. (2002): Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, **11**. 1. sz. 7–28.

Zamel, V. (1983): The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, **17.** 2. sz. 165–187.

ABSTRACT

ZOLTÁN KISZELY: THE RHETORICAL ORGANISATION OF HUNGARIAN AND ENGLISH COMPOSITIONS: INTERRELATIONSHIPS, EXPLANATIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The principal aim of this article was to compare the organisation of 30 Hungarian secondary school students' L1 Hungarian and L2 English argumentative essays by applying discourse and topical structure analysis (DSA and TSA). This text linguistic research extended beyond the usual text-based contrastive rhetoric studies as it was complemented with a standardised essay assessment procedure and also with the exploration of students' L1 and L2 writing processes and literacy backgrounds. Furthermore, it was intended to provide tentative explanations to the interrelationships across these factors and to allow for drawing pedagogical implications. The findings of the DSA demonstrated that the students organised their essays in similar ways; the only significant difference across the two essay groups was that they employed much more arguments to prove their points in their Hungarian texts, whereas in English the arguments and the counterarguments were discussed in a more balanced way. In contrast, the TSA revealed that the coherence patterns of the two essay groups were very different. Students' writing processes showed some similarities and differences indicating that the composing process has both universal and specific characteristics. As far as their literacy background is concerned, the dominant text types these students had to write in English were informal letters and essays expressing their opinion on current issues, while in Hungarian literary essays and formal letters were in majority. In their commentaries, the students' teachers of English mainly referred to grammar, whereas their teachers of Hungarian commented principally on content. Naturally, students did more self-initiated writing and reading in Hungarian; however, in Hungarian the most frequent text type they wrote was lists and the most preferred texts they read were women's and tabloid magazines; therefore, they did not engage in quality literacy activities in their native language. The findings of this research may be useful for teaching both L1 and L2 writing for several reasons. First, the results can raise teachers' awareness on students' preferred rhetorical structures, their writing processes and literacy backgrounds. Second, on the basis of this research design teachers can carry out small-scale surveys on their own students' writing backgrounds. Third, the finding that the topical structures of the two essay groups were different can raise the awareness of teachers of English as a Foreign Language with regard to integrating more tasks on textual coherence into their teaching practice. Fourth, teachers of Hungarian Language and Literature may use more writing tasks in their classes. Fifth, the research project revealed that the more well-designed the writing task is, the more likely the students will apply the expected rhetorical organisation.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 2. 129–146. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kiszely Zoltán, Kodolányi János Főiskola, H–8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 2. szám 147–168. (2006)

A SZOCIALISTA GYERMEKFELFOGÁS A TÚLKOROSOK ÉS A FELNŐTTEK OKTATÁSÁNAK IKONOGRÁFIAI MEGJELENÍTÉSE. 1956–1964. KÖZNEVELÉS

Géczi János
Pannon Egyetem, Veszprém; Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Vizsgálatunk szakirodalmi bázisa három irányból válik teljessé: a gyermekképpel foglalkozó gyerekkortörténet, a felnőttek neveléstudományi képéről a leginkább adatokkal szolgáló andragógia, továbbá a szocialista nevelésügy ötvenes éveit kutató eszme- és sajtótörténet egyaránt hozzájárult ahhoz, hogy a túlkorosok és a felnőttek oktatását ábrázoló ikonológiai anyag rendezésére és értelmezésére vállalkozzunk.

A neveléstörténeti kutatások között megkülönböztetett helyzetű a gyerekkortörténet analízise. Hazánkban a gyermekkép feltárásával kapcsolatban számos, monográfia (*Sáska*, 1992; *Szabolcs*, 1999; *Pukánszky*, 2001) és tanulmánykötet (*Pukánszky*, 2000, 2003) foglalkozott az utóbbi évtizedekben. Az antropológia részét képező gyermekszemlélet, illetve a gyermekkép visszatérő toposza: a *fejlődés*. A kis gyermekből nagyobb gyermekké, s a nagyobból a felnőtté válást – ebben a korábbi korok hagyományát követve – olyan előre haladásként látták a hivatalos nevelésügy részesei, amelyben értéktelen tulajdonságok elvesznek, s az értékesek pedig kialakulnak. A gyermekből – nyilván – felnőtt lesz; a biológiai evolucionizmus a társadalomban biologicizmuskénti továbbélése a szocialista társadalomnak is a sajátja. Az is nyilvánvaló, hogy a felnőtt- és a gyermekképi narratívák iránytűjét a legtöbb kortörténetíró számára ugyancsak – a biológiai és társadalmi vélekedésre hivatkozó – *fejlődés* képzete kínálja. Ehhez az elképzeléshez a muníció a természettudományok oldaláról érkezett, de hozzájárultak az önmagukat teleologikus történetiség alapján elképzelő tudományok is.

Az ember- és gyermekkép közös sajátja e változás hangsúlyozása, s az a pedagógiai elgondolás, hogy a képesség kibontakoztatását szorgalmazó intézményi és nem intézményesült algoritmusokat, saját szocializációja érdekében, a tanítvány elfogadja.

A hazai társadalomkutatók korábban érzékenyebben reagáltak arra a szituációra, amelyben a gyermek- és a felnőttkép egymástól nem elkülönített, sőt együttjárásuk szorgalmazott. A felnőttoktatás iskolarendszerbe történő integrálásával együtt a gyerek és a felnőtt azonos illetve különböző pedagógiájáról több nézet is kialakult (*Sáska*, 1992), amelyek a gyerek- és a felnőttkép azonos illetve eltérő vonásait hangsúlyozták (*Keresztury*, 1946; *Feledy*, 1961; *Csoma*, 1967; *Bíró*, *Csoma* és *Fukász*, 1976).

Golnhofer Erzsébet (2001) pedagógusok körében végzett, a tanárképzés és -továbbképzés fejlesztési lehetőségeit kereső kutatása során a pedagógusok gyerekekről alkotott véleményeit leírva ugyancsak azt az előfeltevést látta igazolva, hogy a gyerekekkel kap-

csolatos nézetek közül vezető jelentőségű a fejlődést szolgáló *nevelhetőség*. A mai magyar pedagógus a gyermeket aszerint is megítéli, hogy miként képes önmagát alávetve azonosulni az iskola által képviselt társadalmi normákat átadó eljárásoknak. A gyermeki fejlődést szolgáló iskola a nevelés révén négy elvárást érvényesít. Annak személyiségfejlesztőnek, tudásátadónak és képességfejlesztőnek, kultúraőrzőnek és norma-elsajátítónak kell lennie. Bár a tanárok elfogadják, hogy a gyermek nevelhetőségét több tényező (öröklés, család, iskola) együttese alakítja, ennek ellenére a pedagógusokban kialakult gyermekképet döntően az ifjú megváltoztathatóságára alapozzák. A *fejlődés* – túl a szótári, a biológiai és a pszichológiai értelmén – egy olyan, a világképből, a tudományképből és a társadalomképből származó metaforává vált, amely a 19. századi evolucionizmustól elfogadott norma, de amelyet a marxizmus-leninizmus világképétől átformázottan az ötvenes-hatvanas években sokat használtak, s ami általában az oktatásnak tulajdonított szerepkörről is referált. E kortárs gyermekkép-változat szerint a gyerekek sikeréért nem a gyerek, a sikertelenségért viszont főként a diák okolható (*Golnhofer*, 2001).

Golnhofer (2001) a gyerekképek közül azt a kortárs változatot vizsgálta, amelyben legnagyobb a valószínűsége a korszak vezető világképe által irányított, rendszerbe szervezett elképzelés megvalósulásának. Megállapításai nemcsak arra világítanak rá ismét, hogy a gyermekkép legfőbb sajátossága a felnőtti – az iskola világképét többé-kevésbé jól közvetítő pedagógusi – elvárás függvénye, amelyben nem jelennek meg a gyermeki szempontok, hanem, hogy a nevelhetőség olyan fogalom, amely nem kizárólag a gyermekkel, de az iskoláztatással és az ismeretátadással, mégpedig annak mindkét, intézményi és nem intézményes formáival is kapcsolatba hozható.

Az ötven éves közelmúlt szaksajtóban közölt forrásai közül a pedagógiai nézetekkel rendelkezőkben ugyancsak azt tapasztaljuk, hogy a gyermekek megítélésekor a döntő szempont az, hogy miként *fejleszthetők* gyermekekből felnőttekké, azaz hogyan és mi által nevelhetők. A gyermek- és a felnőtt- (legyen akár nő- vagy férfi-) kép összefüggéseire, bármily evidens is, azonban csak kevesen mutatnak rá. Ennek egyik lehetséges alkalma a gyerekkor és a családtörténet együttes vizsgálata (*Szabolcs*, 1986).

Az ötvenes évek gyerekképe megformálásához több pedagógiai hagyomány is hozzájárult. Részben az az évszázados nevelésügyi nézet, mely szerint a gyerekkép a felnőttkép derivátuma, illetve a 19–20. század forulójának pedológiai nézetei közül az, amely a gyermeket biológiai és pszichológiai rendszerként is elismerte (félig nyílt, azaz ugyan alakítható, de csak meghatározott módon). Ez utóbbi elképzelés válik annak a pedagógiai utópiának az alapjává, amelyben a gyermeket a jövő letéteményesének láttatják – s amelyet majd a legkülönbözőbb állami ideológiák is fölhasználnak. S ugyan a jövőt megjelenítő gyermek emblémája az ötvenes évek pedagógiai közbeszédében jelen van – sajátos módon az elképzelés kialakításához leginkább hozzájáruló pedológusok (pl. *Mérei Ferenc*) illetve eszmei rokonaik gondolatai csupán opponálható tényezőként jelentek meg.

Amikor a 20. századi korszakvizsgálatok között megjelent az ötvenes évek gyermekképének első megrajzolása, akkor kerülhetett sor a jellemzőnek talált adatok föltárására és rendszerezésére. *Kis-Molnár Csaba* és *Erdei Helga* a Nők Lapja nő- és gyermekképével, *Kéri Katalin* a Nők Lapja és az Óvodai nevelés tartalomelemzésen alapuló bemutatásával a hazai szocialista neveléstudomány kialakuló gyermekkép-vizsgálatában úttörő

munkát végeztek. (*Kis-Molnár* és *Erdei*, 2003; *Kéri*, 2003) A vizsgált időszakban a sajtó által képződő gyermekkép az internacionalista szovjet elképzelések mintája alapján alakult ki, s abban nemzeti sajátosságok nincsenek jelen (*Kéri*, 2003). A közösségi szempontot túlhajtó gyermekképben nem mutatkoznak meg sem a gyermekre vonatkozó pszichológiai, sem a pedagógiai ismeretek. *Kéri* nem érzékelte, hogy a különböző korosztályokról más-más elképzelés alakult volna, ki, s úgy találja, hogy a 3–5 éves gyermekek azok, akik leginkább megfeleltek a jelenről szóló, a pártideológia által tételezett képzet szuggerálásához. Az ötvenes évek hazai gyermeknevelésének egy internacionalista szemléletű, harcos munkás létrehozása, azaz egy kommunista harcos nevelése a végső célja. A szocialista embertípus lehetséges vonásai közül ebben az időben a közösségi karakter és a militáns elszántság a leginkább hangsúlyozható.

A meglévő, az állam által létrehozott és fenntartott intézmények mintául szolgáltak a felnőttképzés, s azon belül is az intézményes felnőttoktatás számára. A modell a reformációban, illetve a felvilágosodásban kialakuló mozgalom kezdetén jelent meg. A nevelésügy állami üggyé válását, az állami pedagógia képzetét és a felnőttképzést egyazon korszak vetette fel. A felnőttképzés a 20. század közepéig többnyire ugyanaz, mint a gyermekképzés: sem helyszínében, sem tartalmában, sem módszereiben nem különbözik lényegesen egymástól, sőt a képzés pedagógusainak személyében sem. Az intézményi képzés célja a nappali tagozattal azonos tudás átadása, és az ezt bizonyító okirat megszereztetése.

A felnőtt- és a gyermekképzésben az azonosságokra esik a hangsúly, nem a különbségek érzékelésére s az eltérések alapján a specifikáció kimunkálására (*Zrinszky*, 2005). A neveléstudomány antropológiai képzeteinek kialakulásához főképp a felnőttképzés, majd az azzal foglalkozó tudomány, az andragógia járult hozzá. A felnőttek tömegképzésének megjelenésével párhuzamosan a nagykorúvá válás nem jelezte többé a tanítás végét. A felnőtteket, a gyermekekhez hasonlatosan, a formális tanulással egyidejűleg az életgyakorlatot támogató, az önirányításhoz elvezető szociális, informális és egyéb képzésben is részesítik.

A *képzés, a képezhetőség, a nevelhetőség* mibenlétének kérdése, miként a pedagógia gyermekképénél tapasztalható, valamennyi antropológiai elképzelésben megjelenik. A mentalitástörténet történetileg a protestáns és az erre mint előzményre gyakran utaló középosztálybeli életeszményekre utal. A felnőttoktatás eszméje a középréteg sajátja volt, s ez a réteg a posztmodern társadalomban meghatározó, tömegében is legnagyobb s érdekeit is jól érvényesíti.

Az emberképet vizsgálva élesen meg kell különböztetni, hogy e képen belül mi az, ami valóban az emberről referál, s mi az, ami a kép létrehozóiról, az intézményekről, illetve magukról az egyedi emberekről szól. Nem zárkózhatunk el sem az antropológiai, sem az ezen nézetek átörökítését végző intézmények oldaláról érkező impulzusok regisztrálásától sem. Egy-egy forrás antropológiája nem azonos sem egy intézmény, sem egy diszciplína, sem egy történetileg azonosított társadalom képével.

Vizsgálatunkhoz olyan, történetileg megragadható időszakot kerestünk, amelyben a nevelés attribútumai ikonográfiailag azonosíthatók. A felnőtt- és a gyerekképzés azonosságai és különbözőségei mentén az emberről és a gyermekről adatokat szolgáló, a világkép azonosítását elősegítő következtetések levonására törekedtünk. Megvizsgáltuk, for-

rásaink is igazolják-e a neveléstörténeti kutatók képviselte nézetet, miszerint minden világkép gyermekképét antropológiája felnőttképéből származtatja-e. Továbbá a képekben ikonográfiailag megjelenített két kulturális hagyomány – a bizánci örökségből eredő ortodoxia és a nyugati katolikus világ hagyománya – hogyan jelentkezik, s jelenléte mivel indokolt.

Kutatásunk során a *Köznevelés* folyóirat azon időszakának képeit tekintettük át, amelyben a lap szerkesztői a túlkorosok és a felnőttek ábrázolását is vállalták. Segédforrásokként fordultunk a képek felbukkanásának időpontjában ugyanott megjelent sajtóanyagokhoz. Felnőttképzést ikonográfiailag is értelmező anyag 1959-ben jelent meg először, egy kínai termelőszövetkezet analfabéta tagjainak írásolvasási tanfolyamát bemutató sajtófotó jóvoltából, de a problémakör képviseletére, néhány év gazdag tematizációja után, a 60-as évek közepétől már nem vállalkozott a lap. Ennek oka, hogy 1958–1961 között még lendületben tudott maradni az SZKP XXI. Kongresszusa után indult reform; amelyet kioltott az 1961-től megformálódó, s 1964-65-re kifejlődő politikai fordulat. A lap szerkesztőségét a tárgyalt az időszakban népes szerkesztőbizottság irányítja, a felelős szerkesztő mindvégig *Petró András*.

A túlkoros- és a felnőttképzéssel kapcsolatot mutató sajtóképek megjelenése és eltűnése közti időszak megfeleltethető a szakirodalomban elfogadott, a törvényi, jogszabályi, rendeleti szabályozás eseményeit követő korszakolás egyik szegmentumával.

1. ábra
Írásolvasás tanfolyam a hungyi termelő szövetkezet analfabéta tagjai számára.
(Forrás: Köznevelés, XIII. évfolyam, 1957. 2. első, belső borító)

Az oktatáspolitikai fordulópontok konstruálta korszak, a kutatás tárgyának időkereteként szolgált. Az iskolák 1948-ban bekövetkező államosítása és az iskolareform végső, éveken át tartó agonizálása, s a XXI. Kongreszus utáni reform kifulladása, majd 1965-ös kudarca közti, mintegy húszévnyi intervallumban mindvégig a szocialista nevelésügy előterében állt a munkás- és parasztszármazású, alulképzett munkások és az ebből a közegből származó vezető réteg iskoláztatását megoldó felnőttképzés (*Kelemen*, 2003).

A világkép

Mi határozta meg a szocialista ember felnőttről, illetve gyerekről referáló képzeteit? Egyetlen világkép, a kommunizmusra hivatkozó tudományos materializmus.

A világkép – amelyet akkor világnézetnek (a német „Weltanschauung" tükörfordításának) neveztek, éppen arra utalva a szemléleten alapuló 'nézet'-tel, hogy az személyes – filozófiai művek és propagandisztikus munkák sokszor megidézett fogalma. *Ágoston György*, a szocialista világnézeti nevelés egyik hazai leírója és propagátora 1956-ban, a Köznevelésben a világnézet és a világnézeti nevelés kapcsán tanulmányában összefoglalta mindazt, amit sokszor és sok helyen hallhattak a pedagógusok.

> „A kommunista világnézet, a dialektikus materializmus Sztálin klasszikus meghatározása szerint a marxista-leninista párt, a proletáriátus élcsapatának a világnézete. A dialektikus materializmus a párt vezette munkásosztály történelmi harcainak, e harcok során szerzett tapasztalatainak legmagasabbrendű gondolati általánosítása, a munkásosztály ideológiai fegyvere a kapitalizmus megdöntéséért és a szocializmus felépítéséért vívott közdelemben.
>
> A kommunista világnézet az idealizmussal ellentétben tudományos világnézet, azoknak a tudományos eseményeknek a végkövetkezménye, amelyeket a természettudományok, a társadalomtudományok és a gondolkodás törvényeivel foglalkozó tudományok föltárnak." (*Ágoston*, 1956. 26. o.)

A tudományos materialista világképre épített kommunista világnézet sajátossága, hogy a tudomány s egy társadalmi osztály érdeke között kizárólagos kapcsolatot tételez. Az osztály tagjainak tevékenysége mögött a tudományos igazságot, a tudományban pedig az osztályérdekek megjelenését állítja. A világkép szerint alakuló emberképben s az emberkép részét képező szocialista gyermekképben is ezen törvényszerűség szerint hangsúlyozódnak a jellegzetességek. A világkép/emberkép/gyermekkép történeti alakzat. A világnézet és a tudomány összeforrottsága által szinte minden megindokolható. A proletariátus osztályérdeke osztályok fölötti minőségeket képes érvényesíteni, valamint a kommunista világnézet sajátossága annak gyakorlati jellege.

A kommunista-szocialista nevelés elvei a tudományosnak vallott világképből következnek. Az iskola feladata, hogy közvetítse a hamisítatlan tudományos nézeteket tanulók felé. A tanulók tudásának mércéje az lehet, hogy milyen mértékben sajátították el a dialektikus materializmust és az arra épülő marxista-leninista filozófiát. Mivel a tudományosság és a pártosság eszméi a szocialista világképben elválaszthatatlanok egymástól, a proletariátus osztályérdekeit képviselő pártosság kialakítása is pedagógiai cél. A tanulók hűségét, szeretetét a párt, a dolgozó nép iránt a munkásosztály történeti szerepének fölismerése és a tudományban való hit indokolja. A kommunista világnézet gyakorlati jellegű, ezért a tapasztalás ugyancsak a nevelés eszköze.

Gyermekkép. A gyermek mint allegória

A szocialista pedagógiában a szocialista felnőttkép és a gyermekkép között nem a hagyománynak megfelelő a viszony. Kétséges, hogy a gyermekképet közvetlenül a felnőttképből képezték volna. Ha szemügyre vesszük a gyermekkép vonásait, azok elemei

több forrásból származnak. Egyrészt a felnőttképből, ugyanakkor a felnőttkép sajátjának bizonyul nem egy utópisztikus karakterű s a gyermekképből eredő panel.

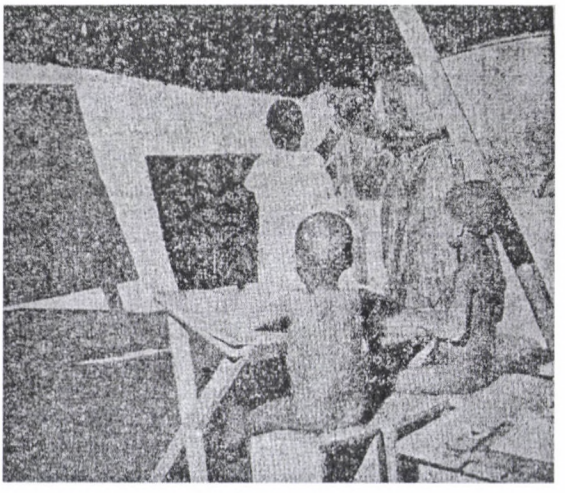
A jelenség mögött a felvilágosodás azon uralkodó elképzelése áll, hogy az iskoláztatás a gyermekkorban történik. A gyermekkép 17–19. századi megszilárdulása után, amikor elfogadottá válik a gyermek- és felnőttképzés közti különbség, veszi kezdetét a pedagógiai antropológia kialakulása.

Az ötvenes évek magyar – heterogén – politikája, a kommunista ideológia, a szocialista népművelés és pedagógia együttese által kialakított mentalitás szerint a gyermek képével a gyermeken túli tartalmak fejezhetők ki. A sajtóban s az annak részét képező pedagógiai szaksajtóban képileg ábrázolt gyermek a fejlődés allegóriája. S mindaz, ami a gyerek képében megnyilvánul, nevelendő, óvandó, féltendő, szeretni való, gondozandó, hiszen ő maga a jövő.

2. ábra
A 20. évét ünneplő Köznevelés 1945-öt jelképező fotója. MTI – Patkó Klári vagy Zinner Erzsébet felvétele (Forrás: Köznevelés. XXI. évf. 13-14. 1965. július. 9.)

3. ábra
1965. A Köznevelés ünnepi számában. MTI – Patkó Klári vagy Zinner Erzsébet felvétele (Forrás: Köznevelés. XXI. évf. 13-14. 1965. július. 9.)

4. ábra
Molnár Edit: Gyermek-könyvtárban
(Forrás: Köznevelés. XVIII. évf., 1. 1962. január 9. 26. o.)



5. ábra
Egy afrikai iskolában folyik az oktatás. Illusztráció Pintér Lászlóné külföldi könyvismertetéséhez (Forrás: Köznevelés. XVIII. évf., 5. 1962. március 6. 153. o.)

A sajtó élen jár a szocialista emberkép kialakításában, mert sokkal gyorsabban képes megjeleníteni az ideológiai tartalmakat, mint a szak-, illetve a szépirodalom. A képekkel történő illusztrálást, mint a hitelesítés-érvelés egyik – az európai civilizációban történetileg bevált – formáját is szabadon fölhasználhatja. A propagandának ez ugyancsak gyorsan kidolgozott, hatásosnak mutatkozó és nemzetközileg elterjesztett – művészi eljárásokat hasznosító – eszköze lehet. A tudatos állami propagandát használó országok sajtója, s ezen belül a pedagógiai szaksajtó szisztematikusan felhasználta a gyermek képét. A szocialista propaganda sem tett mást – s ennek az alapelvei már a 1920-as években megjelentek. A gyermeki képek tematizálhatóak, a sok közül csak az egyik változat a jövőt kifejező ábrázolat.

A marxizmus-leninizmus materialista világképe sztálinista szovjetek formázta, 1930 utáni antropológiájának központi figurája, akit a párt- és az állampolitika emberideálként állított a tömegek elé, a munkástársadalom fejlődésében hívő, az egyéni célokat a közösségieknek alárendelő, szocialista szellemű dolgozók – erős, fiatal, művelt és boldog emberek. Ők a kommunizmus békét szerető, de ideológiailag tántoríthatatlan építői. Ez a főbb vonásaiban vázolt antropológiai elképzelés a – pártdokumentumok nyomán született – különböző törvényekben, rendeletekben és szabályzatokban körvonalazódott, legyen bár az az 1953-ban kiadott kisdedóvásról szóló törvény, avagy az 1961-es iskolareformot elindító törvény.

Az antropológia emblematikus kifejezésére a gyermek képét kisajátítva használták fel – azét a kiméráét, amely puttószerű, göndör és leginkább szőke hajú, huncutul mosolygó, jóltáplált, gondozott, legyen bár csecsemő, karon ülő, illetve az első lépéseket megtevő gyermek, s „aki" épp olyan fiatal, ápolásra-védelemre szoruló, mint az új társadalom, s épp olyan ígéretes a jövője is.

A gyermek üzenet. Mint univerzum-jelkép nem a szocialista világkép találmánya, még csak nem is a kereszténységé vagy a mitológiáké, hiszen már az archaikus világképben jelen van. S ahogy egykoron, úgy az 50-es évek közép és keleti európai világában, így hazánkban is a termékenységet, a mindennapi boldogulást, a boldog jövőt, a növekedést és fejlődést, a felnőttek kötelezettségét, a szépséget, az optimizmust jelzi. A szimbólum-mintázatok értelmezésének megfelelően a félig magatehetetlen, szociális gondoskodásra sarkalló gyermek a patriarchisztikus közösségek két legfontosabb feladatának teljesítésére szólít fel: a fajfenntartás és a mindennapi emberi élet megtartásának elemi kötelezettségére.

Van-e ikonográfiai vagy képileg meg nem ragadható, ugyanakkor szocialista specifikuma ezeknek a gyermekeket ábrázoló képeknek? A gyermek kizárólag formailag van jelen e képeken. A gyermek képének a gyermekléten túlmutató, annál mélyebb, a kommunista felnőtt lényegéről valló üzenete van. Ennyiben e korszak gyermekképeinek ikonikusan megjelenített alakzatai optimisták, hiszen a gyermekből felnőtté válás útjáramódjára is utalnak.

A gyermekkel természetesen minden, a korszakban szükségesnek ítélt, hangsúlyozandó antinómiát ki lehetett fejezni: például a múltat és a jelent, avagy a jelent és a jövőt, a szocialistát és az imperialistát, az erkölcsöst és az erkölcstelent. Gondoljunk csak a nyomorgó, fésületlen, sovány, kenyér után áhítozó olasz vagy afrikai utcagyerekekre és a szőke hajukat masnival egybefogó, gödröcskés arcú, kicsattanó, piros, kacagó úttörő kis-

lányra, aki a Kreml lépcsőjén, az októberi-novemberi zimankóban átnyújtja tavaszi virágcsokrát a jóságos, matuzsálem-korú pártvezérnek. A gyermekről alkotott korabeli kép azt is hangsúlyozza, hogy az emberi élet két térfelén álló figura, a gyermek és a felnőtt némely dologban azonos tulajdonságokat is felmutató lény.

Golnhofer (2003) kortársi adatai alapján a jelenkori gyermekképek tartalmának nagyobb része nem a gyermekről, hanem a képet előállítóról referál. Az ötvenes évek valamennyi gyermekkép-megjelenítő forrása a gyermeket nem önmaga tulajdonsága, értéke alapján állítja szemünk elé, hanem illusztráció gyanánt (*Kéri*, 2003). A gyermekkel képviseltetett pártideológia, állami törekvés, felnőtti világból származó – még ha kiemelkedő értéket is képviselő – dolog hatásosnak bizonyult – s talán a legfőbb jellemzője nem a hamis tartalmú gyermekkép kialakítása volt (azaz: a gyermek, aki munkássá nevelkedve a szebb jövőt, a szocializmust fogja fölépíteni), hanem az álságos emberkép kialakítása. Valamennyi emberi és közösségi érték az ártatlan gyermekkel demonstrálható, s nincs köztük olyan, amely a felnőttekkel lenne egyértelműsíthető, a gyermek jelentési tartománya átalakult s kitágult: felnőttkritikát éppúgy tartalmazott, mint a győzedelmes társadalom céljainak megjelenítését.

A gyermek képe nem más, mint az önmagát fölépítő társadalom jövőképe. A gyermek tulajdonságait arra használták föl, hogy az elvi gyermekhez való viszony minden emberben jelenlévő vonásaival azonosítsanak egy jövőbeli világot.

Az antropológia

A tanuló felnőtt képzete a felszabadulás előtt és után is megjelenik, de az ötvenes-hatvanas évek fordulójáig a tanulásban részt vevő, különböző korú személyek ikonológiai jellemzésében nem találunk különbséget. A gyermekek képe, még ha elsősorban nem is a gyermekről, hanem egy utópiáról tudósít, a korszak nevelésügye által vallott gyerekvonásoktól sem lehet mentes. E gyerekkép sajátja, hogy a gyermek nevelhető. S vajon sajátja-e ez a felnőtteknek is? Ahhoz, hogy a képi kútfőinket helyesen értelmezzük, előzetesen meg kell vizsgálni azokat a forrásokat is, amelyek jelentésükben egyértelműbbek, s így hozzájárulhatnak az ikonológiai föltáráshoz.

Felnőttoktatás az 1945 utáni iskolaügyben

A felszabadulás előtt az analfabéták száma több volt, mint félmillió, az írástudatlanok többsége az idősek és a társadalom alsó rétegében élő nők köréből került ki. Másrészt, mivel az elemi iskola 1941-től vált 8 osztályossá, a statisztikák szerint az össznépesség 90%-a nem végezte el az elemi iskola nyolc osztályát. Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945-ben életre hívta a dolgozók iskolája szervezeteit, előbb a dolgozók középiskoláját, majd hamarosan a dolgozók általános iskoláit. Ezekben az intézményekben a 18–45 év közti dolgozók szerezhették meg a hiányzó iskolai képzettséget, műveltséget s azt a jártasságot, amelyre eredményesebb munkavégzésükhöz szükségük lehetett.

A koalíciós időszaktól kezdődően, már 1945–1948 között az oktatás legfőbb célja az analfabétizmus és a nyolc osztálynál kevesebb elemi iskolázatlanság fölszámolása. Ideológiai cél a munkás-paraszt ifjak művelődési lehetőségeinek megteremtése s a kultúra

demokratizálása. Ezen időszakban a szabadművelésnek nevezett s a népművelés részének láttatott felnőttképzés legfőbb politikai céljainak is ezek bizonyultak. Utóbb, a hatvanas évekre elfogadottan a népművelés és az iskolai rendszerű felnőttoktatás egységét hangsúlyozták, azzal, hogy ezek ugyanannak a művelődésnek a két oldalát képezik.

A képzés mindkét – általános és középiskolai – formája sikeresnek kommunikálta a politikai és az állami irányítású szaksajtó. 1953-ban a funkcionáriusok számára létrehozták a levelező oktatási formát, amelynek általános iskolai formáját 1962-ben úgy jellemzik, hogy *„nem helyes ... fejleszteni."* (*Miklósvári*, 1962. 167. o.) Az ebben a képzési formában tanulók ugyanis az alacsony kontaktórák miatt kevesebbet tudtak az esti tagozaton végzetteknél. 1948-ban létrejött, de egy 1952-es döntés eredményeként 1954-ben funkcióját betöltöttnek minősült a szakérettségi tanfolyam is, amelyen a munkás- és parasztszármazású ifjak ezrei készültek föl az egyetemi oktatásra.

A hivatalos magyarázat szerint a kultúrforradalom arra szolgál, hogy a múlt rendszernek a dolgozók osztályával szemben elkövetett kulturális bűneit felszámolja. A felnőttképzés mozgalma 1953-ig töretlen, az események azonban itt is éreztetik hatásukat. 1958-tól, de még inkább az 1959/60-as tanévtől újra virágzásnak indul a felnőttoktatás, s évente 150–200.000 felnőtt tanul az iskolákban. 1962-ig közel félmillióan vettek részt az általános iskolai felnőttoktatásban. 1960-ban az általános iskolai végzettséget megszerzők, azaz az alapfokú oktatásban részt vevők 66 százaléka felnőttoktatási keretek között tanult, a középiskolásoknak pedig 35%-a volt dolgozó. Ugyanakkor az 1960-as népszámlálás adatai szerint a 15–39 év közötti lakosság 51.1 százalékának nincs meg az általános iskolai végzettsége. A műveltségadó iskoláztatás a hatvanas években a társadalmi mobilitást elősegítő képzés terévé alakult.

A felnőttoktatás sajtóképviseletére, az események reprezentálására és magyarázatára a szakszervezeti kiadványok és a pedagógiai lapok vállalkoznak, az előzőek közül mindenekelőtt a szakszervezet és a minisztérium által közösen támogatott Nevelők Lapja és a miniszteriális kiadású Köznevelés.

Köznevelés

Az oktatáspolitikai periodikát 1945-ben a Vallás- és Közoktatási Minisztérium alapította s a miniszter titkársága szerkesztette. Az utód minisztérium is szükségesnek találta a közoktatásban érdekelt intézmények és az azokban foglalkoztatottak hatékony tájékoztatását. 1956-ban a tizenegyedik évfolyamát megkezdő, többségében havonta kétszer, egyes számait az iskolai munkához igazítva némelykor összevontan megjelentető lap főszerkesztője *Jóború Magda*, felelős szerkesztője, a munka érdemi részének végzője pedig *Petró András*. *Jóború*tól 1958-ban *Ilku Pál* vette át a szerkesztőség irányítását, de a munka szakmai irányítása még abban az évben átkerült egy viszonylag népes gárda kezébe. A szerkesztőbizottság tagjai között többnyire másodvonalbeli hivatalnokok szerepeltek. *Szarka József* például csak 1964-ben kerül a szerkesztőbizottság tagjai közé.

Ha a *Pedagógiai Szemle* az elmélet, akkor a *Köznevelés* a gyakorlat. A két kiadványt azonban ezekben az években lehetetlen külön-külön megítélni. Nem csupán azért, mert finanszírozójuk azonos, s nem is azért, mert ugyanazt a pedagógiai világot képviselik, sőt azért sem, mert egyformán az ideológia függvényének tekintették a neveléstudo-

mányt, hanem mert vezető munkatársaik nagyrészt azonosak. E szerzők tudták, hogy a *Szemlén* keresztül a politikusokkal, a *Köznevelés* jóvoltából pedig a pedagógusokkal tarthatnak kapcsolatot. A kétoldalú hitelesítésre s a társadalom kép pólusának elválaszthatatlanságának bizonyítására ugyancsak szükség volt.

A *Köznevelés* és a központi állami lapok azonos időpontban megjelentetett cikkeinek tartalmi és retorikai meghatározása azonosan történt. S amíg a *Pedagógiai Szemle* írói – tanszékek dolgozói, központi intézetek irányítói, illetve egy-egy tantárgy kidolgozói – csak a szakmai hierarchia csúcsán állók lehettek, a *Köznevelés* befogadta az iskolákban tanítókat, a megyei hivatalnokokat és funkcionáriusokat is. Rendszeresen megjelentek azonban a pedagógiai elithez tartozók népszerűsítő-agitáló iratai, illetve az azokat kivonatoló közlemények is.

A felnőttnevelés tematizálódása 1956-1965 között a Köznevelésben

1959–1960

A Köznevelésben az első, a felnőttképzést képviselő közlemény 1959 májusában jelent meg. *Mezei Béla*, egy budapesti általános iskola igazgatóhelyettese – aki korábban e képzésforma ellenőrzésével volt megbízva – hiányolta a dolgozók esti általános iskolájával való sajtótörődést. Azt, hogy a munkások végezzék el mind a nyolc évet az általános iskolában, a napi sajtó is hangoztatta (pl.: Népszava 1959. január 10-i száma). *Mezei* rámutatott az iskoláztatást akadályozó tényezőkre: nincsenek függetlenített, a szakterületükön képzett szakfelügyelők. *Lugossy Jenő* a dolgozók iskolájával kapcsolatban a nem megfelelő tanítási anyagra és tanítási módszerre utalt.

1960-ban az öt, felnőttoktatással kapcsolatos közlemény közül négy helyi eredményekről tudósított, s valamennyi a nép kulturális fölemelkedése zálogának állította a munka mellett végzett, legkülönbözőbb szervezeti körülmények között (iskolában, üzemben és este, levelezőn stb.) zajló továbbtanulás formáinak biztosítását. A 45 után kialakult képzést és a jelenlegit meg kell különböztetni, mert korábban a tekintélyes, idősebb munkások, az utóbbi időben pedig főként a fiatalok kerülnek az iskolapadokba, s ez megváltoztatja a dolgozóiskolák karakterét (*Laki*, 1960). A tíz éves felnőttoktatási tapasztalattal rendelkező *Szabolcs Árpád* (1960. 658. o.) a felnőttnevelés kiterjesztését és fejlesztését az iskolai és a családi nevelés különbözőségével is szorgalmazta:

> „A felnőttoktatás nagyarányú növekedése tehát az iskolai nevelőmunka két szoros és elsőrangú problémájának megoldásához is közelebb visz; a munkás-paraszt származású tanulók hátrányosabb helyzetének, és a kettős, ellentmondásos nevelésnek a megszüntetéséhez."

A kultúrforradalom eredményének tartott kiterjedt felnőttoktatás tennivalói körvonalazódtak. Az általános műveltség elemeit egyre nagyobb tömeg számára kínálta az oktatás, nem egyszer egyre könnyítettebb tartalommal és módon. A szakmai műveltség kiegészült a marxizmus-leninizmus elméletének propagálásával és az önművelés technikáira, a munkahelyi továbbképzések rendszerére történő ráhangolással. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tanterv készítőinek, a taneszközök előállítóinak, a tanárképzésnek és a fiatalok nevelésére-oktatására szolgáló módszertani eljárásokban otthonos szaktanároknak is tudomást kell venniük a felnőttoktatás felől érkező kihívásokról.

Az 1960-as évben megjelent *Köznevelés*-beli propagandisztikus, illetve módszertani eljárásokat népszerűsítő közlemények mértéke nem magas, egy-egy lapszámban 30-40 rövidebb-hosszabb cikk is helyet kaphatott. A képi illusztrációt egyetlen romániai felvétel képviseli: a Resita-i kohászati kombinát egyik élmunkásáról készült, aki éppen az esti tanfolyamon képezi magát.

1961

A Köznevelés XII. évfolyamában egyetlen alkalommal sem szerepelt sem a túlkorosak, sem pedig a felnőttek képzésének társadalmilag amúgy problematizálódott ügye. *Nagy Sándor*, amikor a Pedagógiai Tudományos Intézet munkájáról és terveiről számolt be nem tett említést a felnőttképzésről. Az intézetben működött egy módszertani osztály, de a folyó tantervi munkák közé a felnőttnevelés kapcsán semmi sem tagolódott. A PTI-ben létrehoztak egy tanítóképzős csoportot, de a tanítóképzők számára sem ígértek bevezetést a felnőttnevelés titkaiba.

A felnőttneveléssel kapcsolatos írott dokumentumok s velük összeforrottan a képi megjelenítések a hatvanas évekre jellemzőek. 1961-ben hét alkalommal olvashattak a dolgozók iskoláiról. Híradással voltak arról, hogy

> „Az idei 1960/61-es tanévben ... már több mint 170.000 dolgozó tanul az alsó- és középfokú felnőttoktatásban. Ez a létszám a felszabadulás óta a legmagasabb. Az elmúlt tanév hasonló időszakához képest a létszámemelkedés 33 százalékos." (*Feledy*, 1961. 54–55. o.)

A Művelődésügyi Minisztérium illetékes főelőadója a létszámról szóló adatokon túl jelezte a fejlődés akadályait (üzemvezetők, akik akadályozzák a dolgozók továbbtanulását; magas az évközi lemorzsolódás; vidéken nem a legképzettebb pedagógusok tanítanak). A jelentést író arra is utalt, hogy ugyan 1960-ban már körvonalazódott a felnőttoktatás reformja, s az alapelvek megvitatásán az is kiderült, hogy azzal a pedagógusok szinte kivétel nélkül egyetértenek, a módszertani eljárások tudományos kifejtése mégis váratott magára.

Az ötvenes-hatvanas évek fordulóján új problémával találkoznak a felnőttnevelők. Az általános iskolában sokan morzsolódtak le. Őket terelték a dolgozók iskolája felé, mert időközben a tankötelezettséget 15 évre, majd 1961-ben 16 évre emelték. Mindezekért az oktatásba sok olyan fiatal kapcsolódott be, akik éveik számát tekintve nem különböztek a nappali iskolába járó társaiktól, viszont dolgoztak. Számukra a szervezett oktatásban – fejlődésük érdekében – a nevelést is biztosítani kellett. Az erkölcsi-politikai nevelés – a korábbi gyakorlattal ellentétben – nem maradhatott másodlagos feladat.

A későbbiekben azon kéziratok közül jelent meg néhány, amelyek egy meghirdetett módszertani pályázatra érkeztek be, köztük például az, amely a középiskolai felnőttoktatás pedagógiai sajátosságait bemutatva kárhoztatta a korábbi, csak az oktatásra leszűkített nevelőmunkát. Egy másik, ugyancsak lelkendező kézirat szerint a tanár egyénisége a kulcskérdés; túl sokan vannak, akik a munkások között is egyetemen szeretnék magukat képezni. A szocialista testvérországok közül az NDK gyakorlatát is bemutatta a szerkesztőség, valamint – meglehet, az UNESCO propaganda eredményeként – a Mali Köztársaságét is. Maliban (az egykori Francia Szudánban) 4 millióan élnek ekkor, s a lakosság 92 százaléka analfabéta.

6. ábra
Felnőttek írni tanulnak egy bamakói esti iskolában
(Forrás: Köznevelés. XVII. évfolyam. 1961. 13. augusztus 1. 413. o.)

1962. A felnőttnevelés iskolareformja

1962-ben, a Köznevelés 6., március 20-i számában, az 1956-os, a felnőttnevelés ügyét is megroppantó események után először, közel a lap teljes terjedelmét lefoglaló tematika jelentkezett. Az ismét a kultúrpolitikai problémák közé emelkedő felnőttoktatást 13 terjedelmes írás képviseli, s többek között *Miklósvári Sándor*, a Művelődési Minisztérium főosztályvezető-helyettese, *Fekete József* (1962), a minisztérium főosztályvezetője, illetve *Oszoli Béla*, a minisztériumi felnőttoktatási stáb csoportvezetője révén a művelődés- és oktatáspolitika alakítói is megszólalnak. Az összeállítás a III/1961. számú oktatásról szóló törvény nyomán, annak értelmezése és propagálása elősegítésére jelenik meg. E törvény az, amely célul tűzi ki: *„növeljük mind az iskolások, mind a termelőmunkájuk megszakítása nélkül továbbtanulók létszámát, és így fokozatosan készítsük elő az általános és kötelező középfokú oktatás feltételeit."*

A dolgozók általános iskolája – társadalmi igényt követő – reformjának célja a tartalmi és szervezeti továbbfejlesztés. A hivatalos retorika szerint a nyolc osztályt végzettek között megnövekedett az igény arra, hogy tanulmányaikat középiskolában folytassák, s ehhez a korábbi iskola nem nyújt megfelelő alapműveltséget. A korábbiakkal ellentétben, nem az a cél, hogy a felnőttek minél gyorsabban szerezzék meg az általános iskolai végzettséggel együtt járó szakmai műveltséget, hanem hogy annak birtokában továbbtanuljanak. S mert az oktatás színvonala nem biztosítható, indokolt a levelező oktatás támogatásának megszüntetése.

A miniszteriális vezetők a módszertani változtatásokat is körvonalazták. Okfejtésük – a szocialista pedagógiában először hangsúlyozottan – arra alapul, hogy az oktatás tartalmát adó tananyag és módszerek összefüggnek, s ha a tananyag változik, a módszereknek is követniük kell azt. A felnőttek és a gyerekek tanítása és taníthatósága más, s bár a felnőttoktatás módszertana nincs kidolgozva, enélkül a tartalmi fejlesztések nem valósul-

hatnak meg. A gyermekek életkori sajátosságai mintájára a felnőttek sajátos tapasztalatai fogalmat hozták létre, ezzel egy úttal arra is ideológiát teremtve, miért szerezhető meg a felnőttek számára könnyebben a bizonyítvány. Másrészt a dolgozók iskoláinak az oktatás mellett a nevelést is vállalniuk kellett, különösen annak a közösségi formáit.

A dolgozók középfokú oktatásának reformjában a hasonló új elemek mellett a különböző iskolatípusok fejlesztésének igénye jelent meg. Új iskolatípus a dolgozók szakközépiskolája, ahová a szakmunkásokat várják. S megfogalmazódott a tanárképzés felé az igény: kötelezően oktassák a felnőttoktatási módszereket. A felnőttoktatás reformjába ekkor ágyazódik be a magasabb igény a nevelésre. Ez a nevelés elsősorban világnézeti jellegűként körvonalazódik, s a közlemények jelzik, a tanárok ideológiai nevelését a KISZ és a Nőtanács aktivistái is kiegészítik.

„A felnőttek iskolareformja"-szám illusztrációi

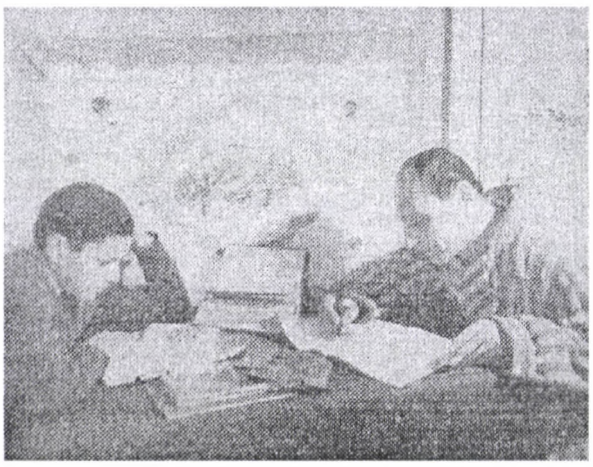
A Köznevelés tizennyolcadik évfolyama bőven él az illusztrálással. A lap egyszínű első-külső borítóján kisgrafika, a teljes hátsó felületén pedig fénykép jelenik meg. A tanárművészek által készített grafikák tartalmilag nehézkesebben kötődnek az iskolaügyhöz, a fényképek annál inkább: tanulmányi kirándulást, új iskolaépületet, ipari tájat vagy szép városképet rögzítenek. A laptestet képzőművészeti jellegű kisgrafikákkal és ritkábban a cikkek tárgyához illeszkedő alkalmazott sajtógrafikákkal és fényképekkel illusztrálják. A szemléltetőanyagok feladata a közlemények néhány – mindenesetre kevés – vonásának megismétlése, s ily módon újrahangsúlyozása. A Köznevelésben – a hátsó borító fényképeit kivéve – illusztratív képanyag mellett más sosem jelent meg. A képek alatt a munka szerzője és címe, esetleg néhány szavas leíró-értelmező szöveg olvasható. A kép mindig alárendelt szerepet kap, s valamely fontosnak ítélt szöveglocus demonstrálásában játszik szerepet.

Az 1962-es évfolyamban – a bemutatott tematikus számon túl – nem szerepel sokat a felnőttnevelés ügye. A számonként 20–25 közlemény között elvétve található olyan tárgykörű, mint például *Kálmánchey Imre* (1962), a debreceni Dolgozók Gimnáziumának igazgatója 1. számban megjelent munkája, aki a dolgozók gimnáziumában tanítók tanítási módszereit mutatja be. *Oszoli Béla* a középiskolai felnőttoktatás Szovjetunió-beli rendszerét ismerteti. Kétségtelen, hogy a hazai módszertan is, miként az iskoláztatási, a művelődési és a szakmai képzést hangsúlyozó elvek, az oktatási rendszer, a vizsgák, a tankönyvek szerkezete, mind a szovjet minta nyomán, azt követve alakult ki, mégha nem is olyan formában, mint egy évtizeddel korábban, amikor orosz tanácsadók segítették a haladó módszerek átvételét:

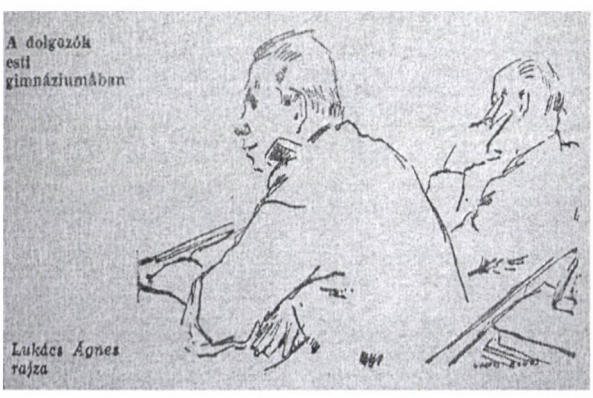
> „A felnőttoktatás módszertanával kapcsolatos munkálatok sokáig az útkeresés állapotában voltak. A módszertani munka egységes irányításának, szervezésének és kimunkálásának megvalósítására Leningrádban a Pedagógiai Tudományos Akadémia keretén belül 1960-ban egy nagy létszámú, kifejezetten csak a felnőttoktatás módszertanával foglalkozó tudományos intézetet hoztak létre. Az intézet az általános módszertan, és az intézethez tartozó egyes tanszékek a szaktárgyi módszertan kidolgozására kaptak megbízást hároméves határidővel." (*Oszoli*, 1962. 62. o.)

Az októberben megjelent 19. számban *Gaál Elemér* budapesti tanár egy technikum esti tagozatos felnőttoktatási munkájáról számol be. A következő évben megalakult Or-

szágos Pedagógiai Intézet Felnőttoktatási Tanszéke közzétette állásfoglalását a dolgozók általános iskoláiban bekövetkező tantervi reformról. Meghatározták az iskola hármas feladatát, s a nevelés, az oktatás és a képzés hármasában a nevelést tekintik élenjáró feladatnak, s megalkotják a dolgozók egységes iskoláját, amelyben a feltörekvő tanulók az egyetemi képzésig juthatnak el.

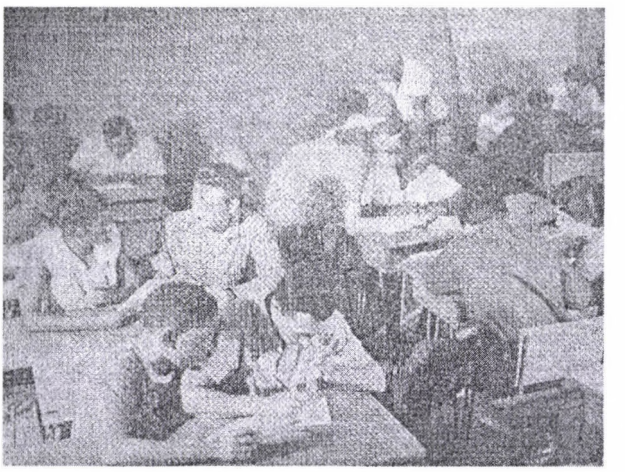


7. ábra
Apa és fia. Kozák Lajos felvétele. (Forrás: Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 6. 171. o.)



8. ábra
A dolgozók esti gimnáziumában. Lukácsi Ágnes rajza.
(Forrás: Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 6. 177. o.)

9. ábra
Felnőttek az iskolapadban. Kozák Lajos felvétele
(Forrás: Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 6. 180. o.)



10. ábra
Egy kubai iskolában

Megjegyzés: A múltban a kubaiak jelentős része nem tudott írni és olvasni. 1961 az analfabétizmus leküzdésének éve volt Kubában, több mint egymillió emberrel ismertették meg a betűket. A tanításból 104 ezer iskolai tanuló is kivette a részét, akik nyolc hónap alatt szerte az országban hatszázezer embert tanítottak meg írni, olvasni. A képen a manzanillói halásztelep iskolájában tanítók és tanulók tanítják az analfabéta munkásokat a betűvetésre. MTI fotó – Papp Jenő felv. (Forrás: Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 21. 645. o.)

1963–65: A dezillusztráció

A felnőttoktatásban bekövetkező változásokat előlegezi az 1963. decemberi Első Országos Felnőttoktatási Konferenciával egyidejűleg megjelenő szám hat közleményből álló blokkja. Az OPI és az MM munkatársai az iskolai felnőttoktatás és a népművelés viszonyának újraértelmezését végzik el, s az eddigiekkel ellentétben egymással összefüggőnek láttatják a két folyamatot (*Csoma* és *Gellért*, 1963). A következő évben nagyobb számban jelentek meg azok a módszertani jellegű cikkek, amelyek az internacionalizmusban fogant felnőttoktatási metodológia jegyében születtek, továbbá nemcsak a lengyel, a kelet-német, hanem az osztrák, a svéd (*Husén*), sőt az egyesült államokbeli (*Knowles*) tapasztalatokról is ismeretekhez juthatott az olvasó. A hazai, főként a vidéki gyakorlat bemutatása sem maradhat el. A metodológia kimeríthetetlen: miként érdemes tanulószobát létrehozni, hogyan lehetséges az unalom ellen aktivizálni munkában elfáradt tanítványainkat, miféle technikákkal világosítsuk meg az erkölcs osztályjellegét, elemeit és jellemző jegyeit, s a továbbtanuló felnőttek tömegét érintő oktatási formákban a konzultációs napokon hogyan viselkedjék a tanár a tanulói beszámolók ideje alatt. Tematizálódtak a felnőttnevelés újabb területei. A gazdasági vezetők továbbképzésének, illetve a lipcsei egyetemen kialakított üzemi nevelésnek a lehetőségei is fölvetődnek.

11. ábra
Az Országos Pedagógiai Intézet Felnőttoktatási Tanszéke által közzétett állásfoglalás mellett jelent meg Loós János rajza; a felnőttképzésben részt vevő nyakkendős és öltönyös urak bizonyosan nem munkás- és paraszt foglalkozásúak, hiszen ők ekkoriban, ha netán öltönyben is jártak volna, kihajtott inggallérral
(Forrás: Köznevelés. XIX. évf. 12. 1963. június 21. 367. o.)

Mi az oka, hogy a felnőttoktatás metodológiai kérdésein túl másokkal nem foglalkozik a Köznevelés, de általában más, pedagógiai ismeretterjesztést vállaló szaklap sem? *Ihos Ferenc* a Köznevelés 1964. július 9-i, 20 éves jubileumi számában a művelődésben és az iskoláztatásban betöltött helyzetüknél fogva a Köznevelés és a Népművelés lapok azonos funkciói közé sorolta a szocialista tudat, pontosabban a szocialista személyiség nevelés által történő kialakítását. *Ihos* a népművelés és a felnőttoktatás közös képviseletét várta el a lapoktól, ahol a népművelés a domináns szerepű.

1962 után a felnőttoktatással kapcsolatok képek száma a tárgykör szöveges közleményeihez képest erőteljesen csökkent. 1964-ben a hat tárgykört tárgyaló folyóiratcikk mellett már illusztráció sincs. Ugyanakkor gyakoribbá vált a tevékenykedő, illetve a közösségi szerepeiket gyakorló gyermekek és az oktatásukkal kapcsolatba kerülő felnőttek képi megjelenítése.

A felnőtt és a gyermek a további években – e képek tanúsága szerint – ugyancsak társként láttatottak, de nem egyenrangú szerepűek ugyanabban a viszonyban: a nevelő a felnőtt és a nevelt a gyermek. A személyes emlékek felidézőitől tudjuk, szerepük, még a mozgalmi életben sem, semmi körülmények között nem volt fölcserélhető. S a gyermektanulóság iskolai környezetével a felnőtt tanulóké továbbra is azonos, de erről a sajtófotók-sajtógrafikák világa nem tanúskodik. Ugyanakkor a felnőtt gyermekies helyzetben, amilyen az iskolai pad, hagyományos iskolai osztály stb. egyre kevésbé szerepel. Mintha az ilyen szituáció a felnőttek stigmatizációjává válna, s emiatt kerülendő lenne. A gyermekek és a felnőttek nevelési környezetének elkülönülése bekövetkezett.

Összegzés

A szocialista pedagógia ideológiai tartalmakat is kifejezni képes gyerekképe nem hazai találmány. A szocialista berendezkedésű országok valamennyiében jelen van, s egyfajta, a nyugati katolicizmusban és a keleti, ortodox vallásban egyként létező pietista hagyományt használva rajzolódott újjá. A pedagógiai gyerekkép középpontjában a gyermek fejleszthetősége, nevelhetősége áll – amelyet a közösségivé nevelés érdekében kell megragadni.

A felnőttek iskolai képzését ugyancsak ez a hit hatja át. A nevelhetőség tehát a szocialista antropológia magva is. Ugyanakkor az ötvenes évek végével, a hatvanas évek elejével felismerik, hogy biológiai és pszichológiai különbségek léteznek a korosztályok között, ezért eltérő tantervvel és metodológiával érdemes a különböző korosztályokhoz fordulni.

A gyerekeket ábrázoló sajtóillusztrációk inkább allegorikus tartalmúak, mint a felnőtteket ábrázolók. Ez megengedi, hogy a gyerekfotók esetében kidolgozott mentalitásmintázatot kövessék a felnőttfotók is. A hatvanas évek fordulójával, amikor a pedagógia fölismeri a korosztálytól függően eltérő nevelési sajátosságokat, válik szét a fotók eszközrendszere – de ezzel egyidejűleg a felnőttiskoláztatás képei a szaksajtóból el is tűnnek. Éppen akkor, amikor a munkás-paraszt származás regisztrálása és érdemként történő fölhasználása, mert már egyszer, az MSzMP VII. kongresszusa után, most másodjára is kiszorult a társadalmi érvrendszerek közül. Némileg illetlenné vált erről beszélni, ugyanúgy, mint a hagyományos iskolai körülmények között képileg láttatni a felnőttet.

Ikonológiai sajátosságok

A képi ábrázolás nem képes a *fejlődést*, illetve bármiféle folyamatot megmutatni. A fejlődés demonstrálására e korszakban egy statikus helyzetet, a tanulás képét választják. Iskolában, osztálykörnyezetben írnak, illetve olvasnak a felnőtt korú diákok: azaz a tanterem, a pad, az írás-olvasás gazdag eszközrendszere segít a helyzet azonosításában. E

képeken többnyire az írás-olvasás kelti a nézőben azt a képzetet, miszerint a látott algoritmusban résztvevőkben változás következik be. Az iskolai tevékenység az ember – mentális, kognitív, szociális stb. – állapotát átalakítja, fejleszti, ahhoz nemcsak a kép elemeinek helyes jelentését kell tudni, de befogadói közeg általi helyes olvasásukra is szükség van: ennek mintája pedig a tanuló gyermek képe.

A felnőtt tevékenységét azzal a tevékenységgel azonosítja a kortárs néző, amellyel már a gyermek tanulását bemutató kép révén találkozott. A felnőtt tanulását bemutató képek ezért sem mondhattak le az ismert tanulási környezet bemutatásáról. A gyermeki tevékenység által válik azonosíthatóvá a felnőttek tevékenysége.

Meddig tart a tanulási környezet gyermek és felnőtt tanuló esetében azonosnak láttatása? A sajtódokumentumok szerint addig, amíg a Szovjetunióban – majd azt követően itthon – meg nem szerveződik a felnőttnevelést kutató intézmény, amíg el nem ismerik a korosztályi különbségek létét, és azt, hogy nem lehet azonos tantervvel, taneszközökkel, didaktikával stb. a gyermekeket és a felnőtteket fejleszteni.

A képeket tanulmányozva egy 'ikonológiai hiba' is feltárul. A felnőttképzés ábrázolásában a nyakkendős és katonai középrétegének kiképzése inkább követhető mint a szöveges forrásokban.

A generációk közti problematikát az andragógia is kiélesítette. Korábban a tanulás irányítói kizárólag felnőttek voltak, a tanulás, a tanítás és a befogadás határai a szocializmusban relativizálódtak. A szocialista felnőttképzésben – éppen a kubai olvasóvá nevelés mozgalom képe mutatja ezt – a gyerekek akár tanulótársként, praeceptorként is szerepelhetnek. Ez erős támadást jelent a szocializmusban amúgy is megtépázott keresztény családfelfogás tekintély-hierarchiáját a legutóbbi időkig elfogadó és közvetítő európai és észak-amerikai emberképeknek és pedagógiáknak.

A pedagógiai szerep gyerekekre átruházásához hozzájárult a népnevelés eszménye. A népnevelésnek s benne a felnőttnevelésnek a népfőiskolai hagyományokból táplált szerep jutott a szocialista nevelésügyben. A kommunista ideológia terjesztéséhez a tudásközvetítés valamennyi formájára szükség volt, s ez már az ötvenes évek legelejétől meg is valósult. A felvilágosító, propagandisztikus elemekkel élő népművelés, amelyben a tanítók és a tanárok társadalmi munkában tevékenykedtek, bizonyult a legalkalmasabbnak arra, hogy egyaránt működtesse az intézményi és a nem intézményi ismeretátadó technológiákat.

A vizsgált sajtófotók a felnőttek helyzetéről szóló elképzelésben bekövetkezett változásra irányítják a figyelmünket: a szocialista állam gondoskodik a szolgálatát vállaló polgárairól. A gyermek és a felnőtt helyzete és viszonya, nevelhetőségüknek köszönhetően, bizonyos szituációkban egymáshoz közeledett. Ebben a helyzetben nem a felnőttek gyermekképének a változására, hanem az antropológia felnőtt- és gyermekelképzelésének egymáshoz közeledésére vélünk bizonyítékot találni.

Továbbra is kérdés marad azonban az, hogy a pedagógia létrehozta (a korszakban vezetőnek tekintett, miután intézményesen átörökített) gyermekkép s a felnőttképzés által leginkább megteremtett felnőttkép neveléstudományi azonosságait az okozza-e, hogy a gyermek és felnőttképzésben egyaránt zömükben pedagógusok vesznek részt. Vagy esetleg az európai kultúra azon értékszempontja, amely a nevelhetőség kérdését, kizárólagossá téve, a szociálisan is értékelt többi humán tulajdonság fölé emeli? E kérdés eldön-

téséhez hozzájárulhat, ha figyelembe veszik a gyermek és a felnőtt megkülönböztethető tanulási módját. Továbbá az az ismert tény is, amely szerint a felnőttek tanulását erőteljesen támogatja egyfajta, a fejlesztéshez és az önalakításhoz önként felkínált, az élethelyzetből fakadó – kényszerítő – motiváció.

Irodalom

Ágoston György (1956): Világnézet és világnézeti nevelés. *Köznevelés*, **12**. 25–28.

Bíró Vera, Csoma Gyula, Fukász György és Pápai Béla (1976): A magyar felnőttnevelés szerkezeti vázlata. *Pedagógiai Szemle*, **26**. 8. sz. 683–701.

Csoma Gyula (1967): A motivációk a felnőttoktatásban. In: Orosz Sándor (1967, szerk.): *A felnőttoktatás sajátosságai*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Csoma Gyula és Gellért László (1963): Az érem két oldala. *Köznevelés*, **19**. 769–771.

Fekete József (1962): A dolgozók középfokú oktatásának reformja. *Köznevelés*, **18**. 6. sz. 169–171.

Feledy Kálmánné (1961): A dolgozók iskolái. *Köznevelés*, **17**. 2. sz.

Feledy Kálmánné (1961): A dolgozók iskolái. *Köznevelés*, **18**. 4. sz. 54–55.

Golnhofer Erzsébet (2001): Pedagógusok nézete a gyermekről, diákokról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 84–113.

Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, **13**. 5. sz. 102–106.

Kálmánchey Tibor. (1962): A tanítás módszerei a dolgozók gimnáziumában. *Köznevelés*, **18**. 1. sz. 19–20.

Kelemen Elemér (2003): Oktatásügyi törvényhozásunk fordulópontjai a 19-20. században. *Iskolakultúra*, **13**. 2. sz. 47–56.

Keresztury Dezső (1946): A dolgozók iskolái. *Köznevelés*, **1**. sz. 4–5.

Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.

Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga (2003): Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In: Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 246–286.

Laki Pál (1960): A felnőttoktatásról. *Köznevelés*. 20. 621–622.

Miklósvár Sándor (1962): A dolgozók általános iskolájának tartalmi és szervezeti továbbfejlesztéséről. *Köznevelés*, **18**. 6. sz. 167–169.

Miklósvári Sándor (1962): A dolgozók általános iskolájának tartalmi és szervezeti továbbfejlesztéséről. *Köznevelés*, **18**. 6. sz. 167–169.

Pethő László (2000): A felnőttoktatás fogalmának változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 3–6.

Pukánszky Béla (2000, szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Sáska Géza (1992): *Ciklikusság és centralizáció. Társadalom és oktatás*. Educatio, Budapest.

Szabolcs Árpád (1960): Felnőttoktatás Túrkevén. *Köznevelés*, **16**. 21. sz. 658.

Szabolcs Éva (1986): Gyermekkortörténet – családtörténet. *Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 366–372.

Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zrinszky László (2005): Egy tudományág láthatóvá válik: az andragógiai szerepnövekedése. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 103–107.

Illusztráció

1. ábra. Írásolvasás tanfolyam a hungyi termelő szövetkezet analfabéta tagjai számára. *Köznevelés, XIII. évfolyam, 1957. 2. első, belső borító*
2. ábra. A 20. évét ünneplő Köznevelés 1945-öt jelképező fotója. MTI – Patkó Klári vagy Zinner Erzsébet felvétele. *Köznevelés. XXI. évf. 13-14. 1965. július. 9.*
3. ábra. 1965. A Köznevelés ünnepi számában. MTI – Patkó Klári vagy Zinner Erzsébet felvétele. *Köznevelés. XXI. évf. 13-14. 1965. július. 9.*
4. ábra. Molnár Edit: Gyermek-könyvtárban. *Köznevelés. XVIII. évf., 1. 1962. január 9. 26.*
5. ábra. Egy afrikai iskolában folyik az oktatás. Illusztráció Pintér Lászlóné külföldi könyvismertetéséhez. *Köznevelés. XVIII. évf., 5. 1962. március 6. 153.*
6. ábra. Felnőttek írni tanulnak egy bamakói esti iskolában. *Köznevelés. XVII. évfolyam. 1961. 13. augusztus 1. 413.*
7. kép. Apa és fia. Kozák Lajos felvétele. Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 6. 171.
8. kép. A dolgozók esti gimnáziumában. Lukácsi Ágnes rajza. Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 6. 177.
9. kép. Felnőttek az iskolapadban. Kozák Lajos felvétele. Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 6. 180.
10. kép. Egy kubai iskolában. A múltban a kubaiak jelentős része nem tudott írni és olvasni. 1961 az analfabétizmus leküzdésének éve volt Kubában, több mint egymillió emberrel ismertették meg a betűket. A tanításból 104 ezer iskolai tanuló is kivette a részét, akik nyolc hónap alatt szerte az országban hatszázezer embert tanítottak meg írni, olvasni. A képen a manzanillói halásztelep iskolájában tanítók és tanulók tanítják az analfabéta munkásokat a betűvetésre. MTI fotó – Papp Jenő felv. Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 21. 645.
11. ábra. Az Országos Pedagógiai Intézet Felnőttoktatási Tanszéke által közzétett állásfoglalás mellett jelent meg Loós János rajza; a felnőttképzésben részt vevő nyakkendős és öltönyös urak bizonyosan nem munkás- és parasztszármazásúak, hiszen ők ekkoriban, ha netán öltönyben is jártak volna, kihajtott inggallérral. *Köznevelés. XIX. évf. 12. 1963. június 21. 367.*

ABSTRACT

JÁNOS GÉCZI: THE ICONOGRAPHIC REPRESENTATION OF OVER-ADE AND ADULT STUDENTS, 1956–1964

This paper surveys one of those areas of the anthropology of the Socialist ideology at the turn of the 1950s-1960s that can be investigated iconologically. Discussing the similarities and differences between adult and child education, an attempt is made to draw conclusions about man and child, which can also help identify weltanschauung. Sources are analyzed to reveal whether the claim of historians of education can be verified, i.e. the view of the child in every ideology stems from the adult view of its anthropology. Furthermore, the ways in which the two cultural legacies, Byzantine orthodoxy and Western Catholicism, may appear iconographically are discussed.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 2. 147–168. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Géczi János, Pannon Egyetem, BTK Antropológia és Etika Tanszék, H–8200 Veszprém, Vár u. 38.

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 Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 5,1 (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

Mária B. Németh and Anita Habók: Hungarian teenagers' attitudes to learning: a study of 13- and 17-year-old students 83

Veronika Mátó Szarvasné and Zsuzsanna Benkő: A compearative study of college students' understanding of health 107

Zoltán Kiszely: The rhetorical organisation of hungarian and english compositions: interrelationships, explanations and pedagogical implications 129

János Géczi: The iconographic representation of over-ade and adult students, 1956–1964 147

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHATODIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM

2006

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

SZÁZHATODIK 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 106. évf. 3. szám (2006)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Jelena Mihaljevič Djigunovič, Nikolov Marianne és Ottó István: Horvát és magyar nyelvtanulók angol nyelvtudása nyolcadik osztályban 171

Szolár Éva: Az oktatási exklúzió, a társadalmi-gazdasági kirekesztődés és a „bezáródott" mobilitási csatornák (A romániai cigányok esete) 187

Gömöry Kornélia: Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál", illetve „válogatott osztályokban" 213

Kasik László: A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban 231

KÖNYVEKRŐL

Szabolcs Éva: Széchy Éva (2005, szerk.): Új felismerések és kihívások az ember formálásáról 259

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 3. szám 171–186. (2006)

HORVÁT ÉS MAGYAR NYELVTANULÓK ANGOL NYELVTUDÁSA NYOLCADIK OSZTÁLYBAN

Jelena Mihaljevič Djigunovič*, Nikolov Marianne és Ottó István*****

**Zágrábi Egyetem, Angol Tanszék*
***Pécsi Tudományegyetem, BTK, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*
****Dél-Dunántúli Regionális Közigazgatási Hivatal, Kaposvár*

A tanulmány egy Magyarország és Horvátország határain átívelő nagyobb vizsgálat részeként született meg, amelyben mindkét országban azonos mérőeszközökkel és módszerekkel vizsgáltunk különböző konstruktumokat. Az összehasonlító elemzés okát az adta, hogy a nemzetközi tapasztalatok szerint a horvát fiatalok angol nyelvtudása felülmúlja magyar társaikét. A vizsgálat során többek között arra is választ kerestünk, hogy ezt a feltevést a mérőeszközökkel gyűjtött adatok valóban alátámasztják-e. Horvátország és Magyarország szomszédos régióiból illetve településeiről összesen 717 14 éves tanuló vett részt a kutatásban. Célunk az volt, hogy (1) megállapítsuk milyen angol nyelvtudással rendelkeznek a horvát illetve a magyar tanulók nyolcadik osztály végén, és hogy (2) összehasonlítsuk a diákok angol nyelvi teljesítményét néhány, az oktatási folyamatra jellemző változó mentén. Így megvizsgáltuk, hogy a horvát és magyar nyolcadik osztályos tanulók hogyan teljesítenek ugyanazon az angol nyelvi teszten, eredményeik milyen eltérést mutatnak csoportonként, az egyes csoportokon belül, a képzés megkezdésének időpontja alapján, a heti óraszám szerint, illetve a csoportlétszámokat összevetve. A diákok angoltudásán kívül vizsgáltuk még az anyanyelvi és az idegen nyelvi képességeik közti összefüggéseket is.

Elméleti háttér

Tanulmányunk elméleti gyökerei a másodiknyelv-elsajátítás kutatás több területéről erednek. Ilyen például a korai osztálytermi nyelvtanulás (*Cameron*, 2001; *Curtain* és *Pesola*, 1994; *Moon*, 2000; *Nikolov*, 2002a), melynek keretében a diákok csak ritkán kerülnek kapcsolatba a célnyelvvel, akkor is főként az iskolában, ahol az idegen nyelvet a többi tantárgy egyikeként tanulják. Amint arra *Johnstone* (2000) felhívja a figyelmet, kevés azon kutatások száma, amelyek ebben az idegennyelvi környezetben vizsgálják az általános iskolai tanulók eredményeinek alakulását egyéb változók kölcsönhatásainak tükrében. A másik fontos terület az anyanyelv és a második nyelv összefonódása a két-

nyelvűség kialakulása során (*Baker*, 1996; *Cummins*, 1991, 2000). A közös nyelvi alapkészség („common underlying proficiency", *Cummins*, 2000. 38. o.) fogalma a nyelvek mögött meghúzódó kognitív nyelvi kompetenciát („Cognitive/Academic Language Proficiency") feltételez, míg az interdependencia hipotézis szerint a nyelvek hatással vannak egymásra, feltéve, hogy elegendő mennyiségű kapcsolat létesül az idegen nyelvvel az iskolában és azon kívül, illetve adott a megfelelő mértékű motiváció a nyelvtanuláshoz. Ez azt jelenti, hogy az anyanyelven elsajátított ismeretek és nyelvi készségek hatnak az idegen nyelvi ismeretek és készségek fejlődésére, mint például a világról meglévő háttérismeretek egy szöveg értelmezésénél (*Cummins*, 2000). A kétnyelvű környezetben végzett kutatások megmutatták, hogy a nyelvek egymásra gyakorolt hatása kétirányú (pl. *Verhoeven*, 1991). Számos tanulmány több nyelv esetében alátámasztja az interdependencia hipotézist, bár a nyelvészeti szempontból egymástól távol álló nyelvek (pl. kínai-angol, török-holland) esetében kevésbé szoros korrelációkat találtak, mint az egymással rokon nyelveknél (pl. angol-francia, *Baker*, 1996; *Cummins*, 2000; *Genesee*, 1979).

Hasonló, az anyanyelv és az idegen nyelv bonyolult kölcsönhatásával foglalkozó hipotézissel találkozhatunk az olvasáskutatásban, illetve kimondottan az idegen nyelv esetében, ahol felmerült a kérdés, hogy az idegen nyelvi szövegek olvasása a nyelvtudás vagy inkább az olvasási készségek függvénye (*Alderson*, 1984). Ezt az úgynevezett küszöbszint hipotézist háromféle adat birtokában vizsgálhatnánk. Ismerni kellene ugyanazon személyek anyanyelvi és idegennyelvi olvasási képességeit, valamint idegennyelvtudásuk szintjét. A kutatások során ellentmondásos eredmények születtek (pl. *Lee* és *Schallert*, 1997), mivel az idegennyelvi olvasási készségek és az idegennyelvtudás egymástól nehezen különíthető el. A kettő között kölcsönhatás van: „arra van bizonyítékunk, hogy a második nyelven való olvasásnál az idegennyelvtudás fontosabb tényező, mint az anyanyelvi olvasási képességek" (*Alderson*, 2000a. 23. o.). A küszöbszint hipotézis vizsgálata azonban ezidáig ellentmondásosnak bizonyult (*Schoonen, Hulstijn* és *Bossers*, 1998). A fenti tényezők kölcsönhatását illetően *Bernhardt* (2000, idézi *Brantmeier*, 2004. 53. o.) azt találta, hogy az idegennyelvi olvasást 20 százalékban az anyanyelvi olvasási képességek, míg 30 százalékban az idegennyelvtudás határozták meg, és ezen kívül maradt még 50 százaléknyi variancia, amelyre a vizsgálatban szereplő változók nem adtak magyarázatot.

Hulstijn (2006) amellett érvelt, hogy ahelyett, hogy a küszöbszint és a transzfer hipotézisekre külön keresnénk bizonyítékokat, mindkettő szerepét vizsgálni kell az anyanyelv és az idegen nyelv fejlődésénél is, hiszen a nyelvhasználat a gondolkodás más területeivel is kölcsönhatásban van.

A két ország oktatási rendszere

Annak ellenére, hogy Horvátország és Magyarország szomszédos országok és oktatási rendszerük sok tekintetben rokon és hasonló gondokkal küzd, a nyelvoktatás területén számos eltérés mutatkozik. A legfontosabb különbségek:

1) a nyelvtudásban és a nyelvtanulási szokásokban,
2) a nyelvtanárképzésben,

3) az iskolákban dolgozó nyelvtanárok létszámában,
4) az oktatás minőségében,
5) az osztálytermen kívül rendelkezésre álló idegennyelvi környezet minőségében,
6) a fenti tényezők és a tanulók társadalmi és anyagi körülményei közti összefüggésekben jelentkeznek, de fontos megemlíteni, hogy
7) a két ország hivatalos nyelve eltérő nyelvcsaládhoz tartozik. A horvát szláv nyelv, a magyar – finn-ugor nyelvként – nem tagja az indo-európai nyelvcsaládnak.

A horvátok többsége képes idegen nyelven kommunikálni külföldiekkel személyes és szakmai célból is. Sajnálatos módon ez az állítás csak általános tapasztalatokra épül, mivel mostanáig nem készült felmérés déli szomszédaink nyelvtudásáról és erre vonatkozó népszámlálási adatokat sem találtunk. 2003-ban kezdődött ugyan egy felmérés a horvátok nyelvtudásáról, de az eredményeket még nem publikálták.

A magyar népesség nyelvtudása rendkívül alacsony szinten van, bár az újabb publikációk némi javulásról számolnak be ezen a téren (*Nikolov*, 2007). A 2002-es népszámlálás során a lakosságnak mindössze 19 százaléka mondhatta el magáról, hogy legalább egy idegen nyelven elboldogul, ami azt jelentette, hogy az Európai Unió utolsó helyén kullogtunk (*Europeans and languages: A Eurobarometer special survey*, 2001), szemben a 2005-ös adattal, amikor az arány elérte a 29 százalékot (*Europeans and languages*, 2005).

A nyelvtanárképzést illetően komoly eltérések vannak a két ország között. Horvátország hosszú évtizedek óta rendelkezik jól képzett angol nyelvtanárokkal. Az angol nyelv már 1950-ben elkezdte diadalmenetét, melynek hatására német és francia nyelvtanárokat képeztek át gyorstalpaló programokban, hogy képesek legyenek kielégíteni az angol nyelvi programokba egyre nagyobb számban bejelentkező tanulók igényeit. Magyarországon ezzel szemben négy évtizeden keresztül maradt kötelező nyelv az orosz, és csak az 1990-es években, munka mellett képezték át az orosz nyelvtanárokat angol és német tanárokká. Jelenleg az általános iskolákban dolgozó nyelvtanárok 65 százaléka átképzett orosztanár (*Halász* és *Lannert*, 1998). Habár az angolszakosok létszáma jelentősen megnövekedett, az angol és német tanárok 10 százaléka még ma sem rendelkezik megfelelő képesítéssel (*Halász* és *Lannert*, 2003).

Horvátországban az egyetemi szintű diploma évtizedek óta követelmény. A nyelvtanárok idegennyelvtudásának magasabb szintje nem véletlen. A nyelvtanárképzésnek kialakult hagyományai vannak, az autentikus nyelvi anyagok a médiában és a mindennapokban is rendelkezésre állnak, nem beszélve a turizmusban és az üzleti lehetőségekben rejlő lehetőségek motiváló erejéről. Horvátországban a tanárképzés folyamatosan tartotta a lépést a szakmai élet kihívásaival: több mint 60 éve rendelkezik olyan nemzetközi kapcsolatokkal, amelyek segítségével magasan kvalifikált anyanyelvi tanárokkal tudnak együttműködni egyetemeiken, illetve kapcsolataik révén tanáraik ellátogathattak a célnyelvi országokba. A nyelvtanárok részére folyamatos továbbképzést biztosítanak, melyek egy részét angol nyelvterületről érkező tanárképző szakemberek tartanak.

Az oktatás minőségének számszerűsítése meglehetősen nehéz feladat, de néhány tanulmány megkísérelt adatokat gyűjteni ezen a területen is. Magyarországon osztálytermi megfigyelések (*Nikolov*, 1999, 2002b) és a tipikus osztálytermi eljárásokat vizsgáló országos felmérés alapján elmondható, hogy a nyelvtanárok leggyakrabban az audio-

lingvális és a nyelvtani-fordító módszer eszköztárából válogatnak mind az angol mind a német nyelv esetében (*Nikolov* és *Csapó*, 2002; *Nikolov*, 2003b), az iskolai teljesítmények pedig általában gyengék. Az idegennyelv-oktatás másik fontos jellemzője, hogy az egyes iskolák, illetve az iskolák egyes osztályai és nyelvi csoportjai között éles különbségek vannak (*Csapó*, 2001; *Józsa* és *Nikolov*, 2005, *Nikolov* és *Józsa*, 2003, 2006). Az iskolák szülői nyomásra már a kezdetektől, az általános iskolákban képességek szerinti csoportba osztják be tanulóikat. A matematikából, magyarból, és egyéb tárgyakból jól teljesítő diákok az előírtnál korábban kezdhetik meg a nyelvtanulást, míg a többiek csak negyedik osztályban, tíz évesen (vagyis a Nemzeti Alaptantervben előírt korban) kezdhetnek, és előfordul, hogy az igények ellenére angol helyett csak németül tanulhatnak.

Ezeket az eredményeket érdemes összevetni a kiemelkedően pozitív nyelvtanulási attitűdökkel és motivációval, különösen az angol és a német esetében (pl. *Dörnyei, Csizér* és *Németh*, 2006; *Nikolov*, 2003a). Meg kell említeni azt is, hogy a magyar iskolákban a nyelvoktatás kisebb csoportokban történik, vagyis az osztályokat általában két csoportra osztják a nyelvórák idejére.

A horvát diákok nem csak a magasabb színvonalú oktatásból profitálnak. A televízióban sugárzott adások nagy része feliratos, míg a magyarországi adók műsorválasztékának java szinkronizált, ami különösen a legnagyobb motiváló erővel rendelkező műsorokra igaz (*Nikolov* és *Csapó*, 2002). Bebizonyosodott, hogy a horvátok nagy hasznát veszik az őket a mindennapokban körülvevő angol nyelvi inputnak (*Mihaljevič* és *Geld*, 2003).

A horvát nemzeti tanterv idegen nyelvek tanítására vonatkozó része hosszú idő óta változatlan képet mutat. Magyarországon ezzel szemben a Nemzeti alaptanterv számos változáson ment keresztül az elmúlt 15 évben, mindig az aktuális politikai és szakmai ízlésnek megfelelően, alig hagyva nyomot az osztálytermekben alkalmazott módszereken (*Medgyes* és *Nikolov*, 2002; *Nikolov*, 2003b). Horvátországban az iskolai oktatás nem fokozza a tanulók közti különbségeket, hanem igyekszik azonos lehetőségeket biztosítani. Magyarországon ezzel szemben a tanulókat már egészen fiatal koruktól fogva képességeik szerinti csoportokba osztják (*Andor*, 2000; *Csapó*, 1998, 2001; *Halász* és *Lannert*, 2001, 2003).

Horvátországban a központi angol nyelvi tanterv egységes volta miatt az iskolák egyszerűbben tudnak olyan képzéseket kínálni, amelyek megfelelnek a tanulók nyelvi szintjének, míg hazánkban a heti óraszám, a nyelvtanulás kezdetének időpontja és egyéb tényezők jelentős különbségekhez vezetnek az iskolák és nyelvi csoportok között, megnehezítve vagy éppen lehetetlenné téve az átjárhatóságot (*Nikolov*, 2001; *Vágó*, 2000). A tanulók sokszor álkezdő csoportokba kerülnek, ami gyakran a motivációjuk elvesztéséhez vezet (*Nikolov*, 2001; *Vágó*, 2007).

Empirikus vizsgálat

A jelen kutatás számos szempontból újszerű. A résztvevők olyan szomszédos Közép-Kelet Európai országokból valók, amelyekben a nyelvtanulás és a nyelvoktatás sok ha-

sonlóságot mutat, de számos eltérést is találhatunk, amelyek hatással vannak az eredményességre. A nyelvtudás fogalmát mindkét országban azonos konstruktumok alapján definiáltuk, mind az anyanyelv (magyar illetve horvát) mind az angol nyelv tekintetében. Az angol nyelvi teszteket 2002-ben Magyarországon fejlesztettük ki egy reprezentatív minta bevonásával, majd később Horvátországban is kipróbáltuk egy kisebb mintán. A jelen tanulmányban olyan diákok töltötték ki a tesztet, akik korábban még nem találkoztak vele. A kutatás során egy olyan új tesztet is kidolgoztunk, ami alkalmas arra, hogy a diákok pragmatikai kompetenciáját felmérjük horvát, magyar illetve angol nyelven is, illetve a résztvevők egy részének tudását egy szóbeli angol nyelvi teszttel is felmértük. Mindkét országban ugyanazt a háttérkérdőívet használtuk fel. A résztvevő iskolákat két szomszédos régióból (Szlavónia és Baranya), illetve ottani városokból (Eszék és Pécs) választottuk ki.

Kutatási kérdések

A kutatás során az alábbi kérdésekre kerestünk válaszokat:

1) Milyen különbségek vannak a horvát és magyar nyolcadikos diákok angol nyelvi teljesítménye között?
2) Milyen különbségek vannak a horvát és magyar nyolcadikos diákok angol nyelvi teljesítménye között az egyes csoportokon belül, illetve a nyelvi csoportok között?
3) Milyen hatással vannak az eredményekre a nyelvtanulás kezdeti időpontjában, a heti óraszámban, és a csoportméretben mutatkozó különbségek?
4) Milyen összefüggések találhatók a magyar és horvát tanulók anyanyelvi és angol nyelvi teszteken elért eredményeik között? Milyen mértékben képesek bejósolni az anyanyelvi eredmények az idegen nyelvi eredményeket a két ország esetében?

Minta

Összességében 717 nyolcadik osztályos tanuló (39 különböző csoportból) vett részt a felmérésben Eszék és Pécs városokból (lásd az 1. táblázatot).

1. táblázat. A felmérésben résztvevő iskolák, csoportok, tanulók és tanárok száma országonként

A minta jellemzői	*Horvátország*	*Magyarország*	*Összesen*
Iskolák	10	10	20
Csoportok	21	18	39
Tanulók	470	247	717
Tanárok	12	13	25

A horvát és magyar minta nyolcadik osztályos (14 éves) általános iskolai tanulókból állt. A horvát tanulók többségben voltak, mivel átlagos csoportlétszámuk nagyobb volt. Két okból választottuk a fenti korosztályt. Egyrészt a nyolcadik év mindkét országban az általános iskola (Horvátországban egyben a kötelező oktatás) végét jelenti. Nyolcadik

osztály végére már minden diák többéves angoltanuláson van túl, így teljesítményük mérhető nyelvi tesztek segítségével. A résztvevők falusi, kisvárosi és nagyvárosi iskolákban tanultak.

Mérőeszközök

Angol nyelvi tesztek

Az angol nyelvi szintek méréséhez egy két tesztfüzetből álló csomagot és egy beszédkészséget mérő tesztet használtunk. A csomagban található tesztek érvényességét előbb 2002-ben Magyarországon (*Nikolov*, 2003a) majd később Horvátországban is (*Mihaljević, Djigunović* és *Bagarić*, 2007) megvizsgáltuk. Az angol beszédkészség vizsgálatához használt tesztet egy magyar nyelvtanulókkal validált teszt alapján állítottuk össze a projekthez. A tesztek kommunikatív jellegűek voltak, és úgy készültek, hogy lefedjék az Európa Tanács Közös Referenciaszintjeinek (*Council of Europe*, 2001) azon részét, amelyeket nyolcadik osztály végén a résztvevők várhatóan teljesíteni tudtak (A2 és a B1 szint alsó sávja).

A témák és a feladattípusok egyaránt ismerősek voltak mindkét ország tanulói számára. Nem valamely konkrét tananyagból származtak, de hasonlítottak az iskolákban használt anyagokhoz. A szókincs és a szövegek nyelvtani szerkezete a megcélzott populáció szintjén, illetve kissé felette voltak. A tanulók becsült nyelvi szintjét elég széles skálára helyeztük. Mindkét országban voltak olyanok, akik a kötelezően előírt negyedik osztályban kezdtek, és olyanok is, akik már korábban is foglalkoztak az angollal heti egytől három óráig terjedő óraszámban. A feladatokban található szövegek terjedelme az egyszavastól a kifejezésen és a mondatokon át a rövidebb bekezdésekig terjedt. Minden feladat középpontjában a jelentés és nem a nyelvi forma állt, a két ország nyelvi tanterveinek követelményei alapján. A feladatokban autentikus anyagokat használtunk, ami alól csak a hallott szöveg értését mérő feladat volt kivétel, ahol előre megírt szöveget hallgattak a résztvevők. Az olvasott szöveg értését mérő tesztfüzet két változatban készült. A füzetekben található feladatok azonosak voltak, de eltérő sorrendben szerepeltek a két változatban. Az utasításokat angol nyelven adtuk meg, és mindegyik feladatnál egy példa is szerepelt, hogy akkor is világos legyen a teendő, ha az utasítások a vizsgázók nyelvi szintje felett voltak, vagy ha egyszerűen nem olvasták el őket.

Az anyanyelvi tesztek

A magyar és horvát anyanyelvi tesztek a tanulók által hallott és olvasott szöveg értését, íráskészségét és pragmatikai kompetenciáját mérték. Ezek új tesztek voltak, amelyeket egy hasonló összetételű mintán próbáltunk ki a jelen tanulmány céljára. Az olvasott és hallott szöveg értését mérő tesztek ugyanazt a formátumot követték mindkét nyelv esetében, hasonló tartalmú autentikus szövegek felhasználásával. A feladattípusok szintén megegyeztek. Voltak köztük zárt tesztkérdések illetve rövid válaszokat igénylő feladatok is.

A hallott szöveg értését mérő teszt olyan rádióból felvett eredeti hanganyagokat tartalmazott, amelyek megfeleltek a tipikus nyolcadik osztályos érdeklődési körnek. A feladatok egy részének megoldásához konkrét információk megadására, másoknál a lényeg kiemelésére volt szükség.

Az olvasott szöveg értését mérő teszt ismeretterjesztő szövegeket, táblázatokat, napilapok újsághíreit és irodalmi szövegekből valamint lexikonokból származó szövegeket tartalmazott. A teszt a tanulók holisztikus olvasási és lényegkiemelő készségét, információ-kereső és intenzív olvasási készségét is mérte.

A magyar és a horvát íráskészség-teszt egyaránt két-két feladatból állt. Az első feladat megegyezett. Egy olyan irányított fogalmazást kellett megírni, amelyben a tanulók kifejtették véleményüket arról, hogy mit gondolnak az iskolai falfirkákról. A második feladatban arra kértük a tanulókat, hogy írjanak egy levelet egy utazási irodának, olyan hely után érdeklődve, ahol barátaikkal eltölthetnék szünidejüket. Az utasítások figyelembe vették a két ország kulturális különbségeit is, vagyis az utazási irodák elnevezése illetve a választható úticélok országspecifikusak voltak.

A pragmatika feladat hat tesztkérdésből állt. Mindkét országban ugyanazt a feladatot használtuk, mivel szociokulturális szempontból nagyon hasonlóak. A tesztkérdések között szerepelt például annak eldöntése, hogy miként kell egy étteremben udvariasan kérni a számlát, illetve hogyan lehet köszönteni a mozielőadásról elkésett barátokat.

Az egyes teszteket nem minden tanuló töltötte ki (hiányzás, egyéb ok miatt), a pontos számokat a statisztikai vizsgálatoknál jelezzük.

A kérdőív

Mindkét országban ugyanazt a kérdőívet használtuk, ezeket a tanulóknak anyanyelvükön kellett kitölteniük. A részletes háttér információkon kívül a résztvevőknek be kellett számolniuk arról, hogy hány éves korban kezdtek angolul tanulni, illetve, hogy heti hány órában tanulták a nyelvet.

Lebonyolítás

A papír-ceruza teszteket 2004 májusában osztályonként, illetve nyelvi csoportonként töltötték ki a diákok. A résztvevőknek 45 perc állt rendelkezésükre az olvasott szöveg értését mérő teszt kitöltésére, 45 perc a hallott szöveg értését mérő és az íráskészséget mérő feladatok megoldására. Ezen kívül egy további alkalom állt rendelkezésükre a kérdőívek kitöltéséhez. A tesztek és kérdőívek kódolása és feldolgozása központilag történt. A szóbeli feladatokra, az osztálytermi megfigyelésekre és a nyelvtanárokkal készített interjúkra ekkor, vagy az elkövetkező héten került sor. A külső vizsgáztatók által lebonyolított beszédkészséget mérő tesztekhez hat-hat diákot választottunk ki véletlenszerűen, vagyis ezen adatok felvétele csak egy részmintán történt, ami azt is jelenti, hogy a beszédkészséget érintő vizsgálatok mintaszáma kisebb.

Az angol nyelvi és az anyanyelvi tesztek feladatai egy részének értékelése egyszerű volt (pl. párok keresése), míg másoknál egységes skálákat kellett kialakítani, illetve az értékelést végző vizsgáztatókat külön fel kellett készíteni a feladatra (az írás és beszéd-

készség teszteknél). A rövidválaszos feladatok értékelése a következőképpen zajlott. A tesztkészítők felsorolták a várható válaszokat, majd a válaszok elolvasása után összegyűjtötték a váratlan válaszokat, és végül kollégáikkal egyeztetve alkották meg a végleges megoldókulcsot. Az íráskészséget mérő feladatoknál (egy angol és két anyanyelvi) három skálát készítettünk, amelyek mindegyike négy szempont alapján készült: a feladat teljesítése, szókincs, nyelvhelyesség és szöveg kohézió. A szóbeli teljesítmény értékelése az alábbi szempontok alapján összeállított skála szerint történt: a feladat megoldása, szókincs, nyelvhelyesség, folyékonyság, kiejtés és intonáció. Mind az íráskészséget, mind a beszédkészséget értékelő vizsgáztatók előzetes tréningen vettek részt.

Eredmények

A felmérésben résztvevő diákok idegennyelvi eredményei készségenként és összesítve a 2. táblázatban találhatók. A két összpontszám közül az elsőt (ÖSSZESEN) a hallott és olvasott szövegértés valamint az íráskészség és pragmatika pontszámok adják, míg a másikban (ÖSSZBESZÉD) ezeken kívül még a beszédkészség pontszámok is szerepelnek. Amint az a táblázat adataiból leolvasható a horvát tanulók minden készségben jobbnak bizonyultak magyar társaiknál, s így természetesen összpontszámaik is magasabbak. Annak eldöntésére, hogy ezek a különbségek szignifikánsak-e kétmintás *t*-próbát alkalmaztunk. Az angol szövegértésnél – olvasott és hallott szöveg esetében egyaránt – a horvát diákok eredményei szignifikánsan jobbak voltak, mint a magyar tanulóké, ami szintén igaz volt az összpontszámok esetében is.

2. táblázat. A két ország tanulóinak az angol teszteken elért eredményeinek összehasonítása (kétmintás t-próba)

Teszt	*Max.*	*Magyarország*			*Horvátország*			*T*
		Átlag	*Szórás*	*N*	*Átlag*	*Szórás*	*N*	
Hallás	20	17,62	3,43	216	18,38	2,86	416	-2,81**
Olvasás	46	26,94	11,67	231	32,34	9,84	353	-5,82***
Írás	32	17,15	11,05	216	17,62	9,08	320	-0,52
Beszéd	48	29,09	14,21	35	29,69	12,12	95	-0,23
Pragmatika	12	7,18	2,68	230	7,40	2,28	379	-1,03
ÖSSZESEN	98	62,22	24,62	202	71,49	16,26	247	-4,59***
ÖSSZ-BESZÉD	146	89,00	39,01	25	109,31	20,31	67	-2,48*

Megjegyzések: Max = Maximálisan elérhető pontszám; Az ÖSSZESEN sor a beszédértés nélküli, az ÖSSZBESZÉD sor a beszédértés eredményeket is tartalmazó összpontszámok adatait tartalmazza. Minden teszt eltérő varianciákat feltételez; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

A következőkben elemezzük, hogy az egyes csoportok eredményei hogyan viszonyulnak egymáshoz a két országban, ezért minden csoportnál kiszámoltuk a csoportban tanulók átlagpontszámát. Ennél az elemzésnél a beszédkészség pontszámokat nem vettük

figyelembe, a korábban bemutatott ÖSSZESEN pontszámokat vizsgáltuk. A csoportátlagokra jellemző leíró statisztikákat a 3. táblázat mutatja. Míg a magyar tanulók esetében a leggyengébb csoport átlaga mindössze 30,92 pont, a horvát tanulóknál ez az érték 51,36 pont. Ezzel szemben a legjobban teljesítő csoport a magyar diákoknál 84,33 pontot ért el, amivel gyakorlatilag azonos pontszámot ért el a legjobban teljesítő horvát csoport is. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy míg a minta magyarországi felénél a csoportátlagok terjedelme 53,41 pont volt, addig a horvát tanulóknál ez mindössze 32,46 pontot tett ki. A csoportátlagok varianciája (Magyarország: s^2=423,29, Horvátország: s^2=67,81) tehát szignifikánsan nagyobb volt a magyar diákok esetében (F=36,99, p<0,001), ami azt jelenti, hogy a magyar csoportok között lényegesen nagyobb eltérések vannak, mint a horvát tanulóknál.

3. táblázat. Leíró statisztikák a két ország nyelvi csoportjai által elért átlagos összpontszámokról (ÖSSZESEN)

	Magyarország (N=16)[a]	*Horvátország (N=21)*
Minimum	30,9	51,4
Maximum	84,3	83,8
Terjedelem	53,4	32,5
Átlag	58,9	70,7
Variancia	423,3	67,8

Megjegyzés: [a] A minta magyar felében két csoport nem töltötte ki az íráskészséget mérő feladatot, így csak 16 magyar csoportnál volt elérhető az összpontszám.

A csoportok közti különbségek után a csoportokon belüli eltéréseket is vizsgáltuk úgy, hogy mindkét ország minden csoportjára kiszámítottuk a csoporton belüli varianciákat. Ezután egy kétmintás t-próba segítségével arra kerestük a választ, hogy az átlagos csoporton belüli variancia megegyezik, vagy különbözik a két ország esetében. A próba alapján elmondható, hogy ebben a tekintetben nem volt különbség a két ország között, vagyis a csoportokon belül mindkét országban hasonló eltérések mutatkoztak a diákok teljesítményei közt.

Az idegennyelvi eredményeket (a korábbi ÖSSZESEN változót) függő változónak használva egy regresszió-elemzéssel azt is megvizsgáltuk, hogy az anyanyelvi teszteken elért eredmények milyen mértékben képesek megmagyarázni a tanulók angol nyelvtudásában fennálló különbségeket. Két modellt vizsgáltunk, országonként egyet-egyet. A változókat egy lépésben adtuk a modellhez. A független változókhoz tartozó standardizált béta-együtthatók illetve a hozzájuk tartozó t értékek a 4. táblázatban láthatók.

4. táblázat. A tanulók idegen nyelvi eredményei (ÖSSZESEN) anyanyelvi képességeik tükrében (többszörös regresszió)

Résztvevők	*Többszörös R*	*Korrigált R^2*	*Anyanyelv*	*β*	*t*	*P*
Magyarország (N=183)	0,744	0,546	HALLÁS	0,408	6,276	0,000*
			OLVASÁS	0,194	3,012	0,003*
			ÍRÁS	0,284	4,627	0,000*
Horvátország (N=64)	0,590	0,315	HALLÁS	-0,103	-0,950	0,346
			OLVASÁS	0,625	5,054	0,000*
			ÍRÁS	-0,033	-0,275	0,784

Megjegyzés: * $p<0,01$ szinten szignifikáns; A hiányzó adatokat a „listwise" módszerrel kezeltük, ez magyarázza a kisebb mintanagyságot.

A magyar kohort esetében az összes anyanyelvi változó szignifikánsan hozzájárult az egyenlethez. A legfontosabb változónak az anyanyelvi hallott szöveg értése bizonyult (β=0,408), majd azt követte az íráskészség (β=0,284), illetve az olvasott szöveg értése (β=0,194). A horvát modellben ezzel szemben csak az olvasott szöveg értése (β=0,625) rendelkezett szignifikáns magyarázóerővel. A magyar modellben így nagyobb arányban sikerült megmagyarázni a tanulók angol nyelvi eredményeit (55%), mint a horvát modell esetében (32%).

A fentieken kívül arra vonatkozólag is gyűjtöttünk adatokat, hogy a diákok mikor kezdték meg az angol tanulását, azt heti hány órában tanulták, és milyen méretű csoportban tették ezt. A kezdés jelentőségének vizsgálatához Pearson-féle korrelációs együtthatókat számoltunk a kezdési év és az idegen nyelv teszteken elért eredmények között országonként külön-külön. A kapott eredményeket az 5. táblázatban foglaltuk össze.

5. táblázat. Az angol nyelvi eredmények és a kezdő életkor közötti korrelációk

Tesztek	*Magyarország*		*Horvátország*		*z*
	r	*N*	*r*	*N*	
Hallás	-0,504**	200	-0,169*	412	-4,43**
Olvasás	-0,592**	216	-0,259**	350	-4,78**
Írás	-0,675**	199	-0,218**	317	-6,57**
Beszéd	-0,810**	32	-0,285*	94	-3,91**
Pragmatika	-0,421**	216	-0,192**	376	-2,96*
ÖSSZESEN	-0,656**	187	-0,254**	246	-5,38**
ÖSSZBESZÉD	-0,827**	23	-0,326*	67	-3,28*

Megjegyzés: * p<0,01; ** p<0,001.

Az 5. táblázat adatai alapján elmondható, hogy minden együttható negatívnak és a $p<0,01$ szinten szignifikánsnak bizonyult, ami arra enged következtetni, hogy a korai kezdés mindkét ország esetében előnyös lehet. Észrevehetjük azt is, hogy a magyar diákok esetében az együttható abszolút értéke általában nagyobb, mint a megfelelő horvát adat. Hogy megvizsgáljuk tényleg szignifikáns különbségekről van-e szó, kiszámítottuk a Fisher-féle Z értékeket is. Ez az elemzés alátámasztotta azt a feltevést, hogy a magyar tanulók esetében szignifikánsan erősebb a negatív korreláció a kezdés időpontja és az angol nyelvi teszteken elért pontszámok között, ami azt jelenti, hogy Magyarországon még inkább előnyös a korai kezdés, mint Horvátországban.

A heti óraszámot illetően Horvátországban átlagosan heti 2,94 óra áll a tanulók rendelkezésére, míg Magyarországon ez az érték 3,52 óra volt. Fontos kiemelni, hogy a horvát diákok 95 százaléka heti három órában tanulta a nyelvet, míg a magyar diákok több mint fele heti négy vagy több órában tanulta az angolt. A horvát kohortnál jelentkező varianciahiány miatt a heti óraszámokkal nem tudtunk korrelációs elemzéseket végezni. A csoportlétszámokat illetően a résztvevő horvát iskolákban átlagosan 22-en, míg a magyar iskolákban átlagosan 14-en tanultak egy-egy csoportban.

Diszkusszió

A fenti eredmények alapján elmondható, hogy a horvát tanulók átlagosan jobban teljesítettek a magyar tanulóknál. Ez az eredmény három tényező szempontjából is figyelemreméltó. Vegyük először a heti óraszámot, ami a nyelvtanulás intenzitásának mérőszáma. Habár a magyar tanulók esetében szoros pozitív összefüggés mutatkozott a heti óraszám és a nyelvi teszteken elért pontszámok között, és a magyar tanulók hetente több órában foglalkoztak az angollal, mint horvát társaik, mégis hátrányba kerültek. A magyar tanulók eredményei összecsengenek egy 6. és 10. évfolyamos tanulók részvételével készült országos felmérés eredményeivel, ahol a magasabb heti óraszám szintén együtt mozgott a jobb teljesítménnyel. A korreláció mértéke ott $r=0,25$ illetve $r=0,26$ volt az egyes évfolyamokon (*Nikolov* és *Józsa*, 2006). *Alderson* (2000b) ezzel szemben középiskolások nem reprezentatív mintáján végzett kutatása során sokkal összetettebb kapcsolatot talált a heti óraszám és a diákok angol nyelvi teljesítménye között.

Az oktatás másik fontos jellemzője a csoportlétszám. A horvát diákok osztályméretű csoportokban tanulják a nyelvet, míg a magyar diákok kisebb csoportokban teszik ugyanezt. Érdekesség, hogy Európán belül Magyarországon folyik a legkisebb létszámú csoportokban a nyelvoktatás (*Key data on teaching languages at school in Europe*, 2005). A kisebb csoportok (átlagosan 14 fős a horvátországi 22 fős átlaglétszámmal szemben) nem feltétlen vezetnek jobb eredményhez.

Végezetül, a korai kezdés sem garantálja nyolcadik év végére a jobb nyelvtudást, hiszen a hamarabb kezdő magyar diákok nem teljesítettek jobban horvát társaiknál, habár a magyar mintán belül azok a diákok bizonyultak jobbnak, akik előbb kezdték a nyelvtanulást. Mindezekből arra következtethetünk, hogy a különbségek okai az angoloktatás minőségében valamint az osztálytermen kívüli tényezők közti eltérésekben keresendők.

Tanulmányunk egyik legfontosabb eredménye megmagyarázhatja a tanulók eltérő fejlődését a két ország eltérő oktatási rendszerében. Adataink alapján látható, hogy Magyarországon sokkal nagyobb különbségek vannak az egyes nyelvi csoportok között, mint Horvátországban, amellett, hogy a csoportok összetétele mindkét országban rendkívül vegyes. Ennek a jelenségnek a legvalószínűbb oka az a hazánkban tapasztalható trend, hogy a tanulókat képességeik szerinti „gyengébb" és „erősebb" csoportokba osztják be (*Andor*, 2000; *Csapó*, 1998, 2002; *Nikolov* és *Józsa*, 2006). Horvátországban ezzel szemben nem ez az általános gyakorlat. Nem szabad megfeledkeznünk azonban arról sem, hogy az általános iskolákban az első néhány évben már megszűrik a diákokat, és a jobb képességű diákok kerülnek a korábban kezdő csoportokba, így nehéz megmondani, hogy a korai kezdésnek, a jobb képességeknek, a diákok családi körülményeinek vagy e tényezők kölcsönhatásának köszönhetők a nyolcadik évfolyamos eredménykülönbségek.

Jelenleg ugyan nem lehet megmondani, hogy a nyelvtanulás kezdésének időpontja milyen hatással van a végeredményre, annyi bizonyos, hogy a képesség szerinti csoportbontás ideológiája, miszerint a gyorsabb és jobb családi háttérrel rendelkező diákok gyorsabban haladó, a gyengébb tanulók pedig az alacsonyabb óraszámú csoportokba valók, az utóbbiak szemszögéből nézve semmiképpen nem mondható előnyösnek. A gyengébb tanulók egyszerűen még inkább lemaradnak. A magasabb heti óraszám és a jobb eredmények közti összefüggést tehát úgy magyarázhatjuk, hogy a jobb képességekkel rendelkező tanulók intenzív csoportokba kerülnek, így gyorsabban fejlődhetnek, a gyengébbek ezzel szemben normál csoportokban kötnek ki (*Nikolov*, 2004; *Nikolov* és *Józsa*, 2006).

A jelen felmérésben ugyan nem mértük a tanulók nyelvérzékét, a fenti gondolatmenetet támasztja alá számos más hazai tanulmány eredménye is, amelyek szoros összefüggést mutattak a diákok nyelvtanulási képességei és idegen nyelvi eredményei között (*Csapó* és *Nikolov*, 2002; *Kiss* és *Nikolov*, 2005; *Nikolov* és *Ottó*, 2006).

Arról, hogy milyen mértékben képesek az anyanyelvi teszteken elért eredmények bejósolni az angol nyelvi eredményeket, elmondható, hogy míg a magyar diákoknál a hallott és olvasott szöveg értése és az íráskészség is befolyásolja az eredményt, a horvát tanulóknál csak az olvasásról mondható el ugyanez. Erre több magyarázat is kínálkozik. Egyrészt a magyar diákokat anyanyelvi képességeik alapján osztják csoportokba, másrészt a magyar osztálytermekben gyakorta használt fordítás is szorosabbá teheti az anyanyelv és az idegen nyelvi képességek közti kapcsolatot. Ahogy azt két osztálytermi eljárások gyakoriságát vizsgáló felmérés eredményei is bizonyítják (*Nikolov*, 1999, 2003b), a nyelvórákon a jelentések tisztázása, a gyakorlás és a teljesítmény-értékelés leggyakrabban fordításos feladatok segítségével történik. Nem különösebben merész feltételezés, hogy az alkalmazott módszerek a tanulók fejlődésére hatással vannak. A horvát tanulók esetében elképzelhetőnek és logikusnak tűnik az a feltevés, hogy a jobb olvasási képességekkel rendelkező tanulók több hasznát veszik a feliratozott angol nyelvű műsoroknak és filmeknek, hiszen ők plusz fejlődési lehetőséghez jutnak az osztálytermen kívül.

Kutatásunk eredményei alátámasztják az interdependencia hipotézist, hiszen mindkét ország esetében együtt mozogtak az anyanyelvi és az idegennyelvi teljesítmények. Habár az iskolák és az iskolai döntéshozók gyakran hangoztatják a küszöbszint hipotézisben összefoglalt véleményüket, miszerint az anyanyelvi képességek bizonyos szint alatt szig-

nifikánsan rányomják bélyegüket az idegennyelvi fejlődésre, a jelen felmérés résztvevőinél nem találtunk bizonyítékot egy ilyen küszöb meglétére. A nyelvek hasonlóságát illetően adataink nem erősítették meg azt a feltevést, miszerint az egymástól jobban eltérő nyelvek esetében gyengébb összefüggés található az anyanyelv és az idegen nyelvi eredmények között (pl. *Baker*, 1996; *Cummins*, 2000; *Genesee*, 1979). Kutatásunkban éppen a magyar és az angol közti korrelációs együtthatók voltak magasabbak. Ennek oka valószínűleg az osztálytermekben alkalmazott módszerekben keresendő.

Összefoglalás és kutatási irányok

Tanulmányunk érdekes, újdonságnak számító eredményeket tárt fel a nyolcadik évfolyamos horvát és magyar nyelvtanulók nyelvtudását illetően. A horvát tanulók angoltudása nyolcadik osztályban magasabb szinten volt, mint hasonló korú magyar társaiké. Magyarországon az egyes csoportok teljesítménye között sokkal nagyobb volt a különbség, mint Horvátországban, míg a csoporton belüli különbségek hasonlók voltak a két országban. Az anyanyelv és az idegen nyelv fejlettsége közti összefüggést vizsgálva adataink alátámasztották az interdependencia hipotézist mindkét nyelv esetében. Szükségesnek tűnik azonban alaposabban megvizsgálni, hogy milyen kölcsönhatás van a nyelv működése és egyéb képességek alakulása között, ahogy azt *Hulstijn* (2006) is javasolja.

Kutatásunk során azt találtuk, hogy a nyelvtanulás sikerességének szempontjából kulcsfontosságúnak tartott tényezők – korai kezdés, magas heti óraszám és kis csoportlétszám – ugyan valóban számítanak, de önmagukban nem garantálják a sikert. Ezen tényezők és kölcsönhatásuk sok más egyéb változóval közösen vizsgálandók, melyek közül véleményünk szerint a legfontosabb az oktatás minősége valamint az idegen nyelvvel való minél közvetlenebb és gyakoribb kapcsolat. Utóbbi mind az osztálytermi mind az osztálytermen kívüli kapcsolatra egyaránt vonatkozik. Hisszük, hogy ennél a kapcsolatnál a korai kezdés, a mennyiség és a minőség is fontos szerepet játszik. Míg az oktatás minőségének méréséhez készültek mérőeszközök, az osztálytermi nyelvtanítás időtartama és mennyisége könnyen mérhető, írásunk megjelenésének időpontjában nem létezik elfogadott tudományos módszertan az osztálytermen kívüli idegennyelv-használat mennyiségének és főleg minőségének mérésére. Ahhoz pedig, hogy ezeknek a változóknak a szerepét is megismerhessük, szükség lenne ilyen eszközök kifejlesztését célzó vizsgálatokra.

További kutatásra lesz szükség a tanulók attitűdjeinek és motivációjának, a két országban alkalmazott osztálytermi eljárások és az angol teszteken elért eredményeik közötti összefüggések tisztázására. Ezekről a jelen írásban nem ejtettünk szót. A legnagyobb kihívást annak megállapítása jelentheti, hogy az osztálytermekben alkalmazott módszerek miként befolyásolják a tanulás eredményességét. Milyen különbségek találhatók a két ország nyelvtanárai által használt módszerekben és feladattípusokban, hogyan építenek a meglévő nyelvtudásra, mennyire interaktívak az órák, és hogyan tudják beépíteni óráikba az osztálytermeken kívül elérhető nyelvi anyagokat. Röviden, a teljes projekt adatainak elemzése során remélhetőleg betekintést nyerhetünk majd az oktatás

minőségében, illetve a két ország szociokulturális eltéréseiben rejlő különbségek hatásmechanizmusába. A tanárokkal folytatott interjúkból nyert információk reményeink szerint elárulják majd, hogy véleményük szerint az általuk alkalmazott módszerek milyen összefüggésben állnak tanulóik eredményességével.

Végezetül fontos, hogy az összehasonlító vizsgálat befejeztével levonjuk majd a megfelelő következtetéseket a tanárképzés számára, hogy a leendő tanárok is profitálhassanak a tágabban értelmezett oktatási környezet, a tanárok és tanulók osztálytermi viselkedése, az interjúadatok és a teszteredmények összefüggéseiből nyert tapasztalatokból.

Irodalom

Alderson, J. C. (1984): Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem. In: Alderson, J. C. és Urquhart, U. H. (szerk.): *Reading in a foreign language*. Longman, New York. 122–135.

Alderson, J. C. (2000a): *Assessing reading*. Cambridge University Press, Cambridge.

Alderson, J. C. (2000b): Exploding myths: does the number of hours per week matter? In: Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (szerk.): *English language education in Hungary. Part II: examining Hungarian learners' achievements in English.* http://www.examsreform.hu/Pages/ELE2.html (2005. június 19.)

Andor, M. (2000): A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, **9**. 4. sz. 717–728.

Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism.* Avon: Multilingual Matters, Clevedon.

Brantmeier, C. (2004): Statistical procedures for research on L2 reading comprehension: an examination of ANOVA and Regression Models. *Reading in a Foreign Language*, **16**. 2. sz. 51–69.

Cameron, L. (2001): *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press, Cambridge.

Council of Europe (2001): Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, Cambridge.

Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. [School knowledge] Osiris, Budapest.

Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **1**. 8. sz. 25–35.

Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.

Cummins, J. (1991): Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language processing in bilingual children.* Cambridge University Press, Cambridge. 70–89.

Cummins, J. (2000): Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Avon: Multilingual Matters, Clevedon.

Curtain, H. és Pesola, A. (1994): *Languages and children: Making the match*. White Plains, Longman, N.Y.

Dörnyei, Z., Czizér, K. és Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Avon, Clevedon.

Europeans and Languages (2005): European Commission, Eurobarometer, Brussels. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ ebs_237.en.pdf (2005. május 20.)

Europeans and languages: A Eurobarometer special survey (2001): European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm (2005. május 20.)

Genese, F. (1979): Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals*, 12. sz. 71–77.

Halász Gábor és Lannert Judit (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor és Lannert Judit (2001): *Jelentés a magyar közoktatásról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

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

Hulstijn, J. (2006): Defining and measuring the construct of second-language proficiency. Plenary address at Joint Conference of American Association of Applied Linguistics and Canadian Association of Applied Linguistics, Montreal, Canada.

Johnstone, R. (2000): Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing*, **17**. 2. sz. 123–143.

Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, **105**. 3. sz. 307–337.

Key data on teaching languages at school in Europe (2005): Eurydice – European Commission, Brussels.

Kiss, Cs. és Nikolov, M. (2005): Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, **55**. 99–150.

Lee, J. és Schallert, D. L. (1997): The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance. *TESOL Quarterly*, **31**. 4. sz. 713–739.

Medgyes, P. és Nikolov, M. (2002): Curriculum development: The interface between political and professional decisions. In: Kaplan, R. B. (szerk.): *The Oxford handbook of applied linguistics.* Oxford University Press, Oxford. 195–206.

Mihaljević Djigunović, J. és Bagarić, V. (2007): Engleski jezik u Hrvatskoj - od potreba do postignuća. *Metodika*, **14**. 25–50.

Mihaljevic, J. és Geld, R. (2003): English in Croatia today: Opportunities for incidental vocabulary acquisition. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, **47–48**. 335–352.

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. (2001): A study of unsuccessful language learners. In: Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition.* The University of Hawaii, Honolulu. 149–170.

Nikolov, M. (2002a): *Issues in English language education.* Peter Lang AG, Bern.

Nikolov, M. (2002b): *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, 21 November, 2002.

Nikolov Marianne (2003a): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 61–73.

Nikolov Marianne (2003b): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 3. sz. 46–57.

Nikolov, M. (2004): *Social and classroom dimensions of young learners' foreign language learning. Issues in teaching, learning and assessment of L2 young learners.* University of Cambridge, Cambridge, U.K.

Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó, I. (szerk): *Fókuszban a nyelvtanulás.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43–72.

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.* American Association of Applied Linguists Annual Conference, Salt Lake City, U. S. A.

Nikolov, M. és Józsa, K. (2006): Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, PTE, Pécs. 197–224.

Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. OKÉV, Budapest.

Nikolov Marianne és Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, **16**. 5. sz. 49–67.

Schoonen, R., Hulstijn, J. és Bossers, B. (1998): Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, **48**. 71–106.

Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 169–238.

Vágó Irén (2007): Kilencedik évfolyamos diákok idegennyelv-tanulási útjai. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 134–174.

Verhoeven, L. (1991): Acquisition of biliteracy. In: Hulstijn, H. N. és Matter, J. F. (szerk.): *Reading in two languages*. AILA, Amsterdam. 61–74.

ABSTRACT

JELENA MIHALJEVIČ DJIGUNOVIČ, MARIANNE NIKOLOV AND ISTVÁN OTTÓ: CROATIAN AND HUNGARIAN EIGHTH-GRADERS' LEVEL OF PROFICIENCY IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

The present study is part of a larger comparative project on Hungarian and Croatian students' proficiency in English. It was triggered by an observation concerning Croatian 8th-graders' higher proficiency in English than the level of their Hungarian peers. Participants of the present inquiry were 717 Croatian and Hungarian learners in public schools in two neighboring counties. Data were collected with different instruments: the same English proficiency tests and a battery in learners' first languages based on the same construct were administered along with background questionnaire in both countries. The paper analyzes the relationships between participants' performances on the language tests in English, Croatian and Hungarian. It discusses how tests results were related to the length and intensity of English study in the two counties. The main finding of the study is that Croatian learners achieved significantly higher scores despite the fact that they learnt English in less intensive and shorter programs in full classes, whereas Hungarian students studied English in groups.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 3. 171–186. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence:
Jelena Mihaljevič Djigunovič, Zágrábi Egyetem, Angol Tanszék, Ivana Lucica 3, Zagreb, 10 000, Croatia.
Nikolov Marianne, Pécsi Tudományegyetem, BTK, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H–7624 Pécs, Ifjúság u. 6.
Ottó István, Dél-Dunántúli Regionális Közigazgatási Hivatal, H–7400 Kaposvár, Csokonai u. 3.

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 3. szám 187–213. (2006)

AZ OKTATÁSI EXKLÚZIÓ, A TÁRSADALMI-GAZDASÁGI KIREKESZTŐDÉS ÉS A „BEZÁRÓDOTT" MOBILITÁSI CSATORNÁK
(A romániai cigányok esete)

Szolár Éva
Debreceni Egyetem, Ph.D. hallgató

Ma a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felfelé irányuló mobilitásának „legüdvözítőbb" útja az oktatásban való részvétel és az ott elért siker – elméletben. Ez valóban járható út lenne, hiszen az intézményes nevelés hosszútávra képes (pozitívan) meghatározni a társadalom főirányú tevékenységeiben való részvételt, csak ez az út nem mindenki számára járható. A gyakorlatban nagymértékű egyenlőtlenségeket tapasztalunk a különböző társadalmi és etnikai csoportok oktatáshoz való hozzáférésének tekintetében, illetve az elérhető iskoláztatás minőségében. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy az oktatásból való kizáródás hogyan határozhatja meg egy etnikai csoport társadalmi mozgásterét – ebben az esetben a romániai cigányokét.

A romániai 1989-es rendszerváltás óta egyre nő az érdeklődés a cigány népcsoport életkörülményei iránt. Tetten érhető ez a társadalomtudományi kutatások területén, valamint a politikai és akadémiai vitákban is jelentős és aktuális témává nőtte ki magát. A téma tudományos feldolgozása folyamatosan bővül újabb és újabb kutatásokkal, illetve tanulmányokkal. A romániai cigány etnikum tekintetében azonban ennek ellenére nagyon sok a rendezetlenség, ami az etnikai hovatartozás, azaz *„Ki a cigány?"* meghatározásánál kezdődik. A besorolási nehézségek következményeképpen sem a romániai cigányok létszámára, sem szocio-demográfiai jellemzőire vonatkozólag nincsenek megbízható adataink, vannak viszont nagyon részletes néprajzi és antropológiai leírásaink. Az erdélyi levéltárakban különösen gazdag dokumentációt találhatunk erre vonatkozólag, egyes vélemények szerint (*Rostás-Farkas*, 2001) a helyi magyar kutatók kisebbségi létéből adódó együttérzés következményeként.

A cigányok etnikai-nemzeti besorolásának módja tudományos viták tárgya volt Magyarországon, amelyet két műhely folytatott egymással (*Havas*, *Kemény* és *Kertesi*, 1998; *Ladányi* és *Szelényi*, 1997). A kutatók szerint a *külső- és önbesorolás* mellett, valamint ellen is számos érvet fel lehet sorakoztatni, mivel mindkét módszer kihagyja látóköréből a cigányok bizonyos csoportjait. Romániában még ilyen jellegű vitára nem volt alkalom, nem utolsósorban azért, mert problémaként csak a népszámlálások által alkalmazott önbesorolás hiányosságai merültek fel, ahol kb. 500 000 ezer romával számolnak, míg hazai és nemzetközi becslések (*Ringold*, *Orenstein* és *Wilkens*, 2003) szerint minimum 1,8, és maximum 2,5 millió cigány ember él itt. A tudományos kutatások még nem

kaptak akkora teret, hogy felmerüljön a kategorizációs probléma, például hogy csak az úgynevezett „szociális roma" kategória kerül be vizsgálatokba a külső besorolás módszerének alkalmazásával. Fontos megemlíteni, hogy vannak olyan társadalomtudományi vizsgálatok, mint amilyen a Yale Egyetem és a Világbank által szervezett Közép-Európára kiterjedő háztartáskutatás volt, ahol már egy rendkívül megbízható adathalmazra építhetjük az etnikai kategorizációt (*Ringold, Orenstein* és *Wilkens*, 2003). Ez magában foglalja a következő változókat: *önbesorolás, külső besorolás, anyanyelv, szülők nyelve, külső megjelenés és családnevek* – ráépítve a hovatartozás kérdését mind a szociális tényezőkre, mind az etnicitással kapcsolatosakra. Sajnos romániai kontextusban a kommunizmus beolvasztó politikája miatt a leghelyesebb és legmegbízhatóbb módszer a külső besorolás, amelyet magam is alkalmazok kiegészítve az etnicitás (a kultúra és nyelv) elemeivel.

A kategorizáció körüli problémák veszélyei között vannak olyanok is, miszerint a döntézhozók és döntéselőkészítők nem ismerik azt a cigány célcsoportot, amely érdekében kidolgoznak országos szintű cselekvési terveket, illetve gazdasági, kultúrális és társadalmi célzatú felzárkóztató programokat. Fontos megemlíteni, hogy sokszor e tervekben más elemek sem ismertek, mint például a résztvevő szereplők, az intézmények, a konkrét célok, az operacionális feladatok, a felhasználható összegek és az egész program területi elosztása (*Guvernul României*, 2001; *Ministerul Informatiilor Publice*, 2003). Népszerű a tudományos cikkekben és kormányzati tervekben a *„roma"* megnevezés helyett a *„hátrányos helyzetű"* megjelölést használni, gyakran azzal a kitétellel, hogy „romákra fókuszálva". Azonban mindennek ellenére csak néha találjuk meghatározását annak, hogy ki a roma és ki a hátrányos helyzetű, vagyis pontosan kinek van *esélye* egy-egy ilyen programban részt venni.

Az életkörülmények javításának feladata kikerülhetetlen, mivel az egész Kárpát-medence, s ennek megfelelően Románia területén a cigány népcsoport hátrányai és szegénysége *intenzitásában*, valamint *kiterjedésében* is jelentősen különbözik a többi társadalmi csoportétól. A célcsoport ismeretének hiányosságaiból adódó „vak" szakpolitikák mérsékelt jelentőségű programjai valószínűleg érintetlenül hagyják a szociális hátrányokkal küzdő cigány etnikumot. Mindez annak ellenére, hogy az európai országok közül – Bulgária mellett – Romániában él a legtöbb roma, és nemcsak létszámukban meghatározóak, hanem sokszínűségükben is. Különbségeket lehet felfedezni *kulturális* (nyelvi, vallási, történelmi stb.) és *társadalmi-gazdasági* szempontok alapján (területi, foglalkozási, anyagi stb.), de a többségi társadalomhoz és kultúrához való *viszonyulás* alapján is, ami az *integráció-szegregáció mértékében* érhető tetten (*Ringold, Orenstein* és *Wilkers*, 2003).

A romák európai–romániai–erdélyi története a középkortól vezethető, kezdettől fogva egy *marginális pozícióban*. A társadalmi élet számos területén hátrányokkal küzdöttek, amit nem utolsó sorban az a tény hozott létre, hogy amikor megérkeztek Európába és átváltották a vándorló életmódot letelepedett életmódra, akkor a többségi társadalom már egy *kialakult társadalmi rendszerrel* rendelkezett, magában foglalt egy *kialakult intézmény-, norma- és értékrendszert* (*Rostás-Farkas*, 2001). Ehhez viszonyítva a romák mindig is a periférián helyezkedtek el minden tekintetben, így *területi, kulturális, anyagi* és a *munkamegosztásban* elfoglalt pozíció szempontjából is. Hátrányaik azóta is tükrö-

ződnek: az alacsony műveltség, a gazdasági javak mérsékelt birtoklása, rossz lakáshelyzet és egészségi állapot, magas mortalitási arányok, alacsony életszínvonal stb. tényezőiben (*Babusik*, 2002). Ezek a hátrányok negatív mechanizmusként működnek és folyamatosan *reprodukálják önmagukat*, nagyon kevés *mobilitási esélyt és csatornát* nyitva meg a cigány népcsoport előtt. Ehhez a helyzethez azonban a roma etnikum történelme során megtanult adaptálódni, számos olyan eszközt kifejlesztvén, ami lehetővé teszi a *túlélést* (*Zamfir* és *Zamfir*, 1993).

A romániai kommunista rezsim idején elindult egy pozitívnak is tekinthető folyamat, ami abban jelentkezett, hogy egyre többen szerezték meg az *általános iskolai végzettséget*, és egyre többen voltak *munkaszerződéses foglalkoztatásban*. A pozitív tendencia ellenére leginkább mint *szakképzetlen munkaerő* voltak foglalkoztatva, ezt azonban kompenzálta a *stabil jövedelem jelenléte* (*Kertesi*, 2005). Ugyanakkor a szocialista lakáspolitika rendeletei alapján egyre többen jutottak jó minőségű és felszereltséggel rendelkező lakásokhoz, egy emberibb élettérhez. A *kirekesztés* és *diszkrimináció* azonban nem szűnt meg, mivel ugyanez a lakáspolitika egyben el is különítette szociális alapon a cigány és a többségi népességet egymástól (*Surdu*, 2003). Városi és vidéki környezetben egyaránt kialakultak *roma telepek* és „A helyi gyerekeknek helyi iskolát!" elv alapján a nagyobb településeken a *homogén cigányiskolák*.

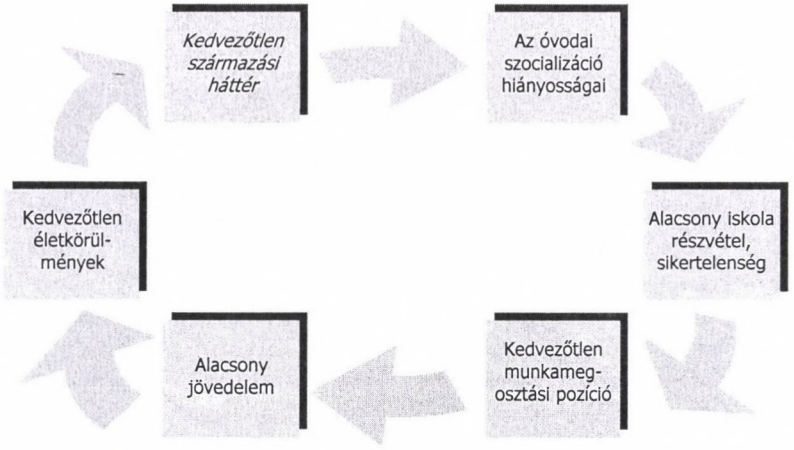
A szocializmus a cigány népcsoportra bizonyos területeken (pl. oktatás, munkaerőpiac, egészségesebb lakókörnyezet) gyakorolt pozitívumaiból kiindulva megállapíthatjuk, hogy a roma lakosság volt a legnagyobb vesztese az 1989 utáni társadalmi és politikai átalakulásoknak. Az iparban és mezőgazdaságban dolgozó romák voltak azok, akiket legelőször elbocsátottak, munkanélkülivé válásuk súlyosabban érintette őket, mint a nem roma társadalom tagjait, mivel nagyon kevesen rendelkeztek olyan erőforrásokkal, amely biztosította volna a munkaerőpiacra történő visszatérést (*Kertesi*, 2005). Mindez azt jelentette és jelenti ma is, hogy *nincs a munkaerőpiacon versenyképes képzettségük, ismereteik, készségeik*, egyáltalán piacra dobható *kulturális tőkéjük*, amivel vásárolhatnának maguknak *anyagi, társadalmi tőkét* és így *felfelé irányuló mobilitási csatornákat, illetve eszközöket*. A folyamat elemzésében résztvevő szakemberek előtt nyilvánvaló tény az, hogy ha egy *versenyközpontú* társadalomban valakinek nincs eladható szaktudása vagy szakképzettsége, az leszakad a fejlődés folyamatáról (*Béres*, 2002).

A hátrányok az élet minden területén jelentkeznek, de kivételesen fontosnak ítélt az élet korai szakaszaiban bekövetkező *iskoláztatási* nehézség. Az iskolai részvétel és az alacsony iskolázottság az egész térségben jelentkező probléma, így egyaránt érvényes mindenhol, hogy nem vesznek részt az óvodai oktatásban, nehézségekkel küzdenek a közoktatásban és végül alig jutnak tovább középfokra, s főként érettségit adó képzésbe, ahonnan tovább lehetne lépni felsőfokra. A kutatás logikájának megfelelően az alacsony iskolázottságból és megszerzett kulturális tőkéből következően a hátrányok egyre nőnek az élet későbbi szakaszaiban, s végül negatívan hatnak a következő generáció életesélyeire is (*Simon*, 2001; *Forray* és *Mohácsi*, 2002). Az oktatási hátrányok két dimenzió köré csoportosulnak: az egyik a *hátrányos társadalmi-gazdasági* helyzet, a másik pedig az *etnicitás tényezői* (*Forray* és *Mohácsi*, 2002); ezekhez kapcsolódnak az *oktatás feltételeiből* és *folyamataiból* származó tényezők. Az iskolai sikertelenség változói pedig képe-

sek alapjaiban meghatározni a státuszszerzési lehetőségeket, előrevetítve a további kudarcokat az élet minden területén.

A kutatás célja

A tanulmány alapját képező kutatás célja megvizsgálni, hogy milyen kapcsolat létezik az *oktatásból való exklúzió*, illetve *marginális helyzet* és a *társadalmi-gazdasági kirekesztődés* között a *partiumi* roma lakosság körében. Szeretném feltárni, leírni és magyarázni a társadalmi-gazdasági kirekesztődés és kirekesztés multifaktoriális jelenségét és azt, hogy az oktatás szerepe a hátrányok *reprodukciójában* vagy *leküzdésében* nagyobb jelentőségű. Az empirikus adatok bemutatása és ennek társadalmi valóságba való helyezése során igyekszem a témát folyamatjellegében vizsgálni, leírva és magyarázva azt, hogy egy életpálya során a hátrányok egymásra épülve hogyan kumulálódnak és hogyan válnak még több hátrány gyökerévé. Mindezt az 1. ábrán bemutatott hipotetikus modell – a kutatás alaphipotézise – alapján próbálom felvázolni, feltételezve, hogy létezik egy negatív jelenségláncolat a konkrét társadalmi valóságban.



1. ábra
Negatív társadalmi reprodukciós láncolat hipotetikus modellje

A kutatás módszerei és eszközei

A téma empirikus vizsgálata során több önálló kutatás adatbázisát használtam fel. Az ezekből levonható következtetések nem bizonyító erejűek, mindössze egy hipotetikus helyzetkép felrajzolására lehetnek alkalmasak. A tanulmány alapjaként szolgáló kutatást

reprezentatív igénnyel terveztem meg, de romániai kontextusban a cigányokra vonatkozó kutatásokban csak korlátozott módon élhetünk ezzel az igénnyel. Sem a cigányok össznépességen belül betöltött valódi arányáról (számuk 500.000 és 2.500.000 közöttire becsülhető, változatos és különböző hitellel rendelkező források szerint), sem a belső megoszlásokról vagy szocio-demográfiai jellemzőkről nincsenek hiteles adataink. A romániai cigány népesség 2002-es népszámlálási adatok szerint 1–2% (*Recensământ în România*, 2002); a romániai Életminőségkutató Intézet munkatársai szerint (*Zamfir* és *Preda*, 2002) szerint 6,7%; egy Világbank-tanulmány szerint 9,2% (*Ringold, Orenstein* és *Wilkens*, 2003); egy jelentős roma NGO szerint 10% fölé tehető. Az egyik irányadó forrás a cenzus lehetne, amely jelentősen alábecsüli a romák valódi arányát (*Recensământ în România*, 2002), s az etnikai kategorizáció formái (önbesorolás és anyanyelv) is megkérdőjelezhetőek – mindezt csak tovább fokozzák az összeírás körüli visszaélések. Ezen hiányosságok és a társadalomtudományos kutatások hiánya miatt minden romakutatás jelentős kihívásokkal néz szembe, így a saját kistérségi vizsgálataim is.

Az elemzés alapjául szolgáló módszertan egyaránt alkalmaz mennyiségi és minőségi módszereket is:

- Romániai politikai dokumentumok elemzése.
  - A romák helyzetének javítására kidolgozott nemzeti stratégia (*Ministerul Informatiilor Publice*, 2003).
  - Az oktatás fejlesztéséért stratégia (*Ministerul Educaţiei şi Cercetării*, 2002).
- Szakértői interjúk a iskolairányítókkal (6), cigány gyerekek oktatásában résztvevő pedagógusokkal (5), roma tanfelügyelővel (1), cigány önkormányzati képviselővel (3), polgármesterekkel (2).
- A Yale Egyetem által koordinált (*Szelényi* és *Ladányi*, 2001), a romániai Institutul de Cercetăre a Calitaţii Vieţii [Életminőségkutató Intézet] által begyűjtött reprezentatív igényű minta nyersadatainak másodlagos feldolgozása (N=1001; *România Dataset*, 2001).
- Kérdőíves adatfelvétel Bihar megyei roma felnőttekkel és ezekhez csatlakozó háttérbeszélgetések (N=93). A válaszadók a 18–65 év közötti korosztályba tartoztak, 40%-uk urbánus és 60%-uk rurális lakókörnyezetből származott, a cenzusnak megfelelően (*Recensământ în România*, 2002). A kis- és nagytelepüléseken véletlen mintavételt alkalmazuk[1], ahol az egyének nevét vettük alapul, s ábécé sorrendben az elsőt kérdeztük meg. A kérdések a következő témaköröket járták körül:
  - nem, életkor, felekezet, nemzetiség, iskolázottság (szüleié/saját), település típusa, családi helyzet, gyermekeinek száma;
  - származási családjának társadalmi-gazdasági helyzete, iskolájának és osztályának etnikai összetétele, az iskolai részvétel változói, kisebbségi kultúra és nyelv ismerete, felnőtteknek szóló oktatással kapcsolatos attitűdök és részvétel, gyermekének iskolai részvétele és jövőjével kapcsolatos attitűdök, a háztartás

[1] A roma ingatlanok nagyrésze illegálisan épült, nem birtokolt földterületen, szabályosnak nem mondható lakószerkezetként (azaz putri). Az ingatlanok önkormányzati regisztrálása és legalizálása jelenleg is folyik, de eddig igen szerény eredménnyel, szerény anyagi alapból és a helyi szociális érzékenységnek megfelelően. Mindennek következtében – elsősorban vidéken – nem rendelkeztek az önkormányzatok listával sem az ottlakó személyekre, sem ingatlanjaikra vonatkozólag.

jellemzői, az otthon külső és belső infrastruktúrája, a foglalkozásszerkezetben elfoglalt hely és részvétel formái, jövedelmi helyzet, szociális ellátáshoz való hozzáférés.

A módszerek által nyert információhalmazt e tanulmány körében nem mutatjuk be. A jelenségek folyamatjellegének felvázolása érdekében itt csak részleteket közlünk a kutatások adataiból, illetve más hazai és közép-kelet európai vizsgálatokból.

A kutatás eredményei

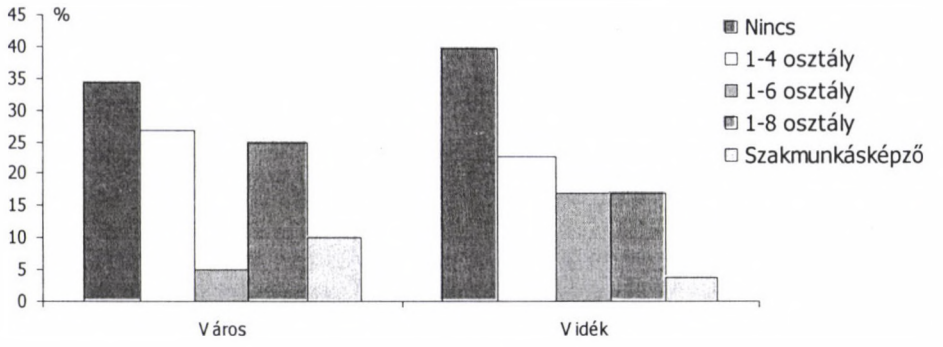
Az iskolai részvétel jellemzői

Romániában és Közép-Kelet Európa számos régiójában készülnek a romák *szociális, kulturális és gazdasági helyzetére* vonatkozó jelentések, amelyek a többségi társadalomhoz viszonyítottan a cigány kisebbség *problémáit, felzárkózási nehézségeit és hátrányos helyzetét* mutatják be. Ezek egyik jellemzője – szemben az össztársadalom romapercepciójával –, hogy a cigányokat nem mint a problémák forrását, hanem mint az évszázadokon keresztül tartó egyenlőtlenségek elszenvedőit mutatják be. Ez a tudományos attitűd a multikulturalizmus ideológiájából eredeztethető (*Forray* és *Hegedűs*, 2003). A jelentések egy része beszámol arról, hogy az alacsony képzettségű (pl. korán lemorzsolódott), alacsony foglalkoztathatósági szinttel rendelkező tartósan munkanélküli csoport jelentős *megterhelést* vagy *kieső termelékenységet* jelent a romániai gazdaságnak. Ennek a negatív közgazdasági tendenciának az első közvetlen oka – kronológiai sorrendben nézve – az *intézményes nevelésből való kiszorulás*. A roma lakosság rendkívül *alacsony iskolázottsági* mutatókkal rendelkezik, amint azt a 2. ábra szemlélteti.

A 2. ábra adatai szerint nincs jelentős különbség a térség településein a romák iskolai végzettségét tekintve, vagyis levonható az a következtetés, hogy az oktatáshoz való hozzáférés hasonlóan alakul településszerkezettől függetlenül egészen a középfokú iskoláztatásig, mivel ott már jelentősebb különbségek vannak. A mintában szereplő városok (Nagyvárad – megyeszékhely, Élesd és Szalonta – megyei jogú városok) nagymértékben el vannak látva oktatási intézményekkel az óvodától a felsőfokú iskoláztatást ellátó intézményekig. A vizsgált vidéki településeken a kistelepülési helyzetből adódóan szerény az oktatási kínálat, de ez nem okoz jelentős hátrányt a vizsgált cigányok körében.

A megkérdezett roma felnőttek körében domináns azok száma, akik *egyetlen osztállyal sem* rendelkeznek (2. ábra). Ebbe a csoportba inkább a kistelepülésen élők és a mai idősebb korosztály tartozik. A velük készült kérdőíves interjúk és háttérbeszélgetések során kiderült, hogy ezek az emberek vagy egyáltalán nem voltak soha beiskolázva, vagy első és második elemi osztály elvégzése után *kimaradtak* az iskolából. Románia egészére vonatkoztatva ez az adat valamivel alacsonyabb, hiszen csak 26,4% (*Szelényi* és *Ladányi*, 2001). Az okkereső attitűd jegyében készítettünk interjúkat a romák oktatásában résztvevő pedagógusokkal, azokban az osztályokban, ahol a roma tanulók aránya 50% alatt, illetve 50% felett volt, továbbá bevontuk a speciális tantervvel rendelkező kisegítő iskolák osztályait is. Ezekből az interjúkból a *hátrányos helyzetű cigány gyerekek korai*

lemorzsolódásának, az iskolaelhagyásnak, a gyakori évismétlésnek, alacsony teljesítménynek és a (funkcionális) analfabetizmus jelenségének okait próbáltuk feltárni. A pedagógusok és iskolaigazgatók meglátásait a következő témakörökben csoportosíthatjuk:



2. ábra
A vizsgálatba bevont Bihar megyei cigány felnőttek iskolázottsága (%)

- a szülők által a társadalom szerkezetében elfoglalt kedvezőtlen pozíció és ebből adódó hátrányos helyzet;
- az óvodai szocializáció hiánya és az elsődleges szocializációból származó deficitek, ahol a tanerők meglátásait elemezve leginkább az alacsony kulturális tőke, illetve a rejtett tantervvel kapcsolatos vonatkozások meghatározó erejét kívántam megragadni: norma, szabály és követelményrendszernek való megfelelés hiányosságai, nyelvezeti és nyelvi problémák, a szülők alacsony pedagógiai tudatossága és alacsony iskolázottsága stb.;
- a roma gyerekek iskolával kapcsolatos negatív motivációja;
- a tanszerek hiánya, nem megfelelő higiénia, ruházat.

A romák oktatásában részt vevő pedagógusok véleménye túlnyomóan az, hogy a roma gyerekek azért sikertelenek az iskolában, mert „nem tanították meg őket otthon" arra, hogy bizonyos *külső szabályokat be kell tartani, szükségletek kielégítését el kell halasztani és az iskolai elvárás- és követelményendszernek meg kell felelni.* Ami valóban igaz, ha azt nézzük, hogy az alsó társadalmi pozíciót elfoglaló csoportok nem képesek megtanítani annak a középosztálybeli oktatási renszernek az ismérveit, amelyben maguk nem vettek részt és amelyet nem ismernek. Egy közösség csak azt az információt adhatja át a következő generációnak, amelyet birtokol, de ilyen értelemben a negatív reprodukció megtörhetetlenné válik és passzivitásra ösztönöz.

A megkérdezett pedagógusok és iskolairányítók egyértelműen úgy látták, hogy a gyerekek „alulszocializáltságáért" a család és a szűkebb társas környezet a felelős. Egyetlen interjúalany sem említette válaszai között a mai román oktatási rendszer lehetséges szerepét az alacsony iskolai részvételben és a magas lemorzsolódási arányokban. Mindezek kiváltásában – eddig romániai kontextusban még tudományosan nem vizsgált

– szerep jut a pedagógus és a tanuló fogalomismeretbeli különbségeinek, s a tanuló nyelvi hátrányának a többségi társakhoz viszonyítva.

Az iskolai sikertelenség és az osztályon belüli szabályrendszernek való meg nem felelés okai között kiemelt helyen, nagy veszteségként említették a pedagógusok, hogy az *óvodai szocializáció nyereségei nélkül érkeznek a diákok az iskolába*, úgy, hogy még hasonló követelményrendszerrel nem szembesültek életük során (1. táblázat). Az óvodai oktatás kiesése ugyanakkor megmutatkozik olyan alapvető ismeretek hiányában is, mint például a színek ismerete, köszönés, közösségi viselkedés stb., ami a pedagógusok munkáját nehezíti, hiszen az első osztályt az *ismeretek bepótlásával* kell kezdeniük. A roma többségű osztályok pedagógusai ugyanis arról számoltak be, hogy nem az írás-olvasással, hanem illemtani felzárkóztatással kezdik.

1. táblázat. Az óvodai szocializációban való részvétel a településszerkezetben elfoglalt hely alapján a vizsgálatba bevont Bihar megyei cigány gyerekek esetében (N=93)

Településtípusok	*Járt óvodába (%)*	*Nem járt óvodába (%)*
Nagytelepülések	22,9	77,1
Kistelepülések	36,1	63,9

A vizsgálatba bevont Bihar megyei roma gyerekek (1. táblázat) mindössze 26,9%-ka vesz részt az iskolát megelőző óvodai képzésben, ami itt is tovább differenciálódik a településszerkezetben elfoglalt hely szerint, a kedvezőbb intézményi infrastruktúrával rendelkező város hátrányára. A számszerű adatokat egészíti ki az az interjúkból (roma felnőttek, pedagógusok és romaügyi tanfelügyelő) nyert okokra vonatkozó információ: a cigány gyermekekkel kapcsolatos hátrányos megkülönböztetés (pl. a felvétel megtagadása, a követelményeknek való meg nem felelés esetén a szolgáltatás megtagadása); a kistelepülések és hátrányos helyzetű kistérségek alacsony ellátottsága oktatási intézményekkel; a férőhelyek szűkössége.

Az óvodáztatás megoldása és romániai kontextusban történő redimenzionálása alapkérdéssé vált a leszakadt rétegek iskolai sikerének növelésében, mivel ez a nemzeti romaprogram oktatási koncepciójának része (*Ministerul Informatiilor Publice*, 2003). Az más kérdés, hogy ennek finanszírozását nem az állam vállalja, s emiatt az óvoda hozzáférhetővé tételének területén nem sok előrelépés történik (pl. Bihar megyében a program nyomán három új óvoda épült). A romákkal készített kérdőíves interjúk alapján egyértelműen rá lehet világítani az óvodáztatásból következő hosszú távú hasznokra. Azok a mai cigány felnőttek, akik jártak óvodába, többségben *elvégezték a 8 általános iskolai osztályt*, jelenleg *gazdaságilag-társadalmilag kedvezőbb pozíciót* foglalnak el és nem a cigánytelepeken laknak. Úgy tűnik ennek alapján, hogy ha már az iskolarendszert nem lehet hozzáigazítani a hátrányos helyzetű gyerekekhez, akkor is léteznek olyan eszközök, amelyekkel nagyobb társadalmi siker valószínűsíthető. A térségben néhány gazdaságilag, társadalmilag, kulturálisan és érdekképviseletben kedvezőbb helyzetben lévő telepü-

lésen, illetve kisrégióban a romák *oktatási felzárkóztatására irányuló programok* között figyelmet szentelnek olyan tevékenységeknek, mint amilyen a beiskolázást megelőző nyári felzárkóztató képzés, ami az óvoda hiányosságait igyekszik bepótolni. Ez azonban ismereteink szerint körülbelül tíz nagy- és kistelepülést (Nagyvárad, Diószeg, Varsány, Élesd, Ottomány, Érsemjén stb.) érint mindössze, és itt is a nagyobb települések vannak többségben (*Szolár*, 2007a). A kistelepülések iskolairányítói részéről felmerült az az álláspont, hogy ezt a többletszolgáltatást nincs miből finanszírozni, így nem is oldható meg. Velük ellentétes tényeket közöltek azonban az önkormányzatoknál és a tanfelügyelőségnél, miszerint az iskolaigazgatóknak a jelenséggel szembeni érzékenységén múlik az, hogy igényelnek-e ennek megoldására forrásokat (*Szolár*, 2007b).

Az idő előrehaladtával egyre nő a lemorzsolódás (2. ábra), kevesen végzik el az általános iskola felső osztályait, így valószínűsíthető, hogy a kimaradási arány az elemiben a legnagyobb. Ezt a jelenséget számos tényező befolyásolhatja. Közrejátszhat az, hogy a korábbi életévekből hozott *hátrányok kumulálódnak* és nem felszámolódnak az oktatási szinteken felfelé haladva, így valószínűleg az iskola az *egyenlőtlenségek erősítésében* játszik szerepet és egyre inkább előtérbe kerülhet az iskola szelekciós jellege.

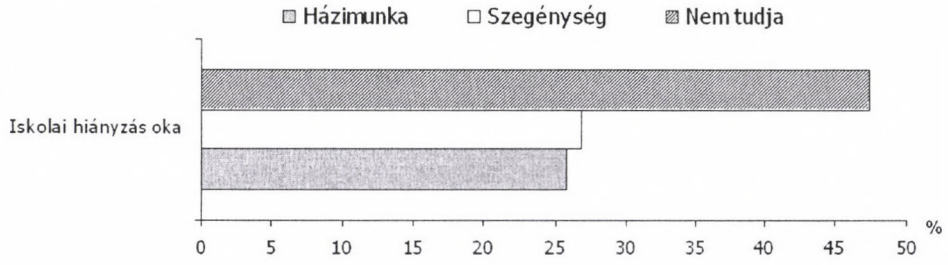
A romániai iskolarendszer társadalmi-etnikai szelekciós jellege tetten érhető mind a *tanulás-tanítás folyamatában*, mind a *szintek közötti átlépések szabályozásában*. Korábbi évtizedekből származó kialakult gyakorlat van a „tehetséges" és „tehetségtelen" gyerekek különválasztására, amit az általános iskolai rendszeren belül a gimnáziumi osztályokba való átlépést megelőzően teljesítményteszt alapján végeznek el. Ez az elkülönítés származás szerinti szelekciót is jelent, de ennek nincs közvetlen hatása a lemorzsolódásra, sokkalta inkább a hozzáférhető oktatás minőségére. Egy másik lehetséges szelekciós eszköz a nem megfelelően teljesítő diákok akár többszörös buktatása, ami a kimaradás esélyét növelheti.

Visszatérve a teljesítményen keresztüli társadalmi szelekcióra, felvetődik a kérdés, hogy az iskola előtt megszerezhető *alacsony kulturális tőke* milyen szerepet játszhat a kimaradásban, az alacsony teljesítményben és ezáltal a *kulturális reprodukcióban*. A beiskolázás idején a különböző társadalmi csoportokból származó gyerekek között nagy *egyenlőtlenségek* vannak a *befektethető művelődési tőke tekintetében*. A roma gyerekek számára idegen a nyelv (otthonában a mintában szereplő cigányok 84,6%-a az egyik romanit beszéli, vagyis nem az iskolában használt nyelvet), idegenek a viselkedési szabályok, idegen a stílus, a modor, a megkövetelt készségek, tehát mindaz, amit az iskola jutalmaz – ahogyan erről az előbbiekben bemutatott, pedagógusokkal készített interjúk is informáltak. A kérdés az elkövetkezőkben az lesz, hogy mi történhet ennek következtében a pedagógiai folyamat során.

A tanerőket kérdezve kiderült, hogy ők azokat a tanulókat *jutalmazzák*, akik *fegyelmezettek, tekintélytisztelőek, a kérdésekre válaszolnak és érdeklődnek*. A korábbi információ ezen kontextusba helyezése azt jelenti, hogy a roma gyerekek nagyon *kevés pozitív megerősítést* kapnak, büntetést viszont gyakrabban. A pedagógusok beszámoltak arról is, hogy a cigány gyerekek a tananyag visszakérdezése során nagyon rosszul teljesítenek, viszont amikor az *anyanyelvükön* válaszolhatnak a tanulók, akkor *helyes választ adnak*. A felvázolt – kimaradáshoz vezető – láncolatból talán kitűnik, hogy az iskola az

általa szentesített *kultúrán* és *normarendszeren*, illetve *rejtett tanterven* keresztül a társadalmi szelekció eszköze, ami az alsóbb osztályokból származó gyerekek korai lemorzsolódását eredményezheti.

Az iskolai lemorzsolódásnak azonban nem csak az oktatási rendszer és a hátrányos helyzetű gyermekek közötti inkompatibilitás az oka, vagyis nemcsak az iskolarendszerben kereshetjük annak okait, hanem a kulturális sajátosságokban (pl. házassságkötési szokások), valamint olyan szociális és gazdasági tényezőben, mint amilyen a háztartás belső ökonómiájában való részvétel. A fiatal felnőtt romákat retrospektív módon kértem arra, hogy emlékezzenek vissza, hogy mi volt az oka, annak hogy gyakran nem vettek részt a tanórákon.



3. ábra
Az iskolai hiányzások okai a visszaemlékezések nyomán, Bihar megyei cigányok körében (%)

A válaszok a 3. ábrán bemutatott megoszlása szerint a roma gyerekek 26,9%-a azért nem ment rendszeresen iskolába és maradt ki korán, mert *rossz anyagi körülmények* között élt (szegénység: nem megfelelő iskolai ruházat, taneszközök hiánya, utaztatás nehézségei stb.), 25,8%-uk azért, mert a *háztartási munkálatokban* részt kellett vállaljanak. A háztartás fenntartásában való részvétel s emiatt a magas iskolai hiányzás nemek közötti különbségeket mutat. A nők főként a háztartás belső rendszerében vettek részt (pl. gyerekfelügyelet), míg a férfiak annak külső fenntartásában (pl. munkából származó jövedelem) segédkeztek leginkább. A családi és a háztartásban betöltött szerepek erősen patriarchális jellegűek – főleg a tradicionális közösségekben, ahol a nő a leggyakrabban nem vállal munkát, hanem a háztartást tartja fenn, így a férfira marad a család anyagi biztonságának biztosítása, amiben talán fontosabb szerepet kap a magasabb iskolai végzettség. Ezt kiegészítve a pedagógusok is ugyanezeket említik a kimaradás okainak családi vonatkozásaiban. Mindezt alátámasztja a 2. táblázat néhány adata is, amiből kiderül, hogy az egyetlen elvégzett iskolai osztállyal sem rendelkezők között kétszer annyi a nő, mint a férfi. Hasonló különbség mutatkozik a szakképzettség megszerzésében, vagyis épp abban az előfeltételben, ami determinálja a munkaerőpiaci érvényesülést, illetve feltételezi a munkamegosztásban való részvételt.

2. táblázat. A vizsgálatba bevont romák iskolai végzettség szerinti megoszlása a nemek tükrében Bihar megyében (N=93)

Iskolai végzettség	*Férfi (%)*	*Nő (%)*
Nincs	26,3	48,1
1–4 osztály	26,3	19,2
1–6 osztály	13,2	9,6
1–8 osztály	23,7	19,2
Szakmunkásképző	10,5	3,9

A kimaradás okainak keresésekor a pedagógusok között gyakran megjelenik az a vélemény, hogy a romák egyáltalán *nem motiváltak* az iskola iránt, vagy a *„cigány kultúrával az a legnagyobb baj, hogy nem tekintik értéknek az oktatást"*. Ez a többször megjelenő megállapítás azért érdekes, mert egy felmérés szerint a romák 68%-ka az *emberi jogok tiszteletét* abban a lehetőségben látja, hogy *iskoláztassák* gyerekeiket (*Suportul social pentru populaţia de romi,* 2002). Mindez ellentmond azoknak a véleményeknek, amelyek a roma lakosság értékrendszerét és alacsony igényszintjét tartják felelősnek. Bár meg kell említetnünk, hogy a *mi* szemszögünkből valóban úgy értékelhető a cigány szülők iskolával kapcsolatos attitűdje, mint amely rövid távon gondolkodik, az iskolai céljait és társadalmi funkciót nem feltétlenül érti mindig. Ez a mai cigány felnőttekkel készített háttérbeszélgetések egyik következtetése volt, mivel amikor afelől érdeklődtem, hogy miért is tartják fontosnak a gyerekük iskoláztatását, akkor rövid távú célokat (pl. az írás-olvasás elsajátítása) említettek leggyakrabban. Megjelent azonban homályosan a felfelé irányuló mobilitásban és az egyenlőtlenségek leküzdésében játszott szerepe is, amikor az életben való boldogulást vagy a jobb élet elérését említették.

A mai roma felnőttek egy része úgy tekint az iskolára, mint *mobilitási csatornára*, illetve mint olyan intézményre, amely képes biztosítani egy tudásközpontú társadalomban a jövő generációnak a kedvezőbb társadalmi-gazdasági helyzetet. A későbbiek során azt is bemutatom, hogy azt is megértették, hogy a *munkaerőpiaci sikertelenségük* egyik oka a *képzetlenség*, vagyis az, hogy nincs olyan tudás tőkéjük, amely foglalkoztathatóvá tenné őket. Viszont gyakran felmerült a *bizalmatlanság* és *kételkedés* is abban, hogy a gyerek az iskolázottság által képes lesz anyagi és egyéb tőkévé konvertálni tudását. Elhangzott, hogy bár ők is az iskoláztatást szeretnék gyermekeiknek, de nem a jelenlegi viszonyok mellett. Ez alatt egyrészt azt értették, hogy a gyermeknek a régió hátrányosabb helyzetű településein nincs lehetősége anyanyelvén tanulni. A romániai cigány iskoláztatás egyik visszásága ez, mivel ahol vannak roma kultúrát és nyelvet oktató pedagógusok (vagyis a nagy településeken) ott a cigány szülők részéről nem érkezhet erre igény, mert maguk sem beszélik a romanit. Ezzel szemben a kistelepüléseken, ahol az ott élő cigányok ezt a nyelvet használják otthonaikban, nincs tanerő, mert nem képes a tanfelügyelőség biztosítani. A vidéki roma interjúalanyok többsége arról számolt be, hogy gyermekét a pedagógus nem vonja be tevékenységekbe, így az nem profitál semmit az iskolából (pl. több osztály után sem tud írni-olvasni). Az említett gyerekeket oktató két pedagógus

bevalotta, hogy valóban nem foglalkoznak velük, mert az a tehetségesebb gyerekek rovására menne és *„hiába minden, ezekkel nem lehet mit kezdeni, mert hiába foglalkozol velük úgy sincs benne haszon"*.

A Románia egészére vonatkozó reprezentatív igényű felmérés (*România Dataset*, 2000) szerint – az egyéb kisebb súllyal rendelkező változók mellett – a következőek szükségesek, ahhoz, hogy valaki sikeres legyen az életben: *szerencse* (24,2%), *kemény munka* (17,9%) és *magas iskolai végzettség* (10,4%). Az eredményekből látszik, a fentiekhez kapcsolódóan, hogy eléggé bizonytalannak észlelik az életet és magas a szerencsében való hit is. Ha szintetizálva értelmezzük az említett tényezőket, azt látjuk, nem arról van szó, hogy nincs motiváció az oktatás iránt, hanem azt, hogy ez a motiváció a beiskolázást követően hamar elmúlik, mivel a mai iskolarendszer nem tud mit kezdeni a hátrányos helyzetű gyerekekkel.

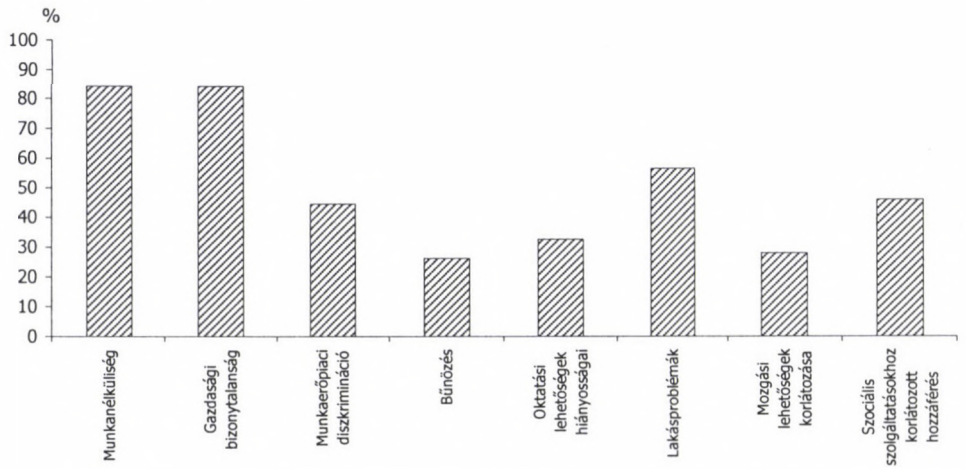
Az interjúban megkérdezett pedagógusok az oktatásban való részvétel sikertelenségének egy másik okát abban jelölik meg, hogy tanulók kevéssé *motiváltak a tanulásra* – értelmezzük ezt általában véve iskolai tevékenységnek és munkának. Itt lehet szó motivációról, de ugyanúgy lehet szó arról is, hogy nem értik sem a pedagógus nyelvezetét, sem a tananyag tartalmát. Az iskolai tudásanyag megértését befolyásolhatja a származás, így a szülők iskolázottsága. A felvett adatokon elvégzett korrelációszámításból kiderül, hogy a gyermek iskolai végzettségének legjobb bejóslója az apa iskolai végzettsége, $r=0,425$ ($p<0,01$). Az együttjárás közepesen erős, aminek magyarázata lehet, hogy egyéb változók is szerepet játszhatnak, mint amilyen a *szülők munkamegosztási pozíciója, a településszerkezetben elfoglalt hely, a település kulturális infrastruktúrája,* a *család kulturális tevékenységei, fogyasztása, tájékozottsági szintje és a mobilitási csatornákra vonatkozó attitűdjei.*

Az oktatásban való részvétel munkamegosztási helyzetre gyakorolt hatása

A tanulmány eddigi részeiben kiderült, hogy a cigány népcsoport oktatási marginalizációnak számos magyarázó oka lehet. Ennek a peremhelyzetnek negatív hatása van a későbbi életpályára és így a gazdasági-társadalmi életben való verseny(piac)képességre. A *gazdaság* és *oktatás* közötti kapcsolat megmutatkozik a gazdasági növekedésben és jólétben, a romák körében azonban az alacsony iskolai végzettség és szakképzetlenség elővételezi a munkaerőpiaci sikertelenséget.

A 4. ábra százalékos megoszlásai szerint a roma megkérdezettek nagy része a *munkanélküliséget* és az ehhez csatlakozó *gazdasági viszontagságokat*, illetve *bizonytalanságot* jelöli meg legfőbb problémaként. Ebből arra következtethetünk, hogy a megkérdezettek között magas arányban fordulnak elő *munkanélküliek*, vagyis akik vagy soha nem voltak foglalkoztatottak, vagy elvesztették munkahelyüket. Az ország egészére vonatkozó becslések szerint a roma etnikai csoport 70%-nak nincs stabil jövedelme (*Suportul Social pentru Populaţia de Romi*, 2002), ami modern gazdaságban az egyik legfontosabb tényező. A romániai minta tanúsága szerint a romák 52,6%-ka tekinthető munkanélkülinek, ami csak a regisztráltakra vonatkozó arányszám. Meg kell jegyeznünk, hogy az arányszámok regionális különbségeket mutatnak, hiszen a Bihar megyei vizsgálatba bevont déli kistérségben a roma felnőttek 100%-ka munkanélküli. Fontos megjegyezni,

hogy a romák közötti munkanélküliség települési meghatározottságot sem mutat. Összehasonlítottuk a megyében legkedvezőbb és legkedvezőtlenebb települési helyzet alapján a munkanélküliség arányát: a megyeszékhelyen a mintába került romák között 80%-os, míg a déli kistérség egy falujában 100%-os a munkanélküliség. Vagyis a városi romák sem rendelkeznek sokkal jobb foglalkoztatási helyzettel, annak ellenére, hogy elvileg sokkal magasabb számú és elérhető munkahely van a településükön. A megkérdezettek között itt is, ott is nagyon nagy arányú a *soha nem foglalkoztatottak* és azok aránya, akik a 1989-et követő gazdasági, társadalmi és politikai szerkezet/rendszerváltás nyomán váltak munkanélkülivé. A romák nagy része beszámolt arról, hogy a rendszerváltás nyomán kialakuló gazdasági depresszióval, a munkaerőpiaci versennyel és a megváltozott igényekkel nem tudnak megküzdeni.



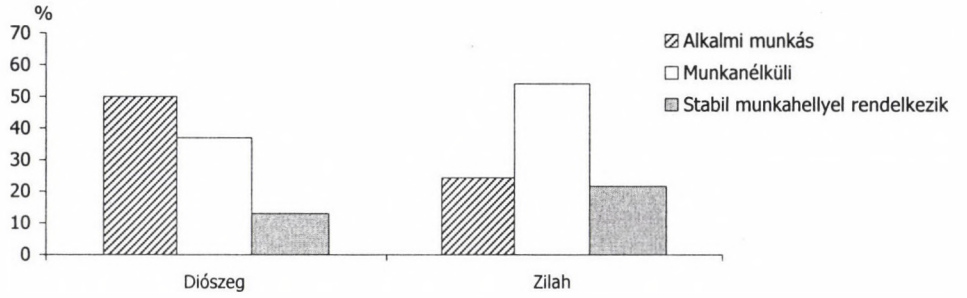
4. ábra

A roma lakosság legfőbb társadalmi-gazdasági problémái, saját megítélésük szerint (%)
Az Institutul de Cercetăre a Calitaţii Vieţii adatmátrixának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)

A rendszerváltást követő évek voltak azok, amikor az *ipari és a mezőgazdasági szektorban* hirtelen *leépítések történtek*, és az új, válságban lévő gazdaságban már nem volt szükség a szakképzetlen munkára. Ez a helyzet azóta megoldatlan maradt, hiszen a roma lakosság munkanélküliségi aránya a többségi lakosság 12,2%-ához képest több mint négyszeres, azaz 53% (Románia egészére vonatkoztatva). Az átalakuló gazdasági szerkezet és ennek alapján a foglalkozásszerkezet átrétegződése, a privatizáció és a munkaerőpiac új igényei nem kedveztek a roma munkavállalók számára.

Ugyanakkor a romániai cigányok foglalkoztatottságával kapcsolatos megoszlások jelzik, hogy itt a roma lakosság *tartós munkanélküliségéről* van szó és *tartós sikertelenségéről a munkakeresés területén.* Nagyon veszélyes a kudarc folyamatossága és a társadalom „eltartottjának" szerepe akkor, ha ennyire sok emberről van szó, hiszen a kialakulhat egy idő után a *kudarc elfogadása, stabilizálódása és a tanult tehetetlenség* állapo-

ta, ahol fejlődési motivációról már nem beszélhetünk. Az 5. ábra partiumi nagytelepülésekről származó adatok megoszlásait mutatják.



5. ábra
A foglalkozási helyzet a partiumi régió két településén
(Forrás: Virág, 2003. 34. o.)

A romák foglalkozászerkezetének átalakulása abban áll, hogy alkalmazottakból nem alkalmazottak lettek és kialakult egy alkalmi munkás réteg. (Az egyik általunk vizsgált dél bihari faluban ez megintcsak 100%-os, hiszen stabil munkahely hiányában az idénymunkák elvégzésében vesznek részt.) Ez *túlélési stratégiaként* működik, instabilitása nyomonkövethető a szegénység egyik lehetséges mérőszámában, a hosszabb ideig tartó éhezési rátában (a partiumi minta 87,5%). Ma a romák számára képzettségük alapján *egy nyitott csatornája létezik a munkából való jövedelemszerzésnek*, s ez az *alkalmi munka* (lásd 6. táblázat). Ez nehéz fizikai munkát jelent, illetve nagyon rossz munkakörülményeket és a mezőgazdasági túlsúly miatt valószínűleg alacsony jövedelmet is.

A 3. ábra adatai azokra a foglalkoztatottakra vonatkoznak, akik *stabil munkahellyel* rendelkeznek az adott gazdasági szektorban. Mindazonáltal szemléletesen mutatja, hogy a politikai rendszerváltás után csökkent a rurális környezetben a munkahelyek száma, tehát maradt az alkalmi munka. A gazdasági szerkezetváltás a többségieket is érintette, viszont a munkahelyek elvesztése nem tette őket tönkre gazdaságilag, hiszen a paraszti múlttal rendekező családok földet kaptak vissza, tehát megélhetési forrást. Fontos megemlíteni, hogy a mezőgazdasági önállók ma sem élnek jól a földből, így ez a romák számára sem lehet a fejlődés kulcsa, annak ellenére, hogy a nemzeti romaprogram keretében történtek olyan kezdeményezések, amelyek alapján földosztásra került sor a romák körében. Ez a kezdeményezés azonban eszközök hiányában nem hozhatta és nem is hozta meg a kívánt sikert.

3. táblázat. Az iparban és mezőgazdaságban foglalkoztatottak számának változása (ezer fő) Bihar megyében. (Forrás: Institutul Național de Statistică, 2002)

Foglalkoztatási települések	*1990*	*1995*	*2000*	*2001*
Mezőgazdaság	19,368	10,807	3,362	2,897
Ipar	109,171	75,112	68,082	72,511

A mezőgazdaság és ipar foglalkoztatottainak csökkenése egyben azt is jelenti, hogy azok átvándoroltak a gazdaság és a foglalkoztatási szerkezet valamely más szegmensébe. Valószínűleg a *roma lakosság többsége esetében lefelé mozogtak, s lettek foglalkoztatottakból nem foglalkoztatottak, stabil jövedelemmel rendelelkezőkből instabil jövedelemforrásokra hagyatkozók; míg a többségiek kihasználhatták a megnyíló mobilitási csatornákat.*

A 4. táblázat adatai mutatják, hogy a roma munkaerő súlypontja a mezőgazdaságban található. Ha létezik *etnikai alapon történő foglalkozási rétegződés*, akkor itt a *szakképzetlen, alkalmi munkások etnikailag homogén csoportjáról beszélhetünk.* Ami még nem lenne túl nagy probléma, ha a munkamegosztásban elfoglalt hely kedvező lenne: például gazdasági erőt jelentene az adott foglalkozási kategória, lenne iránta kereslet és lenne piaci értéke. Ez azonban nyilvánvalóan nincs így abban a szektorban, amelyről szó van. Milyen *felfelé mobilitási csatona* nyílik meg így a romák számára? A romániai cigányokra vonatkozó reprezentatív igényű minta (*România Dataset*, 2001) egyik számadata szerint a romák *16,9% kereskedelemmel* foglalkozik, ami az *anyagi mobilitás* miatt átrétegződést eredményezhet a kereskedelemből élők strukturális dimenzióiban.

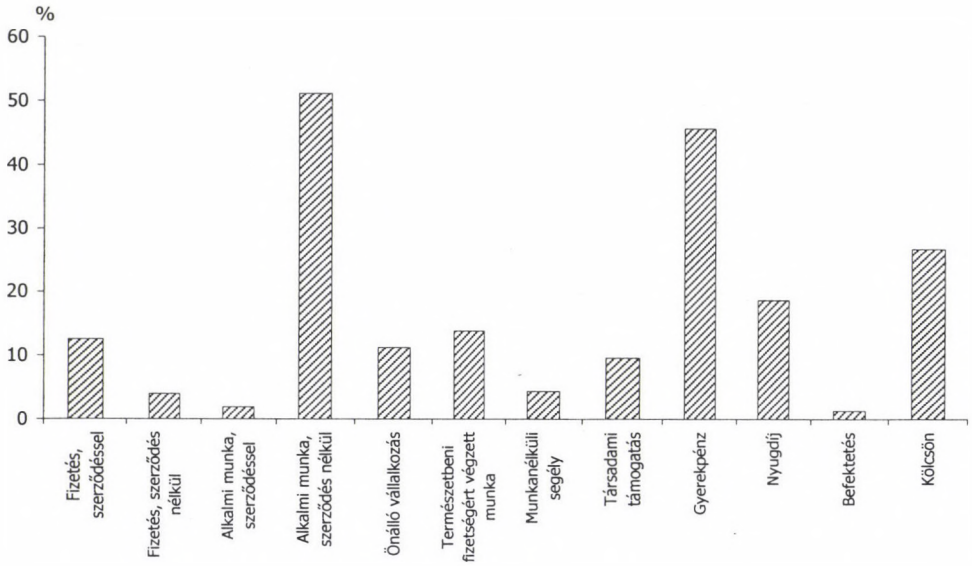
4. táblázat. Az alkalmi munka jelenléte a mezőgazdaságban dolgozók között (N=93)

		Alkalmi munka szerződés nélkül (%)		
		Igen	*Nem*	*Összesen*
Mezőgazdaság	Igen	68,5	31,5	100
	Nem	39,6	60,4	100
	Nem válaszolt	38,3	61,7	100
Összesen		*51,2*	*48,8*	*100*

Munkaerőpiaci helyzet és a jövedelemszerkezetben elfoglalt hely

Az anyagi mobilitással kapcsolatban érdemes egy pillantást vetnünk a *jövedelemszerkezetre* is. Bihar délnyugati részében, a romák jelentős részének elsődleges jövedelemforrása a mezőgazdasági szektorból származik, így helyzetük az adott gazdasági terület *bizonytalanságait* mutatja. Számos roma beszámolt arról, hogy ma is vannak télen olyan időszakok, amikor hosszabb ideig éheznek jövedelem hiányában. A mezőgazdasági idényben napszámosként vállalnak munkát a településen és a partiumi régió kivételezett határmenti helyzetének megfelelően külföldön a feketegazdaságban.

A 6. ábra szerint a romák jövedelmének három fő forrása van: az *alkalmi munka szerződés nélkül* (51,2%), *a gyermeknevelési segély* (45,7%) és *a kölcsön* (26,8%). Ennek kiegészítő adatai lehetnek a 4. ábrán közöltek, amelyek szerint a roma lakosság 84%-a helyzetét gazdaságilag bizonytalannak ítélte. Ezt támasztja alá a jövedelemszerkezetben tapasztalható megoszlás is.



6. ábra
A romániai roma háztartások elsődleges jövedelemforrása (%)
Az Institutul de Cercetăre a Calitații Vieții adatmátrixának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)

Az adatok elemzéséből levonhatjuk a következtetést, hogy az *oktatási rendszerben*, a *munkamegosztásban* és *foglalkozásszerkezetben* elfoglalt kedvezőtlen pozíció tükröződik a jövedelemstruktúrában is. A legfőbb pénzforrás az alkalmi munka, amely leginkább napszámos viszonyt jelent, tehát erősen instabil jellegű. A megkérdezett romák beszámoltak arról, hogy a mezőgazdasági idény idején sem jelent egész hónapi jövedelmet és az ebből megszerezhető összeg 50 € körül mozog Romániában, illetve 200 € a külföldi munkavállalásból származó kereset. Mindez nagyon alacsony, ha tudjuk, hogy a romák körében magas a háztartások létszáma és általában csak az aktív korú férfiak vállalnak munkát, a nők pedig a háztartás fenntartásában és a gyermeknevelésben vesznek részt leginkább. Ha ehhez hozzászámoljuk, hogy az alkalmi munkából származó jövedelem csak a tavasztól őszig terjedő hónapokra vonatkozik, akkor a munkából származó jövedelem összege alapján nagyon nehezen fedezhetőek a szükséges kiadások. Többen beszámoltak arról, hogy téli időszakban az elsődleges fogyasztási cikk a kenyér vagy még az sem, hiszen sokan éheznek. Arra a kérdésünkre, hogy olyankor hogyan próbálják megoldani a helyzetet, azt válaszolták, hogy élelmet koldulnak a településen vagy pénzt kérnek kölcsön.

A mélyszegénységben élő falusi napszámos réteg számára munkából származó jövedelempótló forrásként jelenik meg a gyermekek iskoláztatását támogató úgynevezett „gyerekpénz", ami körülbelül 7 €-nak megfelelő összeg. Ezt egészíti ki a szociális ellátó rendszer nagycsaládosoknak járó támogatása, ami egyelőre szintén minimális összeget

jelent. Főként akkor minimális a nem munkából származó jövedelem, ha számításba vesszük, hogy a magasabb gyerekszámmal a szülők munkaerőpiaci szerepvállalása is csökken, mivel a gyerekek megjelenése a nők részéről a munkaalkalmak teljes kihagyását jelentheti. Bizonyos helyi megfontolások alapján néhány településen a nagycsaládos szülők számára nyitják meg a lehetőséget arra, hogy részt vegyenek az ún. szociális közmunkaprogramban (ez egy hónapban 9 napos kvázi munkahelyet jelent) és így ezután fejenkénti 40 € fizetést kapjanak.

A 6. ábra jelzi a munkamegosztási helyzet reprodukcióját is: a háztartások 18,7%-ban a nyugdíj az elsődleges jövedelemforrás. Megfigyelésünk szerint minden háztartásban található két-három idős ember, kivéve azokat a családokat, akik nem többgenerációs háztartásban élnek. A jelenlegi inaktív, időskorú romák egy része a teljes foglalkoztatás utópiáját hirdető kommunizmus ideje alatt sem állt stabil munkahelyi jogviszonyban, hanem jórészük szerződés nélkül volt foglalkoztatva. A másik részük képezi azt a réteget, amely jelenleg profitál az újraelosztásból és nyugdíjjáradéka jelenti a háztartások számára a jövedelem egy részét. Fontos azonban megemlíteni, hogy a szakképzetlen, fizikai munka, amely főképpen a mezőgazdasági szektorból származik, nagyon alacsony nyugdíjat jelent. Ez a megkérdezettek között 10-30 € között mozog a ledolgozott évek függvényében.

Az eddigiek során már elemeztük a romák társadalmi-gazdasági szerkezetben elfoglalt kulturális és anyagi helyzetét, illetve a lehetőségként felvetődő felfelé irányuló mobilitási csatornáit, most vizsgáljuk meg a teljes munkamegosztási hátteret.

A 5. táblázat alapján azt mondhatjuk, hogy az aktív roma lakosság a foglalkozásszerkezet három szegmensében összpontosul: *mezőgazdaság* (40,8%), *építkezés* (11,5%), *autókereskedés- és javítás* (10,5%) és elenyésző 4,5-kal van jelen az iparban. Mindez ott, ahol a társadalmi szerkezet átalakulóban van és sok esetben mutatja már a posztindrusztriális, tudás- és információközpontú társadalom jegyeit. A leszakadás, a fáziskésés és az integráció hiánya olyan mértékű, hogy még az ipari túlsúly sincs jelen, hiszen abban is a fő strukturáló erő a *szakma* lenne, de korábban láthattuk (lásd 1. ábra) a minta elenyésző része szerez valamilyen speciális képzettséget. Úgy látszik, az oktatási expanzió és az iskola által nyújtott mobilitási lehetőség elenyésző mértékben érintette a roma populációt.

Ha a munkamegosztási háttér alapján (mezőgazdasági alkalmi, nem mezőgazdasági fizikai, ipari alkalmi munkás) a társadalmi szerkezetben pozicionálni szeretnénk a roma közösséget, akkor azt mondhatnánk, hogy a *legalsó deprivált rétegbe* tartoznak.

A munkamegosztási és foglalkozási szerkezettel kapcsolatban felvetődik, hogy milyen meghatározó ereje van az iskolázottságnak. Nézzük meg, hogy az *iskolázottság* alapján ténylegesen kifizetődő-e a magasabb végzettségbe való idő- és energiabefektetés, vagyis *jobb foglalkozási státusszal és presztízzsel* rendelkeznek-e azok, akiknek megvan a megfelelő iskolai végzettségük? A 5. táblázat szerint *nem*, hiszen azok is a mezőgazdasági szektorban dolgoznak, akik szereztek valamilyen középfokú diplomát (pl. szakiskolai végzettséget) és az iparban azonos mértékben fordulnak elő azok, akiknek *van*, s akiknek *nincs* középfokú végzettségük. Az egyetlen várhatónak mondható eredmény az autókereskedés- és javítás területén tapasztalható, ott az iskolai végzettség növekedésével együtt jár a mind nagyobb és nagyobb részvétel a szóban forgó szakirányú képzett-

séget is igénylő területen. Úgy tűnik, hogy az iskola ebben a szegmensben biztosítja a jobb foglalkozási helyzet megszerzését.

Az általános iskolát elvégzők esetében erősebb mobilitás érzékelhető, az apa magasabb iskolai végzettsége elővételezte az általános iskola elvégzését. De ezt követően más mechanizmus működhet, mivel két vízválasztó is van a 14 évesek esetében. Az egyik a nyolcadik osztályt követő *képességvizsga*, amely meghatározó a középfokú oktatásra nézve, illetve a másik a *korai családalapítás és munkábaállás*. Valószínűsíthető az is, hogy nem mindegy, hogy milyen kisrégióban és településen végzi el az egyén az iskolát: ott, ahol azt követően van például ipari létesítmény, ahol elhelyezkedhet, vagy ott, ahol nincs ilyen. Ezen felül pedig a romák felülreprezentáltságát a mezőgazdasági termelésben – akár az iskolai végzettség ellenében is – magyarázhatja az a tény, hogy vidéken eleve többen élnek, és ha a szakiskola idejére el is hagyják otthonukat, visszatérnek annak befejeztével.

A romák egy része (5. táblázat) gyermekeinek munkaerejét is igénybe veszi (6,9%), illetve a szülő elmegy koldulni (7,4%). A *gyermekmunka* gyakoribb a vidéki cigányok (9,3%), mint a városiak (4,5%) esetében. Ezeknek a munkáknak két típusát különböztethetjük meg: az egyik a háztartási tevékenységekre vonatkozik, nem hoz anyagi jövedelmet a családnak (viszont segíti a szülőket abban, hogy több munkaalkalmat kihasználjanak); a másik típusú tevékenységforma hoz valamilyen jövedelmet a háztartásnak.

A házimunkában való segítség általában a kisebb testvérek gondozását jelenti és ez az egyik legfőbb oka az iskolás gyerekek tanóráról való elmaradozásának. Az anyagi jövedelmet jelentő munka városiak között olyan tevékenységeket jelenthet, mint például segítség a használt papír és fém gyűjtésben, vagy rurális környezetben a nem roma háztartásokban az egyszerűbb munkálatokban, illetve a 12 éven felüliek körében a *mezőgazdasági munkák*ban való részvétel. Munkaidőben ez közel azonos időt jelent a szülőkével (gyakran reggeltől estig, azaz 10 órát is), de nem azonos jövedelemért. A vizsgálatban megkérdezett egyik munkaadó által megállapított összegek a következők: a felnőtt alkalmi munkások kb. 4 €, míg a gyerekek tevékenységtől függően 1–3 € közötti bért kaphatnak 8–10 órai munkáért. Fontos megjegyezni, hogy a vidékiek között a nem roma háztartásokban is elterjedt a gyermekmunka igénybevétele, így ez nem tekinthető egyértelműen a cigány közösség specifikumának. A gyermekmunka megítélése szintén változik a romák *iskolázottsági szintje*, a *szegénység mértéke* és a *gyermekekről alkotott kép* szerint – 14 évesen már nem feltétlenül gyermeknek, hanem aktív korú felnőttnek számít a fiatal.

A romák egy részének jövedelme *koldulás*ból származik (5. táblázat). Ez leginkább a városi környezetben fordul elő, de nem a városban lakó cigányok körében. Romániában az a jelenség bontakozott ki, hogy a hajnali órákban száz kilométeres körzetből sok cigány ember utazik be a városokba koldulás és szemétgyűjtés céljából, mivel ezekkel tevékenységekkel próbálják fenntartani magukat. (A rendőrség és polgárőrség hetente végez razziákat a vonatokon, hogy a menetjegy nélkül utazókat lefülelje. Ezeken két alkalommal vettünk részt, s ekkor kiderült, hogy a menetjegy nélkül utazók fele roma származású, s a fenti célból utazik.)

5. táblázat. A romániai romák munkamegosztásban elfoglalt helye nem, iskolai végzettség és a településszerkezetben elfoglalt hely alapján (N=1001). Az Institutul de Cercetăre a Calitaţii Vieţii adatmátrixának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)

	Össz-szesen (%)	Nem (%)		Iskolai végzettség (%)				Település (%)	
		Férfi	Nő	Nincs	Elemi	Ált. iskola	Ált. iskola és>	Város	Vidék
Ipar	4,50	5,43	3,08	3,07	4,14	8,28	7,94	4,83	4,28
Mezőgazdaság	40,86	43,09	37,18	46,93	36,62	33,76	30,16	19,59	54,61
Építkezés	11,59	15,13	6,15	9,21	10,19	20,66	9,52	12,47	11,02
Autókereskedés és -javítás	10,59	12,01	7,95	7,46	10,19	14,65	25,40	16,28	6,91
Vendéglátás	0,20	0,33	–	0,22	–	–	1,59	0,51	–
Szállítás, raktározás	1,70	2,30	0,77	0,44	1,27	4,46	6,35	2,54	1,15
Biztosítás, pénzügy	0,40	0,33	0,51	0,22	0,64	0,64	–	0,25	0,49
Ingatlanpiac	0,30	0,33	0,26	–	0,64	–	1,59	0,51	0,16
Adminisztráció	1,40	1,81	0,77	0,88	0,96	2,55	4,76	2,04	0,99
Oktatás, iskola	0,50	0,33	0,77	–	0,64	0,64	3,17	0,51	0,49
Egészségügy	1,70	0,99	2,82	1,54	0,64	3,82	3,17	2,80	0,99
Közösségi és szociális szolgáltatás	4,00	3,45	4,87	3,73	4,14	6,37	–	7,38	1,81
Gyógynövény-gyűjtés	4,80	4,11	5,90	4,39	5,41	5,10	4,76	2,54	6,25
Papír- és ócskavasgyűjtés	5,79	6,91	4,10	6,58	5,41	5,10	4,76	6,11	5,59
Gyermekmunka	6,19	5,76	6,92	5,92	8,28	5,10	1,59	3,05	8,22
Koldulás	7,49	6,58	8,97	10,09	7,01	2,55	4,76	4,58	9,38

A munkaerőpiaci sikertelenség okainak cigányok általi magyarázatára ad információt a 6. táblázat. A Románia egészére vetített adatok szerint a romák 42,6% azt gondolja, hogy az *alacsony iskolai végzettség* miatt nem talál munkát, s valamivel magasabb arányban (63,3%) magyarázzák ezt a *gazdasági depresszióval* (annak ellenére, hogy nincs jelenleg ilyen). A bihari romák között valamivel nagyobb arányban fordul elő (67,7%) *képzetlenség* mint okténvező és szintén jelentős csoport (47,3%) mondja azt, hogy az etnikai alapon történő *hátrányos megkülönböztetésben keresendő* a magyarázat. A magasabb iskolai végzettség egy kevéssé átszínezi a munkakeresésben való sikertelenség attribúcióját. Azok, akik egyetlen osztályt sem végeztek el, 46,6%-ban gondolják úgy, hogy az iskolázottság hiánya magyarázza a kudarcot, szemben a valamilyen középfokú osztályt elvégzőkkel (31,5%). Az utóbbi kategória a jelenséget leginkább az *etnikai*

hovatartozással magyarázza, ami azt jelentheti, hogy a roma csoport esetében nem egyértelműen kifizetődő az iskolázás, éppen a hovatartozás miatt.

6. táblázat. A munkahelyi elhelyezkedésben való sikertelenség oka nem, iskolai végzettség és településtípus szerint (N=1001) Az Institutul de Cercetăre a Calitații Vieții adatmátrixának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)

	Összesen (%)	Nem (%)		Iskolai végzettség (%)				Település (%)	
		Férfi	Nő	Nincs	Elemi	Ált. iskola	Ált. iskola és>	Város	Vidék
Szakképzetlenség	42,61	41,83	44,19	46,61	41,88	37,41	31,58	44,08	41,68
Gazdasági depresszió	63,34	63,88	62,50	64,06	67,87	58,50	45,61	62,43	63,93
Etnikai hovatartozás	56,36	57,22	54,94	54,69	59,21	54,42	52,63	55,33	57,01
Szegénység (saját)	30,13	25,67	37,21	31,25	34,30	23,81	19,30	28,70	31,03
Társadalmi nem (saját)	11,57	6,27	19,77	13,80	13,36	6,12	3,51	10,36	12,34
Életkor	19,36	16,16	24,42	17,97	20,58	21,77	19,30	16,86	20,93
A szerencse hiánya	37,92	36,31	40,70	34,90	42,96	38,10	29,82	41,72	35,51
Nincs nehézség a munkahelyi elhelyezkedésben	7,22	7,22	7,27	4,17	7,58	12,24	12,28	9,47	5,79

Egy másik különbség a roma férfiak és nők munkavállalási nehézségeiben maga a *társadalmi nem*, a nők háromszor annyian (19,7%), mondják azt, mint a férfiak, hogy *nemi hovatartozásuk* akadályozza őket. Mindez a nők alacsonyabb iskolai végzettségének is lehet az oka vagy egyszerűen a romák számára nyitott munkahelyek jellegének (például nehéz fizikai munkák iparban és mezőgazdaságban). Az összmegkérdezettek között a *szerencse* mint befolyásoló változó 37,9%-ban fordul elő. Ez utóbbi eredmény csatlakozik a cigányok életének teljes kiszámíthatatlanságához és ahhoz a hithez, miszerint az egyén nincs befolyással életének alakulására (például tanult tehetetlenségi állapot a tartós munkanélküliség megtapasztalásának következtében). Valószínűleg abban a kontextusban és az eddig tárgyaltak tükrében valóban kevés eszközük van a kontroll gyakorlására.

A fogyasztásszerkezetben elfoglalt hely és a háztartás jellemzői

Az eddigiek alapján nyilvánvaló, hogy az *elkölthető jövedelem*, a *fogyasztás*, az *otthon belső infrastruktúrája* és ennek alapján az *életkörülmények* is különböznek a nem roma társadalométól. Ez így van mind a kis- és nagytelepüléseken, azonban a kedvezőbb

háttér (például a megyeszékhelyen) jobb helyzetet hoz magával a laksűrűségben, a lakás konfortszintjében, felszereltségében és a fogyasztás tekintetében. A fogyasztási háttér és a lakás felszereltsége az *anyagi háttér* egyik jó mutatója, amelyre érdemes egy pillantást vetnünk. Kezdjük elsőként a lakáskörülmények és annak konfortjának elemzésével.

A roma *háztartások nagy létszámúak*, amihez a rossz jövedelmi helyzet és anyagi háttér miatt társul a magas laksűrűség is (7. táblázat). Ezek a lakások nagyon zsúfoltak, gyakran egyetlen szobában négyen (61,9%), sőt többen is – hatan, heten – lakhatnak. A legtöbb alacsony komfortszinttel és kis alapterülettel rendelkező egy-két szobás lakás, amelyben magasabb a laksűrűség négy háztartásfőnél, periférián vagy félreeső területeken van.

7. táblázat. A bihari romák által lakott lakások laksűrűsége N=93

A háztartás létszáma	*A lakás szobáinak száma*					*Összesen (%)*
	1 (%)	*2 (%)*	*3 (%)*	*5 (%)*	*6 (%)*	
2	37,5	12,5	50,0	–	–	100
3	28,6	14,3	57,1	–	–	100
4	61,9	14,3	23,8	–	–	100
5	33,3	33,3	33,3	–	–	100
6	26,7	40,0	33,3	–	–	100
7	33,3	50,0	16,7	–	–	100
8	50,0	–	25,0	25,0	–	100
9	–	–	–	–	–	–
10	33,3	66,7	–	–	–	100
12	25,0	25,0	–	–	50,0	100
Összesen	*40,9*	*26,9*	*25,8*	*2,2*	*4,3*	*100*

A 7. táblázat adatai alapján feltételezhetjük, hogy a legtöbb otthonban nincs elég hely, nincs mindenkinek saját ágya és így megfelelő alváskörülményei. A gyerekekkel kapcsolatosan pedig az a tapasztalat, hogy sok esetben nincs a lakásban egy kisebb terület a tanulásra, leckekészítésre. A nagy háztartáslétszámmal rendelkező egy-vagy kétszobás lakásban élő cigányok látják a lakásproblémát a legsúlyosabb problémájuknak, ahol más változók (például munkanélküliség) kisebb súllyal esnek latba. Ma a kedvezőtlen lakáshelyzet megoldására vannak bizonyos kezdeményezések a nemzeti romaprogram keretében, de ezek adekvát finanszírozás és koncepció hiányában nem hoznak pozitív eredményeket.

A lakáshelyzet mellett az anyagi háttér egy másik mérőszáma lehet a *háztartások kiadása, fogyasztásának szintje* és a *fogyasztás szerkezete*. Ez utóbbi változó sokat elmondhat a lakás komforszintjéről és a szegénység mértékéről is. A Bihar megyei cigányok esetében a 8. táblázatban bemutatott megoszlások jellemzőek a lakás konfortszintjé-

vel kapcsolatban. A romák lakásaiban a legnagyobb arányban *elektromos áram* található, ami települési lebontásban hasonló helyzetet mutat, mindössze annyi különbséggel, hogy a megyeszékhelyen lakók 79,8%-ának van áram a lakásban, szemben a falu 73,6%-ával. A komfortszint összes többi mutatója (vezetékes víz, lakáson belüli WC és távfűtés) kizárólag a városi cigánylakásokban található. Románia egészére nézve módosulnak kissé az arányok, amit a 8., 9., 10. és 11. táblázatok szemléltetnek.

8. táblázat. A bihari roma lakások komfortossága (N=93)

	Vezetékes víz (%)	*Elektromos ára (%)*	*Toalett a lakáson belül (%)*	*Távfűtés (%)*
Van	12,9	76,3	12,9	12,9
Nincs	87,1	23,7	87,1	87,1

9. táblázat. Van-e elektromos áram a lakásában? – településszerkezeti megoszlásban (N=1001). Az Institutul de Cercetăre a Calitații Vieții adatmátrixának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)

Település típusa	*Elektromos áram*		
	Van (%)	*Nincs (%)*	*Nincs válasz (%)*
Főváros	80,1	11,6	8,3
Megyeszékhely	67,0	19,9	13,1
Megyei város	81,0	16,0	3,0
Falu	68,0	23,0	9,0

10. táblázat. Van-e vezetékes víz a lakásban? – településszerkezeti megoszlásban (N=1001). Az Institutul de Cercetăre a Calitații Vieții adatmátrixának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)

Település típusa	*Elektromos áram*		
	Van (%)	*Nincs (%)*	*Nincs válasz (%)*
Főváros	52,5	36,1	11,5
Megyeszékhely	25,3	43,2	31,5
Megyei város	20,4	64,5	15,1
Falu	4,9	70,6	24,5

A 9. és 10. táblázat szerint hatással van a lakás komfortszintjére az, hogy az adott ingatlan milyen településen fekszik, ami leginkább a vezetékes vízzel való ellátottságban látszik. Természetes módon ott van ilyen, ahol van kiépült csatornahálózat és szolgáltató is, így vidéken kevésbé jellemző, hogy ezzel rendelkezzenek. Felmerül, hogy annak ellenére, hogy nincs nagy eltérés a nagy- és kistelepülések között a munkanélküliséget te-

kintve, mégis nagyobb a fogyasztás mértéke városon, mint a falvakban, hiszen a vízért és az elektromos áramért díjat kell fizetni. Az eredmények alapján a cigányok életszínvonala kedvezőbb a jobb infrastruktúrális helyzettel rendelkező településeken.

A lakás tárgyi-technikai felszereltségét és a fogyasztás más elemeit vizsgálva a következő eredményeket kaptuk (11. és 12. táblázat).

11. táblázat. A lakások tárgyi-technikai felszereltsége Bihar megyében (N=93)

	Telefon	*Hűtő-gép*	*Televí-zió*	*Rádió*	*Mosó-gép*	*Porszí-vó*	*Számí-tógép*	*Motor-kerék-pár*	*Gépko-csi*
Van	20,4	12,9	49,5	20,4	7,5	2,2	–	6,5	2,2
Nincs	79,6	87,1	50,5	79,6	92,5	97,8	100	93,5	97,8

12. táblázat. A romániai romák lakásainak tárgyi-technikai és infrastrukturális felszereltsége (N=1001). Az Institutul de Cercetăre a Calitații Vieții adatmátrixának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)

		Iskolai végzettség (%)				*Település (%)*		*Egy főre eső jövedelem (%)*		
	Összes	*Nincs*	*Elemi*	*Ált. iskola*	*Ált.iskola és >*	*Város*	*Falu*	*20 € alatt*	*21 és 50 € között*	*50 € felett*
Telefon	11,59	7,02	10,83	17,20	34,92	21,37	5,26	6,24	20,66	38,00
Rádió	40,86	29,61	44,27	57,32	68,25	46,31	37,34	35,73	53,05	54,00
Óra	67,33	54,61	74,84	80,89	87,30	74,30	62,83	62,40	80,75	86,00
Hűtőgép	24,98	13,16	28,34	40,13	58,73	37,91	16,61	17,16	42,25	52,00
Sütő	38,36	31,58	41,40	45,86	58,73	37,15	39,14	33,70	46,95	64,00
TV	52,55	37,94	60,51	66,88	82,54	63,36	45,56	45,09	70,42	78,00
Gépkocsi	10,19	5,70	9,55	12,10	39,68	12,98	8,39	5,46	18,78	36,00
CD lejátszó	5,39	1,75	5,41	8,28	25,40	6,11	4,93	2,96	8,92	28,00
Antenna (szatelit)	5,89	1,97	5,41	8,92	30,16	7,12	5,10	2,50	11,74	32,00
Mobiltelefon	10,09	5,92	10,19	15,29	28,57	15,01	6,91	4,84	17,84	44,00
Mosógép	13,09	6,58	12,42	22,93	39,68	20,61	8,22	5,77	26,76	44,00
Vezetékes víz	13,69	8,77	14,01	18,47	34,92	27,23	4,93	7,96	27,23	34,00
Toalett a lakáson belül	12,19	8,99	13,06	18,47	17,46	23,92	4,61	8,58	18,31	34,00
Toalett a lakáson kívül	76,42	72,59	76,43	82,17	85,71	68,19	81,74	76,29	76,53	74,00

12. táblázat folytatása

		Iskolai végzettség (%)				Település (%)		Egy főre eső jövedelem (%)		
	Összes	Nincs	Elemi	Ált. iskola	Ált.iskola és >	Város	Falu	20 € alatt	21 és 50 € között	50 € felett
Csatorna	15,18	11,62	14,33	22,93	26,98	29,01	6,25	11,23	22,54	34,00
Ágy minden családtagnak	25,67	18,20	23,25	40,13	58,73	27,23	24,67	18,56	43,19	56,00
Nappali szoba	18,28	9,43	18,15	30,57	52,38	22,65	15,46	11,23	34,27	48,00
Fürdőszoba	11,19	7,89	11,78	14,01	26,98	22,14	4,11	6,86	20,66	34,00
Elektromos áram	70,73	62,06	75,16	78,98	88,89	75,57	67,60	67,39	82,16	74,00
Könyv	24,98	14,47	26,75	39,49	57,14	35,88	17,93	19,50	35,68	52,00

A modernizáció és az ahhoz kapcsolódó technikai civilizáció egyértelműen érezteti hatását a különböző fogyasztási cikkek birtoklásán, nagy különbségeket mutatva az iskolai végzettség, településtípus és az egy főre eső jövedelem alapján. A telefon, hűtőgép, rádió, televízió, CD lejátszó, gépkocsi sokkal gyakrabban fordul elő a középfokú oktatásban részt vettek között, mint az annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőknél. Mindezek között a legelterjedtebb a televízió. Bár ez nem tekinthető egyértelműen kulturális fogyasztási cikknek, a magasabb tájékozottság miatt pozitívumként értékelhetjük ennek birtoklását is (52,5% rendelkezik vele). Jelenleg a kulturális mobilitásban egyik leginkább közrejátszó tényező a művelődési fogyasztás. Ha ezt a könyvek otthoni jelenlétében mérünk, akkor a következő megoszlást kapjuk: a romániai cigányok 24,9%-nak van otthon könyve, de az nem tisztázott, hogy a könyvtár hány elemből áll. A fogyasztásszerkezettel kapcsolatban is azt mondhatjuk, hogy az elmarad a többségi, nem roma társadalomé mellett, ahol az adott cikk jelenléte a vizsgált mintáénak kétszerese vagy háromszorosa is lehet.

Záró gondolatok

A kutatás adataiból és annak elemzéséből kiderült, hogy a romániai cigány népcsoport integrációs szintje, a modern intézményrendszerhez való kapcsolódása nagyon alacsony mértékű, romániai és Bihar megyei szinten egyaránt. Az oktatáshoz való hozzáférés nehézségei, a hátrányos helyzetű gyerekekkel bánni nem tudó mai iskolarendszer és a cigányokat oktató intézményekben tapasztalható minőség negatívan determinálja a romák életlehetőségeit, illetve az előttük megnyíló (de inkább bezáródó) mobilitási csatornákat.

A társadalmi rétegek közötti felfelé mozgás és az esélyek növelésének ugyan nem kizárólagos, de legmeghatározóbb lehetősége lehet az iskolai részvétel, hiszen ez a társadalmi intézményekhez való kötődés első tere, és úgy tűnik, aki ebből kimarad, az lema-

rad a fejlődés folyamatáról is. Így az oktatást szükségszerűen hozzá kell igazítani a tanulói igényekhez, ami alapkérdéssé vált az utóbbi években, Romániában pedig nemzeti prioritássá. Megszületett 2003-ban a nemzeti romaprogram (*Ministerul Informatiilor Publice*, 2003), amelynek oktatással foglalkozó részében éppen azon problémák kezelését kezdeményezik, amelyeket empirikus eszközökkel magam is bemutattam. Olyan hátszél hiányzik azonban ebből, amely elengedhetetlen lenne a sikeres megvalósuláshoz: a megfelelő mértékű finanszírozás, jól kidolgozott és megalapozott koncepció. Mindannak ellenére, hogy közismert tény, hogy egy ország oktatásra és kutatás-fejlesztésre fordított összege pozitív összefüggésben áll a gazdasági növekedéssel. Létezése azonban kedvező kitekintést nyújt a jövőre nézve és lehetőséget teremt a jól megtervezett társadalomtudományos kutatások alapján fejlesztésére is.

Irodalom

Babusik Ferenc (2002, szerk.): *A romák esélyei Magyarországon*. Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, Budapest.

Béres Csaba (2002, szerk.): *Kirekesztődés vagy integrálódás?* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Bourdieu, P. (1978): Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest. 71-128.

Forray R. Katalin és Mohácsi Erzsébet (2002, szerk.): *Esélyek és korlátok*. Pécsi Tudományegyetem, Romológia Tanszék, Pécs.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitika*. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Guvernul României (2001): *Strategia guvernului României de îmbunătăţire a situaţiei romilor* [A romák helyzetének javításáért kormányzati stratégia].Bucureşti.

Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Institutul Naţional de Statistică (2002): *Breviarul Statistic al judeţului Bihor* [*Bihar megyei statisztikai évkönyv*]. Direcţia Judeţeană de Statistică, Bihor.

Ladányi János és Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, **26**. 12. sz. 3-6.

Kertesi Gábor (2005): A *társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.

Ministerul Educaţiei şi Cercetării (2002): *Strategia dezvoltării învăţământului preuniversitar* – în perioada 2001-2004. Planificare prospectivă până în 2010 [Az oktatás fejlesztéséért stratégia]. România – Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Bucureşti.

Ministerul Informatiilor Publice (2003): *Raport privind progresele înregistrate în implementarea Strategiei Guvernului de Îmbunatatire a Situatiei Romilor* [Jelentés a romák helyzetének javításáért kormányzati stratégia előrehaladásáról]. Bucuresti.

Recensământ în România, 2002. www.recensamant.ro/pagini/rezultate.html

Ringold, D., Orenstein, M. A. és Wilkens, E. (2003): *Roma in an expending Europe: Breaking the Poverty Cycle*. Conference Edition. The World Bank, Washington.

Romania Dataset (2001): Institutul de cercetăre a calitaţii vieţii, Bucureşti. United Nations Development Programme, Roma Human Development Challenges and Opportunities, Roma Regional Human Development Report. http://roma.undp.sk/

Rostás-Farkas György (2001): *A cigányok története*. Cigány Tudományos és Művészeti Társaság, Budapest.

Simon Zoltán (2001): *A romák helyzete Európában - kisebbségpolitikai kihívások* [Kézirat]. Budapest.

Szolár Éva (2007a): Romaszegénység. *Esély*, **18**. 1. sz.

Szolár Éva (2007b): Párhuzamos oktatási rendszer a cigány tanulók számára. *Educatio*, **16**. 1. sz.

Suportul social pentru populaţia de romi (2002). *Guvernul României - Comisia Anti-Sărăcie şi Promovare a Incluziunii Sociale. [Szociális támogatás a roma népességnek. Románia Kormánya – Szegénységellenes és Társadalmi Befogadás Bizottság Cselekvési Terve]*

Surdu, M. (2003): *Desegregarea şcolilor Roma*. Open Society Institute - International Policy Fellowships - Final Report. www.policy.hu/surdu/Raport%20final%20IPF%20martie%202003.pdf

Virág Enikő (2003): „Cigánysors". A zilahi roma közösség integrációs esélyei. Szakdolgozat. [Kézirat.] Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad.

Zamfir, C. és Preda, M. (2002, szerk.): *Romii din România*. Editura Expert, Bucureşti.

Zamfir, C. és Zamfir, E. (1993): *Ţiganii între ignorare şi îngrijorare*. Editura Alternative, Bucureşti.

ABSTRACT

ÉVA SZOLÁR: THE EDUCATIONAL, SOCIAL AND ECONOMICAL EXCLUSION OF THE ROMA POPULATION IN ROMANIA

The lack of education of the Roma population and their marginal position in the educational system seem to be the crucial factors which create and maintain their social exclusion. The causes are numerous: poor economic conditions, forcing Roma children to assist their parents in work from an early age; the lack of motivation and the ignorance of Roma cultural specificity and needs on the part of most educators. This study analyzes the ways in which educational marginality contributes to the reproduction of social and economic exclusion in the case of Roma population living in Bihor County, Romania. Based on original empirical research and an analysis of available relevant data, the paper concludes with practical recommendations aimed at improving the role of educational institutions and practices in empowering the young generation of Roma and in increasing their chances for economic and social integration.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 3. 187–212. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szolár Éva, Partiumi Keresztény Egyetem, Társadalomtudományi Tanszék, Romania – Oradea, Str. Primariei nr. 27.

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 3. szám 213–229. (2006)

TEHETSÉGES TANULÓK INTELLIGENCIÁJÁNAK, TANULÁSI STRATÉGIÁINAK, MOTIVÁCIÓJÁNAK ÉS SZORONGÁSÁNAK FEJLŐDÉSE „NORMÁL", ILLETVE „VÁLOGATOTT OSZTÁLYOKBAN"[1]

Gömöry Kornélia
Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok
Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar

A gyerekek különböző képességekkel, jelentős képességszintbeli különbségekkel érkeznek az iskolába. Egyesek átlag alatt, míg mások az átlag felett teljesítenek. „Köznapi értelemben tehetséges az, aki a közösség számára hasznos területen minőségileg átlagon felüli teljesítményre, alkotásra képes. Más szóval a tehetség a képességek és a készségek magas foka" (*Réthy* és *Vámos*, 2006. 36. o.). A pszichológiai szakirodalomban először *Terman* definiálta a tehetség fogalmát, aki a Gauss- görbén 130 feletti IQ-val rendelkező egyéneket nevezte tehetségesnek. *Nagy László* szerint a tehetség 3 fokozata: az alkalmazó (tehetség), a továbbfejlesztő (talentum) és az újító (lángész). *Nagy* az átlagon felüli képességet értette tehetségen. Az 1960-as években *Guilford* modelljében jelenik meg először a kreativitás faktora a magas intelligencia mellett a tehetség definiálásában. *Rolett* 1991-ben alkotta meg a dinamikus tehetségfogalmat, mely szerint a tehetség alapja az átlagon felüli képesség (diszpozíciók). A képességek fejleszthetőségében egyéni különbségek mutatkoznak. Az egyéni kreativitás mértéke dinamizálja a képességek alakulását és a tevékenységeket (*Réthy* és *Vámos*, 2006). A tehetségfejlesztés a tehetség azonosításával kezdődik, ezért fontos, hogy a család és az iskola is ismerje azokat a mutatókat, amelyek halmozott előfordulása esetleg tehetséget sejtet (*Falus*, 2003).

Hazánk korán felismerte a tehetséggondozás fontosságát és bekapcsolódott a reformmozgalomba. A magyar tehetségvédő mozgalom első szakasza *Felméri Lajos* „A neveléstudomány kézikönyve" című munkájával indult, amelyben kiemelte a gyermekek megismerésének fontosságát. A hazai tehetségnevelés elméleti alapjait *Nagy László* és *Révész Géza* teremtették meg. A tehetséggondozás második szakasza 1935-ben indult Sárospatakon, 1948-ban leállították azt, majd 1979-ben indult újra az iskolai tehetséggondozó mozgalom (*Falus*, 2003).

Magyarországon az iskolai tehetségfejlesztés az 1980-as évek második felétől indult jelentős fejlődésnek. Ennek hátterében több tényező állt. Egyrészt a pedagógusok elkezdték keresni és kidolgozni azokat a formákat, amelyek megfelelnek a korszerű, komplex fejlesztés követelményeinek, másrészt elindultak a hazai kutatások is e téma-

[1] A kutatás a Debreceni Egyetem Pszichológiai PhD program keretében folyik *Balogh László* vezetésével.

körben az MTA Pszichológiai Intézetében és a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékén. Harmadrészt lendületet adott ennek a munkának, hogy megalakult az Európai Tehetségtanács (*European Council for High Ability*) 1987-ben, majd 1988-ban ennek Magyar Tagozata, végül a Magyar Tehetséggondozó Társaság 1989-ben – biztosítva az információáramlást hazai és külföldi relációban egyaránt.

A tehetségfejlesztésben általánosan elfogadott alapelv, hogy a tehetséges gyerekek abban az iskolai környezetben fejlődnek a legjobban, ahova rendes körülmények között járnak. Más oldalról azonban a tehetség intenzív fejlesztésének személyi és tárgyi feltételei is vannak, ha ezek hiányoznak, a tehetség nem bontakozik ki (*Freeman*, 1991; *Mönks* és *Boxtel*, 1985; *Mönks* és *Peters*, 1992; *Dijk, Kok* és *Poorthuis*, 1991). A hétköznapi iskolai munkán kívül speciális keretekben is foglalkozni kell a tehetségesnek látszó gyerekekkel, ezzel is elősegítve képességeik és személyiségjegyeik minél magasabb szintre fejlődését. E célból terjedtek el az 1980-as évek végétől Magyarországon a „válogatott osztályok"(relatíve homogén csoport). Ezek jellemzője: átlagot meghaladó intellektuális képességű gyermekeket gyűjtenek össze, s ebben a zárt keretben dolgoznak velük éveken keresztül, és fejlesztik tehetségüket (vö.: *Nagy*, 2000). Ez a szervezeti forma a differenciált fejlesztés elvét messzemenően megvalósítja, ugyanakkor a szegregáció veszélyét is magában hordozza, ellene dolgozik a „normál osztályokban" folyó munkának.

Az alábbiakban egy ilyen programot mutatunk be. Az iskola tantestülete tehetségfejlesztő programot dolgozott ki az 1987-88-as tanévre (vö. *Nagy*, 2000). A tehetségfejlesztő program elsődleges célja a gyerekek képességeinek feltárása a leghatékonyabb pedagógiai módszerekkel, eszközökkel. A személyiség fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek. A tanulók délelőtti és délutáni foglalkozásai szervesen kapcsolódnak egymáshoz. A pedagógusok törekvése, hogy a tanulók minél magasabb szinten sajátítsák el a tantervi követelményeket. Ahogy a gyerekek képességei teljesítményükben láthatóvá válnak, úgy tehetségük kibontakoztatására külön foglalkozásokon nyílik lehetőségük. Délelőtt az iskolai óraterv szerint tanulnak a gyerekek, délután speciális blokkokban. A program két részből áll. Első, alapozó szakasz célja a tehetség felismerése és a személyiségfejlesztés. Ez a szakasz 4. osztály befejezése után egy évig tart. Olyan alapképességeket fejlesztenek, melyek révén a gyerekek alkalmassá válnak arra, hogy a második szakaszban három év alatt eleget tegyenek az 5., 6., 7., 8. osztályos követelményeknek. A második, fejlesztő szakasz célja az egyéni tehetségek továbbfejlesztése. Ebben a szakaszban a tanulóknak lehetőségük van az önálló elmélyülésre, kutatásra. A program egyszerre biztosítja a tehetségfejlesztésen belül a gyorsítást és a dúsítást.

A válogatott osztályok tehetséggondozó munkájából fakadó problémákat orvosolandó, az ezredfordulótól kezdve nemcsak a pedagógiai szakirodalmakban, hanem az iskolai gyakorlatban is elterjedt az a nézet, hogy természetes szervezeti formájában „normál osztályban" (véletlenszerű heterogén csoport) maradjon a tehetséges gyerek is a fejlesztő munka során. Ez azt jelenti, hogy a különböző képességű tanulók együtt tanulnak egy osztályban, és a pedagógusok így próbálják a lehető legjobb eredményt elérni a gyerekek tehetségének kibontakoztatásában, építve természetesen a hatékony differenciálás formáira is. Az alábbiakban egy ilyen tehetséggondozó iskola programját mutatjuk be (vö.: *Jeneiné*, 2006). Az iskolában dolgozó pedagógusok korábban is nagy figyelmet szentel-

tek a tehetséges tanulókra, igyekeztek biztosítani számukra azokat a feltételeket, melyek képességeik kibontakoztatásához szükségesek. Igyekeztek figyelni arra is, hogy a tanulóik azokat a képességeiket is kibontakoztathassák, melyekre tanórákon nincs lehetőségük. A rendszerváltás óta két idegen nyelvet oktatnak az iskolában (angol, német). A matematikát és a technikát csoportbontásban tanították. A napközi otthonban két „nívó-csoport" működött. A tehetséggondozó program célja: azon lehetőségek biztosítása tanulóik számára, melyek képességeik hatékonyabb kibontakoztatását segítik elő. Konkrét céljaik:

- a tanulóik egyéni adottságainak, képességeinek felderítése;
- a személyiség sokoldalú kibontakoztatása;
- kellő motiválás;
- egyéni differenciálás.

A délelőtti és délutáni foglalkozások itt is szerves egységet alkotnak. Fő feladat az, hogy a tanulók a legmagasabb szinten teljesítsék a tantervi követelményeket, de ezzel párhuzamosan más területeken is kipróbálják magukat. A délutáni foglalkozások csoportban folynak és kötetlenebbek. Délelőtt normál osztálykeretben tanulnak a gyerekek, kivéve a magyart és a matematikát, mivel ezeket csoportbontásban tanulják haladó, középhaladó és felzárkóztató csoportokban. A csoportok nem zártak, szabad az átmenet közöttük. A délutáni foglalkozások keretében nagyobb lehetőség nyílik a differenciálásra, többletismeretek szerzésére, az órai anyag gyakoroltatására. A tanórákon a gazdagítás, dúsítás lehetőségét használják. Tanórán kívül különböző szakkörök (például matematika, informatika, tánc és drámajáték), sportkörök (például kosárlabda, labdarúgás), szabadidős tevékenységek (például színház, mozi látogatások, bálok lebonyolítása), nyári helyi, bel és külföldi táborok közül válogathatnak a tanulók. Tanulmányi kirándulások szervezése, melynek keretében olyan helyszínekre viszik el a gyerekeket, melyek nemcsak nevezetességeik miatt emlékezetesek, hanem kapcsolódnak is valamely tananyaghoz (irodalom, történelem, földrajz).

A „válogatott osztályok" (relatíve homogén csoport) tehetséggondozó munkájának értékeléséhez közel két évtizede folynak pszichológiai hatásvizsgálatok (vö.: *Balogh*, 2004b). Ezek keretében a tehetség kibontakozásában meghatározó szerepet játszó tényezők alakulását vizsgálják: az általános intellektuális képességek fejlődését, a tanulási stratégiák és motiváció alakulását, valamint a szorongás változását. A kreativitás fontos összetevője a tehetségnek, ennek vizsgálata külön, tantárgyakhoz kötődően folyt a vizsgálatsorozatban. Miért éppen ezek állnak a vizsgálatok középpontjában?

- Minden tehetség-modellben (vö: *Balogh*, 2006) megtalálható az intelligenciakomponens.
- Az elmúlt két évtizedben a tanulók egyéni tanulási módszereinek (stratégiák, technikák) megismerése, valamint fejlesztése a tehetséggondozás kulcsfontosságú területévé vált (*Balogh*, 2004b), mivel kiemelkedő szerepet játszik a tehetség fejlődésében az információfeldolgozás módja.
- A tehetség összetevői között megtalálható a motiváció, mint a kiemelkedő teljesítmény elengedhetetlen feltétele. Önmagukban a képességek motiváció nélkül nem hoznak eredményt (*Balogh*, 2004b; *Czeizel*, 1997; *Gagne*, 1985; *Renzulli*, 1978; *Páskuné*, 2004).

– A kutatók már régóta keresik arra a kérdésre a választ, hogy mi lehet az oka az iskolában a gyenge teljesítménynek. Egyik fő okot abban látják, hogy a gyengén teljesítő tanulókat gyakran szorongás jellemzi (*Kürti*, 1988). Több kutató rámutatott arra, hogy a szorongás gátolja az új ismeretek befogadását, felidézését és alkalmazását, így alulteljesítéshez vezet.

A fenti szempontok alapján elegendő mennyiségű adat gyűlt össze itthon a „válogatott osztályokban" (relatíve homogén csoport) folyó tehetséggondozás hatékonyságára vonatkozóan (vö: *Balogh*, 2004b). Ugyanakkor eddig nem folytak hasonló vizsgálatok „normál osztályok"(véletlenszerű heterogén csoport) keretében folyó tehetséggondozással kapcsolatban. A gyakorlatban gyakran megkérdőjelezik a „normál osztályokban" folyó tehetségnevelés hatékonyságát. E hiányt igyekszik pótolni a tanulmányban ismertetett vizsgálat. Az eredményeket összevetjük a „válogatott osztályok" (relatíve homogén csoport) pszichológiai hatásvizsgálati eredményeivel.

A kutatás célja

Kutatásunk fő célja általános iskolás felső tagozatos tehetséges gyerekek fejlődésének összehasonlítása a „normál", illetve „válogatott osztályokban". A fejlődés elsősorban a tanulók tanulmányi teljesítményének változásában figyelhető meg. Pszichológiai hatásvizsgálatokkal nyomon követjük a „háttértényezők" (általános intellektuális képességek, motívumok, tanulási stratégiák, szorongás) változását, mivel ezek jelentősen befolyásolják az intellektuális tehetség kibontakozását.

A vizsgált minta jellemzői

A vizsgálatban 10–12 éves tanulók (5. évfolyam) vettek részt. A diákok közel fele (310 tanuló) hat különböző település (Taktaharkány, Szarvas, Szerencs, Mezőkovácsháza, Mád) „normál osztályában" tanult, míg 389 tanuló három település (Szerencs, Budapest, Törökszentmiklós) "válogatott osztályaiban". A mérést korábban *Balogh László* végezte (vö.: *Balogh*, 2004b), az adatokat az összehasonlításhoz rendelkezésünkre bocsátotta.

A vizsgálatban résztvevő iskolákban közös, hogy a tehetségfejlesztő program azonos elvek alapján működik:

– Az intellektuális szférában tehetségesnek látszó gyerekek beválogatása a programba 10 éves korban komplex szempontsor alapján. A felmérések a gyerekek képességeinek alaposabb megismerését segítik elő: figyelem (terjedelem, tartósság, átvitel), emlékezet (verbális, vizuális), gondolkodás (jelenségek felismerése, fogalomalkotás), intelligencia, tanulás iránti attitűd, és ennek révén szűrik ki azokat a tanulókat, akik a programba bekerülnek, alapul véve a pedagógusok véleményét, illetve a tanulmányi eredményt is.
– A program fő célja: az általános intellektuális képességek és a „háttértényezők" (motiváció, tanulási stratégiák, szorongás) intenzív fejlesztése, valamint a gyerekekben rejlő speciális tehetség megkeresése és fejlesztése (vö.: *Balogh*, 2004b).

Különbség az iskolákban a szervezeti keretekben figyelhető meg:

- A korábban felsorolt első hat iskolában a tanulók „normál osztályban" (véletlenszerű heterogén csoport) tanulnak, ami azt jelenti, hogy a tanórákon a tehetségesek együtt vannak a különböző képességű és teljesítményű társaikkal, és csak délután vesznek részt gazdagító programban egyénileg vagy kiscsoportban.
- A mintában résztvevő másik három iskolában képességeik és teljesítményeik alapján külön osztályban tanulnak a diákok, amelyekben a délelőtti és délutáni foglalkozások szerves egységet alkotnak a tehetséggondozás szempontjából, a gazdagítás már a tanórákon realizálódik.

A vizsgálat két mérésből (5. évfolyam eleje, illetve vége) állt, amiket a (1) Raven Standard Progresszív Mátrix, (2) a Kozéki – Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív, (3) a Kozéki – Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív és (4) a Spielberger – féle szorongásvizsgálat mérőeszközök magyar adaptációinak segítségével végeztünk.

Raven Standard Progresszív Mátrix

Az általános intellektuális képességek vizsgálatára sokféle módszert alkalmaznak a tehetségkutatásban (*Balogh*, 2004a; *Dávid*, 2004). Elterjedtek a nonverbális intelligencia-tesztek, főleg a Raven-féle vizsgálati módszer (*Gefferth*, 1981; *Herskovits* és *Gyarmathy*, 1994; *Dávid*, 2002), ami a nem verbális intelligencia mérésére szolgál. A teszt „a megfigyelőképességet, a strukturális viszonyok meglátását, a feltárt információk észben tartását (rövid lejáratú memória) és az információkkal egyszerre több síkon történő műveletvégzés képességét vizsgálja" (*Kulcsár*, 1982. 171. o.).

Kozéki-Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív

Alapvetően három nagy csoportra osztották a szerzők az egyéni tanulási módszereket, s mindhárom nagy stratégiánál (mélyrehatoló, reprodukáló, szervezett) a tanulási technikák mellett motivációs elem is szerepel (*Kozéki* és *Entwistle*, 1986).

1) Mélyrehatoló stratégia:
   a) Mélyreható: megértésre törekvés;
   b) Holista: nagy összefüggések megragadása;
   c) Intrinsic: tantárgy iránti érdeklődés, lelkesedés a tanulás iránt.
2) Reprodukáló stratégia:
   a) Reprodukáló: mechanikus tanulás;
   b) Szerialista: tényekre, részletekre koncentrálás;
   c) Kudarckerülő: állandó félelem a lemaradástól.
3) Szervezett stratégia:
   a) Szervezett: jó munkaszervezés;
   b) Sikerorientált: tökéletességre törekvés;
   c) Lelkiismeretes: sikerorientáció, törekvés a megkövetelt tökéletes végigvitelre.

Tizedik elem az instrumentális, amely csak a bizonyítványért, a jó jegyért tanulást jelenti.

Ez a vizsgálati módszer jól strukturált információ-együttest ad a tanulók egyéni tanulási módszereiről, s az azokat közvetlenül befolyásoló motivációs tényezőről.

Kozéki-Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív

Az előző vizsgálati módszer részleges információt ad a tanulók motivációs tényezőiről, ezért, hogy átfogó képet kapjunk a tanulók iskolai motivációjáról, a hazánkban e területen leggyakrabban alkalmazott Kozéki-Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőívet is bevontuk a vizsgálatba (*Kozéki* és *Entwistle*, 1986). A kérdőívben három fő dimenzió különíthető el.

1) Követő (affektív, szociális) dimenzió:
   a) Szülői szeretet: a gondoskodás, az érzelmi melegség szükséglete a szülőktől;
   b) Identifikáció: elfogadás szükséglete a nevelők részéről;
   c) Affiliáció: egykorúakhoz tartozás.
2) Érdeklődő (kognitív, aktivitási) dimenzió:
   a) Independencia: a saját út követése;
   b) Kompetencia: tudásszerzés szükséglete;
   c) Érdeklődés: közös aktivitás.
3) Teljesítő (morális, önintegratív) dimenzió:
   a) lelkiismeret: bizalom, értékelés szükséglete;
   b) rendszükséglet: az értékek követésének szükséglete;
   c) felelősség: önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete.

Spielberger-féle szorongásvizsgálat

Az iskolai tanuláshoz kapcsolódó szorongás vizsgálatára a TAI-H kérdőívet használtuk (*Tóth*, 2004), melyet *Sipos*, *Sipos* és *Spielberger* (1988) dolgozott ki. Ebben három mutató szerepel a tanuláshoz kapcsolódó szorongásról: (1) összesített érték; (2) aggodalom; (3) emocionális izgalom. E három tényező közül az aggodalom veszélyezteti leginkább a tanulók eredményességét.

Eredmények

Az általános intellektuális képességek fejlődése „normál", illetve „válogatott osztályokban"

Feltételezzük, hogy nincs lényegi különbség a „normál", illetve „válogatott osztályokban" tanuló gyerekek intellektuális képességének fejlődésében. Az elemzés az általános fejlődési tendenciák és az iskolák eredményeinek összehasonlítása mentén történt. Az 1. táblázat az intelligenciavizsgálatok – Raven – eredményeit mutatja a „normál" és a „válogatott osztályban".

Az általános intellektuális képességek intenzíven fejlődtek, szignifikáns különbség figyelhető meg a két mérés között a második mérés javára. A „normál" és a „válogatott osztályokban" tanuló gyerekek általános intellektuális képességei intenzíven kibontakoznak (1. táblázat).

1. táblázat. Az intelligencia változása a „normál" és a „válogatott osztályban"

	1. mérés			*2. mérés*			*Átlagok különbsége*	*Szignifikancia*
	N	*Átlag*	*Szórás*	*N*	*Átlag*	*Szórás*		
Normál osztályok	310	40,99	9,40	316	45,01	7,77	4,01	p<0,001
Válogatott osztályok	389	44,80	5,74	344	48,80	4,40	4,00	p<0,001

2. táblázat. Az általános intellektuális képességek fejlődését mutatja iskolánként- „normál" és „válogatott osztályokban"

Normál osztályok	*1. Mérés*			*2. Mérés*			*Átlagok különbsége*	*Szignifikancia*
	N	*Átlag*	*Szórás*	*N*	*Átlag*	*Szórás*		
1. iskola	79	42,59	5,40	81	46,00	4,52	3,41	p<0,001
2. iskola	31	39,55	12,26	31	46,06	5,35	6,51	p<0,001
3. iskola	30	45,87	3,83	30	47,83	3,96	1,96	p<0,001
4. iskola	27	43,33	6,57	27	48,26	4,21	4,93	p<0,001
5. iskola	17	42,76	6,94	17	46,94	4,39	4,18	p<0,01
6. iskola	126	38,44	11,39	130	42,56	10,35	4,12	p<0,001
Válogatott osztályok	*1. Mérés*			*2. Mérés*			*Átlagok különbsége*	*Szignifikancia*
	N	*Átlag*	*Szórás*	*N*	*Átlag*	*Szórás*		
1. iskola	175	43,38	6,22	177	47,85	4,39	4,47	p<0,001
2. iskola	159	46,89	4,57	149	49,79	4,26	2,90	p<0,001
3. iskola	55	43,31	5,39	18	49,89	3,86	6,58	p<0,001

Mind a hat iskolában (normál osztály) és mind a három iskolában (válogatott osztály) hasonló fejlődési tendencia érvényesül, az általános intellektuális képességek intenzív fejlődést mutatnak mindenhol. Tehát a vizsgált iskolákban kiegyensúlyozott volt a gyerekek általános intellektuális képességének fejlődése, közel azonos eredményeket kaptunk a mérések során.

A tanulási stratégiák, technikák vizsgálata „normál", illetve „válogatott osztályokban"

Feltételezzük, hogy a „normál" és a „válogatott osztályokban" tanuló gyerekek is a logikus, értelmes tanulásra törekednek. Az elemzés 3 fő szempont szerint történt: a három fő stratégia szerinti változások, a tíz összetevő szerinti alakulás, iskolák szerinti összehasonlítás.

Mindhárom fő stratégiában csökkenés látható a második mérés során (3. táblázat). Mindkét mérés és mindkét típusú osztály esetén is a mélyrehatoló stratégiák értékei a legmagasabbak. A mélyrehatoló és a reprodukáló stratégiák között nőtt a különbség, a

tanulási módszerek az előbbi felé tolódtak el. A tanulók munkájában egyre dominánsabb szerepet kapnak az értelmes tanulási módszerek. A diákok törekednek arra, hogy megértsék az iskolában tanultakat és, hogy átlássák az összefüggéseket, valamint egyre erőteljesebb bennük a tantárgy iránti érdeklődés.

3. táblázat. Fő tanulási stratégiák eredményei a „normál" és a "válogatott osztályokban"

Normál osztályok	*1. mérés*			*2. mérés*			*Átlagok különbsége*	*Szignifikancia*
	N	*Átlag*	*Szórás*	*N*	*Átlag*	*Szórás*		
Mélyrehatoló	336	72,49	9,16	326	69,98	10,61	-2,49	P < 0,001
Reprodukáló	336	63,97	10,16	326	59,63	10,71	-4,37	P < 0,001
Szervezett	336	69,50	8,97	326	66,44	9,02	-3,10	P < 0,001
Válogatott osztályok	*1. mérés*			*2. mérés*			*Átlagok különbsége*	*Szignifikancia*
	N	*Átlag*	*Szórás*	*N*	*Átlag*	*Szórás*		
Mélyrehatoló	392	73,77	8,02	351	72,44	8,14	-1,33	P < 0,01
Reprodukáló	392	61,43	9,67	351	56,86	9,39	-4,57	P < 0,001
Szervezett	392	69,31	7,40	351	65,14	8,68	-4,17	P < 0,001

Összegezve a fő tanulási stratégiák változásait a „normál", illetve „válogatott osztályokban" egyaránt megfigyelhetjük, hogy mindhárom fő stratégia gyengült a második mérés alkalmával a tanulók a korábbiaknál erőteljesebben törekednek az értelmes, logikus tanulásra. Az értékek alacsonyabb voltának hátterében minden bizonnyal a tanulók megváltozott értékelési mechanizmusa áll: kevéssé jelölik a „teljesen egyetértek" kategóriát a válaszadásnál, s ennek következtében az átlag-érték alacsonyabb lesz. (Ez az értékelési mechanizmus-változás a később elemzendő motivációs tényezők második mérésbeli alacsonyabb értékeiben is szerepet játszhat.)

A két mérés eredményeinek összehasonlítása alapján megállapítható (4. táblázat), hogy a „normál" és a „válogatott osztályokban" is a holista és a kudarckerülő elem pozíciója erősödött, valamint a mélyreható és a sikerorientált elemeké a „válogatott osztályokban". Ez kedvező, mivel a tanulók törekednek arra, hogy a dolgokat összefüggéseikben lássák, s kevésbé félnek a lemaradástól. Ezen kívül jellemző, hogy a legjobb teljesítmény elérésére is törekednek a „válogatott osztályokban" tanulók. Mindkét típusú osztályban a mélyreható, az intrinsic és a reprodukáló elemek pozíciója valamelyest gyengült, a „válogatott osztályokban" a szervezett elemé is. Azonban a mélyreható, az intrinsic és a „válogatott osztályokban" a szervezett elem továbbra is az élbolyban maradt. A reprodukáló elem a „normál" és a „válogatott osztályokban" hátrébb került a rangsorban, ez szintén értékes, jelzi, hogy a tanulók az értelmes tanulásra törekednek. A „válogatott osztályokban" a második mérés után a 10. helyre került az instrumentális stratégiai elem, ami szintén pozitívum, arra utal, hogy nem elsősorban a jó jegyért tanulnak a gyerekek. A többi stratégiai elem pozíciója nem változott az első méréshez képest.

4. táblázat. A motivációs összetevők rangsorban elfoglalt helyének változása a „normál", illetve a „válogatott osztályokban"

Motivációs összetevők	*Normál rangsor*		*Válogatott rangsor*	
	1. mérés	*2. mérés*	*1. mérés*	*2. mérés*
Mélyreható	4.	5.	4.	3.
Holista	5.	3.	5.	2.
Intrinsic	3.	4.	2.	5.
Reprodukáló	7.	8.	7.	8.
Szerialista	6.	6.	6.	6.
Kudarckerülő	8.	7.	8.	7.
Szervezett	2.	2.	3.	4.
Sikerorientált	10.	10.	10.	9.
Lelkiismeretes	1.	1.	1.	1.
Instrumentális	9.	9.	9.	10.

A fő tanulási stratégiák változásait iskolánként is összehasonlítottuk. A „normál osztályokban" átlagosan gyengülés figyelhető meg a fő stratégiákat tekintve. Mindkét mérés során a mélyrehatoló stratégiák értékei bizonyultak legmagasabbnak. Négy iskolában nőtt a különbség a mélyreható és a reprodukáló stratégiák között, a tanulási módszerek az előbbi felé tolódtak el. Az értelmes tanulási módszerek egyre dominánsabb szerepet kapnak a tanulók munkájában. A tanulók számára fontos az iskolában tanultak megértése, a tantárgy iránti érdeklődés. Két iskolában a második mérés után csökkent a különbség a két stratégia között. Összességében az iskolák többségében csökkent a reprodukáló tanulási módszerek szerepe a tanulók egyéni munkájában, ezzel párhuzamosan nőtt az értő tanulás szerepe.

A „válogatott osztályokban" a második mérés során mindhárom fő stratégiában gyengülés figyelhető meg. Ezzel együtt is mindhárom iskolában a mélyrehatoló stratégiák értékei a legmagasabbak. A tanulási módszerek a mélyrehatoló stratégia felé tolódtak el, ami azt mutatja, hogy az értelmes tanulási módszerek egyre dominánsabb szerepet kapnak a tanulók munkájában. A tanulók számára fontos, hogy megértsék a tanultakat, átlássák az összefüggéseket, és erősödik a lelkesedés is a tanulás iránt. Összességében az iskolák között kiegyensúlyozott a fejlődés. Mindhárom iskolában csökken a reprodukáló tanulási módszerek szerepe a tanulók egyéni munkájában.

A fő tanulási stratégiákat iskolánként összehasonlítva a „normál", illetve „válogatott osztályokban" az előbbi hasonló tendenciák jelennek meg.

A tanulási motiváció vizsgálata „normál", illetve „válogatott osztályokban"

Feltételezzük, hogy a programba bekerüléskor a tanulók motiváltabbak a tanulásra mind a „normál" mind a „válogatott osztályokban, illetve, hogy nincs érdemi különbség a „normál" és a „válogatott osztályokban" a gyerekek motivációját illetően. Az elemzés

három fő szempont szerint történt: három nagy motívumcsoport szerinti alakulás; a tíz összetevő változása; iskolák szerinti összehasonlítás.

Az 5. táblázat a három nagy motívumcsoport értékeinek változásait mutatja a „normál" és a „válogatott osztályokban". A programba bekerüléskor (5. osztály eleje) a motivációs értékek magasak, amik a második mérés során csökkennek. Ez a tanulók tanuláshoz való viszonyának gyengülését jelzi. Feltételezésünk szerint az értékek alacsonyabb voltának hátterében elsősorban a tanulók megváltozott értékelési mechanizmusa áll: kevéssé jelölik a „teljesen egyetértek" kategóriát a válaszadásnál, s ennek következtében az átlagérték is alacsonyabb lesz.

A korábbi kutatási eredményekkel összhangban (*Kozéki* és *Entwistle*, 1986; *Balogh*, 2004b) a három fő motívumcsoport egymáshoz való viszonya nem változott. Az érdeklődő motívum bizonyult a leggyengébbnek mindkét mérésben. A teljesítő dimenzió értékei a legmagasabbak, ami azt mutatja, hogy a tanulók számára fontos az értékelés, valamint a visszajelzés. A követő dimenzió értékei nem sokkal gyengébbek a teljesítő dimenzió értékeinél, ez azt jelenti, hogy a tanulóknak lényeges a szülői gondoskodás, az elfogadottság a nevelők részéről és az egykorúakhoz tartozás.

5. táblázat. A motívumcsoportok értékei: normál és a válogatott osztályok

Normál osztályok	*1. mérés*			*2. mérés*			*Átlagok különbsége*	*Szignifikancia*
	N	*Átlag*	*Szórás*	*N*	*Átlag*	*Szórás*		
Követő	335	75,05	8,44	326	72,84	9,76	-2,25	p<0,001
Érdeklődő	335	68,81	10,10	326	67,80	10,56	-1,01	p<0,05
Teljesítő	335	75,66	9,48	326	74,30	10,22	-1,36	n. s.
Válogatott osztályok	*1. mérés*			*2. mérés*			*Átlagok különbsége*	*Szignifikancia*
	N	*Átlag*	*Szórás*	*N*	*Átlag*	*Szórás*		
Követő	392	78,86	6,94	348	75,64	8,74	-3,22	p<0,001
Érdeklődő	392	74,07	8,29	348	71,48	9,12	-2,59	p<0,001
Teljesítő	392	79,90	7,60	348	76,89	8,55	-3,01	p<0,001

A következőkben összehasonlítjuk a motívumcsoportok értékeit a „normál" illetve a „válogatott osztályokban". A programba bekerüléskor a „válogatott osztályokban" a motivációs értékek magasabbak, mint a „normál osztályokban". A motívumcsoportok értékeinek változása nem szignifikáns a „normál" és a „válogatott osztályokban". A „normál osztályokban" a motívumcsoportok értékei kevésbé csökkentek. Az eredmények igazolják hipotézisünket.

A motivációs elemek rangsorának változásait az 6. táblázat mutatja. A két mérés során a „normál" és a „válogatott osztályokban" is végig az első helyen maradt a szülői szeretet motívuma. A gyerekek szeretik szüleiket és a sikeres iskolai teljesítményben a szülői támogatásnak jelentős szerepe van. A „normál osztályokban" az independencia, az identifikáció és az érdeklődés, vagyis a közös aktivitás szükséglete előbbre került a rangsorban, míg a „válogatott osztályokban" az affiliáció és felelősség motívumok pozíciója

javult a két mérés között. A tehetséges tanulók fejlődésében egyre fontosabbá válik az önállóság, az elfogadás, a közös aktivitás is. A „válogatott osztályban" tanulóknál a társak egyre fontosabb szerepet játszanak a gyerekek életében, valamint az is, hogy morális személyiséggé váljanak. A „válogatott osztályokban" a két mérés során az independencia motívum, az érdeklődés és a lelkiismeret motívum értékének rangsorban elfoglalt helye nem változott. Mind a „normál", mind a „válogatott osztályokban" a presszióérzés mindkét mérésben az utolsó, 10. helyen maradt a rangsorban. A tanárok nem követelnek teljesíthetetlenül sokat a tanulóktól.

6. táblázat. A motivációs elemek rangsora a „normál", illetve „válogatott osztályokban"

Motivációs elemek	*Normál rangsor*		*Válogatott rangsor*	
	1. mérés	*2. mérés*	*1. mérés*	*2. mérés*
Melegség	1.	1.	1.	1.
Identifikáció	6.	2.	6.	7.
Affiliáció	7.	9.	7.	5.
Independencia	9.	4.	9.	9.
Kompetencia	5.	5.	5.	6.
Érdeklődés	8.	3.	8.	8.
Lelkiismeret	2.	7.	2.	2.
Rendszükséglet	3.	8.	3.	4.
Felelősség	4.	6.	4.	3.
Presszióérzés	10.	10.	10.	10.

Összehasonlítottuk a motívumcsoportok értékeinek változását iskolánkénti bontásban a „normál" illetve „válogatott osztályokban". Az elemzések azt mutatják, hogy a „normál osztályokban" a programba bekerüléskor a motivációs értékek igen magasak mind a hat iskolában. Ezek az értékek négy iskola esetén nem változnak egyik motívumcsoportban sem a második méréskor. Az értékek csökkenése figyelhető meg viszont az érdeklődő dimenziónál két iskola esetében, ami arra utal, hogy ezen iskolákban tanuló gyerekeknek nem annyira fontos, hogy a saját utat kövessék, továbbá a tudásszerzés és a közös aktivitás sem.

A „normál osztályokban" a három motívumcsoport egymáshoz való viszonya nem változott a két mérés között. Az érdeklődő motívum értékei a leggyengébbek minden iskolában és mindkét mérés során, de ez ebben az életkorban természetesnek tekinthető. Átlagosan a teljesítő dimenzió értékei legmagasabbak a két mérés után. Ez azt mutatja, hogy a tanulók számára fontos az értékelés, a visszajelzés, az értékek követése. A különbség nem szignifikáns a követő és a teljesítő dimenzió értékeinél négy iskolában, ami azt jelenti, hogy ezekben az iskolákban tanuló gyerekeknek szintén lényeges az egykorúakhoz tartozás, a szülői gondoskodás és az elfogadottság a nevelők részéről. Egy iskolában szignifikáns a különbség a teljesítő és a követő dimenzió értékei között. Ebben az iskolában tanulóknak kevésbé fontos az érzelmi melegség, az egykorúakhoz tartozás és

az elfogadás. Összességében többé-kevésbé kiegyensúlyozott a fejlődés a hat iskolában a motívumcsoportok értékeinek változását illetően, mivel négy iskolában egyik motívumcsoportban sem változtak lényegesen a motivációs értékek. Megfigyelhető némi eltérés az iskolák között, de összességében kiegyensúlyozott a fejlődés.

A „válogatott osztályokban" az 5. osztály elején mind a három iskolában a motivációs értékek magasak. Ezek az értékek lényegében nem változnak egyik motívumcsoportban sem az egyik iskolában a második mérés alkalmával. A másik két iskolában csökkenő tendenciára utalnak az értékek a második mérés során.

A három motívumcsoport egymáshoz való viszonya nem változott a válogatott osztályokban. Az érdeklődő motívum bizonyult leggyengébbnek minden iskola és mindkét mérés esetén. Ez természetesnek tekinthető ebben az életkorban. Egy iskola kivételével a két mérés után is a teljesítő dimenzió értékei a legmagasabbak. Ez arra utal, hogy a tanulók számára fontos az értékelés, visszajelzés, az értékek követése. Két iskolában nem szignifikáns a különbség a követő és a teljesítő dimenzió értékei között, ami azt jelzi, hogy ebben a két iskolában a tanulók számára lényeges az egykorúakhoz tartozás, a szülői gondoskodás és az elfogadottság a nevelők részéről. Összességében kiegyensúlyozott a fejlődés a vizsgált három iskolában, mivel a motivációs értékek nem változnak lényegesen egyik motívumcsoportban sem. Nem szignifikáns az eltérés az iskolák között.

A motívumcsoportok értékeinek iskolánkénti összehasonlítása alapján. Megállapítható, hogy az összes vizsgált iskolában a programba bekerüléskor a motivációs értékek magasak. Ezek az értékek nem változtak négy „normál" és két „válogatott" iskolában. Két „normál" iskolában és egy „válogatott" iskolában a második mérés során az értékek jelentősebb csökkenését figyelhetjük meg. Az értékek csökkenése az 1. 2. 3. iskolában („válogatott") és a 2., 3., 4., 5. iskolában az érdeklődő dimenziónál nem mondható jó eredménynek, mivel ezekben az iskolákban tanulók számára nem annyira fontos az önállóság, a tudásszerzés és a közös aktivitás. A három motívumcsoport egymáshoz való viszonya nem változott a vizsgált iskolákban („válogatott, normál"). Minden iskolában és mindkét mérésben az érdeklődő motívum a leggyengébb. A 2. iskola („normál") és a 3. iskola („válogatott") kivételével a teljesítő dimenziónak a legmagasabbak az értékei. Ez azt mutatja, hogy a legtöbb vizsgált iskolában a tanulók számára fontos az értékelés, a visszajelzés, az értékek követése és a morális személyiség kialakulása. Az 1. és 2. iskolában („válogatott") és 1., 3., 5., 6. iskolákban nem sokkal gyengébbek a követő dimenzió értékei a teljesítő dimenzió értékeinél, ami azt jelenti, hogy ezekben az iskolákban a gyerekeknek lényeges az egykorúakhoz tartozás, a szülői támogatás és az elfogadás a pedagógusok részéről. Összességében többé-kevésbé kiegyensúlyozott a fejlődés a vizsgált iskolákban, mivel négy „normál" és két „válogatott osztályban" nem változtak lényegesen a motivációs értékek egyik motívumcsoportban sem. Az iskolák között van különbség, de ettől függetlenül az összes vizsgált iskolában megfigyelhető a kiegyensúlyozottság a fejlődésben.

A szorongási mutatók változása „normál", illetve „válogatott osztályokban"

Feltételezzük, hogy a „normál" és a „válogatott osztályokban" tanuló gyerekek szorongási mutatóinak változásában közel azonos eredményeket kapunk. Az elemzés két fő

szempontja a szorongási értékek változásai a két mérés között, illetve az iskolák szerinti alakulás.

A 7. táblázat az aggodalom értékek változásait mutatja be a „normál" és a „válogatott osztályokban". A második mérés során a „normál osztályokban" mindhárom érték szignifikánsan csökkent, míg a „válogatott osztályokban" nem. A tanulók szorongása, aggodalma és emocionális izgalma pozitív irányban változott. A tanulók felszabadultan tudnak dolgozni az órákon. Továbbá ki merik nyilvánítani véleményüket, és a teljesítményük miatt sem aggódnak jelentősen.

Továbbra is lényeges, hogy kiemelt figyelmet fordítsunk azokra a tényezőkre, amelyek befolyásolják a szorongást a gyerekekben, mivel a magas aggodalomszint akadályozhatja a képességek kiegyensúlyozott fejlődését, a tehetség kibontakozását. Ugyanakkor a hipotézisünk nem igazolódott be, mert az értékek változásában nagy különbségek vannak a kétféle osztálytípusban.

7. táblázat. Szorongási értékek változása a két mérésben a „normál" és „válogatott osztályban"

Normál osztályok	*1. mérés*			*2. mérés*			*Átlagok különbsége*	*Szignifikancia*
	N	*Átlag*	*Szórás*	*N*	*Átlag*	*Szórás*		
Szorongás összes	334	42,08	10,29	325	40,56	10,35	-1,48	p<0,05
Aggodalom	334	14,31	4,46	325	13,78	3,96	-0,51	p<0,05
Emocionális izgalom	334	17,69	5,42	325	15,99	4,82	-1,69	p<0,001
Válogatott osztályok	*1. Mérés*			*2. Mérés*			*Átlagok különbsége*	*Szignifikancia*
	N	*Átlag*	*Szórás*	*N*	*Átlag*	*Szórás*		
Szorongás összes	391	39,66	9,29	343	39,37	9,98	-0,29	n.s.
Aggodalom	391	12,82	3,15	343	12,53	3,02	-0,29	n.s.
Emocionális izgalom	391	18,39	4,97	343	17,96	5,54	-0,43	n.s.

A továbbiakban a szorongás változásait iskolánkénti bontásban is elemezzük. A „normál osztályokban" mindhárom érték gyengülését figyelhetjük meg az 1., 4., 6. iskolában. Pozitívan változott a tanulók szorongása, aggodalma és emocionális izgalma. Ezzel szemben az aggodalom érték emelkedése figyelhető meg a 2., 3., 5. iskolában. Ezekben az iskolákban a tanulók aggódnak a rossz teljesítmény miatt, az órai légkör nem eléggé oldott, félnek a hibázástól. Összességében a változás nem igazán kiegyensúlyozott a két mérés között, mivel a három iskola közül, amelyben csökkentek az értékek egyben szignifikáns volt a csökkenés, kettőben véletlenszerű, míg a másik három iskolában, ahol növekedtek az értékek nem volt szignifikancia A tanárok által teremtett légkör nagymértékben befolyásolja a szorongás változásait, s ez alapvetően iskolafüggő.

A „válogatott osztályokban" a 2. és 3. iskolában mindhárom érték csökkenését figyelhetjük meg. Ez megnyugtató, mivel a tanulók szorongása, aggodalma, emocionális izgalma pozitívan változott. Ezzel szemben az 1. iskolában a szorongás összes és az

emocionális izgalom érték emelkedése figyelhető meg, de az aggodalom értéke csökkent, s ez a meghatározó a tanulói teljesítményben a három érték közül.

A szorongási értékek változásainak összehasonlítása után a következőket figyeltük meg: a második mérés után a „normál osztályban" tanulóknál mindhárom érték jelentősebben csökkent, mint a „válogatott osztályban" tanulóknál. A második mérés után az emocionális izgalom értéke a „normál osztályban" tanulóknál alacsonyabb (15,99), mint a „válogatott osztályban" tanulóknál (17,96). Ez azt mutatja, hogy a „válogatott osztályban" tanuló gyerekek jobban izgulnak az órákon. Ennek oka lehet, hogy ezeknél a tanulóknál nagy a teljesítményhajsza az osztályban, egyik tanuló sem akar lemaradni a másiktól.

A vizsgaszorongás változásait iskolánként is összehasonlítottuk: az 1. iskola kivételével („válogatott osztály") a többi iskolában mindhárom érték csökkenését figyelhetjük meg. Ugyanakkor elég nagy a különbség az iskolák között az értékek csökkenését tekintve. Ezzel szemben az 1. iskolában (válogatott osztály) a szorongás összes és az emocionális izgalom értéke emelkedett, míg a 2. ,3., 5. iskolában („normál osztály") az aggodalom értéke nőtt. Összességében az értékek emelkedése az órai légkör tanuláshoz való nem megfelelő voltát mutatja. A pedagógusoknak figyelniük kellene arra, hogy oldott légkört teremtsenek az iskolákban, ez lényegesen befolyásolja a szorongás jellemzőit.

Összegzés

Fő célkitűzésünk az volt, hogy összehasonlítsuk a „válogatott osztályokban", illetve a „normál osztályokban" folyó tehetséggondozás fontos pszichológiai háttértényezőinek alakulását: általános intellektuális képességek, tanulási stratégiák, tanulási motívumok, szorongás. Ezzel arra szerettünk volna választ kapni, hogy a pedagógusok körében preferált „válogatott osztályok" pozitív fejlődési jellemzőihez hasonlóakat találunk-e a „normál osztályokban" folyó tehetséggondozásban résztvevő tanulóknál. Vizsgálati eredményeink a következőkben összegezhetők:

- A gyerekek általános intellektuális képességei hasonlóan intenzíven fejlődtek a „normál", illetve a „válogatott osztályokban" is a két mérés között.
- A „normál" és a „válogatott osztályokban" is az értelmes, logikus tanulásra törekednek, ennek pozíciója erősödött a két mérés között.
- A reprodukáló tanulási módszer csökkenésének intenzitásában elég nagy különbségek vannak az iskolák között, azonban ugyanaz a fő tendencia figyelhető meg az iskolák többségében: a mechanikus tanulási módszerek szerepe általában csökkent a diákok egyéni munkájában.
- A motívumcsoportok értékei között nincs érdemi különbség a „normál" és a „válogatott osztályokban", hasonlóan erősen motiváltak a tanulásra a gazdagító programokban résztvevők - függetlenül a szervezeti formától.
- Többé-kevésbé kiegyensúlyozott a fejlődés a „normál" képzés iskoláiban a motívumcsoportok értékeinek változását illetően, négy iskolában egyik motívumcsoportban sem változtak lényegesen a motivációs értékek a két mérés között.

– A szorongást vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a második méréskor a „normál osztályban" tanulóknál az összesített érték, az aggodalom és az emocionális izgalom értéke is jelentősebben csökkent, mint a „válogatott osztályban" tanulóknál. Ez utóbbi szervezeti keret jobban megterheli a tanulókat, mint az integrált osztály.

Mindezek az eredmények arra utalnak, hogy nincs érdemi különbség a vizsgált pszichológiai tényezők tekintetében a „válogatott osztályok" javára a tehetséggondozásban – a „normál osztályokban" folyó munkával szemben. Ugyanakkor azt is rögzítenünk kell, hogy a felvetett kérdésre teljes értékű választ akkor tudunk adni, ha végigkövetjük méréseinkkel a tanulókat a nyolcadik osztály befejezéséig: a négy év változásainak eredményeiből tudunk levonni a jelenleginél is pontosabb következtetéseket.

Irodalom

Balogh László (2004a): Az Arany János Tehetséggondozó Program pszichológiai vizsgálatainak országos elemzése. In: Balogh L., Bóta M., Dávid I., és Páskuné K. J. (szerk.): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 7–37.

Balogh László (2004b): *Iskolai tehetséggondozás.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban.* Urbis Kiadó, Budapest.

Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség.* Minerva, Budapest.

Dávid Imre (2002): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In: Dávid I., Bóta M., Páskuné K. J. (szerk.): *Tehetségkutatás.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 7–108.

Dávid Imre (2004): A kognitív képességek vizsgálatának eszközei és felhasználásuk tapasztalatai. In: Balogh L., Bóta M., Dávid I., Páskuné K. J. (szerk.): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 39–76.

Dijk, W., Kok, W. A. M. és Poorthuis, G. T. M. (1991): Educating Gifted Pupils in Regular Schools: Intraclass Differentiation. *European Journal for High Ability*, **2**. 1. sz. 35–42.

Falus Iván (2003): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Freeman, J. (1991): *Gifted Children Growing up.* Cassell, Heineman, Portsmouth, Nh.

Freeman, J. (1985, szerk.): *The Psychology of Gifted Children.* John Wiley and Sons, Ltd. New York

Gagné, F. (1985): Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 3. sz. 17–25.

Gefferth Éva (1981): Motiváció a matematikai tehetség hátterében. *Pszichológia*, 2. sz. 243–269.

Herskovits Mária és Gyarmathy Éva (1994): Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. *Pszichológia*, 4. sz. 515–534.

Jeneiné Boros Judit (2006): *Tehetséggondozás tanórán kívül.* Debreceni Egyetem Pedagógiai- Pszichológiai Tanszék. Szakdolgozat kézirat.

Kozéki Béla és Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 2. sz. 271–292.

Kulcsár Tibor (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Kürti Jarmilla (1988): *Az iskolai eredményesség és a szocializáció.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mönks, F. J. és Boxtel, H. W. (1985): Gifted Adolescents: a Developmental Perspective. In: Freeman, J. (1985, szek.): *The Psychology of Gifted Children.* John Wiley and Sons, Ltd. New York.

Mönks, F. J. és Peters, W. (1992, szerk.): *Talent for the Future.* Van Gorcum, Assen/ Maastricht. 184–186.

Nagy Kálmán (2000): Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor református Általános és Szakiskola, Kollégiumban. In: Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 215–218.

Páskuné Kiss Judit (2004): Az iskolai motiváció mérésének problémái, eredmények. In: Balogh L., Bóta M., Dávid I. és Páskuné K. J. (szerk.): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához.* Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 77–112.

Renzulli J. S. (1978): What makes giftedness? Reexaminig a definition. *Phi Delta Kappa*, 60. sz.180–184.

Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése.* ELTE PPK, CD2, Budapest.

Sipos Kornél, Sipos Mihály és Spielberger, C. D. (1988): A Test Anxiety Inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In: Mérei F. és Szakács F. (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum, I/2.* Tankönyvkiadó, Budapest. 136–148.

Tóth László (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez.* Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.

ABSTRACT

KORNÉLIA GÖMÖRY: THE PROGRESS OF GIFTED CHILDREN'S GENERAL INTELLECT, MOTIVATION, STUDY STRATEGIES AND LEVELS OF ANXIETY IN MIXED ABILITY AND GIFTED CLASSROOMS

The development of gifted students is usually identified as the change in their academic achievement. However, other factors such as general intellect, motivation, study strategies and levels of anxiety can greatly affect students' academic performance. In this study the progress of gifted grade 5 children (10-12-year-olds) was examined in regular (N=310, from 6 schools) and gifted classrooms (N=389, in 3 schools) in Hungary. The instruments were administered at the beginning and then at the end of the academic year. They included the Raven Standard Progressive Matrices, Kozéki and Entwistle's Learning Orientation Questionnaire, Kozéki and Entwistle's Learning Motivation Questionnaire and the Hungarian version of Spielberg's Test Anxiety Inventory. The results showed that the general intellectual ability of the students developed intensively between the two assesment points in both groups. The students strived for logical and meaningful learning in both the regular and the gifted groups. Though considerable differences in its intensity levels were found between school-based sub-samples, rote learning appeared to be losing its relevance in students' individual work. No significant difference emerged between the motivation of the regular and the gifted group: high motivation levels were observed regardless of organizational structure. The post-test showed a greater reduction in anxiety levels (regarding total scores, anxiety levels and emotional uncertainty) in the regular classroom condition, while the gifted classroom as an organizational structure put more pressure on students. The findings show that there is no significant difference with respect to psychological factors in favour of the gifted classroom environment to influence the selection and streaming of talented students. At the same time, longer monitoring of the sample is necessary to confirm and elaborate the present findings.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 3. 213–229. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gömöry Kornélia, H–4032 Debrecen, Tessedik Sámuel utca 155.

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 3. szám 231–258. (2006)

A TÁRSAS VISELKEDÉS, A TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNY ÉS A TANULÁSI-KULTURÁLIS SZOKÁSOK ÖSSZEFÜGGÉSE 13–16 ÉVES KORBAN

Kasik László
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Napjainkban egyre több kutatás foglalkozik a tanulmányi teljesítmény és az affektív, illetve a szociális személyiségtényezők kapcsolatának vizsgálatával, felismerve annak fontosságát, hogy az iskolai eredményesség elemzésekor nem elegendő kizárólag a kognitív terület belső összefüggéseit figyelembe venni (*Csapó*, 2000). A különböző elméleti modellek és módszertani eljárások alapján végzett vizsgálatok szerint a tanulók tudása és számos szociális, valamint affektív változó kölcsönösen hat egymásra, vagyis az egy-egy tudásterületen nyújtott teljesítményre igen erős befolyást gyakorolhat például a motiváció, az énkép, a tanuláshoz való viszony vagy a szociális kompetencia fejlettsége, illetve mindezek működését jelentős mértékben meghatározhatják a teljesítményről kapott visszajelzések, például az iskolai osztályzatok.

A szociális kompetencia mint a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer és az iskolai eredményesség összefüggéseinek vizsgálata csak az elmúlt másfél évtizedben vált kiemelt kutatási területté. Az eredmények alapján a szociális készségek és képességek (pl. a tolerancia, az együttműködés, a segítőkészség) magas fejlettségi szintje pozitívan befolyásolja az iskolai teljesítményt, ugyanakkor az összetevők nem megfelelő működése nemcsak a pszichés betegségek, devianciák kialakulásához vezethet, hanem csökkentheti az egyén kognitív teljesítményét is (*Kopp* és *Skrabski*, 1995; *Mott* és *Krane*, 2006). A kölcsönös interakció meglétét bizonyítják azok a kutatási adatok, amelyek szerint a tanulmányi eredmény, a tanulók tudása is befolyásolja a szociális viselkedés fejlődését (*Shepherd*, 1983; *Zsolnai*, 1999).

Számos hazai és nemzetközi vizsgálatból [pl. *Monitor*-vizsgálatok, 1999; *PISA* 2000 (*OECD*, 2001)] tudjuk azt is, hogy mind a tanulmányi teljesítmény alakulását, mind a társas viselkedés fejlődését nagymértékben befolyásolják a szociális környezet (a családi háttér, az iskola, a lakóhely) jellemzői. A tanulmányi teljesítmény esetében a szülők iskolai végzettségével jelzett családi háttér az egyik legmeghatározóbb (*Halász* és *Lannert*, 2003), ami évtizedek óta szoros összefüggést mutat a gyerekek különböző típusú középiskolák (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) közötti megoszlásával (*Radó*, 2000). Ezt a kapcsolatot jelzi a gimnáziumba, a szakközépiskolába és a szakiskolába járó tanulók tudása, képességeik fejlettsége közötti jelentős eltérés is (*Lannert*, 2003).

A szociális kompetencia fejlődését alapvetően a szülők szociális kompetenciájának fejlettsége, a szülő-gyermek viszony, a szülői modellnyújtás, a támogató attitűd befolyá-

solja (*Schneider*, 1993). Az életkor előrehaladtával, főként a serdülőkorban egyre nagyobb szerepet játszik az iskola társadalmi összetétele (*Tunstall*, 1994; *Nagy*, 1996), amit jelentős mértékben a szülők, elsősorban az anya iskolai végzettsége határoz meg. A középiskolai továbbtanulásnál ugyanis az iskola választását az osztályzatok mellett az anya iskolázottsági szintje befolyásolja leginkább (*Lannert*, 2003). Mindezek alapján feltehetően a szociális kompetencia működésében is nagy eltérések mutathatók ki a különböző típusú középiskolák tanulói között.

E problémát kutatva empirikus vizsgálatot végeztünk 13, 15 és 16 éves, különböző típusú iskolákban tanuló diákok körében. A felmérés középpontjába azokat a személyiségtényezőket állítottuk, amelyek a vonáspszichológiai megközelítés szerint alapvetően meghatározzák az egyén interperszonális viselkedését (pl. a barátságosság, a nyitottság, a lelkiismeretesség), illetve kiemelt szerepet játszanak nemcsak a magánéleti, hanem a tanulmányi sikeresség alakulásában is.

Az empirikus vizsgálat eredményeinek bemutatása előtt először röviden áttekintjük a társas viselkedés fejlődésének legfontosabb hazai kutatási eredményeit, a fejlesztéssel kapcsolatos problémákat, majd ismertetjük a személyiség vonáselméleti megközelítésének legfőbb jellemzőit és az elmélet alapján létrehozott Big Five-modellt.

A társas viselkedés fejlődése és fejlesztési lehetőségei

A társas viselkedés hatékonysága, eredményessége nagymértékben függ a szociális kompetencia, a személyiség funkcionális rendszerének fejlettségétől (*Meichenbaum, Butler* és *Gruson*, 1981; *Nagy*, 2000; *Mott* és *Krane*, 2006). A viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló rendszer öröklött alapjai (pl. az agresszivitás, a társas vonzódás) különbözőképpen adaptívak, azaz a szociális közeg, a nevelés által eltérő módon befolyásolhatók, emellett a társas helyzetek, interakciók a tanult viselkedés repertoárjának kialakulását, a rendszer további gazdagodását eredményezhetik (*Csányi*, 1999; *Nagy* és *Zsolnai*, 2001).

A 2002-ben, 4–8 éves gyerekek körében végzett országos felmérés (*Nagy, Józsa, Vidákovich* és *Fazekasné*, 2004) eredményei szerint az óvodai és az iskolai szociális lét alapját képező pszichikus összetevők (pl. a kapcsolatfelvétel, a társakhoz vagy a pedagógushoz való viszonyulás) fejlődésének fontos életkori szakasza az óvodáskor, illetve a gyerekek társas viselkedésének fejlettsége már ebben az életkorban igen eltérő.

Az idősebb gyerekekkel végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy az összetevők (pl. a kapcsolatfelvétel, a konfliktuskezelés, a segítségnyújtás) 8–10 éves korban alig fejlődnek spontán módon (*Zsolnai* és *Józsa*, 2002), az egyes szociális képességek és készségek nem kellően fejlettek. Ugyanakkor fejlesztésük mind a hazai, mind a nemzetközi kísérletek eredményei alapján a szocializáció korai szakaszában igen eredményes, jelentős pozitív változás érhető el például játékos foglalkozásokkal, szociálisprobléma-megoldó feladatok, szerepjátékok vagy zeneterápiás eszközök alkalmazásával (pl. *Konta* és *Zsolnai*, 2002; *Bordács* és *Lázár*, 2002), néhány angolszász országban pedig tantárgyi tartalomba ágyazott fejlesztéssel is (pl. *Cook*, 2003). Mindezek ellenére a hazai fejlesztő programok

száma csekély, alig képezik a tanítási-tanulási folyamat szerves részét, illetve hatékonyságukról kevés megbízható empirikus adattal rendelkezünk.

Még kevesebb a serdülőkorúak körében végzett fejlesztő kísérletek és az általános iskola felső tagozatán, illetve a középiskolában alkalmazható programok száma. A 10–13 és a 12–16 éves gyerekekkel végzett longitudinális és keresztmetszeti kutatások eredményei (pl. *Józsa* és *Zsolnai*, 2005; *Zsolnai* és *Kasik*, 2006) azonban egyértelműen rámutatnak a spontán szocializáció elégtelenségére, ezáltal a szociális fejlődés tervszerű, tudatos segítésének, valójában az iskolai évek alatt történő folyamatos fejlesztésnek a szükségességére.

A fejlesztési lehetőségekkel kapcsolatban számos külföldi vizsgálat (pl. *McGrath*, 1996; *Cook*, 2003) bizonyította a szociális és a kognitív területek fejlődésének egymásra gyakorolt hatását is. Németországban, Angliában vagy Ausztráliában egyre több azoknak a programoknak a száma, amelyek e két terület együttes fejlesztésére koncentrálnak, alapul véve a szociális viselkedés és a kognitív teljesítmény közötti, a serdülőkorban egyre erősödő kapcsolatot. Az eredmények alapján a tantárgyi tartalomba ágyazott, kognitív irányú fejlesztések kedvező hatással vannak a gyerekek szociális képességeinek, készségeinek fejlődésére és fordítva. E módszer kombinálása az SST- (Social Skills Training), illetve a DSST- (Direct Social Skills Training) módszerekkel (részletes leírásukat lásd: *Sütőné*, 2004) több szociális összetevő (pl. az együttműködés) esetében igen sikeresnek bizonyult, a megismételt vizsgálatok a fejlesztéskor elért eredmények tartósságáról számoltak be.

A személyiség vonáselméleti megközelítése és a Big Five-modell

A legtöbb társadalomtudományhoz hasonlóan a személyiségkutatás sem rendelkezik olyan elméleti háttérrel, amelyet a kutatók többsége egységesen, irányadónak elfogadna (*Eysenck*, 1992), ezért a szociális kompetencia fejlettségét és fejlődését is több elméleti modell és módszertani eljárás alapján vizsgálják. Az elmúlt másfél évtizedben a személyiségkutatás egyik meghatározó viszonyítási rendszerévé váló vonáselméleti megközelítés, annak ötfaktoros modellje (Big Five-modell) jelentős előrelépést jelenthet a személyiség társas jellemzőinek, a szociális kompetencia összetevőinek komplex vizsgálatában, az összetevők és egyéb területek kapcsolatának feltárásában, ezáltal segítve a szociális összetevők fejlesztésére irányuló kutatásokat, illetve a fejlesztő programok kidolgozását.

A vonáspszichológiai megközelítés a vonásokat a személyiség alapvető tulajdonságainak tekinti, amelyek a különböző viselkedés-megnyilvánulásokban tükröződnek. Az, hogy mely tulajdonságok alapvetőek, azaz szupervonások, számos eljárással vizsgálták, melyek közül a faktoranalitikus elemzések bizonyultak a legmegbízhatóbbnak (*Carver* és *Scheier*, 1998).

A faktoranalitikus kutatások kiindulópontja az *Allport–Odbert*-féle lexikai megközelítés (*Allport*, 1997), amelynek alapfeltevése, hogy a legfontosabb individuális különbségek beágyazódnak a nyelvbe, s minél nagyobb jelentőséggel bírnak, annál nagyobb a va-

lószínűsége, hogy külön szavakkal fejezzük ki azokat (*Rózsa*, 2004; *Rózsa, Kő* és *Oláh*, 2006). E megközelítés alapján dolgozta ki *Cattell* (1957) 16 faktoros személyiségmodelljét, amelyben a vonások dimenzionálisak (pl. bátor: félénk, visszafogott, szégyenlős –merész, vakmerő, stressztűrő), s a dimenzió két végpontja közötti értékekkel határozható meg az adott vonás mértéke (*V. Komlósi*, 2000). A későbbi vizsgálatok (pl. *McCrae* és *Costa*, 1987) azonban nem tudták reprodukálni *Cattell* modelljét, az elemzések során csupán öt dimenzió különült el (*Carver* és *Scheier*, 1998; *Rózsa* és mtsai, 2006). Számos kutatás szerint (pl. *Caprara* és *Perugini*, 1993) szintén ezen öt faktorra vezethetők vissza a tíz (*Guilford* és *Zimmerman*, 1949), a nyolc (*Comrey*, 1995) és a három (*Eysenck* és *Eysenck*, 1964) dimenziót elkülönítő rendszerek is.

A faktoranalitikus és a pszicholexikális kutatási irányok összefonódásaként létrejövő ötfaktoros modell a személyiség alapvető tulajdonságait öt független dimenzió (energia/extraverzió, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, nyitottság/intellektus) mentén írja le (*Rózsa*, 2004), átfogó képet adva annak emocionális, motivációs és szociális jellegzetességeiről. A modell mellett kibontakozó szakmai egyetértés ellenére napjainkban is vita folyik arról, hogy pontosan mi az öt dimenzió tartalma, amely vita egyik forrása a faktorok elnevezése (a magas faktorsúlyú tételek közös mozzanatának meghatározása), a másik pedig az, hogy milyen mérési mutatókat vesznek be az adott vizsgálatba (egy viselkedésre vonatkozó tulajdonság kihagyásának hatása a vonásdimenzióból is hiányozni fog).

A Big Five-modell személyiségdimenziói közül az *energia/extraverzió* faktor a vizsgált személy szociabilitásának, határozottságának, aktivitási szintjének és dinamizmusának a kifejezője. A *barátságosság* faktor az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás, az együttműködés és a bizalom mértékét mutatja meg. A *lelkiismeretesség* az önkontroll, a pontosság, a kitartás, a makacsság és az állhatatosság intenzitását fejezi ki. Az *érzelmi stabilitás* faktor az egyén érzelmi reakcióinak képességét, a hangulat stabilitását, a negatív érzelmek hiányát, illetve a düh és az idegesség szabályozásának képességét tárja fel. A *nyitottság* faktor az újdonságok iránti érdeklődést, a széles kulturális érdeklődést, a tolerancia és az eredetiség mértékét fejezi ki (*Carver* és *Scheier*, 1998; *V. Komlósi*, 2000; *Rózsa*, 2004).

Az öt dimenzióhoz rendelt tulajdonságok intenzitásának mérésére kifejlesztett Big Five Kérdőívvel (*Caprara* és *Perugini*, 1993) – faktorai az energia, a barátságosság, az érzelmi stabilitás/instabilitás, a lelkiismeretesség és a nyitottság – jellemezhetők a szociális kompetencia azon összetevői, amelyek alapvetően meghatározzák az egyén társas viselkedését, illetve azok a pszichés összetevők is, amelyek kiemelt szerepet játszanak nemcsak a magánéleti, hanem a tanulmányi sikeresség alakulásában is.

A kutatás előzményei és célja

A Big Five Kérdőívet több hazai kutatásban (pl. *Zsolnai*, 1999; *Kárpáti* és *Molnár*, 2004; *Kasik*, 2006) alkalmazták már. A 12 és 16 (*Zsolnai*, 1999), valamint a 15 éves tanulókkal (*Kasik*, 2006) végzett vizsgálatok eredményeinek együttes elemzése szerint (*Zsolnai* és

Kasik, 2006) az összetevőknél nem mutatható ki spontán fejlődés, sőt, két faktor esetében (nyitottság, lelkiismeretesség) a 16 évesek szignifikánsan alacsonyabb átlagokat értek el, mint a 12 vagy a 15 éves tanulók. A nemek tekintetében minden életkorban a lányok értek el magasabb átlagot. A nyitottság és a lelkiismeretesség faktor tanulmányi teljesítménnyel való kapcsolata a 16 éves gyerekeknél szorosabb, mint a 12 éveseknél, a 15 évesek körében pedig a korrelációk hasonlóak, mint a 16 éveseknél.

Egyik kutatás sem tűzte ki célul a szociális fejlettség és a tanulmányi eredményesség kapcsolatának összehasonlítását különböző típusú iskolákban tanuló diákok körében, ezért empirikus kutatásunk legfőbb célja ennek elvégzése volt. Feltételeztük, hogy az iskolai eredményességhez hasonlóan a szociális összetevők fejlettsége esetében is kimutatható szignifikáns eltérés nemcsak az életkor és a nemek, hanem az iskolatípusok alapján is. A rendelkezésünkre álló háttéradatok további összefüggések feltárását is lehetővé tették.

Az empirikus vizsgálat módszerei

A minta és a mérőeszköz

Vizsgálatunkat 32 véletlenszerűen kiválasztott iskola 13, 15 és 16 éves, összesen 230 tanulója körében végeztük el. A tanulók kiválasztása szintén véletlenszerűen történt. A felmérésben résztvevők 52%-a lány, és hasonló a nemek szerinti megoszlás az egyes részmintákon is. Az iskola székhelye szerint a gyerekek 9,5%-a megyeszékhelyen, 28,1%-a nagyvárosban, 31,2%-a kisvárosban és szintén 31,2%-a községben tanul.

Az iskolatípusok szerinti teljesítmények a 13 évesek (7. évfolyamosok) körében hasonlíthatók össze elsőként, hiszen ez az a korcsoport, amelyben már vannak párhuzamos képzési formák. A 15 évesek (9. évfolyamosok) kiválasztását a 8+4-es rendszerben tanuló diákok iskolaváltással kapcsolatos korábbi vizsgálati eredményei (pl. a szorongás jelentős változása – *Gáspár*, 2003) alapján tartottuk fontosnak, illetve a mérőeszköz használatának felső életkori határa indokolta a 16 éves (10. évfolyamos) tanulók bevonását. A minta – melynek összetételét az 1. táblázatban foglaltuk össze – jól reprezentálja az egyes iskolatípusokban tanuló diákokat. (A kis elemszám miatt mindhárom életkorban egy részmintát alkotnak a 6. és 8. évfolyamos gimnáziumi tanulók.)

Az adatok felvételére 2006 végén került sor. A Big Five Kérdőív és a háttérváltozókat tartalmazó adatlap kitöltése egy tanítási órát vett igénybe, a tanulók munkáját az iskolaigazgatók által kijelölt pedagógusok felügyelték.

Az általunk használt, 11–16 évesek mérésére alkalmas kérdőív 65, mindennapos helyzetet leíró állítást tartalmaz (pl. *Társaimmal szeretetteljesen bánok; Illedelmesen és becsületesen viselkedem másokkal*). A gyerekeknek ezekről a személyiségleíró állításokról kell eldönteniük az egyetértés mértékét egy ötfokozatú, Likert-típusú skála segítségével (1: szinte soha; 2: ritkán; 3: általában; 4: gyakran; 5: majdnem mindig). A Big Five Kérdőív gyermekek (8–11 és 11–16 évesek) és felnőttek vizsgálatára készült változatai között jelentős különbség, hogy a gyermekváltozatokban az érzelmi stabilitás helyett az

érzelmi instabilitásra vonatkozó állítások szerepelnek, ugyanis az olasz elővizsgálatok során a gyermekek számára ezek bizonyultak érthetőbbnek (*Rózsa*, 2004). A számítások szerint a kérdőív a teljes mintán és az egyes részmintákon is megfelelő megbízhatóságú, a Cronbach-féle reliabilitásmutatók 0,80 és 0,83 közöttiek.

1. táblázat. A minta összetétele (fő, N=230)

Iskolatípus	*13 éves*	*15 éves*	*16 éves*
Általános iskola	58	–	–
8 évfolyamos gimnázium	11	10	11
6 évfolyamos gimnázium			
4 évfolyamos gimnázium	–	16	16
Szakközépiskola (4 évfolyamos)	–	35	36
Szakiskola (4 évfolyamos)	–	17	20
Összesen	*69*	*78*	*83*

Az adatlap kérdései három csoportba sorolhatók. Az elsőben a tanulmányi teljesítményre, a tantárgyi attitűdökre és a tanuláshoz való viszonyra vonatkozó kérdések találhatók. A második csoportban a családi háttér sajátosságait (szülők iskolai végzettsége, lakás jellemzői) mérő kérdések szerepelnek, míg a harmadik kérdéscsoport a tanulási-kulturális szokásokat érintette (tanulásra fordított idő, könyvek száma, tévénézés és kulturális programokon való részvétel gyakorisága).

Az elemzés során elsőként a személyiségvonások fejlettségét, az anya iskolai végzettségével való kapcsolatát, majd a tanulmányi teljesítmény és a személyiségfaktorok összefüggéseit, végül e tényezőknek a további háttérváltozókkal való viszonyát mutatjuk be. A tantárgyi attitűdök, a tanuláshoz való viszony, valamint a családi háttér közül a lakásra vonatkozó adatok elemzését ebben a tanulmányban nem ismertetjük.

A személyiségvonások fejlettsége

A mért személyiségvonások szupervonásoknak tekinthetők, a dimenziókon mért tulajdonságok az emberek közel kétharmadánál azonos mértékben jelennek meg. Azokról a személyekről, akik nem sorolhatók e tartományba, megállapítható, hogy a környezethez való alkalmazkodásukat, annak kezelését az adott dimenzióhoz rendelt tulajdonságok némelyike az átlagnál kisebb vagy nagyobb mértékben határozza meg (*Allport*, 1997).

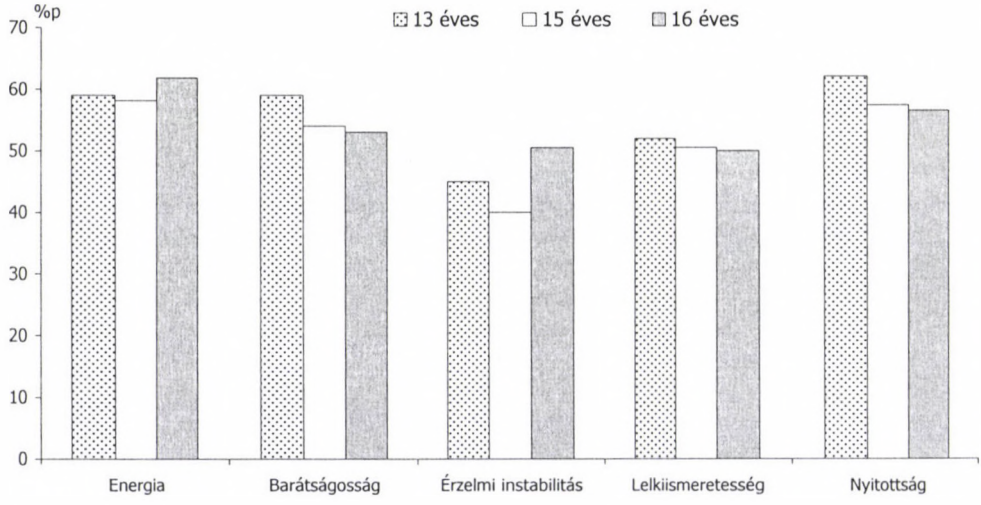
A kérdőív hazai adaptációja (*Rózsa*, 2004) során létrehozott normák alapján az egyes tanulói személyiségprofilok értelmezésekor alacsony pontszámnak a 45-ös T-érték alatti standard pontszám tekinthető, átlagosnak a 45 és 55 közötti, magasnak pedig az 55-ös T-érték feletti. E felosztás az egyes életkori, nemek szerinti és iskolatípusonkénti részminták faktorokon elért átlagainak, azok változásainak értelmezésében is jelentős támpontot

nyújtanak. A következőkben először az életkori, majd a nemek szerinti, végül az iskolatípusok szerinti elemzések eredményeit mutatjuk be.

A személyiségvonások változása – életkori különbségek

Az *energia* (1. ábra), vagyis a személy határozottságát, aktivitási szintjét és dinamizmusát kifejező személyiségvonás működését nagyrészt öröklött tényezők határozzák meg, az egyének az agyi arousal különböző szintjeivel rendelkeznek, amelyet a retikuláris aktiváló rendszer közvetít (*Eysenck*, 1990). Ugyanakkor a társas közeggel való folyamatos kölcsönhatás, a különböző élethelyzetek befolyásolják e tulajdonságok intenzitásának alakulását (*Oatley* és *Jenkins*, 2001).

Vizsgálatunkban az energia faktoron mindhárom életkorban magas átlagot értek el a tanulók, vagyis jelentős azoknak az aránya, akik az átlagnál magasabb önbizalommal, magabiztossággal rendelkeznek. Nincs lehetőségünk arra, hogy az egyes tanulói profilokat szemléltessük, ám mindenképpen a fejlesztés szükségességét jelzik az alacsony értékhatár alatti átlagok (pl. 35, 28, 22). Ezekre a tanulókra nagyobb mértékben jellemző a befelé fordulás, a társaságkerülés, illetve a visszafogottság. A három korcsoport eredménye között nem mutatható ki szignifikáns különbség. *Wiggins* és *Pincus* (1992) szerint lehetséges, hogy e tulajdonságcsoport a serdülőkorra meglehetősen stabil személyiségjeggyé szilárdul.



1. ábra
A Big Five Kérdőív faktorain elért átlagok életkor szerint

A pontosság, a kitartás, a makacsság és az állhatatosság tulajdonságok mértékét kifejező *lelkiismeretesség* faktor esetében szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség.

Az értékek mindhárom életkorban átlagosak, az életkor előrehaladtával csökkennek, vagyis a vizsgált tanulók között egyre nagyobb azoknak az aránya, akik az átlagnál kevésbé megbízhatóak, alaposak és rendszeresek tevékenységeik során. Mivel a lelkiismeretesség fejlődésében jelentősebb szerepet játszanak a tanult viselkedési tényezők, feltehetően például a tanári modellnyújtás nagy hatással bír e tulajdonságok formálódására, de az is lehetséges, hogy a kortársak szerepe ennél is nagyobb.

A további három faktornál szignifikáns különbségeket kaptunk (minden esetben $p<0,05$). Az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás, az együttműködés és a bizalom mértékét mutató *barátságosság* faktor átlagai fokozatosan csökkennek, és a 13 éveseké (az egyetlen magas érték) szignifikánsan elkülönül a 15 és a 16 évesek átlagától. A csökkenés a 15 éves, nem hat és nyolc évfolyamos képzésben részt vevő tanulók esetében jól magyarázható az iskolaváltással járó nehézségekkel, és bár a 16 éveseknél tapasztalt csökkenés nem szignifikáns, a csoportlét, a társas együttlét további problémáit jelezheti a kevésbé együttműködő és jóindulatú tanulók arányának növekedése.

Szintén a 13 évesek átlaga a legmagasabb, valamint nem különül el egymástól a 15 és a 16 évesek átlaga a környezeti tényezők által erősen befolyásolt *nyitottság* faktoron, amely az újdonságok iránti érdeklődés, a széles kulturális érdeklődés, a tolerancia, az eredetiség intenzitását fejezi ki. *Erikson* (1991) úgy véli, hogy azok a serdülőkorú fiatalok, akik egyre kevésbé nyitottak a kulturális értékekre, eltérő gondolkodásmódra és szokásokra – akik mindeközben az azonosság intenzív keresésének időszakát élik át – könnyen válhatnak intoleránssá, önmagukat és eszményeiket sztereotipizálhatják. Az átlagok csökkenése azonban magyarázható a társadalom által előnyben részesített viselkedésformák pozitív megerősítésével, valamint a kevésbé elfogadott (de nem antiszociális) viselkedés elutasításával. *Hofstede* (1980) és *Triandis* (1989) szerint ugyanis egy kollektivista hagyományokon alapuló társadalom érzékenyebb a szélsőséges viselkedésre, szemben az individualista társadalommal, ahol a személy egyéni céljait és törekvéseit jobban elfogadják (*Rózsa* és mtsai, 2006). Bár e dichotóm szembeállítás nagyon leegyszerűsített, a személyiség és a társadalom folytonos kölcsönhatása nyilvánvaló.

Az egyén érzelmi reakcióinak képességét, a hangulat stabilitását, a negatív érzelmek hiányát, illetve a düh és az idegesség szabályozásának képességét kifejező *érzelmi instabilitás* faktornál a 15 évesek átlaga alacsonynak, míg a másik két életkori minta értékei átlagosnak tekinthetők. Az átlagok szignifikánsan különböznek, életkori ingadozásukat feltehetően több környezeti tényező együttes hatása okozza, melyek közül az érintett gyerekek esetében szintén az iskolaváltással, a továbbtanulással járó nehézségek jelentős mértékben meghatározhatják a faktoron mért tulajdonságok intenzitását, időbeli változékonyságát. Ugyanakkor a bizonytalanság és az ebből fakadó általános szorongás (*Kozéki* és *Eysenck*, 1985) a serdülők egyik legjellegzetesebb sajátosságának tekinthető. Ettől függetlenül úgy véljük, az oktatás funkciózavaraira is utal a faktorátlag jelentős növekedése a 16 éves korosztálynál.

A nemek közötti különbségek

A nemi hovatartozás alapján az életkori részminták egységes jellemzőkkel bírnak (2. táblázat). Bár a lányok mind az öt faktoron magasabb átlagot értek el, csak a barátságosság, az érzelmi instabilitás és a lelkiismeretesség esetében szignifikáns a különbség.

2. táblázat. A faktorokon elért átlagok nemek szerinti bontásban

Faktor	*13 éves*		*15 éves*		*16 éves*	
	fiú	*lány*	*fiú*	*lány*	*fiú*	*lány*
Energia	58	60	59	60	61	62
Barátságosság*	60	73	67	75	66	74
Érzelmi instabilitás*	40	50	36	44	48	63
Lelkiismeretesség*	50	56	48	54	48	56
Nyitottság	61	62	56	58	53	54

*A különbségek $p<0,05$ szinten szignifikánsak.

A korábbi vizsgálatok (*Zsolnai* és *Kasik*, 2006) eredményei is azt mutatják, hogy a lányok együttműködőbbek, empatikusabbak, jóindulatúbbak fiú kortársaiknál, nagyobb mértékben jellemző rájuk a rendszeresség, az alaposság és nehezebben küzdenek meg negatív érzelmeikkel. Az értékek a fiúknál és a lányoknál egyaránt átlagosak és magasak, csupán az érzelmi instabilitás alacsony a 15 éveseknél, amely a szakirodalom alapján összefüggésben áll az iskolaváltással kapcsolatos feszült helyzetek számának csökkenésével (*Gáspár*, 2003).

Az eredmények értelmezésekor azonban mindenképpen szükséges figyelembe venni egyrészt az érésbeli különbségeket, másrészt a szociális környezet jellemzőinek, a nemi szerepekkel kapcsolatos társadalmi elvárásoknak a hatását. A lányok biológiai és szociális érése egyaránt megelőzi a fiúk fejlődését, ami az általános iskola végén és szinte a teljes középiskolai évek alatt a lányok jelentős fejlettségbeli előnyéhez vezet (*Csapó*, 2000). Mindehhez hozzájárul az is, hogy a nemi különbségek olyan szociális konstrukcióknak tekinthetők, amelyek – bár társadalmanként és kultúránként nagy eltéréseket mutatnak – különböző bánásmódot, szerepelvárásokat eredményeznek. *Vajda* (2001) szerint kevés olyan sajátosság létezik, amelyben ugyanilyen koherens lenne a szülők, a kortársak és a szociális környezet egyéb tagjainak nyomása, mint a fiúktól és a lányoktól elvárt viselkedés esetében.

A korábbi vizsgálatok hasonló életkori mintákon elemezték a személyiségvonások fejlettségét, ezért azokkal megegyező eredményeket kaptunk mind az életkori, mind a nemek közötti különbségek vizsgálatakor. A faktorokon elért átlagok egyértelműen jelzik azt, hogy a pedagógusoknak a jelenleginél jóval nagyobb figyelmet kellene fordítaniuk a szociális kompetencia mért összetevőinek fejlesztésére, eredményeink alapján főként az iskolaváltás évében, a 14-15 éves korosztálynál. Olyan irányított, tudatos fejlesz-

tésekre van szükség, amelyek az oktatás szerves részeként működnek, s amelyek a hangsúlyt nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem azok megelőzésére helyezik (*Zsolnai*, 1999).

Az iskolatípusok szerinti eltérések

A személyiségvonásokkal kapcsolatos elemzésünk egyik legizgalmasabb kérdése az volt, kimutathatók-e szignifikáns eltérések a különböző típusú iskolákban tanuló diákok között. Az iskolatípus alapján a 13 évesek két részmintát alkotnak, az általános iskola 7. osztálya és a kis elemszám miatt összevont hat és nyolc évfolyamos gimnázium tanulói. A 15 és a 16 éveseknél egyaránt külön mintát képeznek a négy évfolyamos gimnázium, a hat és nyolc évfolyamos gimnázium tanulói (szintén a kis elemszám miatt), a négy évfolyamos szakközépiskolába és a négy évfolyamos szakiskolába járó diákok. A faktorokon elért átlagokat életkori és iskolatípusok szerinti bontásban a 3. táblázat mutatja, az életkoronként szignifikánsan elkülönülő iskolatípusokat pedig a 4. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. A faktorokon elért átlagok életkori és iskolatípusok szerinti bontásban

Faktorok	*13 éves*		*15 éves*				*16 éves*			
	Ált. iskola	6 és 8 évf.-os gimn.	6 és 8 évf.-os gimn.	4 évf.-os gimn.	Szakközépiskola	Szakiskola	6 és 8 évf.-os gimn.	4 évf.-os gimn.	Szakközépiskola	Szakiskola
Energia	58	60	62	62	60	54	63	64	61	53
Barátságosság	57	61	58	56	54	48	57	55	48	42
Érzelmi instab.	42	39	42	45	45	52	53	54	50	60
Lelkiismeretesség	54	55	53	53	56	44	50	49	45	38
Nyitottság	64	68	62	60	64	53	60	54	63	47

4. táblázat. Szignifikánsan elkülönülő iskolatípusok a 15 és a 16 évesek mintáján

Faktorok	*Szignifikánsan elkülönülő iskolatípusok*	
	15 éves	*16 éves*
Energia	{A, B, C} > {D}	{A, B, C} > {D}
Barátságosság	{A, B, C} > {D}	{A, B} > {C} > {D}
Érzelmi instabilitás	{A, B, C} < {D}	{A, B, C} < {D}
Lelkiismeretesség	{A, B, C} > {D}	{A, B} > {C} > {D}
Nyitottság	{A, B, C} > {D}	{A, C} > {B} > {D}

Jelölések: A: 6 és 8 évfolyamos gimnázium; B: 4 évfolyamos gimnázium; C: szakközépiskola; D: szakiskola; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb átlagérték ($p<0,05$)

A kétmintás t-próba alapján a 13 éveseknél – bár az érzelmi instabilitás kivételével mindegyik faktoron a szerkezetváltó gimnáziumokban tanuló diákok értek el magasabb átlagot – a részminták átlagai egyetlen faktornál sem különböznek szignifikánsan ($p<0,05$).

A 15 és a 16 évesek esetében a varianciaanalízis mindegyik faktornál az iskolatípusok kisebb-nagyobb elkülönülését mutatta. A 15 éveseknél mind az öt faktornál két csoport különült el, a szakiskolai és a többi iskolatípust magában foglaló csoport. A szakiskolások átlaga az energia, a barátságosság, a lelkiismeretesség és a nyitottság faktoron szignifikánsan alacsonyabb, míg az érzelmi instabilitásnál szignifikánsan magasabb.

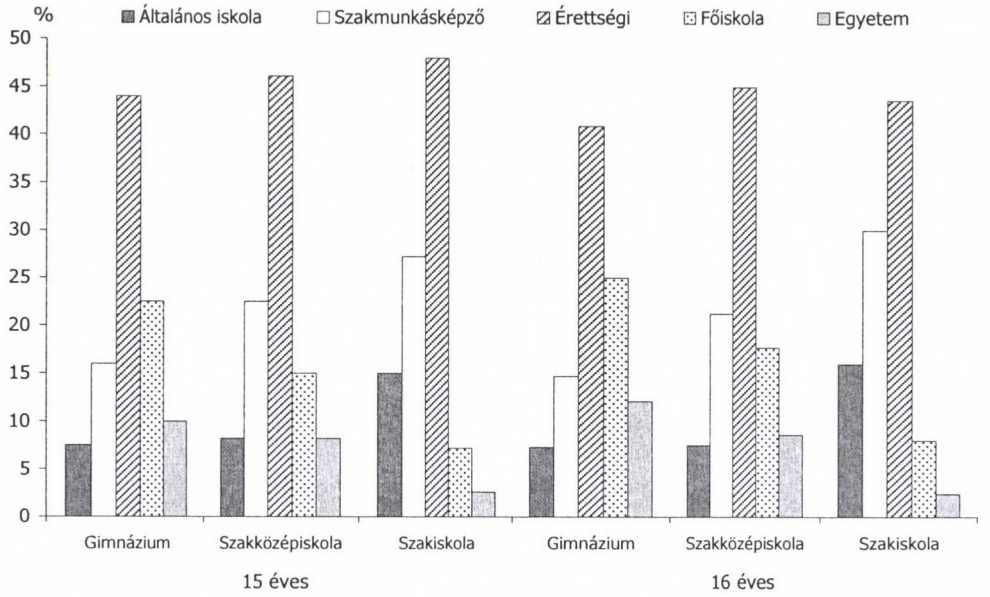
A 16 éveseknél szintén azonosíthatók a 15 éveseknél kapott különbségek az energia és az érzelmi instabilitás esetében, ahol a szakiskolások szignifikánsan alacsonyabb, illetve magasabb átlaggal különültek el a többi részmintától. A további három faktornál három csoport különült el. A barátságosság és a lelkiismeretesség faktornál a gimnáziumban (hagyományos és szerkezetváltó), a szakközépiskolában és a szakiskolában tanulók csoportja, az átlagok a gimnázium-szakközépiskola-szakiskola irányban csökkennek. A nyitottság faktornál a szakközépiskolában és a szerkezetváltó gimnáziumban tanulók alkotnak együtt egy csoportot a négy évfolyamos gimnáziumi és a szakiskolai csoport mellett. Ennek, minden bizonnyal, a kis elemszám az oka. Az átlagok a felsorolás sorrendjében ennél a faktornál is egyre alacsonyabbak.

Az elemzés szerint a személyiségfaktorok fejlettsége esetében is azonosíthatók a különböző iskolatípusok közötti különbségek, akárcsak a tanulók tudása, képességeik fejlettsége tekintetében. Az elkülönülések közül a legszembetűnőbb a szakiskolai tanulóké. A szakiskolákban napjainkban főként a (több szempontból is) nehéz helyzetű diákok tanulnak, akik módszertani-pedagógiai többlettudást igényelnek a tanároktól (*Vári*, 2003). A szociális viselkedést elemző vizsgálatunk eredményei is azt a megállapítást támasztják alá, amely szerint a hagyományos szakképzés helyett egy „második esély" típusú képzésre lenne szükségük a szakiskolai tanulóknak.

A személyiségvonások és az anya iskolai végzettsége közötti összefüggés

Vizsgálatunk során feltételeztük, hogy az iskolatípusonkénti eltérések és az iskolák szociális összetétele között jelentős összefüggések mutathatók ki. Számos hazai vizsgálatból tudjuk, hogy a középiskola választására a tanulmányi teljesítmény mellett a legerőteljesebben az anya iskolai végzettsége hat (*Lannert*, 2003), így elemzésünkben a szociális strukturáltságot az anya iskolai végzettsége fejezte ki. Az iskolai végzettséget öt kategóriába soroltuk: 1. általános iskola; 2. szakmunkásképző; 3. érettségi; 4. főiskola; 5. egyetem.

A 13 évesek körében az iskolatípus alapján a személyiségfaktor-átlagok között nincs jelentős különbség, ezért a megoszlások általánosíthatóságának elemzését csak a másik két életkori mintán végeztük el. E két életkorban is csak a három hagyományos iskolatípust (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) különböztettük meg, hiszen főként ezen típusok alapján a legszembetűnőbb a differenciálódás. A részminták anya iskolai végzettsége szerinti megoszlását a 2. ábra mutatja.



2. ábra
Az anyák iskolai végzettsége szerinti megoszlás a 15 és a 16 évesek részmintáján

Adataink is a már számos vizsgálat során mutatott különbségeket tükrözik. Mindkét életkori mintán nagyobb az érettségivel és főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkező anyák aránya a gimnáziumban, mint a szakközépiskolában és a szakiskolában, ez utóbbinál az általános iskolát vagy a szakmunkásképzőt végzettek hányada a legnagyobb. A χ^2-próba alapján az életkorok szerint nem, az iskolatípusokat összehasonlítva azonban mindkét életkorban szignifikánsan különbözik az anya iskolai végzettsége szerinti megoszlás.

A korrelációelemzés alapján sem a magabiztosságot, a határozottságot kifejező energia, sem a kulturális érdeklődés, a tolerancia mértékét mutató nyitottság faktor nem függ össze a szociális strukturáltságot kifejező anya iskolai végzettségével, amely azonban a szakirodalom alapján e személyiségjegyek alakulására jelentős hatással van (pl. *Oatley* és *Jenkins*, 2001). Ugyanakkor mindkét életkorban és mindegyik iskolatípusnál alacsony és közepes szignifikáns összefüggéseket kaptunk (r=0,298–0,455) a barátságosság, az érzelmi instabilitás és a lelkiismeretesség faktor esetében. A lelkiismeretesség főként a gimnáziumi tanulóknál, az érzelmi instabilitás a szakiskolásoknál, s a barátságosság a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók körében függ össze az anya iskolai végzettségével. A szociális összetétel tehát csak csekély mértékben befolyásolja e faktorokon mért tulajdonságok működését. Feltételezésünk szerint bővíteni kellene a társadalmi összetételt kifejező mutató változóinak számát, valamint vizsgálni kellene az iskola által közvetített szociális értékek körét, illetve a nevelés hatékonyságát alapvetően meghatározó tanári szociális kompetencia jellemzőit.

A személyiségvonások belső összefüggésrendszere

A személyiségvonások belső összefüggésrendszerét szintén korrelációelemzéssel vizsgáltuk. Erős kapcsolat esetén feltételezhető, hogy egy dimenzión mért tulajdonság fejlődése együtt jár egy vagy több más tulajdonság fejlődésével. A korábbi vizsgálatok alapján úgy véltük, hogy jelentős különbségek mutathatók ki az életkorok alapján, és kutatásunk során szintén ezt a feltevést fogalmaztuk meg az egyes iskolatípusokra vonatkozóan is. A teljes mintát tekintve az együtthatók differenciált összefüggésrendszert tükröznek mindkét elemzési szempont alapján, magas és alacsony értékek egyaránt előfordulnak. Az összefüggésvizsgálatot a korábbi elemzések eredményeit figyelembe véve a 13 éveseknél, valamint a gimnáziumi tanulók esetében összevont mintákon végeztük el.

A 13 éveseknél (5. táblázat) a nyitottság, a barátságosság, a lelkiismeretesség és az energia közötti páronkénti kapcsolatok szignifikánsnak tekinthetők ($p<0,01$). Egyedül az érzelmi instabilitás és a lelkiismeretesség között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés.

5. táblázat. A dimenziók belső összefüggésrendszere a 13 évesek mintáján

	Energia	*Barátságosság*	*Érzelmi instabilitás*	*Lelkiismeretesség*	*Nyitottság*
Energia		0,54**	0,33*	0,61**	0,81**
Barátságosság			0,26*	0,65**	0,49**
Érzelmi instabilitás				n.s.	0,25*
Lelkiismeretesség					0,71**
Nyitottság					

*p<0,05; **p<0,01; n.s.: nem szignifikáns

A 15 éveseknél (6. táblázat) több alacsony értéket kaptunk, mint a 13 éveseknél. A legfiatalabb tanulók eredményeihez képest itt nemcsak a lelkiismeretesség és az érzelmi instabilitás között nincs szignifikáns kapcsolat, hanem a nyitottság és a lelkiismeretesség között sem. Az erősnek tekinthető páronkénti kapcsolatok is gyengébbek a fiatalabb korosztály értékeihez képest, azonban ezek az együtthatók ugyanúgy az energia, a lelkiismeretesség, a nyitottság és a barátságosság közöttiek.

A szakközépiskolások értékei (7. táblázat, alsó rész) a gimnáziumi részminták eredményeihez hasonlóak. Itt találhatók a teljes mintát tekintve a legmagasabb korrelációk. A szakiskolásoknál (7. táblázat, felső rész) alacsonyabb értékeket kaptunk, s nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat sem az energia-érzelmi instabilitás, sem a barátságosság-érzelmi instabilitás faktorpárok között.

6. táblázat. A dimenziók belső összefüggésrendszere a 15 éves gimnáziumi (4, 6 és 8 évfolyamos) tanulók mintáján

	Energia	*Barátságosság*	*Érzelmi instabilitás*	*Lelkiismeretesség*	*Nyitottság*
Energia		0,45*	0,26*	0,59**	0,46**
Barátságosság			0,28**	0,58**	0,60**
Érzelmi instabilitás				n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség					0,69**
Nyitottság					

*p<0,05; **p<0,01; n.s.: nem szignifikáns

7. táblázat. A dimenziók belső összefüggésrendszere a 15 évesek mintáján (alsó rész: szakközépiskolai tanulók; felső rész: szakiskolai tanulói)

	Energia	*Barátságosság*	*Érzelmi instabilitás*	*Lelkiismeretesség*	*Nyitottság*
Energia		0,23*	n.s.	0,32*	0,24*
Barátságosság	0,66**		n.s.	0,40*	0,35*
Érzelmi instabilitás	0,36*	0,24*		n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség	0,53**	0,50**	n.s.		0,36*
Nyitottság	0,54**	0,58**	n.s.	0,75*	

*p<0,05; **p<0,01; n.s.: nem szignifikáns

A korábbi vizsgálatok (*Zsolnai* és *Kasik*, 2006) eredményei azt mutatták, hogy a 16 éveseknél a legalacsonyabbak a korrelációs együtthatók, s már csak a barátságosság-energia, a nyitottság-energia és a barátságosság-nyitottság faktorpárok között található erős kapcsolat, az érzelmi instabilitás pedig függetlenséget mutat a többi faktortól.

Adataink alapján a személyiségvonások közötti kapcsolatok száma és erőssége az életkor előrehaladtával szintén csökken és gyengül; a lelkiismeretesség és az érzelmi instabilitás között pedig nincs számottevő összefüggés (8–9. táblázat). Ez utóbbi személyiségvonás fokozatos függetlenedést mutat a többi faktortól, ennek okát további vizsgálatokkal szükséges lenne feltárni. A nyitottság, a barátságosság és az energia főként a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók esetében hat erőteljesen egymásra, s a szakiskolai tanulóknál a legnagyobb a korrelációs értékek csökkenésének mértéke.

8. táblázat. A dimenziók belső összefüggésrendszere a 16 éves gimnáziumi (4, 6 és 8 évfolyamos) tanulók mintáján

	Energia	*Barátságosság*	*Érzelmi instabilitás*	*Lelkiismeretesség*	*Nyitottság*
Energia		0,37*	0,21*	0,44**	0,46**
Barátságosság			0,25*	0,46*	0,49*
Érzelmi instabilitás				n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség					0,53**
Nyitottság					

*p<0,05; **p<0,01; n.s.: nem szignifikáns

9. táblázat. A dimenziók belső összefüggésrendszere a 16 évesek mintáján (alsó rész: szakközépiskolai tanulók; felső rész: szakiskolai tanulói)

	Energia	*Barátságosság*	*Érzelmi instabilitás*	*Lelkiismeretesség*	*Nyitottság*
Energia		0,24*	n.s.	0,30*	0,21*
Barátságosság	0,46**		n.s.	0,39*	0,30*
Érzelmi instabilitás	0,33*	0,25*		n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség	0,30*	0,57**	n.s.		0,25*
Nyitottság	0,46**	0,52*	n.s.	0,43**	

*p<0,05; **p<0,01; n.s.: nem szignifikáns

A személyiségdimenziók és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata

A tanulmányi teljesítmény és a szociális személyiségtényezők között kétirányú, kölcsönös hatás feltételezhető, vagyis a tanulmányi eredményesség jelentősen befolyásolhatja a szociális viselkedés hatékonyságát, és fordítva, a társas viselkedés eredményessége is hat a tanulmányi eredményességre. Bár a tanulók tantárgyi teljesítményéről a tanárok által adott iskolai osztályzatok csak korlátozott mértékben képesek képet adni, a legtöbb vizsgálathoz hasonlóan az iskolai teljesítményt kutatásunkban is a tantárgyi osztályzatok jelenítették meg. A felmérést 2006 végén végeztük, ezért az érdemjegyek az előző tanév végi osztályzatai (ez magyarázza az egyes tantárgyak adatainak hiányát). A 10. táblázat tartalmazza az osztályzatok átlagait életkor és iskolatípus szerinti bontásban – a bontást szintén a személyiségvonások elemzésénél kialakult csoportok alapján végeztük (13 évesek; 15 és 16 éves gimnazisták, szakközépiskolások és szakiskolások).

Eredményeink szerint a tanulmányi átlag (a táblázatban: ÖSSZ. ÁTLAG) a 13 éveseknél a legmagasabb, a 16 éveseknél a legalacsonyabb, a 13 és a 15 évesek átlagai közötti eltérés pedig nem szignifikáns. Az iskolatípusok alapján (táblázatban: ÁTLAG) a 15 évesek két csoportra oszthatók, szignifikánsan elkülönülnek a négy, hat és nyolc évfolyamos gimnáziumban tanuló diákok a gyengébben teljesítő szakközép- és a szakiskolások alkotta csoporttól, míg a 16 évesek körében a szakiskolások gyengébb osztályzataik révén különülnek el a többi részmintától. Az osztályzatok átlagai alapján kialakult kép hasonlít ahhoz, amit más vizsgálatok eredményei is mutatnak (pl. *Csapó*, 2002).

10. táblázat. A tantárgyi átlagok életkor és iskolatípus szerinti bontásban

Tantárgy	*13 éves*	*15 éves*			*16 éves*		
	Ált. isk. + 6 és 8 évfolyamos gimn.	*4, 6 és 8 évfolyamos gimn.*	*Szakközépiskola*	*Szakiskola*	*4, 6 és 8 évfolyamos gimn.*	*Szakközépiskola*	*Szakiskola*
Matematika	3,4	3,6	3,3	3,0	3,4	3,2	2,9
Fizika	–	3,6	2,9	2,8	3,6	2,6	2,6
Kémia	–	3,2	3,3	2,6	3,4	3,3	2,4
Biológia	3,9	4,5	3,9	3,9	–	3,5	3,6
Földrajz	3,7	4,2	3,6	3,7	3,7	3,4	3,4
Informatika	4,2	4,3	4,2	4,2	4,2	3,9	4,1
Nyelvtan	3,6	3,5	3,4	3,4	3,7	3,3	3,1
Irodalom	4,0	3,8	3,8	3,0	3,7	3,6	3,5
Történelem	3,9	3,9	4,0	3,9	3,8	3,5	3,3
Idegen nyelv	3,8	4,2	4,3	4,4	4,0	4,0	3,1
Rajz	4,0	3,8	3,9	4,0	3,8	3,7	3,2
Technika	4,2	4,6	3,5	3,7	–	–	–
Ének-zene	3,7	4,0	3,3	3,7	3,7	3,2	3,4
Testnevelés	3,9	3,8	4,0	4,2	4,0	4,1	4,4
ÁTLAG	*3,9*	*4,0*	*3,7*	*3,9*	*3,9*	*3,7*	*3,6*
ÖSSZ. ÁTLAG	*3,9*	*3,8*			*3,6*		

Az elmúlt öt évben néhány hazai kísérlet is irányult a különböző tantárgyakon belüli, illetve műveltségterületekhez kapcsolódó szociáliskompetencia-fejlesztésre (pl. *Konta* és *Zsolnai*, 2002; *Kárpáti* és *Molnár*, 2004; *Józsa és Székely*, 2004). A kísérletek a nemzetközi vizsgálatokhoz hasonlóan mind azt mutatják, hogy jelentős pozitív irányú változás, fejlődés érhető el a szociális összetevők működésében. Mindezek alapján az egyes tantárgyi területek és a mért személyiségvonások kapcsolatának feltárását tartottuk fontosnak.

A tantárgyi csoportok kialakítására klaszteranalízist végeztünk a különböző életkort és iskolatípust reprezentáló részmintákon. Mindegyik kapcsolatrendszerben az irodalom és a nyelvtan szoros párjához kapcsolódik a történelem, a 13 éveseknél pedig az idegen nyelv is. Ez utóbbi szorossága azonban a 15 és a 16 éveseknél már jóval gyengébb, valamint a gimnáziumi és a szakközépiskolai részmintáknál a matematika-fizika-kémia blokkal mutat szorosabb kapcsolatot. Nem egyértelmű az informatika helyzete sem a klasszikus „humán-reál" felosztás alapján. Míg a 13 éveseknél a „humán" tárgyakhoz, a további két életkorban a „reál" tárgyak csoportjához kapcsolódik. A *Nemzeti alaptanterv* (*OM*, 2004) által meghatározott műveltségterületeket (ezek között önálló mind az informatika, mind az idegen nyelv) is figyelembe véve indokoltnak láttuk e két tárgyat különálló területként kezelni az összefüggés-vizsgálatban. A különböző tantárgyi csoportokhoz való kapcsolódásuk kifejezi az irántuk tanúsított, az elmúlt másfél évtizedben egyre nagyobb mértékű érdeklődést is, hiszen a munkaerő-piaci alkalmassághoz, a mobilitáshoz, valamint a multikulturális közegben való sikeres boldoguláshoz elengedhetetlenné vált az idegen nyelvi kommunikáció, valamint az informatikai ismeretek megfelelő alkalmazása (*Halász* és *Lannert*, 2003).

Viszonylag egységes a matematika-fizika-kémia kapcsolata, mely csoporthoz a 13 éveseknél szorosabban kapcsolódik a földrajz és a biológia, a 15 és a 16 éveseknél azonban ezek már a nyelvtan-irodalom-történelem blokkhoz társulnak. Ezt az áthelyeződést a két tárgy természetének változása indokolhatja, a biológia és főként a földrajz a középiskolában már kevésbé azonos tanulnivalót jelent, mint a fizika vagy a kémia, és több hasonlóságot mutat a „humán" tantárgyakkal.

A hagyományos „készségtárgyak", a technika, a rajz, az ének-zene és a testnevelés szoros egységet alkot mindegyik részmintán, belső szerveződését tekintve a rajz-technika párhoz kapcsolódik először a testnevelés, majd az ének-zene (ahol nincs technika, ott sem változik a kapcsolódás sorrendje).

A tantárgyi osztályzatok rendszere alapján a következő tantárgycsoportokat határoztuk meg: I. nyelvtan, irodalom, történelem; II. idegen nyelv; III. informatika; IV. matematika, fizika, kémia (a 13 éveseknél csak a matematika); V. biológia, földrajz (a 16 éves, 4, 6 és 8 évfolyamos tanulóknál csak a földrajz); VI. technika, rajz, ének-zene, testnevelés (a 16 éveseknél a technika nélkül). Az egyes tantárgycsoportok és a személyiségvonások közötti összefüggéseket a 11–13. táblázatban tüntettük fel.

11. táblázat. A tantárgycsoportok és a személyiségvonások közötti összefüggések (13 évesek)

Faktor	*I.*	*II.*	*III.*	*IV.*	*V.*	*VI.*
Energia (E.)	0,23	0,12	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Barátságosság (B.)	0,28	0,21	n.s.	n.s.	n.s.	0,46
Érzelmi instabilitás (É.)	n.s.	n. s	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség (L.)	0,22	0,22	n.s.	0,31	n.s.	0,24
Nyitottság (Ny.)	0,21	0,11	0,29	n.s.	0,23	0,32

A kapcsolatok $p<0,01$ szinten szignifikánsak; n.s.: nem szignifikáns.

12. táblázat. A tantárgycsoportok és a személyiségvonások közötti összefüggések (15 évesek)

Faktor	Gimnázium						Szakközépiskola						Szakiskola					
	I.	*II.*	*III.*	*IV.*	*V.*	*VI.*	*I.*	*II.*	*III.*	*IV.*	*V.*	*VI.*	*I.*	*II.*	*III.*	*IV.*	*V.*	*VI.*
E.	0,24	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,35	0,21	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,21	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
B.	0,34	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,21	0,32	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
É.	n.s.	n.s.	n.s.	0,62	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,48	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
L.	0,25	0,27	n.s.	0,19	0,2	0,22	0,33	0,31	n.s.	0,31	0,19	0,21	0,19	n.s.	n.s.	0,21	n.s.	0,32
Ny.	0,29	0,28	0,26	n.s.	0,32	n.s.	0,31	0,3	0,25	n.s.	0,26	n.s.	0,21	n.s.	0,22	n.s.	0,2	n. s

A kapcsolatok p<0,01 szinten szignifikánsak; n.s.: nem szignifikáns.

13. táblázat. A tantárgycsoportok és a személyiségvonások közötti összefüggések (16 évesek)

Faktor	Gimnázium						Szakközépiskola						Szakiskola					
	I.	*II.*	*III.*	*IV.*	*V.*	*VI.*	*I.*	*II.*	*III.*	*IV.*	*V.*	*VI.*	*I.*	*II.*	*III.*	*IV.*	*V.*	*VI.*
E.	0,32	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,3	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,21	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
B.	0,29	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,32	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
É.	n.s.	n.s.	n.s.	0,55	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,49	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
L.	0,32	0,35	n.s.	0,21	n.s.	n.s.	0,31	0,36	n.s.	0,26	n.s.	n.s.	0,2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,35
Ny.	0,45	0,27	0,31	n.s.	0,21	n.s.	0,41	0,38	0,19	n.s.	0,28	n.s.	0,31	n.s.	0,26	n.s.	0,11	n.s.

A kapcsolatok p<0,01 szinten szignifikánsak; n.s.: nem szignifikáns.

A korábbi vizsgálatok (*Zsolnai* és *Kasik*, 2006) – ahol az iskolai teljesítményt egyetlen mutató, a tantárgyi osztályzatok átlaga fejezte ki – szerint a tanulmányi teljesítmény és a személyiségfaktorok között a 16 éves tanulók körében szorosabb kapcsolat áll fenn, mint a 12 vagy a 15 éveseknél, főként a nyitottság és a lelkiismeretesség faktor esetében, s az energia faktornak nincs közvetlen befolyása az iskolai teljesítményre.

Vizsgálatunkban mindhárom életkorban a nyelvtan, az irodalom és a történelem (I. csoport) mutat közepesen erős korrelációt a személyiségvonásokkal, melyeknek – az életkori változások alapján – feltehetően egyre nagyobb a szerepük az iskolai eredményesség alakulásában, illetve azok nagymértékben hozzájárulnak a faktorokon lévő tulajdonságok fejlődéséhez. E kapcsolatok főként a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók körében azonosíthatók, a szakiskolásoknál kevesebb és gyengébb összefüggésekre utaló értékeket találunk.

Az érzelmi instabilitás a matematikát, a fizikát és a kémiát magában foglaló tantárgycsoporttal (IV. csoport) áll kapcsolatban, vagyis a szorongás, az érzelmekkel való bánás, az elégedetlenség és a düh szabályozásának képessége hat az e területeken nyújtott telje-

sítményre és fordítva, a szakiskolai tanulóknál azonban egyik életkorban sem szignifikáns ez a kapcsolat. A biológia és a földrajz (V. csoport) mindegyik részmintán szignifikánsan korrelál a nyitottsággal, illetve a 15 éveseknél a lelkiismeretességgel is, ugyanakkor ezek a korrelációk igen alacsonyak.

Figyelemre méltó az informatika (III. csoport) és a nyitottság közötti, az életkorok alapján tartósnak tekinthető összefüggés. Külföldi fejlesztő kísérletek (pl. *Troltenier*, 2006) eredményei alapján e faktor tulajdonságai közül a tolerancia fejlődésének segítésében jelentős eredmények érhetők el az informatikaoktatás keretein belül (pl. Németország egyes tartományaiban a tolerancia, a társadalmi egyenlőség tudatosításának egyik fontos színtere az informatikaóra – részletesebben: *Kasik*, 2007).

Az idegen nyelv (II. csoport) személyiségfaktorokkal való kapcsolata az életkor előrehaladtával csökken, míg a 13 éveseknél az érzelmi instabilitás kivételével mindegyik, addig a későbbi életkorokban már csak a lelkiismeretesség és a nyitottság faktorral mutat szignifikáns összefüggést, a magasabb értékek pedig a szakközépiskolásoknál találhatók. A szakiskolásoknál azonban egyik életkorban sincs szignifikáns kapcsolata a személyiségvonásokkal.

A technika, a rajz, az ének-zene, valamint a testnevelés (VI. csoport) az életkor növekedésével egyre kevesebb és gyengébb kapcsolatban áll a személyiségfaktorokkal. A kapcsolatok gyengülésében, minden bizonnyal, szerepet játszik a tantárgyak számának, illetve azok heti óraszámának folyamatos csökkenése, ugyanakkor a szakiskolai tanulóknál a legidősebb korosztálynál is közepes mértékű (r=0,35) a korreláció. Szintén mindenképpen figyelemre méltó – a fejlesztés szempontjából pedig alapvető fontosságú – az együttműködés, az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás és a bizalom mértékét kifejező barátságosság és e tárgyak korrelációs együtthatója, amely a 13 éves korban az összes érték közül a legmagasabb.

A személyiségvonások és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata a tanulási-kulturális szokásokkal

A gyerekek tanulási-kulturális szokásai meghatározóak a tanulmányi teljesítmény alakulásában (pl. *Zsolnai*, 1999). Mivel adataink a személyiségvonások és a különböző tantárgyterületek gazdag kapcsolatrendszerét mutatták, ezért megvizsgáltuk mindkét terület változóinak a tanulásra fordított időt, a család könyveinek számát, a kulturális tevékenységek és a tévénézés gyakoriságát kifejező változóval való összefüggését. Az adatlapon szereplő négy kérdés a következő volt (mindegyiknél ötfokozatú skálán kértük a válaszokat):

1. *Egy átlagos tanítási napon mennyi időt fordítasz tanulásra?* (1) fél óránál kevesebbet; (2) fél és egy óra közötti időt; (3) 1-2 órát; (4) 2-3 órát; (5) 3 óránál többet
2. *Egy átlagos tanítási napon mennyi időt fordítasz tévénézésre?* (1) nem szoktam tévézni; (2) 1 óránál kevesebbet; (3) 1-2 órát; (4) 3-4 órát; (5) 4 óránál többet

3. *Becsüld meg, hány könyve van a családodnak!* (1) nincsenek könyveink; (2) 50-nél kevesebb; (3) 51-200 között; (4) 201-1000 között; (5) 1000-nél több
4. *Ebben az évben hányszor voltál színházban, moziban, illetve kiállításon?* (1) egyszer sem; (2) egyszer; (3) 2-6 alkalommal; (4) 6-12 alkalommal; (5) 12-nél többször)

Sem az életkori, sem az iskolatípusok között nincs számottevő különbség a kulturális tevékenységet illetően, a gyerekek átlagosan évi egy-két alkalommal vesznek részt színházi előadáson, mennek moziba vagy kiállításra.

A további három terület a korábbiakkal azonos életkori és iskolatípusonkénti elkülönüléseket mutat. Legtöbb időt a 13 évesek fordítanak tanulásra (napi 2-3 órát), ami – minden bizonnyal – hozzájárul a jobb tanulmányi teljesítményhez. A 15 és a 16 éves gimnazisták és szakközépiskolások közel azonos (1-2 órát) időt töltenek tanulással, viszont jelentősen kevesebbet a szakiskolások (mindkét életkorban átlagosan fél és egy óra közötti időt), amit szintén tükröz a gyengébb tanulmányi teljesítmény.

A tévénézési szokásokkal kapcsolatban megegyező eredményeket kaptunk más vizsgálatok adataival (pl. *Kiss*, 2004). A kutatások szerint az életkor előrehaladtával csökken a tévézéssel eltöltött napi órák száma, a legtöbbet pedig a serdülőkor első éveiben tévéznek a gyerekek. Adataink alapján míg a 13 évesek napi 3-4 órát (a tanulók 75%-a), addig a 15 és a 16 éves tanulók (iskolatípustól függetlenül) 1-2 órát tévéznek (gimnázium: 78%; szakközépiskola: 82%; szakiskola: 85%). E különbséget azonban számos tényező (pl. kollégista vagy sem; van-e a családnak televíziója) befolyásolhatja, ám ezekről nincsenek információink.

A könyvek száma mutatja az iskolatípusok szerinti legnagyobb differenciálódást, azonban csak a 15 és a 16 évesek körében. Mindkét életkorban a gimnázium (43%: 201 és 1000 között) – szakközépiskola (56%: 51 és 200 között) – szakiskola (65%: 50-nél kevesebb) irányában egyre kevesebb könyvvel rendelkeznek a családok. A 13 évesek adatai a szakközépiskolások adataival mutatnak hasonlóságot (52%: 51 és 200 között). A könyvek számából ugyan nem következtethetünk az olvasással eltöltött időre, ugyanakkor a hazai vizsgálatok szerint a nagyobb könyvállomány szignifikánsan jobb olvasási teljesítménnyel jár, az olvasási rendszeresség és a teljesítmény kapcsolata pedig szoros (*Halász* és *Lannert*, 2003).

A személyiségvonásokat, a tanulmányi teljesítményt és a tanulási-kulturális szokásokat kifejező változók korrelációs együtthatóit életkori és iskolatípusonkénti bontásban a 14., a 15. és a 16. táblázatban foglaltuk össze. (Nem tüntettük fel azokat, amelyek egyetlen változóval sem állnak szignifikáns összefüggésben.)

A tanulási-kulturális szokásokra vonatkozó változók közül mindhárom életkorban főként a tanulási időt kifejezők mutatnak közepes és erős összefüggést a nyitottság, az energia és a lelkiismeretesség faktorokkal, e három személyiségvonás fejlődésében tehát jelentős szerepe van a tanulási időnek – az értékek a tanulmányi teljesítmény és a szociális faktorok már ismertetett kapcsolatát támasztják alá.

Az elemzés szerint már a 15 éveseknél nincs kapcsolata a barátságossággal, az érzelmi instabilitással, valamint a technika, a rajz, az ének-zene és a testnevelés tantárgyakkal egyetlen tanulási-kulturális tényezőnek sem, amelyek közül a mozi- és a szín-

házlátogatási szokás csak a 13 éveseknél befolyásolja kismértékben az energia, illetve a barátságosság alakulását. A 16 éves korra tovább szűkül a szignifikáns összefüggéseket mutató változók köre.

14. táblázat. A személyiségvonások és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata a tanulási-kulturális szokásokkal (13 évesek)

Faktorok és tantárgycsoportok	*Tan. idő*	*Könyv*	*Tévézés*	*Kult. tev.*
Energia	0,28*	n.s.	0,35*	0,29*
Barátságosság	n.s.	n.s.	n.s.	0,21*
Érzelmi instabilitás	0,37*	0,28*	n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség	0,52**	n.s.	n.s.	n.s.
Nyitottság	0,39**	0,35*	n.s.	n.s.
I. (nyelvtan, irodalom, történelem)	0,54**	0,40*	n.s.	n.s.
II. (idegen nyelv)	0,32*	0,16*	n.s.	n.s.
III. (informatika)	n.s.	0,17*	n.s.	n.s.
IV. (matematika, fizika, kémia)	0,45*	0,37*	n.s.	n.s.
V. (földrajz, biológia)	0,32*	0,33*	n.s.	n.s.

*p<0,05; **p<0,01; n.s.: nem szignifikáns

15. táblázat. A személyiségvonások és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata a tanulási-kulturális szokásokkal (15 évesek)

Faktorok és tantárgycsoportok	*Gimnázium*				*Szakközépiskola*			*Szakiskola*		
	Tan. idő	*Könyv*	*Tévézés*	*Kult. tev.*	*Tan. idő*	*Könyv*	*Tévézés*	*Tan. idő*	*Könyv*	*Tévézés*
Energia	0,29*	n.s.	0,46*	0,25*	n.s.	n.s.	0,42**	n.s.	n.s.	0,49**
Lelkiismeretesség	0,64**	n.s.	n.s.	n.s.	0,59*	n.s.	n.s.	0,46*	n.s.	n.s.
Nyitottság	0,45*	0,69**	n.s.	n.s.	n.s.	0,65**	n.s.	n.s.	0,33*	n.s.
I. (ny., ir., tört.)	0,41*	0,23**	n.s.	n.s.	0,39*	0,2*	n.s.	0,35*	n.s.	n.s.
II. (idegen nyelv)	0,22*	0,17*	n.s.	n.s.	0,2*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
III. (informatika)	0,27*	0,18*	n.s.	n.s.	0,23*	0,26*	n.s.	0,19*	0,26*	n.s.
IV. (mat., fiz., kém.)	0,49**	0,23**	n.s.	n.s.	0,42**	0,2*	n.s.	0,36*	n.s.	n.s.
V. (földr., biol.)	0,36*	0,24*	n.s.	n.s.	0,32*	0,36*	n.s.	0,39*	0,18*	n.s.

*p<0,05 **p<0,01 n.s.: nem szignifikáns

16. táblázat. A személyiségvonások és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata a tanulási-kulturális szokásokkal (16 évesek)

Faktorok és tantárgy-csoportok	*Gimnázium*			*Szakközépiskola*			*Szakiskola*		
	Tan. idő	*Könyv*	*Tévé-zés*	*Tan. idő*	*Könyv*	*Tévé-zés*	*Tan. idő*	*Könyv*	*Tévé-zés*
Energia	0,26*	n.s.	0,45*	n.s.	n.s.	0,37*	n.s.	n.s.	0,31*
Lelkiismeretesség	0,66**	n.s.	n.s.	0,65*	n.s.	n.s.	0,36*	n.s.	n.s.
Nyitottság	0,51*	0,56*	n.s.	n.s.	0,52*	n.s.	n.s.	0,23*	n.s.
I. (ny., ir., tört.)	0,37*	0,67**	n.s.	0,39*	0,59*	n.s.	0,40*	n.s.	n.s.
II. (idegen nyelv)	0,16*	0,14*	n.s.	0,19*	0,19*	n.s.	0,16*	n.s.	n.s.
III. (informatika)	n.s.	0,18*	n.s.	n.s.	0,19*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
IV. (mat., fiz., kém.)	0,41*	0,34	n.s.	0,39*	0,32*	n.s.	0,32*	n.s.	n.s.
V. (földr., biol.)	0,21*	0,49**	n.s.	0,22*	0,38*	n.s.	0,19*	0,18*	n.s.

*p<0,05; **p<0,01; n.s.: nem szignifikáns

A tantárgyak és a tanulásra fordított idő kapcsolatai a mindennapi tapasztalattal megegyeznek. Főként a hagyományos „humán" (I. csoport) és „reál" (IV. és V. csoport) tantárgyak érdemjegyei függnek össze szignifikánsan a tanulási idővel és kisebb mértékben a család könyveinek számával.

A könyvek számát kifejező változó mindhárom életkorban leginkább a földrajz-biológia és a nyelvtan-irodalom-történelem tantárgycsoportokkal mutat szorosabb összefüggést. A családi könyvállomány és a tantárgyi eredmények közötti kapcsolatok mennyisége jóval kisebb a szakiskolások részmintáinál, mint a gimnáziumi vagy a szakközépiskolai tanulóknál, amit a könyvek alacsony száma magyarázhat. A földrajz-biológia esetében a z-próba eredménye alapján a kapcsolatok erőssége szignifikánsan különbözik.

A tévézés és az energia közötti összefüggések mindhárom életkorban és mindegyik iskolatípusnál hasonlóan erős értékeket mutatnak, vagyis adataink alapján az aktivitási szint, a határozottság, a szociabilitás és a tévézés között tartós, a serdülőkort jelentős mértékben meghatározó kölcsönös befolyásolás feltételezhető.

A személyiségvonások, a tanulmányi eredményesség és a tanulási idő kapcsolata

A személyiségfaktorok, az egyes tantárgycsoportok és a tanulási idő összefüggésrendszerét regresszióanalízissel vizsgáltuk. A változók korrelációs eredményei indokolták, hogy a hat tantárgycsoportból csak az I-es (nyelvtan, irodalom, történelem), a IV-es (matematika, fizika, kémia) és az V-ös (biológia, földrajz) csoportot, a tanulási-kulturális szokásokra vonatkozó változók közül pedig csak a tanulásra fordított időt kifejező válto-

zót vonjuk be mint célváltozót az elemzésbe. A 17–20. táblázat tartalmazza az összefüggéseket. (A táblázatokból elhagytuk azokat a változókat, amelyeknél egyik részmintában sincs szignifikáns összefüggés.)

17. táblázat. A felvett változók hatása az I. tantárgycsoportra (nyelvtan, irodalom, történelem) mint függő változóra (rβ%)

Változók	*13 évesek*	*15 évesek*			*16 évesek*		
		Gimn.	*Szakköz.*	*Szakisk.*	*Gimn.*	*Szakköz.*	*Szakisk.*
Energia	9	6	5	4	5	3	2
Lelkiismeretesség	20	18	16	14	19	16	13
Nyitottság	5	9	8	6	6	6	5
Megmagyarázott variancia (rβ%)	34	33	29	24	30	25	20

18. táblázat. A felvett változók hatása a IV. tantárgycsoportra (matematika, fizika, kémia) mint függő változóra (rβ%)

Változók	*13 évesek*	*15 évesek*			*16 évesek*		
		Gimn.	*Szakköz.*	*Szakisk.*	*Gimn.*	*Szakköz.*	*Szakisk.*
Érzelmi instabilitás	n.s.	14	12	16	13	10	18
Lelkiismeretesség	13	11	10	6	10	10	4
Nyitottság	4	2	2	1	3	4	1
Megmagyarázott variancia (rβ%)	17	27	24	23	26	24	23

19. táblázat. A felvett változók hatása az V. tantárgycsoportra (biológia, földrajz) mint függő változóra (rβ%)

Változók	*13 évesek*	*15 évesek*			*16 évesek*		
		Gimn.	*Szakköz.*	*Szakisk.*	*Gimn.*	*Szakköz.*	*Szakisk.*
Energia	1	1	2	1	2	1	1
Érzelmi instabilitás	1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Nyitottság	6	9	12	8	16	11	8
Megmagyarázott variancia (rβ%)	8	10	14	9	18	12	9

n.s.: nem szignifikáns

20. táblázat. A felvett változók hatása a tanulási időre mint függő változóra (rβ%)

Változók	*13 évesek*	*15 évesek*			*16 évesek*		
		Gimn.	*Szakköz.*	*Szakisk.*	*Gimn.*	*Szakköz.*	*Szakisk.*
Érzelmi instabilitás	n.s.	1	1	n.s.	1	1	n.s.
Lelkiismeretesség	14	10	11	8	29	20	6
Megmagyarázott variancia (rβ%)	14	11	12	8	30	21	6

Az I. tantárgycsoport elemzésében mindegyik részmintán megegyezik a változók fontossági sorrendje: a lelkiismeretesség, majd a nyitottság, végül az energia személyiségfaktor. A megmagyarázott varianciák több mint 50%-át minden esetben már az első változó (lelkiismeretesség) is adja, tehát a nyelvtan, az irodalom és a történelem osztályzatainak alakításában az önkontrollt, a pontosságot, a kitartást, a makacsságot és az állhatatosságot kifejező lelkiismeretesség játszik döntő szerepet, a nyitottság és az energia ennél jóval kisebb mértékben, s még meglepőbb az, hogy a többi személyiségfaktor egyáltalán nem.

A IV. tantárgycsoport esetében az előbbihez részben hasonló eredményeket kaptunk. A megmagyarázott variancia több mint felét – a 13 évesek kivételével – a legtöbb részmintánál már az érzelmi instabilitás is adja, majd a lelkiismeretesség, a legkisebb mértékben pedig a nyitottság járul hozzá a megmagyarázott varianciához. Az eredmények alapján az érzelmi instabilitás jelentős szerepet játszik a 15 és a 16 éveseknél a matematika, a fizika és a kémia teljesítmények alakításában, s igen kicsi a hatása a tapasztalatokra, a kultúrára való nyitottság mértékének.

Az V. tantárgycsoportnál a nyitottság faktor adja a megmagyarázott variancia jelentős hányadát mindegyik részmintán, és csak kismértékben az energia, valamint egyetlen esetben, a legfiatalabb korosztálynál az érzelmi instabilitás. A matematika, a fizika és a kémia tantárgyaknál tapasztalt hatásoktól eltérő értékek jól szemléltetik a tantárgyi kapcsolatrendszereknek az életkor előrehaladtával mutatott változását.

A tanulási idő esetében a 13 éveseknél a megmagyarázott varianciát teljes egészében a lelkiismeretesség faktor adja. E faktor hatása mind a 15, mind a 16 éveseknél nagyon jelentős, s az érzelmi instabilitás csak a gimnáziumi és a szakközépiskolai részmintán hat a tanulási idő alakulására. A mindennapi tapasztalat alapján nem meglepő, hogy a tanulási időt nagymértékben magyarázza a lelkiismeretesség. A hatás a legidősebb korosztálynál a legerősebb, amit már a 16 éveseknél is magyarázhat a pályaválasztási szándék, az ehhez kapcsolódó tanulói erőfeszítés. Ebből a szempontból viszont elgondolkodtató a szakiskolásoknál kapott alacsony érték, amely a 15 éveseknél kapott értéknél is kisebb.

A regresszióelemzés eredményei alapján a személyiségfaktorok közül a lelkiismeretesség és a nyitottság hat leginkább a tanulmányi teljesítményre; s az érzelmi instabilitás együttjárása igen jelentős a matematika, a fizika és a kémia tantárgyakból nyújtott eredményekkel. Bár az elemzésben felhasznált osztályzatok csak korlátozott mértékben képesek képet adni a tanulók teljesítményéről, mégis elgondolkodtató az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás, az együttműködés és a bizalom mértékét mutató barát-

ságosság magyarázó erejének hiánya az egyes tantárgycsoportoknál és a tanulási időt kifejező változónál.

Összegzés, következtetések

Serdülőkorúakkal végzett empirikus vizsgálatunk eredményei alapján az életkor előrehaladtával nem módosulnak pozitív irányba a mért szociális összetevők, sőt, az átlagok csökkenése tapasztalható. A korrelációelemzés a szociális faktorok gazdag kapcsolatrendszerét mutatta a 13 éveseknél, azonban az összefüggések száma és erőssége – melyek feltehetően az együttfejlődésre utalnak – a 15 és a 16 évesek körében kevesebb és gyengébb. Az eredmények mindenképpen a tudatos iskolai fejlesztés szükségességére hívják fel a figyelmet, ehhez azonban további kutatásokra, megfelelő programokra, illetve segédanyagokra van szükség, ezek száma azonban Magyarországon – az utóbbi néhány év intenzívebb kutatásai ellenére – nagyon csekély.

Az iskolatípusok közötti eltérések vizsgálatakor a szakiskolások jelentős különbségeit azonosítottuk. Az ebben az iskolatípusban tanuló diákok számára kiemelten fontos lenne a szociális kompetencia fejlődésének elsősorban preventív jellegű segítése. További vizsgálatokra van szükség ahhoz, hogy pontosabban kirajzolódjék a szociális környezet azon összetevőinek köre, amelyek nagymértékben hatnak a mért szociális személyiségjegyek fejlődésére. Vizsgálatunk alapján ezek közül az anya iskolai végzettsége csak kismértékben határozza meg azt.

A személyiségvonások tanulmányi teljesítménnyel való kapcsolatának elemzése szerint mindhárom életkorban főként a nyelvtan, az irodalom és a történelem mutat közepesen erős korrelációt a személyiségvonásokkal, melyeknek – az életkori változások alapján – feltehetően egyre nagyobb a szerepük az iskolai eredményesség alakulásában, illetve az eredmények nagymértékben hozzájárulnak a faktorokon lévő tulajdonságok fejlődéséhez. Az elemzés másik fontos üzenete, hogy az érzelmi instabilitás a matematika, a fizika és a kémia tantárgyakkal áll szorosabb kapcsolatban, vagyis a szorongás, az érzelmekkel való bánás, az elégedetlenség és a düh szabályozásának képessége hat az e területeken nyújtott teljesítményre és fordítva.

Az, hogy a matematika, a fizika és a kémia tantárgyakkal való kapcsolatok száma és erőssége alulmúlja a „humán" területtel való kapcsolatok számát és erősségét, jelzést ad a módszertani-pedagógiai kultúra színvonaláról is. A mindennapi tapasztalat is azt mutatja, hogy e tárgyak oktatásában számos olyan reformra van szükség, amelyek érintik a szociális összetevők fejlesztését is. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a „humán" tantárgyak módszertana jóval gazdagabb lenne a szociális kompetencia hatékony működésének segítéséhez, valószínűleg a tantárgyi tartalmak adnak több lehetőséget a személyiség szociális összetevőinek fejlesztésére, amit azonban a közoktatásnak a jelenleginél jóval nagyobb mértékben kellene kihasználnia. A legideálisabb azonban az lenne, ha e két terület együttesen tudná segíteni mind a kognitív, mind a szociális területek fejlődését.

A vizsgálat a HEFOP 3.1.1 pályázat (2005/03277) keretében valósult meg. Köszönöm *Csapó Benő*nek a felmérés elvégzéséhez nyújtott segítségét, valamint *Vidákovich Tibor* és *Zsolnai Anikó* szakmai támogatását.

Irodalom

Allport, G. W. (1997): *A személyiség alakulása.* Kairosz Kiadó, Budapest.

Bordács Margit és Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Caprara, G. V. és Perugini, M. (1993): „The Big Five Questionnaire": A new questionnaire to assess the factor model. *Person Individual Difference*, **15.** 281–288.

Carver, C. S. és Scheier, M. F. (1998, szerk.): *Személyiségpszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Cattell, R. B. (1957): *Personality and Motivation Structure and Measurement.* Yonkers-on-Hudson, World Publishers, New York.

Comrey, A. L. (1995): *Manual and handbook of interpretations for the Comrey Personality Scales.* EDITS Publishers, San Diego, CA.

Cook, M. (2003): *Social Skills Training in Schools.* Love Publishing Company, Denver.

Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet.* Vince Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100.** 3. sz. 343–365.

Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest.

Erikson, E. (1991): *A fiatal Luther és más írások.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Eysenck, H. J. (1990): Biological determinants of personality. In: Pervin, L. A. (szerk.): *Handbook of personality.* Guilford Press, New York. 244–276.

Eysenck, H. J. (1992): Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, **13.** 667–673.

Eysenck, H. J. és Eysenck, S. B. G. (1964): *Manual for the Eysenck Personality Inventory.* University Press, London.

Gáspár Mihály (2003): *Stabilitás és változékonyság a személyiségfejlődésben.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Guilford, J. P. és Zimmerman, W. S. (1949): *The Guilford-Zimmerman Temperament Survey: Manual.* Sheridan Supply, Beverly Hills, CA.

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

Hofstede, G. (1980): *Culture's consequences.* Beverly Hills, CA.

Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, **104.** 3. sz. 339–362.

Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén.* V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. Konferenciakötet 123.

Kárpáti Andrea és Molnár Éva (2004): Képességfejlesztés az oktatási informatika eszközeivel. *Magyar Pedagógia*, **104.** 3. sz. 293–317.

Kasik László (2006): *Dráma és nem dráma tagozatos tanulók kreativitásának és társas viselkedést meghatározó személyiségvonásainak néhány jellemzője. Pedagógia szakos szakdolgozat.* Kézirat. SZTE–BTK Neveléstudományi Tanszék, Szeged.

Kasik László (2007): „A nemeknek megfelelő oktatás." A lányok informatikaoktatásának néhány jellemzője Németországban. *Iskolakultúra*, **17.** 4. sz. 109–114.

Kiss Judit (2004): A televízió hatása a kisiskolás gyerekekre. *Új Pedagógiai Szemle*, **54.** 9. sz. 35–59.

OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000.* OECD, Paris.

Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kopp Mária és Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány.* Corvinus Kiadó, Budapest.

Kozéki, B. és Eysenck, H. J. (1985): Magyar és angol iskoláskorúak összehasonlító vizsgálata. *Pszichológia*, **5.** 4. sz. 15–26.

Lannert Judit (2003, szerk.): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

McCrae, R. R. és Costa, P. T. (1987): Validation of the five factor model of personality across instrument and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52.** 81–90.

McGrath, H. (1996): *Social Skills Training: where are we going?* Australian Guidance and Counselling Association, Australia.

Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.

Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, **18.** 127–141.

Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv.* Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok.* Mozaik Kiadó, Szeged.

OM (2004): *Nemzeti alaptanterv 2003.* Oktatási Minisztérium, Budapest.

Oatley, K és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmeink.* Osiris Kiadó, Budapest.

Radó Péter (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitika. *Új Pedagógiai Szemle*, **50.** 1. sz. 33–48.

Rózsa Sándor (2004): *BFQ-C. Kézikönyv.* OS Hungary Tesztfejlesztő Kft., Szeged.

Rózsa Sándor, Kő Natasa és Oláh Attila (2006): Rekonstruálható-e a Big Five a hazai mintán? *Pszichológia*, **26.** 1. sz. 57–76.

Schneider, B. H. (1993): *Childrens social competence in context.* Pergamon Press, Oxford.

Shepherd, G. (1983): A szociális készségek fejlesztése (SST). In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Gondolat Kiadó, Budapest. 151–169.

Sütőné Koczka Ágota (2004): A szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, **54.** 4–5. sz. 52–68.

Triandis, H. C. (1989): The Self and Social Behaviour in Differing Cultural Contexts. *Psychological Review*, **96.** 506–520.

Troltenier, I. (2006): *Themenswerpunkt: geschlechtergerechter Unterricht.* Hamburg.

Tunstall, D. F. (1994): *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says.* Paper presented at the Association for Childhood Education. New Orleans.

Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése.* Helikon Kiadó, Budapest.

Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

V. Komlósi Annamária (2000): Személyiségelméletek. In: Oláh Attila és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és személyiségpszichológiához. Pedagógusok és tanár szakos hallgatók részére.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 85–125.

Wiggins, J. S. and Pincus, A. L. (1992): Personality structure and assessment. *Annual Review of Psychology*, **43.** 473–504.

Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között.* JATEPress, Szeged.

Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.

Zsolnai Anikó és Kasik László (2006): *A szociális kompetencia fejlődése 12, 15 és 16 éves tanulók körében.* VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2006. október 26–28. Konferenciakötet 123.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KASIK: SOCIAL BEHAVIOUR AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG 13- TO 16-YEAR-OLDS

The questions of the relation between social behaviour and school achievement have attracted growing research attention in education, based on the recognition of the extraordinary importance of the development of the social behaviour regarding long term accommodation to the environment. The aim of our research is to explore those dimensions of the individual that fundamentally determine adolescent social behaviour and school achievement. Representative of the Hungarian school system, the sample was comprised of 13, 15 and 16-year-old students from elementary and secondary school (N= 230). The Big Five Questionnaire (Caprara et al., 1992) was used, which focuses on the personality traits extraversion, friendliness, emotional instability, conscientiousness and openness. As indicators of academic achievement, grade averages from different subject areas were used. To characterise family influences on social behaviour and academic achievements, maternal education was included among the variables. Results show that the social components of the personality do not improve with age. On the contrary, a decrease of average values was found for friendliness, conscientiousness and openness. The correlation analyses revealed a rich relationship between the factors for the 13-year-olds, but a lower number and weaker intensity of such relations surfaced in the other two age groups. Similarly to the knowledge and cognitive abilities of students, significant differences in the development of the personality factors can be identified by school type, the differentiation being the most pronounced in vocational students. Analyzing the connection between personality traits and academic achievement, the former have strong correlations with grammar, literature and history grades in all age groups and subsamples, and the strength of the relations increases with age. Maternal education and a few learning-related variables examined (e.g. number of books, time spent on studying) do not affect these dimensions significantly.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 3. 231–258. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kasik László, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.

KÖNYVEKRŐL

Széchy Éva (2005, szerk.): Új felismerések és kihívások az ember formálásáról

Gondolat, Budapest, 250 o.

Az ELTE-n 1995-ben kezdte meg működését a Neveléstudományi Doktori Iskola, és ezzel új korszak kezdődött a tudományos utánpótlás nevelésében. A doktori iskola első éveinek egyik fő törekvése volt, hogy a pedagógiai problémák kutatását interdiszciplináris kötődéseivel láttassa, és kitágítsa azt a tudományos horizontot, amelyben a modern neveléstudományok elhelyezkednek. E törekvés jegyében hívta meg a doktori iskola vezetése a társtudományok jeles képviselőit, hogy előadásaikkal reprezentálják, alátámasszák a neveléstudományok és a különböző társdiszciplinák kapcsolatait. Az előadások azt a mindenképpen kiemelendő szándékot tükrözik, hogy – *Széchy Éva* szerkesztő *Előszavából* idézzük – a doktori képzésben jelenjenek meg azok az új, a neveléstudományokba integrálandó ismeretegyüttesek, amelyek a „társdiszciplinákban hazánkban és a nemzetközi horizonton születtek."

A kötet ezeknek az előadásoknak a szerkesztett változatát tartalmazza. Az előadások tanulmányokká szerkesztése, majd kötetté érlelése során eltelt évek alatt természetesen tovább gazdagodott a neveléstudomány, a tudományos megismerés eszközei bővültek, művelésének hangsúlyai máshova kerültek; változott, módosult a leendő kutatók képzéséről alkotott elképzelés is. A kötet tehát egy adott időszakot tükröz a doktori iskola életéből.

A kötetbe rendezés keretéül szolgál *Bábosik István* bevezető írása a neveléstudományi kutató-képzésről és *Széchy Éva* zárótanulmánya, összegezése az új pedagógiai kihívásokról. E kereten belül tizenhárom természet- és alkalmazott tudományok, illetve társadalomtudományok területéről készült tanulmány igyekszik megmutatni, hogy milyen témákban kínálnak továbbgondolásra érdemes ismereteket a szűkebb-tágabb értelemben vett neveléssel kapcsolatban. Az impozáns szerzői névsor (*Csányi Vilmos, Czeizel Endre, Ádám György, Frenkl Róbert, Popper Péter, Vámos Tibor, Simai Mihály, Köpeczi Béla, Pataki Ferenc, Polónyi István, Tímár János, Várszegi Asztrik, Széchy Éva, Agárdi Péter*) nemcsak a képviselt tudományterületeket jelöli, hanem e jeles tudósok tudományfelfogását, értékrendjét is mutatja.

A neveléstudománnyal foglalkozó kutatók, egyetemi oktatók eddig is támaszkodtak más tudományterületek eredményeire. Hagyományosan a filozófia, majd később a pszichológia különböző hangsúlyokkal művelt részterületei jelentették a pedagógia számára a tudományközi kötődést, majd a szociológiai ismeretegyüttesek is megjelentek a neveléstudományokat művelők horizontján.

A teljesség igénye nélkül idézzünk fel először néhány olyan gondolatsort, amely a *természettudományok* és az emberre, nevelésre gyakorolt hatásai kapcsolatába engednek betekintést.

Czeizel Endre a nevelhetőség kérdésének vizsgálatával a pedagógiát régóta foglalkoztató problémát tárgyal. A nevelhetőség biológiai határait bemutatva a genetikai adottságok kiaknázásának lehetőségeire hívja fel a figyelmet, és arra, hogy „az emberek agyi-szellemi kapacitásának nagy része még kihasználatlan" (72. o.), hiszen a gének által biztosított szellemi adottságokkal csak részben élünk.

Ugyancsak hosszú idő óta foglalkoztatja a pedagógiával hivatásszerűen foglalkozókat az emberi tanulás összetettsége, miképtje. *Ádám György* tanulmánya a gyermeki agyvelő fiziológiai jellemzőivel kapcsolatos legújabb kutatásokat mutatja be, amelyek a tudattalan lelki jelenségek újragondolására ösztönözhetnek. A témába vágó korábbi, pszichológiai, fiziológiai megállapítások elemzéseit is figyelembe véve arra a következtetésre jut, hogy „A nem tudatos lelki világ az emberi gondolkodás, kreativitás és intuíció nagy jelentőségű 'előszobája', amely a korai gyermekkorban nyilván még 'egyeduralkodó' jellegű pszichikus tartomány, de a fel-

nőtté válás folyamán, a nyelvhasználat birtokában is fontos 'merítési' medencéje marad a tudatos okfejtésnek, logikus gondolkodásnak." (83. o.)

Csányi Vilmos tanulmányának egyik, pedagógiai szempontból ugyancsak fontos eleme az emberi csoportokra vonatkozó humánetológiai felfogások bemutatása. Az a magyarázat, amelyet a humánetológia kínál az egytagú csoport, azaz az autonóm személyiség létrejöttére, nem hagyható figyelmen kívül a nevelés során: „A modern társadalom az autonóm egyének egyezkedési struktúráival írható le... arról van szó, hogy a modern társadalom megfosztja az embert embersége alapvető jegyének megnyilvánulásától, a csoportkötődés normális kialakulásától." (42. o.)

A *társadalomtudományokkal* foglalkozó tanulmányok sokféleségéből is érdemes kiemelni néhány gondolatot. A globalizáció kihívásaival foglalkozó tanulmányában *Simai Mihály* felvázolja annak a változó világnak a jellemzőit, amelyben a családi, az iskolai nevelés paramétereit újra kell gondolnunk, amelyben a tudásalapú társadalom szinte közhelyszámba menő emlegetésével már nem elégedhetünk meg. A tanulmány – szem előtt tartva a pedagógiai cselekvés orientálását – utal „az információs forradalom által teremtett új emberi képességek lehetséges következményeire" (140. o.), a hálózatosodásnak, az interaktivitásnak a tanulásban, az információk befogadásában megjelenő szerepére. A tanulmány megírása óta is foglalkoztatja a jövő generációi iránt felelősséget érző nevelőket, hogy „miként lehet megakadályozni azt, hogy a globális internetkultúra félművelt, társadalmi és történelmi tapasztalatok nélküli, igen könnyen manipulálható egyének tömegét eredményezze?" (141. o.)

Posztmodern korunk és a globalizáció felvetette problémákat tárgyal *Pataki Ferenc* is, amikor az ember társas kapcsolatait vizsgálja a felgyorsult idő világában. A társas kötődések, tapasztalatok tágulásának és szűkülésének sajátos kettőssége az identitás alakulására is kihat, és ezzel tisztában kell lennie a neveléssel foglalkozóknak. „A bizonytalanná és kiszámíthatatlanná vált természeti és társadalmi környezet súlyos tájékozódási és alkalmazkodási nehézségeket támaszt, s megnehezíti az egyén szociális viselkedésének szervezését" – fogalmazza meg *Pataki* az egyik legfontosabb, a neveléstudományi kutatásokban kiemelt témát jelentő problémakört. (163. o.)

E témakörhöz szorosan kapcsolódnak az értékekkel összefüggő kérdések: milyen tájékozódási pontok adódnak pluralista világunkban az értékek terén, az egymás mellett létező értékrendek hogyan jelennek meg a nevelésben, léteznek-e egyetemes erkölcsi normák stb. A kötetben *Várszegi Asztrik* a keresztény nevelés szempontjából válaszol ezekre a kérdésekre, a hit természetéből adódóan egyetemes értékeket kínálva, de érzékeny, mai „posztmodern" fül számára is hallható – érthető elkötelezettséggel. Más megközelítéssel, de ugyancsak értékek iránti elkötelezettséggel járja körül a témát a ma nevelője számára *Széchy Éva* tanulmánya.

Bár a kötetben elkülönülnek a természet- illetve társadalomtudományi szemléletű tanulmányok, a felvetett, neveléssel kapcsolatos problémák összetettsége felkínálja az átjárást a kétféle szemléletmód között. Nem érthető meg például az egyén szerepe, perspektívái, társas kapcsolatai a globális világban, a az iskola változó közegében, ha nem vesszük figyelembe a humánetológia idevágó megállapításait.

Ezek a jelzésszerűen felvillantott gondolatok érzékeltetik azt a gazdag, összetett, problémakört, amellyel a neveléssel foglalkozó tudósok, kutatók napjainkban szembesülnek. A kötet tanulmányai azt példázzák, hogy az ember nevelésével kapcsolatban állandóan visszatérő kérdéseink újra és újra megválaszolandók és megválaszolhatók a tudományos megközelítések sokféleségére alapozva.

Szabolcs Éva

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 Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 6,2 (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.

0 710.716

RESEARCH PAPERS

Jelena Mihaljevič Djigunovič, Marianne Nikolov and István Ottó: Croatian and hungarian eighth-graders' level of proficiency in english as a foreign language 171

Éva Szolár: The educational, social and economical exclusion of the roma population in romania 187

Kornélia Gömöry: The progress of gifted children's general intellect, motivation, study strategies and levels of anxiety in mixed ability and gifted classrooms 213

László Kasik: Social behaviour and academic achievement among 13- to 16-year-olds 231

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHATODIK ÉVFOLYAM

4. SZÁM

2006

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

SZÁZHATODIK 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 106. évf. 4. szám (2006)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Sáska Géza: A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis" és az 1947 utáni „nagy" rendszerváltást követő időszakban (Értelmezési kísérlet) 263

Tóth László és Király Zoltán: Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS) 287

Csibi Monika: A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői 313

Molnár Gyöngyvér: Az ismeretek alkalmazhatóságának korlátai: komplex problémamegoldó gondolkodás fejlettsége 7. és 11. évfolyamon 329

KÖNYVEKRŐL

Somogyvári Lajos: Géczi János: A rózsa és jelképei. Az antik mediterráneum 345

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 4. szám 263–285. (2006)

A REFORMPEDAGÓGIA ALAKVÁLTOZÁSA AZ 1945-ÖS „KIS" ÉS AZ 1947 UTÁNI „NAGY" RENDSZERVÁLTÁST KÖVETŐ IDŐSZAKBAN

– Értelmezési kísérlet –

Sáska Géza
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
ELTE Oktatás- és Ifjúságkutató és Továbbképző Központja

„...alig tudjuk, mi történt velünk..."
Bojtár Endre (1993. 95. o.)

A második világháborút követő rövid időszakban, 1945–1947/48 között a magyar oktatásügyben – az Amerikai Egyesült Államok és Európa országaihoz hasonlóan – két nagyobb szakmai, ideológiai, politikai eszmerendszer vált uralkodóvá. Mindkettő a XIX. századi polgári-kapitalista berendezkedés és iskolája, a liberális oktatáspolitika ellen vágott. Az egyik a művelődésbeli és szociális egyenlőség megteremtésének víziója volt, a másik a gyermekközpontúság, a reformpedagógia, a gyermektanulmányozás területe (*Németh*, 1998; *Németh* és *Skiera*, 1999; *Sáska*, 2004, 2005).

Magyarországon a pedológia és a társadalmi egyenlőség gondolata a szovjet csapatokkal visszatérő emigráns magyar kommunisták megjelenésével, valamint a velük szövetséget kötő, korábban népnemzeti vagy szociáldemokrata pedagógusok-pszichológusok hatalomra jutásával került közhatalmi dimenzióba. Azonos oldalon találta magát a zsidósága miatt munkaszolgálatba hurcolt, európeér gondolkodó, *Mérei Ferenc* és a völkisch irányzatot képviselő, harmadik-utas kiváló pedagógus, *Karácsony Sándor*. *Karácsony* 1942-ben még úgy látta, hogy „a *faji kérdés egyetemes kulturális kérdés. Lehet-e a nevelés magyar? Azt gyanítom, hogy lehet*" (1942. 514. o., kiemelés az eredetiben).[1] Mint minden rendszerváltás és újrakezdés, a magyarországi is zavaros és illúziókkal terhelt volt.

[1] Hatása jelentős Debrecenben és a református pedagógusok között. *Kiss Árpád* 1943 adja ki Karácsony hatását mutató „Mai magyar nevelés" című könyvét. Ugyanebben a szellemiségben dolgozott a nemzeti-faji szemléletben és reformpedagógiában egyaránt tevékenykedő, ma már elfeledett, szintén debreceni református lelkész-pedagógus, *Nánay Béla* is (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára, elektronikus könyvtára http://digit.drk.hu/?m=lib&book=3&p=2010).

A „kis" rendszerváltás: 1945–1948

A magyar oktatáspolitika, mely a második világháborút követően radikálisan átalakult – mint a balra fordult Európában sok helyütt (*Németh*, 1998) – a maga referenciáját a reformpedagógiában és a pszichológiában és a társadalmi egyenlőség megteremtésének pedagógiai gondolatában találta meg. A kor hangulatának érzékeltetésére talán elegendő a Francia Kommunista Párt tagja a fizikus *Langevin*[2] és a pszichológus *Wallon*[3] közösen jegyzett tervezetére utalni. Vertikálisan az óvodától az egyetemig, horizontálisan komprehenzív iskolákat látó reformtervük politikai célja a társadalmi egyenlőség megteremtése volt. Az egyenlősség gondolatát a mindenkiben meglévőnek vélt természeti eredetű, azaz objektíven meglévő lélektani adottságok azonos körülmények között történő kibontakoztatására építették. A Lagenvin-Wallon tervezetből kormányzati dokumentum soha sem lett, de évtizedekig a baloldali pedagógusok állandó viszonyítási pontja volt (*Ágoston*, 1966).

1945 után Magyarországon politikai választóvonalnak is tekintik a reformpedagógiához és a pszichológiához való viszonyt: a haladó és reakciós nézetek ezen a skálán mérődnek le. *Kiss Árpád*, aki ekkor az oktatás újra szervezésében meghatározó szerepet játszott, Az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatójaként jelentette ki 1948-ban: „A két világháború között [...] *a haladó szellemű nevelőink* (kiemelés az eredetiben) mind nagyobb számban ismerték meg és tették magukévá a nyugati államokban végbement pedagógiai forradalom vívmányait. *Declory*, *Dewey*, *Claperéde*, *Piaget*, *Montessori*, *Lighart*, *Petersen*, *Kerschensteiner*, de a Szovjetunió és a weimari Németország számos kísérleti iskolái nem voltak ismeretlenek Magyarországon." (*Kiss*, 1948. 23. o.) A pedagógiai reform vívmányait azonban – *Kiss Árpád* szavaival ellentétben – nem csak a haladó magyar pedagógusok fogadták be, hanem a politikai skála ellenoldalán elhelyezkedők is.

Klebelsberg Kunó az Országos Gyermekvédő Liga 1926. április 25-i közgyűlésén tartott beszédében maga is hitet tett a gyermekközpontúság mellett. Példaként állította a hallgatóság elé, hogy *„a gyermek kultuszát Angliában és Amerikában nemzeti hivatássá tették"* (*Klebelsberg*, 1926), amit megerősít *Németh* (1998) is. Bár *Klebelsberg* nem volt sem oktató, sem nevelő, a gyermekkultusz híveként 200 millió korona állami kölcsön erejéig támogatta és pártfogolta a jeles reformpedagógus, *Domokos Lászlóné* 12 tantermes *magániskolájának* építését, fejlesztését (*Ament*, 2005a). A Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság élén a harmincas években már katolikus papok, így a bencés szerzetes pszichológus *Bognár Cecil Pál* és *Koszterszitz József* (a cserkészek köré-

---

[2] *Paul Langevin*, francia fizikus, az 1934-es Antifasiszta Értelmiségiek Éberségi Bizottságának kommunista tagja (*Furet*, 2000)

[3] *Henri Wallon* marxista filozófus, pszichológus, pszichoanalikus (*Gratiot–Alphandéry*, 1994; *Zazzo*, 1971). *Wallon* maga is támogatta *Célestin Freinet* tevékenységét, szoros kapcsolatban állt nemcsak vele a húszas, harmincas években, hanem valamennyi jelentősebb reformpedagógussal (*Montessorival*, *Claparédé*-del, *Declory*-val, *Bobet*-val) (*Gratiot–Alphandéry*, 1994).

ben népszerű Koszter atya) Bács megyei főesperes álltak. *Bognár* két munkáját 1945 után fasiszta tartalmúnak ítélve kivonták a közkönyvtárakból[4].

Kiss Árpád előtt ezek az események ismertek voltak. Alaposan tájékozott volt a Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság munkáját illetően is, 1943-as könyvében ismertette például a tanulók személyiségének egészét figyelembe vevő, „bizonyítványon kívüli minősítését" boncolgató 1940-es ankét történéseit, melyben *Domokosné* is tevékenyen vett részt. Dicséri *Koszterszitz „A hogyan töltsük ki a személyi lapot"* címmel a Gyermek és Ifjúság általa szerkesztett lapban közölt előadásokat (*Koszterszitz*, 1941), amely a VKM által kiadott új Rendtartás 18. §-ának az alkalmazotti lélektani feldolgozása (*Kiss*, 1943). A jegynélküli értékelés és a személyiség állami ellenőrzésének (*Nagy*, 1992) kiépítésének első kísérletei zajlanak 1941-ben.

Kiss Árpád nyolc évvel később, 1948-ban íródott szavai csak részben fedték le a két háború közötti pedagógiai fordulat történéseit. Nem szaktudományos munkáról, hanem politikai szerepet betöltő szakmai kiválóság szövegéről van szó. Üzenete félreérthetetlen: 1945-ben külpolitikai referenciája a győztes Szovjetunió és a III. Birodalom előtti weimari köztársaság. Belpolitikai tekintetben pedig jelzi a hatalomátvétel tényét: a *haladó szellemű nevelők* nevében irányították a közoktatás ügyét 1945-ben. A háború előtti reformpedagógusok közül ki lettek rekesztve, akik utólag nem minősültek haladóknak vagy pedig eleve nem voltak nevelők, azaz a szakma képviselői, mint *gróf Klebelsberg* vagy *Hóman Bálint*. Szakmai körökben ez a politikai értelmezés mint szakmai tény fél évszázadon tartotta magát. Csak a későbbi korok tüntetik fel átmenet nélküli, feketefehér váltásként az 1945-ös rendszerváltást. Egyesek átmentődtek, mások kihullottak, s ebben természetesen politikai és nem szakmai szempont volt a döntő.[5]

A 'debreceni pedagógusok' – akik a háború előtti értelmiség antiszemita közbeszédet (*Ungváry*) folytató tagjai voltak, s a nemzeti eszme, a néplélek és a biológiai adottságokra (tehetség) épülő társadalmi egyenlőség (*Bánfai*, 2007) iránt mutattak inkább vonzalmat, mint taszítást – magas szakmai színvonalon pedagogizálták ezt az ideológiát (pl. *Kiss*, 1943; *Kiss* és *Kovács*, 1944). A rendszerváltás előtti hatalommal konform szakmapolitikai magatartás elhallgatottá, mondhatni tabuvá vált azok esetében, akik a rendszerváltás után is integrálódni tudtak az új szakmai-politikai elitbe. A kor uralkodó jobboldali szellemi áramlatában illeszkedően helyeselték például, hogy a „fajok versenyében vesztes magyarság" és a társadalmi rétegződésben alul vergődő szegényparasztság – éppen az esélyegyenlőség megteremtése érdekében – állami támogatást élvezzen, éppen úgy, mint *Hitler* Harmadik Birodalmában (*Kiss*, 1943). Az orvosolandó bajok forrása „országunk [...] jövedelmező foglalkozásait *a zsidóság és az élelmesebb elmagyarosodott nemzetiségei* már régen megszállták" (*Kiss*, 1943. 28. o., a szerző kiemelése), a pa-

[4] A fasiszta szellemű és szovjetellenes sajtótermékek megsemmisítéséről szóló, az Ideiglenes Nemzeti Kormány 530/1945. M. E. számú rendelet mellékletében szerepelnek az alábbi könyvek: Ifjúságunk egységének alapjai. Bp., Actio Catholica kiadása. (114. sz.) és Kamaszok. Bp., 1941. Szent István Társulat.

[5] Az iskolai és társadalmi szelekcióról a tudományos megismerés szabályainak lényegében megfelelő nyilas *Szombatfalvy György* (1941) írt tanulmányt és nem a kommunista, munkaszolgálatban meghalt *Földes Ferenc* (*Földes Ferencné*, 1967). A tökéletes szakmai-ideológiai éppen politikai irányultsága miatt zárta ki a Társadalomtudományi Társaság titkárát a társadalmi egyenlőség mellett magas szinten érvelők közül.

rasztság körében *„a friss vér, az egészségesen tisztító levegő romlott meg a beszivárgás ideje alatt;* az alul oly szépen virágzó erények adtak helyet a mohó vágyaknak, hogy a legrövidebb idő alatt bekövetkezzék az uralmon lévőkhöz való teljes hasonlóság" (*Kiss*, 1943. 32. o., a szerző kiemelése). Ezt a folyamatot és hátrányt kell állami, pedagógiai eszközökkel is korrigálni, ami a negyvenes évtized első és második felében meg is kezdődött.

Széles felületen érintkezett a reformpedagógia és a népnemzeti gondolkodás. *Nánay Béla*, aki a 1937-ben a debreceni Független Újságban – valószínűsíthető, hogy *Karácsony* hatására – a *„Kisebbségi magyar lélek"*-ről elmélkedett (utánközlés: *Nánay*, 1998), 1945-ben kinevezett debreceni iskolaigazgatóként a baloldali Pedagógus Szakszervezetek lapjában, az Embernevelésben ajánlja a pedológiát, a Jéna-tervet, a Winnetka-módszert, a Dalton-tervet (*Nánay*, 1945; *Szarka*, 1965).

A szelektíven értelmezett reformpedagógia és a haladás, a társadalmi egyenlőség eszméje állami ideológiai szintre emelkedett 1945 után. Példaképét az addigra már józserivel elfeledett *Nagy László* személyében találta meg, aki tanítóképző tanáraként a legjelentősebb magyar reformpedagógus és alkalmazott gyermekpszichológussá vált, s a Magyar Gyermektanulmányi Társaság alapítója volt. A háború utáni korszak befolyásos és szakmai tekintetben nagyra tartott kommunista pedagógusa szerint az 1945. évi köznevelési reformintézkedések – köztük az egységes, általános nyolcosztályos iskola megteremtése – elválaszthatatlanok *Nagy László* munkásságától (*Kemény*, 1948). *Nagy* a Tanácsköztársaság hónapjai alatt aktív oktatás politikus-szakértői szerepet vállalt, de a forradalmat leverő konzervatív konszolidációnak is aktív szereplője is volt (*Donáth*, 2007).

Kemény Gábor, miként *Kiss Árpád* esetében is tudatos politikai szándék lehet az oka, hogy említést sem nyernek a két háború közötti magyar államához, politikájához kötődő reformpedagógia kísérletek és vezető személyei, például a Szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájának tevékenysége és tantestülete által kiadott lap, a „Cselekvő iskola"(1933–1944) (*Nagy*, 1976). Úgy tabusodtak e személyek és intézmények, mint az Országos Köznevelési Tanács közvetlen elődje, a szintén minisztériumhoz kötődő hatalmi szakmai szervezet az Országos Közoktatási Tanács tevékenysége is, amelynek a nemzetnevelés könyvtára sorozatban adta ki diszkreditált szerzők nevelés-lélektani, reformpedagógiai munkákat.

Kimaradt az 1945 utáni új kánonból a gyermeki képességek kibontakoztatását az nemzeti-faji-öröklés-tehetségmentés nevelés, munkaiskola metszetében értékelő, reformpedagógiai érintettségű szegedi polgári tanítóképző filozófia-pedagógia tanára, az akadémikus jelölt *Somogyi József* is, aki a biológia alapú tehetségfejlesztés pedagógiájának jó minőségű kidolgozója volt (*Somogyi*, 1929, 1931, 1934, 1934-35, 1937, 1941, 1942, é.n.). Személye azonnal diszkreditálódott, hasonlóan *Koszterszitz Józsefhez*. *Várkonyi Hildebrand*, aki Szegeden az első magyarországi egyetemi pedagógiai-lélektani tanszék meglapítója és vezetője (1929–1942) volt (*Várkonyi*, 1942, 1943, 1944, 1944-46) később szorult ki a közéletből. Mindkettőjük tevékenységének *szakmai alapja* közös *Nagy Lászlóéval*, a válogatás szempontja politikai természetű volt.

A lélektant, reformpedagógiát követő pedagógus szakma és a politika szervezeti-eszmei kapcsolatát nem csupán az mutatja, hogy az újra-felfedezett *Nagy Lászlót* a politikai irányú bal oldalára helyezték el, az is jelzés értékű, hogy – mint az előbb idézett

szerző kifejti – az 1945-ös „a nevelési reformnak inkább *lélektani, pedagógiai*, mint *társadalompolitikai* összefüggései tisztázódhattak" (*Kiss*, 1948. 23. o.). A közoktatást mint közszolgáltatás reformját kidolgozók nem társadalompolitikusok voltak, mint korábban *Eötvös, Trefort, Klebelsberg, Hóman*, hanem gyermekben (pszichológiában) gondolkodó – haladó – pszichológusok és pedagógusok. Az állam(tanügy)igazgatás logikája is alapvetően megváltozott.

Nem az értékválasztáson alapuló politikában és végrehajtási eszközében, a neutrális jogban, hanem a tudományosan igazoltnak vélt lélektani törvényeken alapuló társadalomfejlődésben, lélektani alapú államigazgatásban és iskolában, osztályban, tanórában gondolkodtak az akkori hatalomgyakorló pedagógusok. A lélektan a tanügyi adminisztráció racionalitás eszközévé vált.

Ebben a folyamatban a néptanítóság játszott meghatározó szerepet – ez a szakmai kör magának tulajdonította a gyermeki lélek működési mechanizmusainak ismeretét, a közjó, a társadalmi egyenlőség érdekében történő befolyásolás technikái feletti uralmat. Ők adták meg a gyermektanulmányozás társadalmi üzenetét, nemcsak szimbolikusan, mint a háború előtti időszakban, hanem kormányzati eszközökkel fejezhették ki ellenszenvüket az elitnek tartott, polgári és tantárgyi kultúrát követő, a szelektivitást természetesnek tartó gimnáziumi tanársággal és korábbi egyetemi pedagógiai elit át nem állt többségével szemben. *Kiss Árpád* pontosan mutatott rá: „az általános iskolának ma [1945] a tanítóság a legmeggyőződésesebb és legmaróbban hadakozó híve. Elméleti és közösségi szempontokon kívül természetesen *az eddigi rendi sérelmek is* hajtják egy magasabb minősítés, nagyobb megbecsülés, társadalmi elismerés felé." (*Kiss*, 1982. 17. o., kiemelés: *Sáska*)

Az 1945-ös fordulat után a pedagógia feladata az új társadalom számára egy újfajta ember megteremtése és a nemzeti jelleg kialakítása lett. Amint a kor jellegzetes vezető pedagógusa hirdette: „Az igazi megújulás [...] csak az emberekben jöhet létre. Hallatlan erőfeszítésre van tehát szükség, hogy *a magyar nevelő méltó legyen az új magyar iskolához*" (Országos Köznevelési Tanács az 1945–46. évre kiadott kiegészítő utasítása, idézi *Kiss*, 1948. 29. o.).

A nyolcosztályos gimnáziumból, a négyosztályos polgári iskolából és a hatosztályos népiskolából szervezett nyolcosztályos egységes általános iskola kialakítása a fenti célt szolgálta. Az egységes szerkezetű és tantervű új iskolatípus a társadalmi egyenlőséget célozta meg. Azon a feltételezésen alapult, hogy a közös és kötelező műveltséganyag tanítása és tanulása kiküszöböli a korábban tapasztalt társadalmi szelekciókat, hiszen a gyermekek – természeti eredetű – lélektani sajátosságaik származásuktól függetlenül közösek. Ha ugyanazt kapja minden gyermek, és lélektani szempontokat követ a pedagógus, akkor a szegényparasztok és munkások gyermekei számára megvalósul a társadalmi egyenlőség. A gondolat mélyén meghúzódó *tudományos feltételezés* természetesen nem magyar eredetű, általánosan elterjed volt a III. Birodalomban, és a demokratikus országok baloldali gondolkodásúak körében. Ez az azonosság okozza a problémát a kisrendszerváltás éveiben.

A háború előtti politikai elit, társadalmi elit leváltása egyszerűbb, mint a gondolatok cseréje, hiszen a háború előtti és utáni időszakban erős volt a magát szocialistának tekintő mozzanat. Az ideológiai átmenet nehézségei olvashatók ki a Vallás- és Közoktatás-

ügyi Minisztérium az iskolákban használt tankönyvek felülvizsgálatáról szóló 1883/1945 számú rendeletében, mely szerint a történelem-tankönyvekben rá kell mutatni arra, hogy marxista szocializmus – össze nem tévesztendő a nemzeti szocializmussal. A rendeletalkotók szerint van helyes és helytelenül felfogott társadalmi egyenlőség, amelyben az adja az útmutatást, hogy a „Szocialista Szovjet Köztársaságok Uniója és a szövetséges hatalmak demokráciája a történelem építőerői" (*Köznevelés*, 1945. 20. o.).

A helyes értelemben vett szocialista iskola pedagógiáját az életkori sajátosságok mentén elrendezni csak akkor nehéz, ha valóban *van* minden ember biológikumához kötött elem, mert akkor a társadalmi egyenlősség a politikai berendezkedéstől, ideológiai különbségektől *függetlenül* kellő lélektani, pedagógiai technikák alkalmazása esetén létre jönne. Ha nincs, akkor csakis a politikai térben, a politikai közbeszédben értelmeződik ugyanaz a cél, ahogy a fenti esetben láttuk, a társadalmi egyenlőség fogalma. Az értelmezés irányát pedig a politikai közbeszédben a hatalmi viszonyok döntik el. Ha kül-, vagy belpolitikai, vagy szakmai érdekek megjelenítésére használják a lélektani fogalmakat, akkor az iskola, vagy a társadalom tervezésekor nem kell számolni a természettudományos jellegű akadályokkal, míg számolni kell a pedagógiai-szakmai és oktatási ágazat fölött működő érdekkörök ütközésével.

A két terület ütközéséből a reformpedagógiai-lélektani elem napi politikai szempontoktól legtávolabb eső területek maradtak ki. Az egymással szembenálló szakmai koncepciók és érdekek itt jószerivel meg sem fogalmazódtak, vagy korábban nem is voltak. Következésképpen az állami csecsemőgondozás, az óvodai és óvónőképzés rendszerében könnyen beépült nemcsak *Montessori* módszere, hanem a lélektani, ezen belül a pszichoanalitikus iskola szemléletmódja is, melyet történetesen egy kommunista óvodapedagógus tanítvány, *Bélavári-Burchardt Erzsébet* (*Burchardt*, 1987) vagy a származása miatt a világháború előtt és alatt üldözött pszichológus (*Hermann Aliz*) vitt. A bölcsődei gondozás tudományos-lélektani reformját a hasonló sorsot elszenvedő *Pikler Emmi* vezette. Ide sorolható a munkaszolgálatból megmenekült, kommunista tanár *Ádám Zsigmond* is, aki a háborúban elhagyott gyerekeknek Hajdúhadházán a munkaiskola elvei alapján szervezett telepet, amelynek elvei és tapasztalatai beépültek a szorgalmazására létrehozott a Fóti Gyermekváros terveibe. 1945-ben megjelent az Embernevelésben a reformpedagógiai elvű „Munkaiskola és gyermekotthon" tervezete című munkája, egyfajta folytatásaként az 1942-ben publikált „A problematikus gyermek" könyvében foglaltaknak (*Szarka*, 1965; *Orbánné*, 2004; *Nagy*, 1976).

Az első világháborút követő esztendőkben az újjászerveződő (magyar) társadalomnak a *Nagy László* vezette Gyermektanulmányi és Alkalmazott Lélektani Társaság a pszichológia technikai alkalmazását és a reformpedagógia ideológiáját ajánlotta. Hasonló történt a második világháború után is. A korszak egyik leghatásosabb és nemzedékének legjobb képviselője, *Wallon* tanítványa, a nemzetközileg elismert *Mérei Ferenc*[6] is a pszichotechnikát és a gyermektanulmányozás eszközét ajánlotta az új és demokratikus

[6] A numerus clausus miatt Magyarországon nem tanulhatott egyetemen. Franciaországban tanult, ott lett tagja a kommunista pártnak is 1927-ben. A háborúban munkaszolgálatra vezénylik, átszökik a szovjetekhez, s 1945-ben szovjet századosi egyenruhában jelent meg a magyar tudományos és politikai közéletben. (*Sárvári*, 2007).

társadalom sikeres felépítéséhez. 1945-ben publikálja a „*Gyermek világnézete*" című munkáját (*Mérei*, 1945), amelyben lélektani, pedagógiai érvrendszerét fejti ki a háború után építendő új és jobb társadalom mellett, és amelyet később a magyar kommunista pedagógia első jelentkezéseként értékelnek (*Zibolen*, 1956). A mérsékelt hatású munka jelentősége, hogy közös nevezőre hozza a gyermek, gyermeki közösség természettudományos módszerekkel leírható tulajdonságait feltáró tudományos tevékenységet a gyermek politikai természetű világnézetével és kialakításának pedagógiai-lélektani technikájával. A pedagógusoknak a gyermekek lelki működéséről való tudása hatalomtechnikai eszköz a jó érdekében. *Mérei* szerint „a gyermeki világban feltalálhatók azok a viszonylatok és magatartásmódok, melyeknek a kifejtése és rögzítése minden őszintén demokrata, minden szocialista nevelő egyedül lehetséges célja" (1945. 114. o.).

A lélektani-pedagógiai és a politikai szempont együttes kezelése nem specifikus. Az első világháború kezdetén *Nagy László* objektívnek tartott felmérésében[7] tárja fel „A háború és a gyermek lelke" című könyvben (*Nagy*, 1915) a gyermek erkölcsi fejlődésének törvényeit. *Nagy* szerint a gyermeki lélek objektív működésének feltárása és alkalmazása hozzásegít a vitathatatlan erkölcsi jó – mint az antant elleni igazságos háború – pontosabb kifejtéséhez és megértéséhez. Miután megállapította, hogy a háború első évében „az emberek ethikai érzéke csodálatosan megfinomult" (1915. 138. o.), ebből egyenesen következik a pedagógiai feladat: „Törekedjünk arra, hogy a meggyarapodott nemzeti öntudat továbbra is erősödjék és fejlődjék s minden egyesnek a lelkét hassa át a nagy tettekre és alkotó munkára serkentse" (*Nagy*, 1915. 140. o.).

A pedagógiai szakma a maga választott logikája szerint látja a történéseket, s a „kis rendszerváltás" oktatáspolitikáját, az általános iskola megteremtésének lélektani indoklását adja meg. A magas szintű emberi közösségek tudatos megteremtésének technikáinak kidolgozása elsőrendű teendő. *Mérei Ferenc* is a Fővárosi Lélektani Intézet[8] 1945-ben kinevezett igazgatójaként ennek a szellemében írja később botránykővé vált „Gyermektanulmány" (Pedológia) című munkáját.

Mérei a „Közösségek rejtett hálózata" (1971) munkájában a Moreno-féle szociometria alkalmazásában nem a közösséget manipulálni tudó pedagógus (vagy bármely vezető) kezébe kerülő hatalomtechnikai eszközt látott, mint ma oly sokan, hanem az egyenrangúak együttműködésének szabályrendszereit (*Erős*, 1989). Szociometriai vizsgálatainak eredményeit 1948-ben ismertetve, kimondja, hogy az új általános iskola éppen a régi

---

[7] A kutatás módszertanilag megkérdőjelezhető önkitöltős kérdőívek alapján kívánta feltárni a 8-14 és 15-18 évesek lélektani típusait és tett fejlődéstani megállapításokat. A „kérdésekből látszik, hogy az adatgyűjtő osztály a háború erkölcsi hatásainak vizsgálatára törekedett" (*Nagy*, 1915. 23. o.).

[8] Ugyanabban az épületben dolgozik, melyben még az első világháború előtt a fiatal polgári szocialista radikálisok, az életreform képviselő a Galilei körben beszéltek valami újról, sohasem voltról, mint Európa nagyvárosaiban mindenütt (*Németh*, 2002).

társadalmi szerkezetből fakadóan az általános iskola felső tagozatán a legfejletlenebb társas szerkezetű osztályok[9].

A népi kollégiumok

Mérei Ferenc a kommunista párt aktív tagjaként részese a tudományos élet újraszervezésének. Tekintélyével, tanácsaival segíti az életreform mozgalmakkal rendkívül nagy hasonlóságot mutató baloldali diákmozgalmat, a Népi Kollégiumok Országos Szövetségét (NÉKOSZ), annak Központi Szemináriumát is ő vezeti.

A népi kollégiumok hálózata az 1939-ben létrehívott, a paraszti tehetségek felsőfokú továbbtanulását segítő, jellemzően egy néprajztudós nevét viselő Győrffy István Kollégiumból fejlődött ki (*Pataki*, 2005). Politikai és pénzügyi támogatást elsősorban a kommunistáktól kaptak, akik politikai bázisukat keresték a fiatal népi tehetségekben.

A béke első napjaitól kezdve az önszerveződés elvei alapján működő kollégiumok radikális ifjúságának életmódja szinte minden mozzanatában kollektív természetű volt a színházcsinálás és -látogatástól kezdve a szociális segítségen és az újjáépítésen át a tanulásig. A rousseau-anus reformpedagógia „szabad nevelés" áramlatai hatottak. *Karácsony Sándor* ott volt az elsők között, s szavai szerint a pedagógiában modernnek lenni annyit jelent, hogy felismeri és akceptálni a fiatalok „autonómiáját" (*Ágoston György* szavait idézi *Bernáth*, 1970. 36. o.).

A kollégistákat, akik vezetőiket maguk választották, áthatotta a társadalom átalakításának vágya. Ez éppoly megvalósíthatónak tűnt számukra, mint a közoktatást új alapokra helyező pedagógusoknak (*Rottler*, 1977). Később, a NÉKOSZ reneszánsz éveiben a hetvenes évek vezető politikusa ironikusan „prófétatudatról" „avantgarde küldetéstudatról" beszélt, egy olyan szervezetről mely izolációba fordult, belső szervezeti rendje túlzottan kemény volt, a „bírálat-önbírálat" gyakorlata sokszor kegyetlen (*Aczél*, 1977). Annyi bizonyos, hogy ugyanekkor az úttörőmozgalom keretei között szervezett közösségi kísérleteket folytató pedagógusok jelentős része népi kollégista volt (*Hunyady Györgyné*, 1970).

Reformpedagógiai iskolák

Kevés forrás utal arra, hogy 1945 után milyen új reformpedagógiai kezdeményezések kaptak teret. A háború előtt alakult és a középosztályi klientúrára építő két, tudatosan anti-herbartianus iskola növekvő politika befolyást élvezett. Az egyik a *Nagy László-*

[9] *Mérei* szerint az osztály társas szerkezetének fejlettségi fokát a sűrűségi kapcsolódás, társas index fejezi ki. A legfejlettebb a kooperáló közösség, a skála másik oldalán pedig az osztály az egyének laza halmaza. A sűrűségi index a bejelölt kapcsolatok és a tanuló számának hányadosa. Ennek megfelelően a típusok: (1) Halmaz szerkezet. A sűrűségi index alacsony, kölcsönös kapcsolat alig van a gyermekek magányosak. (2) Laza szerkezet, a kapcsolatok párosak, vagy láncszerűek, a sűrűségi és kapcsolódási index alacsony. (3) Egyközpontú, széles peremű szerkezet. A közösségi és sűrűségi index alacsony. (4) Többközpontú szerkezet. A kölcsönösségi és sűrűségi index magas. (5) Tömbszerkezet. Az egész osztály egyetlen, meglehetősen sűrű tömbbe tömörült, kevés gyermek marad a peremen. (*Mérei*, 1948. 120–122. o.)

tanítvány *Domokos Lászlóné* (*Löllbach Emma*) „Új Iskola"-ja. Növendéke volt például a parasztpárti gondolkodó *Bibó István*, aki államtitkári működése idején az „Új Iskola" Egyesület titkára is volt (*Áment*, 2005b).

A Londonban élő *Nemesné Müller Mártát* is – aki 1915–1943 között vezette a reformpedagógiai alapú „Családi Iskoláját"– bevonták az új korszak vezető pedagógus-politikusai az új korszak oktatási kultúrának kiépítésébe. Reprezentatív minisztériumi kiadványaikban szerepeltették *Nemesné Müller Mártát* és *Domokos Lászlónét*, mindkettőjüket egy-egy az alsó tagozatot érintő oktatás *technikai-techológiát* ismertető munkáival (*Domokos Lászlóné*, 1947, 1948; *Nemesné*, 1948). Ugyanakkor magániskolák lévén a reformpedagógia iskolák állami anyagi támogatást nem kaptak. A háború utáni erősödő állami-világnézeti kontroll és az egységes általános iskola koncepciója miatt a régi, lélektani alapú tanterveket újra kellett szerkeszteni. *Domokosné* iskolája Budapest egyik legelőkelőbb részén, a (felső) középosztály lakta budai XII. kerületben volt. A diákok is ebből a környezetből jöttek: a szülők szinte kizárólag nem-fizikai foglalkozásúak. Az 1935–36-os tanév évkönyve szerint az I–VII. évfolyamon 66-an tanultak. A legnagyobb számban (25) és arányban (37,9%) aktív és nyugdíjas köztisztviselők gyermekei látogatták az iskolát, 6 tanuló (9%) papnak, tanárnak, tanítónak gyermeke volt. Egyéb értelmiségi (orvos, ügyvéd, nyugdíjas katonatiszt stb.) foglalkozású szülő 21 (31,8%) gyermeke járt ide. 12 tanuló (18,2%) tőkés, járadékos, háztulajdonos gyermeke volt. 2 gyermek (3%) szüleinek ismeretlen volt a foglalkozása, valószínűleg ők a közeli árvaházból, szeretetházból érkeztek (*Buzás*, 1969).

A tudatos beiskolázási politikával nagy nehézségek árán alakították ki az elvárt szociális arányt a háború után (*Áment*, 2005b). Annak ellenére, hogy a közeli Álma utcai árvaházból 1939 óta nagyobb számban jöttek Emmi néni iskolájába, az árvák szociális összetétele vagy számosságuk nem érte el az elvárt mértéket. A reformpedagógia elveit követő állami politika ütközött a reformpedagógia magániskolai gyakorlatával.

A „nagy" rendszerváltás: 1948–1950

Az 1947-es kommunista hatalomátvétel átrendezte a magyar belpolitikai életet. Megkezdődött a totalitáriánus államhatalom kiépítése, melynek csak egyetlen eleme az oktatás területe. A gyárak és üzemek államosítását, vagy ahogy akkor mondták: népi birtokbavételét, követte az iskolák államosítása is. Ennek elsőleges célpontjai az egyházak mint a legnagyobb iskolafenntartók voltak. A politikai motívum jól látható: a személyiséget kibontakoztató és a társadalmi egyenlőséget szolgáló szocialista nevelés céljai megvalósításának, a totális állami kontroll hatalmi feltételeinek a megteremtése a cél. A felnövekvő generációk hordozzák a jövő ígéretét, ezért az új módszerek és tartalmak szerinti együttes nevelésük feltétele az állami szakszerűség és hatalom megléte. A közoktatás államosításának ez volt a legutolsó eleme. Már 1945-ben állami monopóliummá vált a tankönyvkiadás, ezáltal a vezető pedagógusok és szövetséges pedagógusok az általuk legjobbnak tartott tankönyvek kiadását engedélyezték. Azaz szakmai cenzúrát alkalmaztak, amely kiterjedt többek között a reformpedagógiai eszmék teljesülésének vizsgálatára is.

Az államosítás nemcsak az egyházi oktatási intézményeket érintette, hanem az összes magán-, alapítványi, egyesületi iskolát is. *Domokos Lászlóné „Nagy László"*-ról elnevezett iskolája társadalmi tulajdonba került, 1949-ben meg is szüntetik. A három évtizeden keresztül tekintélyes igazgatónőnek, *Domokos Lászlónénak* még egy évet beosztott tanárként kell dolgoznia, míg eléri a 65 éves nyugdíjkorhatárt. A hajdan népszerű és izgalmas nagyasszony megalázva, elszegényedve hiába kért kiemelt nyugdíjat (*Áment*, 2005b). 1914 és 1949 között működtetett reformiskolája és elmagányosodott személye azóta is a magyar alternatív pedagógiai mozgalmak egyik megbecsült referenciapontja.

Balratolódás

A kommunista hatalomátvétel kulcsa a jobboldalinak minősülő politikai és társadalmi csoportok kiszorítása a hatalomból és az országból. A reformpedagógiai eszmék politikai üzenetét értő értelmiségek jelentős része, mint *Bibó István* vagy a Nobel-díjas biokémikus, az Országos Köznevelési Tanács elnöke, *Szent-Györgyi Albert* befolyásukat vesztették, *Szent-Györgyi* egyéb okokból emigrált is.

A pedagógiai elit államigazgatási szervezetét, az Országos Köznevelési Tanácsot is megszüntetik. Helyét és szerepét részben a *Mérei Ferenc* vezette Országos Neveléstudományi Intézet vette át, néhány, az 1945-ös átalakulásban érdemeket szerzett és megbízhatónak ítélt pedagógus szakemberrel együtt. Ekkor alakul ki a szocialista oktatásirányítási képlet: az értékválasztás, a fejlesztés irányának meghatározása egyedül a kommunista párt hatáskörébe tartozik, az intézet ezt követi, szakmásítja.

A (pedagógus) egyesületek teljes és a (pedagógus) szaklapok szelektív betiltásával elérték, hogy megszűnt az oktatás területén is a kormányzati szakmaisággal ellentétes szakmai közélet és befolyás. A korábbi mérsékelten konzervatív pedagógiai irányzatok tömörítőjét, a Magyar Pedagógiai Társaságot és lapját, a Magyar Paedagógiát éppúgy felszámolta a hatalom, mint az ekkor már polgárinak minősített, a pedagógus szakszervezetek által támogatott, reformpedagógiai eszméket hirdető, a meggyőződéses kommunista pedagógus által szervezett, beszélő című „Embernevelés" lapot is 1949-ben. Kegyvesztett lett a kommunista párt vezetőinek egykori támogatását élvező, a népi életreform irányzatot képviselő *Karácsony Sándor* is. Nyugdíjba kényszerítették, sőt *Darvas József* minisztersége[10] alatt a nyugdíját is megvonták (*Golnhoffer*, 2004).

E tudatos politika forrása ismert. *Mérei Ferenc* vezette intézet 1949-es Értesítője közli, hogy a Magyar Dolgozók Pártja Kultúrpolitikai Akadémiájának köznevelési előadássorozata három területen „leplezte le" ellenséges tevékenységet és jelölte ki a támadás célpontját. Az egyik ideológiai politikai ellenség az államosítással befolyását és egzisztenciáját vesztő „a klerikális-konzervatív reakció"volt, amely az egyházi és magániskolák körét érintette. A másik „a népies romantika", a korábbi parasztpárti, népies pedagógusok ellen vágott, mely a *Karácsony Sándorhoz* hasonló, népies pedagógusokat, mint például az internált *Kiss Árpádot* érintette, a harmadik pedig az „avantgardizmus" maradványaiban látta meg az ellenséget (*ONI*, 1949).

[10] A Dobi-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere: 1950 február 25–1951. május 19.; közoktatásügyi minisztere: 1951. május 19–1952. augusztus 14.

A hatalomkoncentrációt végző fegyelmezett kommunista elit számára veszélyeket hordoz a felsőoktatásban tanulókat tömörítő NÉKOSZ, kiszámíthatatlansága, anarchikus működése miatt. Felszámolják ezt az irányíthatatlan, életreform jellegű diákintézményhálózatot, tagjait az új ifjúsági szervezetekbe integrálják, vezetőjét később letartóztatják, és többéves börtönbüntetésre ítélik. Az állami-belbiztonsági intézményrendszer fölötti teljes pártellenőrzés megszerzésével tervszerűen megkezdődik az osztályharc – területünket illetően – a szocialista egyenlőségelvű társadalom felépítése. Létrejönnek az állami-politikai felügyelet alatt álló, szovjet mintát követő kisdobos-, úttörő- és Demokratikus Ifjúsági Szövetség szervezetek.

A folyamatok a korszak vezető kommunista kultúrpolitikusának, *Révai Józsefnek* 1947. decemberi programját követik. „A demokratikus nevelés szellemében", illetve később „Az élni tudunk a szabadsággal" című programbeszédekben (*Révai*, 1949) a pártvezetés által elfogadottak szerint vázolta a következő időszak oktatáspolitikáját, a kommunista nevelés megteremtését és a társadalmi egyenlőség megteremtésének tervét. A társadalmi egyenlőség nagy ívű politikai célja az új, munkás-paraszt származású, az új rendszer iránt elkötelezett értelmiség kinevelésének tudatos politikáját jelentette. Az elitcserét egyaránt szolgálta a szakérettségi rendszerének kiépítése (*Szabó*, 1988; *Kovács* és *Örkény*, 1991; *Sáska*, 2006), valamint a tanítók szakosító tanfolyama, amelynek elvégzése után az iskolarendszer magasabb szintjein, már magasabb presztízst jelentő tanárként szaktantárgyakat oktathattak a korábbi tanítók elsősorban a felső tagozaton. A tanítók rendies sérelmeinek orvoslása az általános iskola expanziójával együtt történt meg. Alsó becslés szerint az általános iskolai tanárság ötöde (20,9%-a) a levelező formájú szakosító tanfolyamon végezve taníthatott az ötvenes évek első felében. Az 1953/56-es tanévben 7357 hallgató vett részt a szakosító tanfolyamon (*Statisztikai Tájékoztató*, 1954/55), és az 1955/56-os tanévben pedig 35248 pedagógus dolgozott az általános iskolában (*OM*, 2001). Ez az arány nagyobb, ha a felső tagozaton tanító nappali tagozaton végzett volt polgári iskolai és gimnáziumi tanárság létszámával vetnénk össze. Az általános iskola felső tagozatát magában foglaló tantestületekbe legalább minden negyedik-ötödik pedagógus tanítóként került be. Rájuk is támaszkodva stabilizálta a szocialista pedagóguspolitika a tantestületek magatartását az általános iskolában.

A meghirdetett cél elleni aknamunka következményének tekintették például a munkás és paraszt származású diákok gyenge tanulmányi előmenetelét, a pedagógusokat okolták azért, hogy történetesen a rendszerváltás kedvezményezettjei nagyobb arányban buktak meg és maradtak ki általános iskolából, mint a polgári származású osztálytársaik, továbbá a tanulmányi eredményeik is rendre elmaradt iskolázottabb családi közegből jövőkhöz képest (*Kardos*, 2003). Az iskolákban láthatóan nem tudtak élni a szabadsággal.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium államtitkára *Szávai Nándor* a „Rend és szabadság az iskolában" címmel tart előadást. *Szarka József* az Országos Pedagógiai Intézet igazgatója a felszabadulás 20. évfordulója tiszteletére írott munkájában megtalálta a probléma gyökerét: ekkor „felüti fejét az avantgardizmus is. Ez veszélyes volt, mert a szocialista nevelési törekvések álruhájában jelentkezett" (*Szarka*, 1965. 67. o.). Ha a szocialista nevelést azonosnak tekintjük az orosz iskolák mindennapi gyakorlatával, a vezető pedagógus helyzetértékelése meg is állja a helyét: az orosz iskolához képest a magyar iskolák kifejezetten megengedőnek tűntek. A Szovjetunióból szüleikkel visszaté-

rő gyerekek számára még felnőtt korukban is emlékezetes maradt e szembeszökő kulturális különbség.[11]

A tudományos monopóliumot élvező Országos Neveléstudományi Intézetet ezekben az években a kettősség jellemezte. Reálpolitikai szempontokból, mint a szocialista országok mindegyikében, egyre gyorsuló ütemben adaptálták és ismertették a sztálinista pedagógiákat és a pedológia bírálatát. Ápolták és művelték a gyermektanulmányozást, a gyermeki csoportok szerveződésének törvényszerűségeit, azt a területet, amelyet a Szovjetunióban a harmincas években megbélyegeztek. Ez ismert volt, hiszen tájékoztatójukban, az ONI Értesítőben rendszeresen ismertették ezeket a korábbi párthatározatokat, s olykor maguk is élen jártak a pedológia szidalmazásában.[12]

A meggyőződéses szocialista-kommunista pedagógusoknak, pszichológusoknak két referenciapont közül kellett választaniuk: a nyugat- európai lélektani, reformpedagógiai eszmerendszer és a napi politikai szempontoktól átitatott és csodált sztálini-szovjet felfogás között. Az utóbbi inkább célkitűzéseiben volt vonzó, ám rémisztő gyakorlata fölött egyre nehezebb volt elsiklani. Az egymást kizáró szempontok között lázasan keresték a kompromisszumokat, míg nem az utak végleg elváltak. Az események a Szovjetunió általános politikájával magyarázhatók. Nem szakmai küzdelmek, hanem nagypolitikai események játékszere lesz a pedológia és a lélektan. A magyar pártvezetés híven követte és közvetítette Moszkva elvárásait ezen a számukra – a harmadik világháború kirobbanásának reális esélyeihez mérve – csekély jelentőségű területen.

A szovjet minta

Az 1917-es forradalom után az orosz társadalom megújítói számára nem volt kétséges, hogy a kommunista társadalom „új" emberét csakis új pedagógiai módszerekkel lehet nevelni. Ez eredetileg amerikai radikális reformerek elképzelése volt, nem autentikus szovjet gondolat. A *Stanley Hall*-féle pedológia, az ún. projekt módszer *Dewey* személyes közvetítésével jutott el a szovjet pedagógiai elithez és az ellenőrzésük alatt álló tanügyigazgatáson keresztül az iskolákba. Az állami védelmet élvező, kötelezővé tett megközelítési mód magas politikai támogatói között ott találjuk *Lenin* feleségét, *Krupszkaját*, *Lunacsarszkijt* és *Bucharint*, *Sztálin* későbbi áldozatát. Miként *Trockij* bukásával együtt az általa támogatott pszichoanalízis tiltott tudományterületté vált, a harmincas években ez történt a *Bucharin* kedvencével, a pedológiával is (*Etkind*, 1999). A Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártja Központi Bizottsága 1931-ben a „szabad iskola" felszámolásáról és 1936-ban hozott „Pedagógiai eltévelyedések Közoktatásügyi Népbiztosság Rendszerében" hozott határozatai (*Medinszkij*, 1951) vetett véget a reformidőszaknak (*ONI*, 1949).

---

[11] *Szamuely László* és *Lányi Kamilla* visszaemlékezései. *Laki Mihály* interjúja, lásd az Oral History dokumentációját.

[12] Az Országos Neveléstudományi Intézet Értesítőjének 1949. 1. száma közölte a Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Párja Központi Bizottsága 1936. július 4-én kelt határozatát a peodológiai eltévelyedésekről, a 2. pedig a „szabad iskola" felszámolásáról szóló 1931. szeptember 5-i határozatát. E két dokumentumok különlenyomatban is sokszorosították (*ONI*, 1949).

Ebben sztálini pedagógiai-oktatáspolitikai váltásban nőtt új nemzeti- pedagógiai mintaképpé *Makarenko*, aki a kor szavára hallgatva szidalmazta a pedológiát és annak tanügyigazgatásban lévő képviselőit. A nevével fémjelzett szocialista munkaiskola modellje nem általában a szellemi és fizikai munka közötti hierarchikus különbséget, nem a marxi személyiség mindenoldalú fejlesztését célozta meg, hanem közvetlen gazdasági-ideológiai szükségleteket elégített ki, talán azt sem tudva, hogy mire használják fel kedvesnek tűnő személyét.

A második világháborút követően hasonló forgatókönyv szerint szerveződött a politika, csakhogy most már nem egy országon belül húzódott a frontvonal, hanem kelet és nyugat között. A szovjet befolyás alatt álló országok kommunista pártjai tevékenységének az összehangolása, a Kominform megteremtése a kultúrpolitikus *Zsdanov* feladata lett. Az egységes ideológia részeként a támogatott és a tiltott kultúra közötti különbség meghatározása, a szocialista realizmus megteremtésére tett kísérlet az építészetben, a zenében, a képző- és filmművészetben és az avantgárd elleni bírálat is az ő nevéhez fűződik. Ő jelölte ki a pedagógia számára követendő irányvonalat is (*Kairov*, 1952). A reformpedagógiát, a gyermektanulmányozást ért csapás a nagyobb, a művészetet létrehozó és fogyasztó értelmiséget csak mérsékelten érintette. Igazi erős hatást egy szűk réteg, az új ágazati, hatalom közeli pedagógiai elit szenvedett el, amelynek tagjai nem értelmiségi családból jöttek.

A sztálini politika szerint a nyugati kapcsolatok veszélyt jelentenek, így nemcsak a nyugat-európai (azaz nem Moszkvából jött) kommunisták, hanem a nyugati eredetű kulturális területek is tilalmi listára kerültek a zenében, táncban, irodalomban. Ugyanebből a meggondolásból jutott a genetika, a lélektan is erre a sorsra. A pedológia esetében csupán annyit kellett tenni, hogy érvényt kellett szerezni a 10-12 évvel korábbi határozatnak és rásütni az ekkor végzetes „polgári" jelzőt. Helyébe 1946-ban *Jesipov–Goncsarov* pedagógiai munkája került, az új kötelező pedagógiai felfogásként. E munkából „Olyan akarok lenni, mint Sztálin" címmel közöltek válogatást New Yorkban (*Yesipov* és *Goncharov*, 1947). A könyv címe kétséget sem hagy az értékek, a politikai irányok felől, amelynek megvalósítása komoly szakmai faladat. Ebben a tanító feladata az új társadalom felépítése és az új ember nevelése. *Sztálin* szerint „a néptanítóság hadoszlopa [...] új életet épít a szocializmus alapján" (idézi *Kairov*, 1952. 490. o.).

A két tábor, a két kultúra politikáját *Révai József*, ki egykor tagja volt a Galileikörnek és részvevője a Tanácsköztársaságnak, hozta Magyarországra, és továbbította feladatul a vallás- és közoktatásügyi miniszter számára. *Makarenko* kultuszát tudatosan innen indítják. Ekkor adják ki a már idézett, iránymutatónak szánt egyetlen szovjet pedagógia tankönyvet, melynek szerkezete a hetvenes évekig megőrződik Magyarországon. *Révai* e kötelező erővel emeli be az új mintaadót, *Makarenkót* a kiépülő magyar kommunista pedagógiai, lélektani felfogásba. Az „Új ember kovácsa" propagandisztikus címmel fordított pedagógiai mű olvasási kötelezettsége a szovjet hatás drámai erősségét mutatja (*Géczi*, 2005).

A pedológia diszkreditálása miatt tabusodik a reformpedológus *Nagy László* neve és vele együtt a Tanácsköztársaság is, hisz annak vezetője, *Kun Béla* is *Sztálin* politikájának áldozatává vált. Tiltó listára került az első világháborút követő valamennyi proletárdikta-

túra is. E logikus és brutális politika egyik eleme a hazai kommunisták koncepciós pere (*Rajk, Slansky*), ahogy akkor mondták: a béketáborban.

A vég az oktatási ágazatban

Számos szakirodalom foglalkozik az ötvenes évek diktatúrájával, a koncepciós perekkel és áldozataikkal. A módszer most, a hidegháború mélypontján a harmincas évekbeli Szovjetuniót idézte. Ebbe illeszkedik az oktatási ágazat erőszakos átalakítása is. Politikai okokból a legsúlyosabb ítéletet az egyházi iskolák államosítása kapcsán hozták: 1948-ban Pócspetri jegyzőjét és plébánosát mint a „klerikális reakció" képviselőit elrettentésül koholt vádak alapján halálra ítélték, a jegyzőt ki is végezték.

1948-tól megkezdődik a magyar pedológia pere (*Knausz*, 1986; *Kardos*, 2003), mely a Magyar Dolgozók Pártjának 1950-ben hozott határozatával zárul. A dokumentumban, melynek már a címe is emlékeztet az 1936-os szovjet mintára, elrendelik, hogy „elengedhetetlenül szükséges [...] az ellenség leleplezése és ártalmatlanná tétele a köznevelés területén, különösen a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban és az Országos Neveléstudományi Intézetben" (*Simon*, 1955. 36. o.). A Rákosi-korban – a miheztartás végett – a párthatározatokat egy-egy cikkben szakmailag „értelmezték". „A magyar pedológia visszavonulási taktikája" című *Lázár György*[13] tanulmány 1950-ben jelent meg. A tanulmány célja *Mérei* és az általa képviselt gondolkodási-szakmai irány politikai megsemmisítése.

Az Országos Neveléstudományi Intézetet megszüntették, munkatársait elbocsátották, egyeseket internáltak, meghurcoltak, önkritikára kényszeríttettek, a kommunistákat kizárták a pártból. Az oktatásról alkotott felfogás, a tanügyigazgatás logikája voltaképpen visszatért a háború előttihez. A pedagógiai elit körében ekkor kapcsolódott össze a háború előtti és a sztálinista tanügyszervezési, didaktikai rend elutasítása, a társadalmi egyenlőség, a szocializmus, vagyis az egyén elidegenedés alóli felszabadításának ígérete és a gyermekközpontúság, amelyben tabuvá válik a jobb- és baloldalon egyaránt kimutatott antiszemita, faji elem.

---

[13] *Lázár György, Lám Leó (Nikolsz – Usszurijszk*, 1924. január 13– Budapest, 1978. augusztus 28.): szerkesztő, tanár, műfordító, *Lám Béla* fia. 1940-ig Kolozsvárott élt. Egyetemi tanulmányait a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen az Eötvös Kollégium tagjaként végezte, 1945-ben görög-latin szakos középiskolai tanári oklevelet szerzett. 1945-től rövid ideig a Fővárosi Könyvtár egyik fiókkönyvtárában tiszteletdíjas, majd 1948-ig *Rákosi Mátyás* miniszterelnök-helyettesi titkárságának vezetője. 1948-ban kezdeményezte a budapesti Apáczai Csere János Kísérleti Gimnázium létrehozását a NÉKOSZ keretén belül, melynek megszervezője és 1950-ig ig.-ja volt. 1950-ig az MDP Központi Vezetősége Szabadművelődési Bizottságának titkára. 1950-52-ben az ELTE Bölcsészettudományi Kara pedagógiai tanszékének tanszékvezető docense. 1952–58-ban a budapesti Egyetemi Könyvtár munkatársa. 1958-60-ban – állás nélkül – műfordításokból élt. 1960-64-ben Budapesten benzinkútkezelő. 1964-től haláláig az Akadémiai Kiadó Lexikonszerkesztőségében felelős szerkesztő volt. Cikkei társadalmi és pedagógiai folyóiratokban jelentek meg. – F. m. Új magyar pedagógiai intézmény (Bp., 1947); A magyar pedagógia visszavonulási taktikája (Bp., 1950); A magyar neveléstudomány feladatai a szocialista építésben (Bp., 1950); Apáczai Csere János: Magyar Enciklopédia (kritikai kiad., szerk., Bp., 1959).– Fontosabb műfordításai: Cao Hszüe-csin: A vörös szoba álma (Bp., 1959); Heinrich Heine prózai műveiből (Versek és Prózai művek, I-II, Bp., 1960); Alexandru Kiritescu: A diktátor (Modern román drámák, Bp., 1967). http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC09006/09281.htm.

Az iskolákban éppúgy félelem uralkodott, mint mindenütt az országban. A reformpedagógia iránti hajlam a pedagógusok többségének körében halvány volt, a gyermekközpontúság pedig kötelező állami nevelési feladatként jelent meg: milyenné kell formálni az új generációk tagjait az új szakmai felismerések és politikai elvárások szerint. Az oktatási kormányzat szomorúan és agresszíven konstatálta a jobbító szándékaikkal szembeni ellenállást, csekély hatékonyságukat. A mi és az ők közötti értékkülönbséget szakmai nyelven fejezték ki, a „kettős nevelés" tényének megállapításával és elítélésével (*Donáth*, 2000).

Ez tekinthető a pedagógia elitcsere következő nagyobb időszakának. Megrostálódnak, de be is emelődik a politikai tekintetben megbízható, a szovjet pedagógia útmutatását elfogadó, de a népiskolai, polgári iskolai értékrendet követő, naiv, gyermekismeretre építkező néptanítói csoport. Tagjai időközben egyetemi végzettséget és tudományos fokozatot szerezhettek, és az intézményi hierarchiában egyre magasabb szinten művelték a neveléstudományt. Az új elit tagjai voltak a NÉKOSZ-ban, a Szovjetunióban pedagógiát, pszichológiát tanult elsőgenerációs fiatal értelmiség kisszámú képviselője is. A Szovjetunióban tanult ösztöndíjasokról részletesen lásd *Földvári, Kemény* és *Szesztay* (1970) beszámolóját.

1956 őszének forradalmi hangulatában a magyar pedagógia elit Balatonfüreden gyűlt össze (*Bajomi*, 2006; *Géczi*, 2006). A jelenlévők névsorából kiolvasható, hogy a részvevők többsége nem egyetemi, hanem középiskolai végzettséggel indult összetett: pedagógiai, tudományos, oktatásirányítói, oktatáspolitikusi karrierjének. A tanító-, polgári képző végzettséggel pályát kezdő vagy óvodában szakképzésben első munkahelyét megtaláló pedagógusok majd kétharmada, 65%-a tette ki a konferencia ismert részvevőinek arányát[14]. A füredi konferencia résztvevői hitet tettek a szocializmus eszméje és a szocialista társadalmi berendezkedés mellett. Az e keretek között megfogalmazott bírálatot tekintette az utókor 2007-ben „Egy forradalom pedagógiája"-nak.

A hozzászólások alapján a résztvevők szerint a pedagógia dolga a nemzeti érdekek figyelembevételével a „gyermek" körüli teendők szakszerű ellátásának kutatása. Miképpen a konferencia jegyzőkönyvében és később a Köznevelésben nyilvánosságra hozott

[14] A balatonfüredi konferencia jegyzőkönyve tartalmazza a 62 részvevő nevét. A Pedagógiai lexikonok szerint a részvevők közül 43 főnek azonosítható az első munkahelye, iskolai végzettsége. A 19, ezzel a módszerrel nem azonosított résztvevő közül négyen a minisztérium vagy a párt munkatársai voltak. Hárman iskolában igazgatóként, pedagógusként dolgoztak . Öten különféle pedagógiai intézetek (Munkaerő Tartalékok Hivatala Módszertani Intézete, Budapesti Pedagógus Továbbképző Intézet) munkatársai voltak, négyen pedig pályakezdőként, ketten NÉKOSZ-os múlttal voltak jelent a konferencián. Ha a nem-egyetemi mobilitás mértékét kívánjuk érzékeltetni, az életkoruk miatt ki kell hagynunk a négy pályakezdőt, hiszen ők már az új egyetemi berendezkedés és új oktatók neveltjei. A részvevők 65%-ának első végzettsége, munkahelye tanítóképző, polgári iskolai tanárképző, szakképző iskolához kötődik, illetve a NÉKOSZ múltja emelte a pedagógiai elitbe. Az ismeretlenek csoportjába tartozók körében (nem számítva a négy pályakezdőt) nagy valószínűséggel vannak tanítóképzői, polgári-tanárképzői végzettségűek. Ismerve a kor szelekciós mechanizmusait: a Magyar Dolgozók Pártja és a minisztertanács munkatársa is alacsony tekintélyű képzési formát végzett a háború előtt. Feltételezhetjük – a 4 aspiránst és tanársegédet nem számítva –, hogy a nem ismert első iskolai végzettségű 13 fő megoszlása olyan volna, mint az ismerteké, de ez alsó becslés: a fontos szakmapolitikai pozícióban lévők közül – a kor káderpolitikáját ismerve – nagyobb arányban reprezentálódnak a legfeljebb középfokú végzettségűek. Alsó becsléssel élve a balatonfüredi konferencián az azonosított iskolai végzettségű résztvevők 65%-a nem a hagyományos értelmiségi pályán indult el.

„Füredi platform"-ban megfogalmazták: „Soha többé semmiféle erő nem tántoríthat el bennünket az igazság, a magyar nép, a magyar gyermek bátor szolgálatától" (*Balatonfüredi Pedagógus Konferencia*, 1956. 332. o.).

A forradalom utáni konszolidáció éveiben e mondat szellemiségét követte a pedagógiai élet. A „gyermek bátor szolgálata" kifejezés azonos lehet a megváltó gyermek körüli szakrális teendők ellátásával. Annak a gyermeknek a szolgálatáéval, amelyet *Ellen Key* „A gyermek évszázada" című munkájában laicizált kis *Jézus*ként ír le: „Mindaddig, amíg a szülők le nem borulnak a gyermek nagysága előtt, amíg nem látják, hogy a gyermek szó csak a fenség fogalmának más kifejezése, amíg nem érzik, hogy a jövő az, amely a lábuknál játszadozik" (*Key*, 1976. 104. o.). A „magyar nép" jelzős szerkezet jelentéstartalma kettős. Érthető úgy, ahogy a háború előtt *Kiss Árpád* és *Karácsony Sándor* használta, de olvasható a nem szovjet típusú szocializmus híveként is. A Szovjetunióban aspiránsként megtapasztal tanult elmélet és a szovjet valóság közötti távolság, a sztálini és a Sztálin előtti korszak különbözősége, a szovjet modell magyarországi szoros követése ellen vágott a „magyar" jelző, ahogy ezt az 1956 utáni – a nacionalizmus és a sztalinizmus elleni kétfrontos harc jegyében megfogalmazott – bírálatokból rekonstruálhatjuk. [Lásd a Pedagógiai Szemlében és a Köznevelésben lefolytatott vitát, különösen a vitát lezáró tanulmányt (*Nagy*, 1958).]

A füredi pedagógusok a gyermeket és a népet nem közszolgálatot végezve, nem közcélokat követve, hanem a hatalmi-jogi és pénzviszonyoktól függetlenül, autonóm és önálló, szaktudással-hivatással rendelkező csoportként akarták egyfajta szakrális-szakmai feladatként szolgálni. A Balatonfüreden megtalált elvi gyermek így lesz az elnyomott pedagógusok megváltója, a majdani kommunista társadalmat építő nevelőinek tevékenységének alanya a következő évtizedekre. Ebben egyetértettek a későbbi áldozatok és a nagy szakmai karrier előtt állók is.

*Mérei Ferenc*et, aki a balatonfüredi konferencián is kifejezte a szocializmus és a lélektani iránti mély elkötelezettségét, 1958-ban államellenes összeesküvés vádjával letartóztatták és elítélték. Mások a szocialista didaktika, a neveléselmélet, a pedagógiai pszichológia, a nevelőiskola, a közösségi nevelés kidolgozói lettek, melynek eszmei hátterében kimutathatóan jelen van a fiatal *Marx* szép víziója az egyenlők társadalmáról, a személyiség teljes kibontakoztatásáról, valamint az elkötelezetten antikapitalista reformpedagógia iránti mély vonzalom.

Megbékélés a pedológiával

A forradalom után a magyar pedagógiai elit – meggyőződésből vagy reálpolitikai meggondolásból – magatartását a bel- és külpolitikai eseményekhez igazította. Helyesen, hiszen a reformpedagógia a nagypolitika szintjére került. Ahogy a Szovjetunióban változott a pedológia megítélése, úgy módosult a hivatalos magyar szakmai álláspont.

A marxista pedagógia igen, a marxista pedológia azonban nem engedélyeztetett – jelentették ki 1954-ben már az enyhülés jegyében Moszkvában. *N. K. Goncsarov*, a szovjet Neveléstudományi Akadémia végrehajtó hatalommal is felruházott szervezetének elnö-

kének álláspontja szerint nincs szükség a gyermekről szóló marxista szintetikus tudomány létrehozására. Helyette „igazi, új marxista pedagógiát kell teremteni" (*Goncsarov*, 1955. 85. o.), mert előtte eltorzították. Erről a zsinórmértékről hivatalosan is értesültek a vezető magyar pedagógusok, hiszen a Pedagógiai Tudományos Intézet jelentette meg a beszédet, amelyik intézet még 1961-ben is közös kiadványokat jelentetett meg a Szovjet–Magyar Baráti Társasággal (lásd *Faragó*, 1961). Ezen a goncsarovi értelmezésen mentek túl Füreden, majd a későbbi vezetők a megtorlás és a konszolidáció éveiben szelíden visszatértek a marxista pedagógia építéséhez.

A XX. kongresszus után a pszichológia, a genetika kapott amnesztiát, a pedológia nem. A marxista filozófiai lélektan alakja, *Rubinstein* sorsa példamutató. A szovjet pszichológia filozófus, aki a zsdanovi kultúrpolitika és a feléledő politikai antiszemitizmus miatt az egyik napról a másikra elvesztette állását 1948-ban, a XX. kongresszus után az újrakezdés és a rehabilitált pszichológia emblematikus figurája lesz. Ő fordította a kommunizmus – immár helyesen értelmezett – marxi üzenetét a pszichológia nyelvére (*Pléh*, 2000). Ide illik néhai *Szebenyi Péter* szóbeli közlése is. Szerinte a szintén rehabilitált orosz pszichológus, *Vigotszkij*, ki magát egy időben pedológusnak is tartotta, munkáinak magyar fordításában a „pedológia" kifejezést rendszeresen „pedagógia"-ként adták meg a hatvanas években. *Nagy László* a Tanácsköztársasággal együtt rehabilitálódik szakmailag (*Illés*, 1985), ami annyit jelent, hogy a politikai jobboldallal való tevékeny szakmai-politikai kapcsolatának dokumentumai kimaradnak pedagógiai műveinek válogatásából (*Nagy*, 1972). A könyv a magyar belpolitika piacellenes, egyenlőségpárti, ideológiai tekintetben offenzív időszakában jelent meg, melynek jellegzetes dokumentuma a kétéves előkészítő munkálatokat lezáró oktatásról szóló párthatározat (*Kálmán*, 1973).

A rehabilitáció azonban, jellemzően a Kádár-rendszerre, felemás. A pedológia szovjet bírálata és a pedológiát övező politikai gyanakvás évtizedekig eltart. *Nagy Lászlót* a hatalmat gyakorló szakma képviselői nagyra tartják (KÖTE), válogatott munkái csak a hetvenes években jelennek meg, egy bő másfél évtizeddel a konszolidáció évei után. *Bollókné Panyik Ilona* „Nagy László és kora" 2007. június 22-én tartott konferenciai előadása szerint még a nyolcvanas évek elején az oktatásért felelős minisztériumban nem hagyták jóvá, hogy a *Kis János* altábornagy utcai képző felvegye *Nagy László* nevét.[15]

Szarka József a kor mérvadó neveléstudósának és az oktatáspolitika egyik vezetőjének iránymutató szavai jellegzetes kádári „egyfelől-másfelől" megbékélést célzó középutasságot tükröznek: „Ma már úgy is látjuk, hogy a marxista értékelésben ez a nagyon rossz csengésű fogalom [a pedológia] *önmagában* nem indokolja az elmarasztalást, legalábbis nem abban a kiélezett formában, ahogy ez a dogmatikus időszakban jelentkezett (*Szarka*, 1973. 106. o., kiemelés az eredetiben). Megjelennek e tárgyban az első könyvek, amely nem foglalkoznak a „dogmatikus időszak" kérdésével. Az ideológiai bírálat továbbra is fennmarad. A hatvanas évek politikai korrekt modellje szerint az új iskola alapvetően jó, de „e célkitűzéseket sokszor (!) áthatja: a szélsőséges liberalizmus; a gyermekek pszichikai fejlődésében a természeti összetevők különös (!) hangsúlya [...] a

[15] Az is valószínűsíthető, hogy a nyolcvanas években rendkívül erős akadémiai tudományalapú felfogást követő pedagógiai filozófiát követők ellenállásáról van szó.

polgári társadalom nagyhatású életfilozófiáiban... kifejezésre jutó relativizmus és szubjektivizmus" (*Buzás*, 1969. 24. o.).

Nagy László válogatott munkáinak megjelentetése is e korszakban történik. Az ELTE professzorának előszava szakmai méltatás, egy példaképnek állított szakember portréja. A mintának választott személy művei – tértől és időtől függetlenül, szakmailag időtállóként jelennek meg, de teljes mértékben homályban marad a sztálini korszak, a reformpedagógiai útjainak kacskaringós természete. Úttörő, szakmai-pedagógiai technikusként áll előttünk az a *Nagy László* (*Nagy S.*, 1972), akinek „Didaktika gyermekfejlődés-tani alapon" című munkája szakmai tekintetben üdvözlendő: „a változékony művelődési anyag helyett a személyiségfejlesztő hatásra helyezi a hangsúlyt" (*Nagy*, 1972. 40. o.). A tanítás anyagát ne a társadalom- vagy gazdaságpolitika szereplői, ne a tanügy-igazgatás, ne a tudományos diszciplínákat követő tantárgyaknak dolgozó akadémiai-gimnáziumi elit, hanem gyermek természetes, bizonyítottnak vélt szükségleteit ismerő szakma határozza meg. Ezzel együtt a kor jellegzetes óvatos középutassággal egyaránt helyteleníti a „tananyag-centrikus szemléletet" és a *Nagy László*-i „gyermekcentrikus nézőpont abszolutizálását" (*Nagy*, 1972. 40. o.). E két, egymást kizáró szempont összebékítési kísérlete nem tárgyi-szakmai, hanem politikai dimenzióban értelmezhető: éljen egymás mellett mind a két szemlélet, ami 1972-ben történetesen a reformpedagógiai híveinek kedvezett.

A lassan megtűrt reformpedagógia, gyermektanulmányozás türelmetlenebb hívei és a marxista pedagógiai mélyen elkötelezett képviselői közül néhányat nem elégített ki sem a taktikai kompromisszum, sem a jövő bizonytalan ígérete. Sokukban élt a szocialista, kizsákmányolás nélküli, a személyiség teljességét kibontakoztatni segítő iskola megvalósításának az illúziója. Jeles képviselői úgy látták, hogy a reformpedagógai elképzelés a szocialista „társadalom valóságos tendenciáira támaszkodhat, tehát általánosabb politikai-társadalmi értelemben sem jelent ab ovo és szükségszerűen utópiába torkolló felfogást"(*Mihály*, 1980. 52. o.). Csakis a polgári társadalmakban utópikus álom mindez, a létező szocializmusban azonban megragadható lehetőség.

Az elvi és az empirikus szocializmus közötti különbség az idők multával nem csökkent, sőt még növekedett is, miképpen az elvi gyermek érdeke és az empirikus gyermek hétköznapi élete közötti különbség is. A kéz műveltségét a szellem műveltségével emancipálni szándékozott marxi gondolatból, a kerschensteineri munkaiskolából furcsa dolog képződött a kötelező politechnikai oktatás formájában. Egy-egy mélyen elkötelezett, elvhű marxista pedagógus kérte folyamatosan számon a szocialista és reformpedagógia eszméinek valóra váltását a nép államában (pl. *Gáspár*, 1977, 1978), nem várt segítséget kapva az 1968-as diákzavargások ideológusaitól (*Mihály*, 1980).

Az újabb rendszerváltáskor, az 1989–90-es években jelenik meg az oktatáspolitika központjában újra a reformpedagógia filozófiáját, értékrendjét követő pedagógusok köre, akik már nem érték be a korábbi kompromisszumokkal. A történelem iróniája, hogy éppen akkor alakultak a reformpedagógia logika szerint szerveződő iskolák, akkor lesznek – a pénzügyektől eltekintve – teljes mértékben függetlenek a tantestületek, akkor vezetik be kétszáz éves fejlődést elsöprő, a tudományt-tagadó logikájú, a népiskolai-reformpedagógiai értékeket hordozó nemzeti alaptantervet és a hasonló logikájú, népiskolai-reformpedagógiai értékrenden alapuló pedagógusképzést, amikor ismét beköszöntött a versenyelvű kapitalizmus, újból megjelent a társadalmi különbségeket magától értetődően teremtő magántu-

lajdon és piacgazdaság, vele együtt a verseny, a kizsákmányolás, a piac és a pénz korszaka. Éppen az a fajta világ, amellyel szemben a XIX. század végén, XX. század elején megfogalmazódtak az antikapitalista mozgalmak pedagógiai értelmezései, amelyek terméke Magyarországon a nyolcosztályos kötelező és egységes általános iskola volt.

Irodalom

Aczél György (1977): Előszó. In: Rottler Ferenc (1977, szerk.): *Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fújják... Népi Kollégiumok 1939–1949.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 5–11.

Ágoston György (1966): Előszó. A Lagenvin–Wallon tervezet. In: Illés Lajosné (szerk.): *A pedagógia időszerű kérdései külföldön.* Fordította. Ágoston György, a fordítást átnézte Kiss Árpád. Tankönyvkiadó, Budapest. 5–13.

Ament Erzsébet (2005a, szerk.): *Domokos Lászlóné: Az alkotó tanítás. Domokos Lászlóné összegyűjtött előadása és cikkei 1908–1928-ig.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Ament Erzsébet (2005b): *Emmi néni iskolája.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Bajomi Iván (2006): Az Országos Köznevelési Tanács visszaállítását szorgalmazó '56-os javaslat. *Educatio,* 3. sz. 492–510.

Balatonfüredi pedagógus konferencia, 1956. október 1–6. Rövidített jegyzőkönyv. Pedagógiai Tudományos Intézet, Kézirat sokszorosítás. Reprint: Aula Kiadó, Budapest. 2006.

Bánfai József (2007): *„A tehetség-probléma hazai történetének irodalma a kezdetektől 1950-ig".* Bibliográfia. PTE Központi Könyvtár, Pécs. 2007. június 22. http://www.lib.pte.hu.

Bernáth József (1970): *Fényes szellők. (A népi kollégiumokról) A pedagógia időszerű kérdései hazánkban.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Bojtár Endre (1993): Milyen a zsarnok, milyen az áldozat. In: Bojtár Endre: *Kelet-Európa vagy Közép-Európa?* Századvég, Budapest. 93–112.

Burchardt Erzsébet (1987): Visszaemlékezéseim Montessori módszerű magánóvodámra és magán „népiskolámra". *Pedagógiai Szemle,* 12. sz. 1187–1207.

Buzás László, dr. (1969): *Az „Új iskola" pedagógiája. Pedagógiai Közlemények.* Az Eötvös Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének kiadványai. Tankönyvkiadó, Budapest. 2. kiadás.

Domokos Lászlóné (1947): Szabad beszélgetés. In: Kiss Árpád *előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 170–182.

Domokos Lászlóné (1948): *Munkacsoportok az osztálytanításban.* In: Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 135–149.

Donáth Péter (2000): A „kettős nevelés"-ről az ötvenes években. *Valóság,* 7. sz. 64–79.

Donáth Péter (2007): *Adalékok Nagy László pályájához, 1918–1922.* Trezor Kiadó, Budapest.

Erős Ferenc (1989): *Mérei Ferenc fényében és árnyékában.* Kiadó, Budapest.

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

Faragó László (1961, szerk.): *Az iskolareform és az oktatási folyamat korszerűsítésének problémái.* Magyar–Szovjet Baráti Társaság – Pedagógiai Tudományos Intézet, Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, Budapest.

Földes Ferencné (1967, szerk.): *Földes Ferenc Válogatott írások.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Földvári Tamás, Kemény István és Szesztay András (1970): *A Szovjetunióban végeztek...A Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Csoportjának kutatási beszámolói.* MTA, KESZ sokszorosító, Budapest.

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. Neveléstudomány és a társadalmi gyakorlat. 9. kötet.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

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

Géczi János (2005): Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 241–262.

Géczi János (2006): A szovjet pedagógiai minta. *Iskolakultúra*, 9. sz. 24–38.

Golnhofer Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949. In: Géczi János (sorozatszerkesztő): *Iskolakultúra-könyvek 23.* Iskolakultúra kiadó, Pécs.

Goncsarov, N. K. (1955): *A neveléstudomány elmaradásának néhány oka.* In: Simon Gyula (szerk.): A pedagógiai tudományos munka tervezése. (Anyagok a Szovjetunió és népi demokratikus országok sajtójából. Pedagógiai Tudományos Intézet, Neveléselméleti és Neveléstörténeti Osztály iratai. Kézirat, belső tájékoztatásra, Az Oktatási Minisztérium Pedagógiai Könyvtár és Dokumentációs Osztályának anyagaiból) Stencilezve 1955. augusztus.

Gratiot-Alphandéry, H. (1994): Henri Wallon, (1879–1962). Prospects: the quarterly review of comparative education. *International Bureau of Education*, **24**. 3–4. sz. 787–800.

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

Illés Lajosné (1985): Az európai szocialista országok közoktatásügye a második világháború után. In: Orosz Lajos (szerk.): *Egyetemes neveléstörténet. 66–68. füzet.* A Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Albizottságának gondozásában. Budapest.

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

Kálmán Gyula (1973, szerk.): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Karácsony Sándor (1942): *Ocsudó magyarság (szokásrendszer és pedagógiai). Harmadik kötet.* Exodus, Budapest.

Kardos József (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi – időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 73–80.

Kemény Gábor (1948): Nagy László és az új magyar pedagógia. In: Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.

Key, E. (1976): *A gyermek évszázada.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés.* Debreceni Könyvek Kiadása, Debrecen.

Kiss Árpád (1948): A magyar köznevelési reform. In: Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 23–48.

Kiss Árpád (1982): Az általános iskola és középiskola. In: Horváth Márton és Simon Gyula (szerk.): *Közoktatás és neveléstudomány.* Tankönyvkiadó, Budapest. 56–70.

Kiss Árpád és Kovács Máté (1944, szerk.): *A magyarságtudomány és nemzetnevelés.* Debreceni könyvek kiadása, Debrecen.

Klebelsberg Kunó (1926): *A magyar gyermekvédelem.* http://www.flagmagazin.hu/millennium/gyermekvedelem.htm.

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

Koszterszitz József (1941, szerk.): Hogyan töltsük ki a személyi lapot. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság 1941. december 12-14-ei ankéntján elhangzott előadások. *Gyermek és ifjúság*, 1. sz.

Kovács M. Mária és Örkény Antal (1991): *Káderek. Szociológiai füzetek 52. sz.* ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ, Budapest.

Lázár György (1950): A magyar pedológia visszavonulási taktikája. *Társadalmi Szemle*, 3–4. sz. 250–276.

Medinszki, J. N. (1951): *A nevelés története*. Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Budapest.

Mérei Ferenc (1945): *A gyermek világnézete. Gyermek-lélektani tanulmány.* Anonymus, Budapest.

Mérei Ferenc (1948): Csoportosulás és a tanulás szervezete az általános iskolában. In: Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 114–135.

Mérei Ferenc (1971): *A közösségek rejtett hálózata.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Mihály Ottó (1980): Válság és radikális kiútkeresés. In: Bálint Mária, Gubi Mihály és Mihály Ottó (szerk.): *A polgári nevelés radikális alternatívái.* Tankönyvkiadó, Budapest. 9–73.

Nagy László (1915): *A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez. Gyermektanulmányi Könyvtár 5. kötet.* Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Eggenberger, Budapest.

Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása.* Educatio, Budapest.

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

Nagy Sándor (1972): Bevezetés. Nagy László pedagógiájának időszerűsége. In: Nagy Sándor (szerk.): *Nagy László válogatott pedagógiai művei.* Tankönyvkiadó, Budapest. 5–50.

Nagy Sándor (1976, főszerk.): *Pedagógiai lexikon I. köt.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nánay Béla (1945): A gyermektanulmány és a középiskola kapcsolata. *Embernevelés*, 1–2. sz. 27–32.

Nánay Béla (1998): A kisebbségi magyar lélek. *Láthatár*, 1937. 1. sz. 3–14.

Nemesné Müller Márta (1948): Az olvasási készség elsajátítása. In: Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz.* Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.

Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Németh András (2002): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok.* Budapest, Osiris.

Németh András és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógiai és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Oktatási Minisztérium (2001): *Statisztikai tájékoztató. Alapfokú oktatás.* Oktatási Minisztérium, Budapest.

ONI (1949): A Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Párja Központi Bizottsága 1936. július 4-én kelt határozata a peodológiai eltévelyedésekről, A „szabad iskola" felszámolása. Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Párja Központi Bizottsága 1931. szeptember 5-i határozata. Különlenyomat az Országos Neveléstudományi Intézet Értesítőjének 1. (1949. május, 24. o.) (1949. június 2-19 lapok számából). Sokszorosítás.

Orbánné dr.Szegő Ágnes (2004): *To the memory of the Jews of Tiszafüred and surrounding district.* BlonDekor Printery, Tiszafüred.

Pataki Ferenc (2005): *A Nékosz-legenda.* Osiris Könyvtár, Budapest.

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

Révai József (1949): A demokratikus nevelés szelleme. (1947. december) In: Révai József: *Élni tudtunk a szabadsággal.* Szikra kiadás, Budapest. 614–615.

Rottler Ferenc (1977, szerk.): *Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fújják... Népi Kollégiumok 1939–1949.* Akadémia Kiadó, Budapest.

Sárvári Gáborné (2007): *Mérei Ferenc élete és munkássága (1909–1986).* http://www.fovpi.hu/szakteruletek/biologia/merei.html.

Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokráciaellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban I. rész. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 471–499.

Sáska Géza (2005): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokráciaellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban II. rész. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 83–99.

Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 3. sz. 593–609.

Simon Gyula (1955, szerk.): *A Magyar Népköztársaság közoktatásról szóló fontosabb Párt-, DISZ-határozatok és jogszabályok gyűjteménye. A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata a vallás- és közoktatásügyi minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről.* Kézirat. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest. sokszorosítás.

Somogyi József (1929): Túlterhelés és tehetségvédelem. *Magyar Középiskola*, 1–2. sz. 11–14.

Somogyi József (1931): A kultúrfölény problémája.(A kívánatos kultúra.) *Magyar Paedagogia*, 9–10. sz. 203–215.

Somogyi József (1934): *Tehetség és eugenika. A tehetség biológiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálata.* Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest.

Somogyi József (1934-35): Nevelés és átöröklés. *Cselekvés Iskolája*, 5–6. sz. 335–341.

Somogyi József (1937): A munkaiskola és a régi iskola. *Nevelésügyi Szemle*, 1. sz.

Somogyi József (1941) *Fajiság és magyar nemzet.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

Somogyi József (1942): Magyarország tehetségtérképe. *Társadalomtudomány*, 1. sz. 56–75.

Somogyi József (é.n.): *A faj.* Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest.

Statisztikai tájékozató (1954/55): *A felsőfokú intézmények hallgatónak 1954. október 15-i létszámáról.* Sokszorosítva 40 példányban.

Szabó Miklós (1988): *Korszakok–váltások.* Előadás az Országos Pedagógiai Intézet Tantervelméleti Konferenciáján. 1988. június 16. Kézirat. OSI.

Szarka József (1965): A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődése. In: Simon Gyula és Szarka József (1965): *A magyar népi demokrácia nevelésügyének története. Egyetemes neveléstörténet. 69–70. füzet.* A Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Albizottságának gondozásában. Tankönyvkiadó, Budapest. (Szerkeszti Jausz Béla, Földes Éva, Simon Gyula közreműködésével Zibolen Endre.)

Szarka József (1973): *A polgári pedagógia főbb áramlatai a XX. században. Egyetemes neveléstörténet. 49–50. füzet.* A Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Albizottságának gondozásában. Tankönyvkiadó, Budapest. (Szerkeszti Mészáros István)

Szombatfalvy György (1941): A társadalmi vezetők és a gimnázium. *Társadalomtudomány*, 3. sz. 321–334.

Ungváry Krisztián: *Értelmiség és antiszemita közbeszéd.* http://www.rev.hu/html/hu/tanulmanyok/1945elott/ertelmiseg.htm.

Várkonyi Hildebrand Dezső (1942): *A gyermek testi és lelki fejlődése.* Országos Közoktatási Tanács, Budapest.

Várkonyi Hildebrand Dezső (1943): *A lelki élet zavarai.* Országos Közoktatási Tanács, Budapest.

Várkonyi Hildebrand Dezső (1944): *A gyermek és környezete.* Országos Közoktatási Tanács, Budapest.

Várkonyi Hildebrand Dezső (1944-46): Lélektani antropológia és paedagógia. *Magyar Paedagogia*, 11–12. sz. 11–21.

Yesipov, B. P.és Goncharov, N. K. (1947): *I want to be like Stalin. From the russian text on pedagogy.* The John Day Company, New York.

Zazzo, R. (1971): Egy marxista pszichológus: Henri Wallon. Előszó. In: Mérei Ferenc (szerk.): *Henri Wallon, Válogatott tanulmányok.* Gondolat Kiadó, Budapest. 5–12.

Zibolen Endre (1956): *Hozzászólás*. Balatonfüredi pedagógus konferencia, 1956. október 1–6. Rövidített jegyzőkönyv. Pedagógiai Tudományos Intézet, Kézirat sokszorosítás. Reprint: Aula Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

GÉZA SÁSKA: THE CHANGING POSITION OF PAEDOLOGY IN THE POLITICAL TRANSFORMATIONS IN HUNGARY IN THE LATE 1940S: AN INTERPRETATION

This paper presents the rise and fall of paedology, i.e. applied psychology, in Hungary following World War II. It is a story of a fragile coalition between two groups; on the one hand, the 'soft' national-socialist educators, who were concerned with liberating the Hungarian peasant from German and Jewish control, and, on the other, the communists, mostly psychologists, influenced by Western thinking, who expected that equality would follow from the expert development of children's abilities. The two groups agreed that the new society requires the creation of new schools, a new system of child welfare and protection, as well as an ability-based carrier guidance system. Because in effect it was these two professional groups that defined educational policy in 1945–1948, they managed, to a great extent, to overcome their obvious ideological differences. After the Communist takeover organized by Moscow in 1947, however, both groups went through a process of elimination that was complete by 1950, both institutionally and in terms of their human resources. In the strongly-centralized, one-party system, their ideas survived in opposition, as an anti-Stalinist, anti-capitalist, child-centred paradigm, the representatives of which relied on advances in psychology (itself a discipline formerly prosecuted) to realise the promises of child development and social equality.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 4. 263–285. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Sáska Géza, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, ELTE Oktatás- és Ifjúságkutató és Továbbképző Központja, H–1126 Budapest, Sólyom u. 19/a

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 4. szám 287–311. (2006)

ÚJ MÓDSZER A KREATIVITÁS MEGÁLLAPÍTÁSÁRA: A TÓTH-FÉLE KREATIVITÁS BECSLŐ SKÁLA (TKBS)

Tóth László és Király Zoltán
Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

Fél évszázada annak, hogy a kreativitás a kutatók érdeklődésének homlokterébe került, és azóta mit sem vesztett népszerűségéből. A kreativitás természetét máig nem sikerült minden részletében feltárni. Abban sincs konszenzus a kutatók között, hogy voltaképpen mit is értünk kreativitáson, ugyanakkor mindenki egyetért azzal, hogy a kreativitás értékes emberi potenciál, az új megteremtésének záloga.

Jóllehet a kreativitás kutatói elsősorban pszichológusok, ha végigtekintjük a kreativitáskutatás és -fejlesztés történetét (*Tóth*, 2003), azt látjuk, hogy e kutatók döntő többsége mindig is fontosnak tartotta az eredmények gyakorlatban való alkalmazását, főként a nevelőmunkába történő átültetését. Munkásságuknak köszönhetően a kreativitás bevonult a pedagógia fogalomtárába, s ma már a fejlesztési célok egyikeként emlegetjük.

Jelen munkánk ehhez kíván segítséget nyújtani egy csoportosan is alkalmazható eszköz közreadásával, aminek segítségével viszonylag gyorsan és egyszerűen megállapítható a diákok kreativitása. A tanulmány első felében röviden áttekintjük, ma milyen módszerek használatosak a kreativitás mérésére.

A kreativitás mérésének módszerei

A kreativitás mérésére szolgáló módszereket öt csoportra lehet osztani (*Davis*, 1997; *Wolfe*, 1997). Ezek a következők: (1) önjellemzés, (2) mások által történő jellemzés, (3) a divergens gondolkodás mérése, (4) életút-elemzés, (5) személyiség-korrelátumok megállapítása.

Önjellemzés

Ebbe a csoportba tartozó módszerek az egyénnek a kreativitással kapcsolatos önmagára vonatkozó vélekedését tárják fel. Az egyén véleményt nyilvánít arról, hogy mennyire tartja magát kreatívnak. Ezen módszerek egyik fő problémája a kívánatossági hatás. Az emberek hajlamosak magukról úgy vélekedni, mint akik pozitív tulajdonságok letéteményesei, s mivel a kreativitás is egy ilyen pozitív jellemző, olyan mértékű kreativitást tulajdonítanak maguknak, amellyel valójában nem rendelkeznek. A másik fő probléma

annak a mércének a felállítása, aminek alapján az egyén meg tudja ítélni, hogy mi számít kreatívnak. Mérce híján pedig az egyén a köztudatban elterjedt sztereotípiákra támaszkodik, tévútra vezetve magát.

Mások által történő jellemzés

Ezen módszerek mások jellemzését kérik az egyéntől. Az elgondolás azon alapul, hogy bár a kreativitás nehezen operacionizálható, az emberek felismerik, ha ilyet tapasztalnak. Az önjellemzéshez hasonlóan ezek a módszerek sem megbízható külső viszonyítási alappal dolgoznak. Az önjellemzéssel ellentétben azonban, amikor valaki más értékeli az egyént, a kívánatossági hatás kevésbé jelentkezik. Többek között *Amabile* (1983) és *Csíkszentmihályi* (1996) élt ezzel az eljárással, amikor egy-egy adott szakterület jeles képviselőivel egymást jellemeztették. Ez a megközelítés kimondottan a szociális értékelésre helyezi a hangsúlyt.

A divergens gondolkodás mérése

A harmadik csoportba tartozó eszközök a divergens gondolkodást mérik. A kreatív képesség egy sor hipotetikus problémára történő reagálás mennyiségi és minőségi mutatói alapján kerül megállapításra. Közülük legismertebb a Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) (*Torrance*, 1966; *Davis*, 1983, 1997). Ez a papír/ceruza teszt elfogadható validitással és reliabilitással rendelkezik, emiatt a legszélesebb körben alkalmazott kreativitásteszt. Kérdés azonban, hogy egyrészről a divergens gondolkodást vizsgáló tesztekben felvonultatott hipotetikus problémák megoldásának színvonala ugyanúgy jelentkezik-e a valóságos élethelyzetekben. Mindmáig nincs hitelt érdemlő bizonyíték arra, hogy e tesztekben nyújtott magas színvonalú teljesítmény megbízható előrejelzője lenne az életben nyújtott kreatív teljesítménynek (*Csíkszemtmihályi* és *Wolfe*, 2000). Másrészről a divergens gondolkodás, mint általános képesség nem feltétlenül jelentkezik egy adott szakterület valóságos világában. *Torrance* (1988) vizsgálatai szerint e tesztekkel mért képesség bizonyos mértékig előrejelzi a kreativitást a későbbi életben. E tesztek előnye leginkább abban áll, hogy segítségükkel megragadható az addig észre nem vett potenciál.

Életút-elemzés

Ez a megközelítés életrajzi adatokra támaszkodik: a korábbi kreatív teljesítményekkel összefüggő életrajzi adatokból próbálja megjósolni a jövőbeli kreatív teljesítményt. „A [kreatív] géniuszt egyedül az a kognitív és motivációs jellemzője különbözteti meg, hogy képes a véletlenszerű változások bőségének ellenállni, és csak az adott problémára koncentrálni" (*Simonton*, 1988. 422. o.). Egy adott területen való tényked és e tényked nyilvános elismerése mérhető és prediktív eszközként használható. E megközelítés hívei nem fogadják el a divergens gondolkodást, mint előrejelző mutatót, azzal érvelve, hogy ha valaki divergens módon gondolkodik, még nem biztos, hogy ez később kreatív teljesítményben nyilvánul meg.

Személyiség-korrelátumok

A személyiség-korrelátumok felöl történő megközelítés a személyiségjellemzők vizsgálata alapján próbálja megjósolni a kreativitást. Képviselői úgy vélik, hogy a kreatív egyének sajátos személyiségjellemzőkkel rendelkeznek, s ezeken keresztül megállapítható a kreativitás. Ugyanakkor e megközelítéssel szemben felvethető, hogy a valóságos életben a személyiségjellemzők kontextustól függőek, azaz adott területen, adott szituációban különbözőképpen jelentkeznek. A kreatív személyt éppen az különbözteti meg a kevésbé kreatívtól, hogy képes váltani a rögzült személyiségjellemzői között. Például, ahhoz, hogy egy adott terület ismeretanyagát elsajátítsa, konformistának kell lennie, de ha valami újat akar, akkor nonkonformistának kell lennie. Az általunk kidolgozott kreativitás fokának becslésére alkalmas módszer ehhez a megközelítési irányhoz sorolható.

Kreativitás és személyiség

Számos kutató az elismerten kreatív személyek vizsgálata során azt tapasztalta, hogy ezek az egyének bizonyos személyiségjellemzők tekintetében eltérnek a többi embertől. *Sternberg* (1985) egyik összegző munkájában az újdonságokkal szembeni nyitottságot, a komplexitás iránti preferenciát és a magas fokú feladat iránti elkötelezettséget emeli ki. *Eysenck* (1997) az önállóságra, a nonkonformitásra, az új dolgok iránti nyitottságra, a rugalmasságra, a kétértelműséggel szembeni toleranciára, a belső kontrollra és az énerőre helyezi a hangsúlyt. *Williams* (1976) és *Montamedi* (1982) például a kockázatvállalási hajlandóságot tartják fontosnak. *Necka* (1986) többek között a játékosságot és a humor kedvelését hangsúlyozza. Több kutató lényegesnek tartja a kíváncsiságot, a függetlenséget, az önbizalmat, a kitartást.

Egy korábbi munkánkban (*Tóth*, 2000) magunk is megkíséreltük áttekinteni a kreatív személyiségre jellemző sajátosságokat. A szakirodalom az átlagon felüli kreativitást mutató felnőttek közös jellemzőjeként a környezet ingereire való szokatlan érzékenységet, az önálló gondolkodást, a nonkonform viselkedést és a feladatokban való kitartást nevezi meg leggyakrabban, mint lényeges tényezőt. A kimagaslóan kreatív egyének további közös vonása, hogy kedvüket lelik az ötletek gyártásában, kifejezetten humorkedvelők, magas toleranciát tanúsítanak a kétértelműséggel szemben, mikrokörnyezetükben dominanciára törekednek, nem kedvelik a kötöttségeket, védekeznek a korlátozás ellen, és a munkájuk során erősen önérvényesítők. A gyermekeket vizsgáló kutatások a következő kreatív jellemzőket hangsúlyozzák: kíváncsiság, függetlenség, kitartás, flexibilitás, széles érdeklődési kör, eredetiség, humorérzék, kérdezősködés, magas energiaszint, érzékenység, türelmetlenség és élénk fantázia.

Helson (1996) összegző áttekintésében a fentiekkel ellentétben arra a következtetésre jutott, hogy a kreatív egyénekre jellemző egységes személyiségprofil nem rajzolható meg. Annak ellenére, hogy a kutatások által feltárt jellemzők részben egybeesnek, még egybeesés esetén is az egyes kutatók más-más jellemzőnek tulajdonítanak nagyobb jelentőséget, ennél fogva nem lehet a jellemzőkből összeállítani egy olyan listát, amely a

kimagaslóan kreatív embereket, mint különálló csoportot írná le, megkülönböztetve őket a kevésbé kreatív emberek csoportjától.

A fenti gondolat nem új keletű, korábban is felvetődött, hogy a kimagaslóan kreatív egyének jellemzői ellentmondásosak. *McMullan* (1978) szerint a kreativitás paradox személyiséget igényel, például azt, hogy az egyénben a szárnyaló fantázia valóságérzékkel párosuljon. Hasonlóképpen vélekedik *Williams* (1982) is, aki szerint a kimagaslóan kreatív gyermek és felnőtt csupa paradoxonokból áll. *Williams* számos ilyen paradoxont sorol fel, például: nyitott és mégis zárkózott; bolondos, de komoly; alkalmazkodó és mégsem alkalmazkodó; olykor kínosan pedáns, máskor végtelenül hanyag. (A kimagaslóan kreatívak részletes bemutatását lásd *Tóth*, 2003.)

Helson-hoz hasonló álláspontón van *Csíkszentmihályi* (1996) is a „komplex" személyiség fontosságának hangsúlyozásával, amiben – többek között – az érzékenység merevséggel, a magas intelligencia naivitással párosul. Szerinte egy kiegyensúlyozott, harmonikusan működő személyiség inkább gátolja, semmint elősegíti a kreativitást. Ugyanígy vélekedik *Urban* (1997), aki a személyiségjellemzők leírásában az „ellentétek integrálását" szorgalmazza.

Összességében megállapítható, hogy a kreativitás nem feltétlen jár együtt bizonyos személyiségjellemzőkkel, de bizonyos jellemzők megléte, illetve átlagosnál magasabb szintje kedvező feltételeket teremthet a kreativitás kibontakozásához. Ennek ellenére a kreativitástesztek döntő többsége nem a személyiségjellemzőket, hanem a viselkedéses jellemzőket veszi célba. A leggyakoribb megoldás a kreatív tevékenységekben való részvétel megállapítása, ami történhet önjellemzéssel, mások által történő jellemzéssel vagy életút-elemzésen keresztül. *Dávid* (2002) számos ilyen eszközt felsorol tanulmányában, melyek mindegyike a kreatív tevékenységekbe való bevonódás vizsgálatán alapul.

A kreativitás és a személyiség kapcsolatát taglaló szakirodalom inkább e jellemzők feltárására, kimutatására és a jelentkező problémák elméleti megoldására fókuszál, és kevéssé fordít figyelmet arra, hogyan lehetne a vonatkozó kutatási eredményeket a kreativitás megállapításának szolgálatába állítani. Az általunk kidolgozott s a következőkben bemutatandó eszköz egyfajta kísérletnek tekinthető e jellemzőknek a kreativitás mérőeszközeként való felhasználására.

A módszer kidolgozásának előzményei

Skálánk kidolgozásához az egyik kiinduló pontot *Holmes* (1976) kérdőíves vizsgálatának előkészületei adták, amely vizsgálat a kreatív személyiség azonosítását tűzte ki célul. A szerző azonban csak a kérdőív itemeinek megfogalmazásáig jutott el, az itemeket nem vonta össze dimenziókba, és vizsgálatokat sem végzett a kérdőívvel. A tanulmányhoz írt szerkesztőségi megjegyzésből kiderül, az olvasó ne is várja a folytatást, mert időközben a szerző érdeklődése más irányba fordult, és a továbbiakban a témával nem kíván foglalkozni. Jóllehet ez a munka már kezdeti stádiumában abbamaradt, mégis ötletet jelentett számunkra arra nézve, milyen irányban induljunk el.

A másik referenciapontot *Davis* és *Rimm* (1976) mérőeszköze, a GIFT (Group Inventory for Finding Creative Talent) jelentette, ami három változatban készült el: 1-2., 3-4., illetve 5-6. osztályosok számára. Mindhárom teszt 36 itemből áll, ebből 25 közös. A tanulóknak az IGEN-t kell bekarikázni, ha az adott meghatározást elfogadják, és a NEM-et, ha elutasítják. Az első osztályosoknak fel kell olvasni a meghatározásokat, de a karikázást önállóan végzik.

A GIFT kidolgozásához az egy évvel korábban készült Davis-féle HDYT (How Do You Think Inventory - magyarul: Hogyan gondolod?) elnevezésű, 102 itemből álló kérdőív (*Davis*, 1975) szolgált mintául, mely az egyetemisták művészeti, írásos jellegű kreativitását és találékonyságát vizsgálja. A GIFT által vizsgált jellemzők: önállóság, kíváncsiság, kitartás, flexibilitás és széles érdeklődési kör. Ezen kívül bizonyos – a kreatív gondolkodásra és viselkedésre utaló – életrajzi elemekre is rákérdez.

A GIFT alkotói a módszert 175 fős mintán próbálták ki, és ugyanabból az általános iskolából való 365 diák mintáján véglegesítették. A vizsgálatot bemutató tanulmány csak reliabilitiás-értékeket közöl, nem végez alapstatisztikai számolásokat (átlag, szórás) és faktoranalízist sem. Ez az egyetlen tanulmány (*Davis* és *Rimm*, 1976) azonban, amelyben a GIFT-kérdőívet (pontosabban annak 25 itemes, tehát a közös itemeket tartalmazó változatát) teljes terjedelemben közreadták a szerzők. Az 1. táblázat az egyes dimenziók függvényében mutatja az itemeket.

A szerzők az itemeket az interkorrelációk alapján csoportosították. Az I. csoport főként a változatos érdeklődést megállapítani hivatott itemeket foglalja magába, a II. csoport az életrajzi elemeket, a III. csoport az önállóságot és a kíváncsiságot, végül a IV. csoportba kerültek azok, amelyek az előzőek egyikébe sem tartoztak.

A GIFT kidolgozása óta nem született olyan eszköz, amely a kreatív jellemzők megállapítását ennél differenciáltabban oldotta volna meg. Jóllehet hasonló jellegű eszközökből több tucat létezik, ezek a GIFT-nél kevesebb dimenziót tartalmaznak, és a kimunkáltságuk is alacsonyabb szintű. A GIFT népszerűségének valószínűleg az az oka, hogy a szerzők és munkatársaik az eszközzel számos vizsgálatot végeztek, s a kialakított standardok 8000 fős mintán alapulnak. (Megjegyezzük, hogy a standardokhoz és a kérdőív három változatához kizárólag az férhet hozzá, aki a tesztet megvásárolja. A vonatkozó írások szinte mindegyike *Sylvia Rimm* címének megadásával zárul, akin keresztül a teszt megrendelhető.)

A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)

A TKBS konstrukciójában hasonlít a GIFT-hez, számos dologban azonban eltér tőle. A TKBS idősebb diákok számára készült; figyelembe veszi az újabb kutatások során felderített jellemzőket is, lényegesen kibővítve a dimenziókat; eltekint a fentebb részletezett (vitatható) csoportosítástól; az egyes itemek megítélését az egyszerű IGEN-NEM helyett árnyaltabban teszi lehetővé; a válaszadási beállítódások létrejöttének megakadályozására nagyobb gondot fordít.

1. táblázat. Az eredeti GIFT itemei és dimenziói

Itemszám	*I. csoport*	*Dimenzió*
1.	Szeretek dalokat írni.	Változatos érdeklődés
2.	Szeretek egyedül sétálni.	Önállóság
10.	Szeretek festeni.	Változatos érdeklődés
17.	Szeretek állatokról tanulni.	Változatos érdeklődés
22.	Szeretek régmúltról szóló történeteket olvasni.	Változatos érdeklődés
23.	Szívesebben játszok régi játékokat, mint újakat.	Flexibilitás
	II. csoport	
3.	Anya vagy apa szeret játszani velem.	Életrajzi
9.	Van néhány igazán jó ötletem.	Önállóság
13.	Szeretem szétszedni a dolgokat, hogy megnézzem, hogyan működnek.	Kíváncsiság
16.	Anya vagy apa és én időnként együtt teszünk-veszünk.	Életrajzi
18.	Apa szeret a ház körül tenni-venni.	Életrajzi
21.	Apa szerint általában jól csinálom a dolgokat.	Életrajzi
Itemszám	*III. csoport*	*Dimenzió*
5.	Történeteket kitalálni csak időpocsékolás.	Változatos érdeklődés
12.	A Napot mindig sárgára kell színezni, amikor rajzolunk.	Önállóság
14.	Szívesebben dolgozok kifestőkönyvben, mint hogy magamtól fessek képeket.	Önállóság
15.	A könnyű kirakós játékok a legmulatságosabbak.	
20.	Nem tudok mihez kezdeni, ha egyedül vagyok	Önállóság
24.	Ha nehéznek bizonyul, amit csinálni akarok, inkább feladom, és mást csinálok.	Kitartás
25.	Nem szeretek egyedül játszani, csak barátokkal.	Önállóság
	IV. csoport	
4.	Sokat kérdezősködöm.	Kíváncsiság
6.	Nekem elég, ha csak egy vagy két barátom van.	Flexibilitás
8.	Néha nem árt változtatni a játékszabályokon.	Flexibilitás
11.	Azokat a dolgokat szeretem, amelyeket nehéz elvégezni.	Kitartás
19.	Szeretném, ha a többi gyerek kevesebbet kérdezne.	Kíváncsiság

A TKBS lényegét tekintve egy csoportosan is kitölthető kérdőív: 72 állítás megítélését kéri a diákoktól, a válaszadási beállítódás alacsony szinten tartása végett a tételek egy részét inverz (fordított) módon fogalmazták meg. Az állítások tizenkét dimenzióba so-

rolhatók, melyek a vonatkozó kutatások szerint a személyiség egy-egy kreatív jellemzőjét képviselik. E dimenziók a következők: komplexitás preferencia (KOM), játékosság (JÁT), kíváncsiság (KIV), türelmetlenség (TÜR), gondolkodásbeli önállóság (GON), önérvényesítés (ÖNE), eredetiség (ERE), nonkonformitás (NON), energikusság (ENE), dominancia (DOM), kitartás (KIT), kockázatvállalás (KOC).

A tesztkonstrukció elméleti háttere

A kreativitást, mint alkotói folyamatot *Graham Wallas* (1926) négy szakaszra bontotta: előkészítés, lappangás, megvilágosodás és igazolás. Az alkotói folyamat különböző állomásain a személyiség egymástól igen eltérő és sokszor egymásnak is ellentmondó jellemzői és működésmódjai vesznek részt. E személyiségjegyek feltárása számos kutató hosszadalmas munkájának eredménye. Szintézisként azokat a személyiségjegyeket tartalmazza a TKBS, melyek a *Wallas* által leírt folyamatmodellel is összhangban vannak. A kreativitás jelenségkörét a kérdőív 12 olyan személyiségjellemzővel ragadja meg, melyek az egyén hétköznapi viselkedése mentén közelítik meg a kreatív alkotói folyamathoz szükséges komponenseket.

A kreatív alkotói folyamat során fontos szerepet játszó személyiségjegyek

Komplexitás preferencia (KOM)

A kreatív személyek törekszenek az újszerű, megszokottól eltérő ingerek befogadására. Általában nem elégszenek meg az egyszerű játékokkal, problémákkal. Legtöbbször bonyolult problémák iránt érdeklődnek, amit általában megoldandó feladatként, kihívásként is értelmeznek.

Kíváncsiság (KIV)

A kíváncsiság, az új információk iránti éhség a kreativitás egyik legrégebbi, és meghatározó ismérve, az emberre alapvetően jellemző explorációs motívum megnyilvánulása, a kreatív ötletek egyik lényeges kiindulópontja.

Gondolkodásbeli önállóság (GON)

Ha az ember új utakat jár, sokszor le kell mondania a külső támpontok által nyújtott segítségről, ráadásul a külső támpontok követése hátráltató tényező is lehet, mivel gátolhatja a kreatív gondolatok, újszerű megoldások létrejöttét.

Eredetiség (ERE)

Az eredetiség a kreativitás legrégebben azonosított, és leginkább felismerhető ismérve, a konvencióktól való elrugaszkodás képessége. Lényege, hogy egy adott kontextusban, problémahelyzetben olyan új megoldást talál a személy, mely a helyzetet adekvát

módon, relatíve hatékonyabban oldja meg, és amelyre a többiek nem is gondoltak. Az eredetiségnek mindig van egy szociális beágyazottsága, amihez képest értelmezhető kiindulópontja is.

Energikusság (ENE)

Egy újszerű megoldás előkészítése és kitalálása nehézségekkel jár, szükség van hozzá egyfajta plusz motivációra is, így könnyebben lehet megbirkózni a közben felmerülő kognitív (és szociális) akadályokkal. Az energikusság feltűnő, és pozitív viselkedésminta, ezért inspirálhatja a többiekben a mintakövető viselkedést.

Kitartás (KIT)

A kreatív problémamegoldó, adott kontextustól történő elrugaszkodási epizódok általában a személyben csak időnként bukkannak fel. A kitartás az a képesség, mellyel a problémamegoldó személy a valóság talaján, de mégis a probléma közelében tud maradni.

Játékosság (JÁT)

A problémától való részleges távolítást, a helyzetek új szempontból történő újrakonstruálását a játékos hozzáállás, és viselkedés teszi lehetővé. A kitartás a játékossággal együtt a kreatív probléma-megoldási folyamat folytonosságát biztosítja, amely majd segít átvezetni a személyt a kidolgozási szakaszba.

Türelmetlenség (TÜR)

A kreatív emberekre jellemző a türelmetlenség is, mely a belsőleg vezérelt (intrinsic) motiváció egyik megnyilvánulási formája. Ez főképp az ötlet megjelenése után, a kidolgozási szakaszra jellemző személyiség-sajátosság.

Önérvényesítés (asszertivitás) (ÖNE)

A kreatív gondolatok megszületése nem feltétlenül vezet kreatív teljesítményhez, mivel a személynek át is kell törnie azt a társadalmi gátat, amely körülveszi (lásd konformitás). Ennek érdekében a személynek fel is kell vállalnia, és (társadalmi elvárásokkal összeegyeztethető módon) képviselnie kell a saját, de a megszokottól eltérő ötletét, álláspontját.

Nonkonformitás (NON)

A társadalmi normákhoz igazodó (konform) viselkedés lehetővé teszi az egyén számára, hogy szociális környezetének elismert tagja lehessen. Ezért a normakövetést a társadalom általában jutalmazza, ezzel párhuzamosan a megszokottól eltérő, új dolgok (gondolatok, viselkedés stb.) felbukkanását gátolja.

Dominancia (DOM)

A környezet konform nyomásától függően, általában plusz erőfeszítést igényel az újszerű ötlet többiekkel történő elfogadtatása. A kreativitásnak nem lényegi része a mások fölötti dominanciára törekvés, hanem csupán a kreatív produktum szociális hitelesítését szolgálja.

Kockázatvállalás (KOC)

Minden újdonság, újszerű ötlet felvállalása magában hordozza a kudarc lehetőségét is. A személy szemszögéből ez a két egymásnak feszülő (önmegvalósítás és a társadalmi normáknak való megfelelés) motívum közötti egyensúlyozást jelent. Vagyis a kreatív probléma-megoldási folyamatban a személynek mindig fel kell vállalnia a meghiúsulás kockázatának egy ésszerű (és személyenként is eltérő) szintjét.

A kreatív problémamegoldás Wallas-féle koncepciója (*Wallas*, 1926) a folyamatot négy fázisra bontja, ennek ellenére csak három mozzanat (előkészítés, lappangás, kidolgozás) kötődhet olyan permanens személyiségjegyekhez, amelyek mérhetőek. A megvilágosodás ugyan fontos része a kreatív tevékenységnek, de megjelenése epizodikus, legtöbbször véletlen események és előre ki nem számítható kulcsingerek is szabályozzák.

A TKBS-sel végzett vizsgálatok eredményei

A vizsgálati minta

A vizsgálat 1732 fővel történt, akiknek zöme, 1463 fő a középiskolás korosztályból került ki. Náluk vigyáztunk arra, hogy lehetőleg a teljes középiskolás korosztályt reprezentálják. Így voltak közöttük fővárosi, nagyvárosi és kisvárosi gimnáziumi tanulók, szakközépiskolások, egyházi (református és katolikus) iskolába járók, továbbá szakiskolában, kétnyelvű és nemzetiségi gimnáziumban tanulók. Egy kisebb számú (120 fős) csoport a Debreceni Egyetem alsóbb évfolyamos hallgatóiból került ki. A kérdőívet kitöltő legfiatalabb személy 12 éves, a legidősebb 63 éves volt.

Az igazsághoz tartozik, hogy a TKBS itt bemutatott (negyedik) változata öt év fejlesztő munkájának eredménye. A korábbi változatok mindegyike is több mint ezer diákkal került kipróbálásra, ám a matematikai elemzésük nem adott kielégítő eredményt, ezért az itemek megfogalmazásán javítani kellett, amit természetesen újbóli kipróbálás követett.

A TKBS kérdőív faktorszerkezete és skáláinak megbízhatósági mutatói

A feltáró faktorelemzést az R-szoftver segítségével végeztük el, ugyanazon az 1732-fős mintán, melyre a többi vizsgálatunk is vonatkozik. A faktorelemzés eredménye, a

Promax rotáció után azt mutatja, hogy a 72 itemből létrejön a feltételezett 12 alskála, az itemek egymással nem keverednek, és az elméleti feltevéssel teljesen összhangban, különálló faktorokba szerveződnek. Az illeszkedés jóságára vonatkozó Chi-négyzet statisztika ($\chi 2$=4601,7; df=1758; p<0,001) és az Akaike-féle információs kritérium (AIC=1085,7) azt jelzi, hogy nem tökéletes az illeszkedés. A kifejtés utáni maradék hiba (RMSEA=0,031), viszont biztatóan kicsi értékű. Mindent összevetve, az illeszkedés jónak mondható. A tapasztalt pontatlanságot az okozhatja, hogy a vizsgált személyiségjegyek nem teljesen függetlenek egymástól, mivel javarészt együtt járnak, részben pedig kizárhatják egymást.

A skálák reliabilitását, konzisztenciáját (egyöntetűségét) mutatja a 2. táblázat.

2. táblázat. A TKBS teszt 12 alskálájának reliabilitásmutatói (Cronbach-α)

Skála	*α*	*Skála*	*α*
Nonkonformitás (NON)	0,79	Dominancia (DOM)	0,84
Komplexitás preferencia (KOM)	0,85	Kíváncsiság (KIV)	0,82
Kockázatvállalás (KOC)	0,73	Energikusság (ENE)	0,83
Gondolkodásbeli önállóság (GON)	0,80	Eredetiség, ötletesség (ERE)	0,78
Türelmetlenség (TÜR)	0,81	Kitartás (KIT)	0,84
Önérvényesítés (ÖNÉ)	0,79	Játékosság (JÁT)	0,87

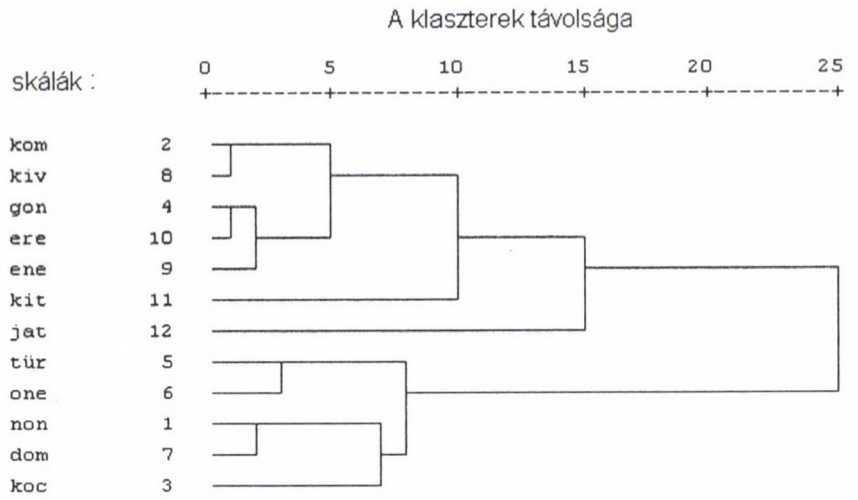
A skálánkénti elemzés során minden egyes alskálára kiszámítottuk a Cronbach-alpha mutatókat. A skálák megbízhatósága megfelelő. Egy item (15. item: „– Nem tenném fel az összes pénzemet olyan szerencsejátékon, amelyen egy vagyont nyerhetek, de mindenemet el is veszíthetem.", kockázatvállalás-skála) diszkriminációs indexe bizonyult alacsonyabbnak (r=0,28). Ebben az esetben a „minden" elvesztése alapvetően megosztja az emberek véleményét, általában nem tennék fel a pénzüket olyan szerencsejátékra, amely nagy kockázattal jár.

A skálák közötti kapcsolat vizsgálata

A klaszterelemzés a mért pszichológiai változók (a TKBS teszt 12 skálája) egymáshoz viszonyított távolságából (Ward-féle módszer) indul ki (1. ábra).

A skálák két nagy halmazt alkotnak (1. és 3. folyamat), valamint két viszonylag önálló, a többihez lazán kapcsolódó egységet (2. folyamat). Ezek alapján a következő tulajdonság-egységek azonosíthatók:

1. Előkészítő folyamatot támogató vonások:
   - Komplexitás-preferencia,
   - Kíváncsiság,
   - Gondolkodásbeli önállóság,
   - Eredetiség,
   - Energikusság.



1. ábra
A klaszter-elemzés eredménye

2. Inkubációs (lappangás-megvilágosodás) folyamatot támogató vonások:
   - Kitartás,
   - Játékosság.

3. Kidolgozási (igazolás) folyamatot támogató vonások:
   - Türelmetlenség,
   - Önérvényesítés,
   - Nonkonformitás,
   - Dominancia,
   - Kockázatvállalás.

A klaszter-elemzés eredménye alátámasztja a Wallas-féle koncepciót, bár a *Wallas* által feltételezett négy szakaszból (előkészítés, lappangás, megvilágosodás és igazolás) csak három jelenik meg a TKBS kreatív személyiségjegyei között, kimarad a megvilágosodás. Ez utóbbi mérése egyébként módszertani akadályokba is ütközik, mert egy esetleges, előre nem jelezhető, epizodikus jelenséget takar, nem pedig egy, a személyiségben mélyebben gyökerező, permanens személyiség-sajátosságot.

A TKBS validitás-vizsgálata

A teszt konkurens validitásának vizsgálatát a Torrance-féle kreativitásteszttekkel, *Gulyás* (2007) vizsgálati eredményeinek meta-elemzése révén végeztük el (3. táblázat). A diákok egy kisebb mintája (73 fő) egyetlen tesztfelvételi alkalommal töltötte ki a TKBS-t és a Torrance-féle kreativitásteszteket is. A kiinduló hipotézis szerint a Torrance tesztek a divergens gondolkodás szintjét mérik, nem alkalmasak a kreatív problémamegoldási

folyamat későbbi fázisaiban fontos személyiségváltozók becslésére. Következésképp a Torrance tesztekben magas teljesítményt elérő személy, ha nem rendelkezik az inkubációs és kidolgozási folyamatot is pozitív módon támogató személyiségjegyekkel, valójában nem alkot újat, hiszen az új alkotás nem valósul meg.

Az előkészítő folyamattal összhangban levő személyiségvonások pozitívan korrelálnak a divergens teljesítménnyel (Torrance tesztek), míg a kidolgozási folyamatért felelős személyiségjegyek korrelációi nem szignifikánsak (3. táblázat). Az inkubációs folyamaton belül a divergens teljesítménnyel való kapcsolata alapján a *játékosság* az előkészítő folyamathoz, a *kitartás* pedig a kidolgozási folyamathoz áll közelebb.

3. táblázat. A TKBS teszt faktorainak korrelációi a Torrance-féle kreativitási mutatókkal (N=73)

Wallas-féle funkció	*TKBSskála*	*Torrance-Fluencia*	*Torrance-Flexibilitás*	*Torrance-Originalitás*
Előkészítés	KOM	0,26*	n.s.	0,28*
	KIV	0,32**	0,28*	0,32**
	GON	0,28*	0,27*	0,31**
	ERE	0,27*	0,26*	0,31**
	ENE	n.s.	n.s.	0,25*
Inkubáció	JAT	0,27*	n.s.	0,28*
	KIT	n.s.	n.s.	n.s.
Kidolgozás	TÜR	n.s.	n.s.	n.s.
	ÖNE	n.s.	n.s.	n.s.
	NON	n.s.	n.s.	n.s.
	DOM	n.s.	n.s.	n.s.
	KOC	n.s.	n.s.	n.s.
	TKBS-összpont	0,31**	0,31**	0,38**

Megj.: * $p<0,05$; ** $p<0,01$ szinten szignifikáns.

Megkértük a pedagógusokat, hogy ítéljék meg a diákokat különböző tulajdonságok mentén (mennyire kreatív, tehetséges a művészetekben, sportban stb.). Hét skálán kellett osztályozniuk a diákokat. A kreativitás-becslésre vonatkozó eredményeket a 4. táblázat mutatja.

A korrelációs értékek alapján megállapítható, hogy a divergens folyamatokkal és az inkubációval kapcsolatos tulajdonságok pozitív, míg a kidolgozási folyamattal összefüggésbe hozható tulajdonságok negatív hatásúak a tanulók kreativitására vonatkozó tanári becslésre. A nyitott, érdeklődő gyerekek viselkedését a pedagógusok jutalomként élik meg az oktatás közben, így ezek a gyerekek felértékelődnek a tanár szemében. Ezzel ellentétben, a kidolgozási szakaszhoz kapcsolódó markánsabb, asszertív személyiségjegyekkel rendelkező diákok akadályozhatják a tanórát, ezért e tulajdonságok leértékelődnek.

4. táblázat. A tanuló kreativitására vonatkozó tanári becslés és a TKBS faktorok korrelációi

	Előkészítés	*Inkubáció*	*Kidolgozás*	*TKBS-összpont*
Tanári becslés	0,19**	0,33**	-0,13*	0,14**

Megj.: * p<0,05; ** p<0,01 szinten szignifikáns.

A tesztpontszámok alakulása különböző részmintákon

A vizsgálatban összesen 1732 fő (857 férfi és 875 nő) vett részt. Egyes elemzési szempontok érvényesítéséhez a teljes mintát a serdülőkorúakra kellett szűkíteni. Ez a szűkített (13–20 éves életkorú) „serdülőkorú" minta 1632 főből (799 férfi, 833 nő) állt.

A 72 itemes teszt itemeinek fele fordított megfogalmazású. Ennek célja elsősorban a válaszbeállítódás elkerülése, másrészt a skálák alacsony vagy magas pontszám felé történő telítődésének mérséklése volt. Ebből adódóan az elméleti terjedelem egy-egy skálán 0–24 pont, a TKBS összpontszámára vetítve 0–288 pont. Az elméleti skálaközép egy-egy skálán 12 pont, a teljes tesztben 144 pont (5. táblázat). Részletesebb bontást lásd a 6., 7. és 8. táblázatban.

5. táblázat. A TKBS teszt skáláinak leíró statisztikái (N=1732)

Skála	*Átlag*	*Szórás*
NON	8,60	4,72
KOM	13,08	5,42
KOC	11,42	5,87
GON	12,44	4,84
TÜR	11,71	5,54
ONE	13,20	5,09
DOM	10,82	5,14
KIV	14,36	5,50
ENE	12,82	5,41
ERE	12,31	4,98
KIT	10,22	5,56
JAT	15,34	6,09
TKBS összpont.	*146,38*	*29,05*

6. táblázat. Nemenkénti életkori standardok a TKBS teszt skáláira (fiúk)

Életkori sáv	13		14		15		16		17		18		19		20	
N (fő):	22		83		174		126		145		172		51		26	
Skála:	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ
NON	9,2	5,3	8,3	4,7	8,0	4,5	9,0	4,9	9,8	5,5	9,7	5,2	9,2	4,8	9,1	4,1
KOM	12,8	5,6	11,9	5,1	11,5	5,3	12,5	5,4	12,4	5,8	13,0	5,5	13,0	5,3	12,0	5,1
KOC	10,2	7,1	11,3	6,4	11,5	5,9	13,4	5,7	12,4	5,9	12,5	5,7	12,5	5,2	9,2	6,0
GON	13,2	5,3	13,1	4,6	11,9	4,7	13,0	4,7	13,2	4,9	13,4	5,2	11,6	4,6	12,6	4,4
TÜR	11,0	5,2	12,5	5,2	10,4	5,6	11,2	5,8	12,2	5,7	11,0	5,5	11,2	5,0	12,0	4,1
ONE	12,7	5,2	13,3	4,8	11,7	5,2	13,5	5,4	13,5	5,3	13,4	5,2	14,2	5,7	11,7	4,5
DOM	10,2	4,5	9,3	4,5	9,8	4,9	10,7	5,2	11,7	5,3	10,4	5,1	11,5	5,1	11,5	4,6
KIV	15,7	4,8	12,5	5,5	13,2	5,5	13,5	5,7	13,9	5,7	14,4	5,8	14,1	5,3	14,5	5,5
ENE	14,3	5,5	14,3	4,8	13,5	5,5	12,7	5,8	13,0	5,7	13,0	5,8	13,5	5,1	11,9	5,6
ERE	13,3	5,3	12,5	4,5	12,1	5,0	12,2	5,5	13,1	5,0	13,9	5,0	13,1	5,0	10,9	4,0
KIT	12,7	6,6	10,5	5,6	9,9	5,2	9,2	5,7	8,9	5,3	8,5	5,3	7,7	4,3	8,9	3,5
JAT	15,4	5,2	14,3	5,9	14,4	6,1	14,3	6,6	14,5	6,2	14,6	6,0	14,3	6,4	13,3	6,2
TKBS Összpont.	*151,1*	*24,1*	*144,1*	*23,9*	*138,4*	*28,1*	*145,7*	*27,9*	*149,0*	*29,8*	*148,2*	*29,4*	*146,3*	*28,1*	*137,9*	*23,5*

7. táblázat. Nemenkénti életkori standardok a TKBS teszt skáláira (lányok)

Életkori sáv	13		14		15		16		17		18		19		20	
N (fő):	27		78		120		161		211		193		26		17	
Skála:	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ
NON	7,5	3,6	7,4	4,1	8,0	4,4	7,8	3,9	8,2	4,2	8,3	4,8	9,0	4,4	7,4	4,8
KOM	14,7	4,2	13,6	4,8	12,3	5,1	13,5	5,1	13,7	5,4	13,9	5,7	11,7	5,1	12,7	5,1
KOC	10,4	5,3	10,4	6,2	10,8	5,8	11,2	5,4	11,4	5,9	10,7	5,5	10,8	6,3	9,7	4,9
GON	12,1	4,4	12,1	4,4	10,9	4,3	12,1	4,3	11,9	4,9	12,3	5,4	11,8	4,6	10,2	4,3
TÜR	10,3	5,6	12,2	5,5	10,7	5,4	12,2	5,1	12,4	5,8	12,7	5,5	12,4	5,3	13,1	5,9
ONE	12,2	5,3	13,2	4,9	12,6	4,7	12,8	4,7	13,7	4,9	13,8	5,3	13,3	4,5	11,4	5,4
DOM	8,6	5,6	11,4	5,2	9,4	4,6	11,7	4,9	11,2	5,3	11,1	5,4	10,6	4,9	10,8	5,8
KIV	15,6	4,2	13,4	5,1	13,8	5,4	14,6	5,4	14,8	5,2	15,7	5,6	12,7	5,5	13,6	4,8
ENE	15,8	4,1	12,7	4,8	12,1	4,9	11,9	5,0	11,9	5,7	12,0	5,4	11,1	5,0	11,1	5,2
ERE	10,2	4,2	11,9	4,9	10,8	4,5	11,7	4,7	11,7	4,9	11,9	5,1	11,4	4,7	11,0	4,6
KIT	14,0	5,7	11,6	5,6	10,7	5,5	10,8	5,3	10,7	5,7	10,5	5,6	9,5	4,7	9,2	5,7
JAT	13,5	5,4	15,6	5,5	14,6	6,0	16,0	5,7	16,2	6,2	16,3	6,0	16,2	6,2	15,4	7,0
TKBS Összpont.	*145,3*	*19,3*	*145,7*	*25,4*	*137,1*	*26,0*	*146,6*	*29,0*	*148,2*	*29,5*	*149,6*	*32,1*	*140,8*	*31,4*	*135,8*	*26,3*

8. táblázat. Életkori standardok a TKBS teszt skáláira 13–20 év (lányok és fiúk, N=1632)

Életkori sáv	13		14		15		16		17		18		19		20	
N (fő):	49		161		294		287		356		365		77		43	
Skála:	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ	m	σ
NON	8,3	4,4	7,8	4,4	8,0	4,4	8,3	4,4	8,8	4,9	9,0	5,0	9,2	4,7	8,4	4,4
KOM	13,8	4,9	12,7	5,0	11,8	5,2	13,1	5,2	13,2	5,6	13,5	5,6	12,5	5,2	12,3	5,1
KOC	10,3	6,1	10,9	6,3	11,2	5,8	12,1	5,6	11,8	5,9	11,5	5,6	11,9	5,6	9,4	5,5
GON	12,5	4,7	12,6	4,5	11,5	4,5	12,5	4,5	12,5	4,9	12,8	5,2	11,6	4,6	11,6	4,5
TÜR	10,6	5,4	12,3	5,3	10,5	5,5	11,7	5,4	12,3	5,8	11,9	5,5	11,6	5,1	12,4	4,8
ONE	12,5	5,1	13,2	4,8	12,0	5,0	13,1	5,0	13,6	5,0	13,6	5,3	13,9	5,3	11,5	4,9
DOM	9,3	5,1	10,3	4,9	9,6	4,7	11,2	5,0	11,4	5,3	10,7	5,2	11,2	5,0	11,2	5,0
KIV	15,6	4,4	12,9	5,3	13,4	5,5	14,1	5,5	14,5	5,4	15,1	5,7	13,6	5,4	14,2	5,2
ENE	15,1	4,8	13,5	4,8	12,9	5,3	12,3	5,3	12,3	5,7	12,5	5,6	12,7	5,2	11,6	5,3
ERE	11,6	4,9	12,2	4,6	11,6	4,8	12,0	5,0	12,3	5,0	12,9	5,2	12,5	5,0	10,9	4,2
KIT	13,5	6,1	11,0	5,6	10,2	5,3	10,1	5,5	10,0	5,6	9,5	5,5	8,4	4,4	9,0	4,4
JAT	14,3	5,3	14,9	5,7	14,5	6,0	15,3	6,1	15,5	6,2	15,5	6,0	14,9	6,3	14,1	6,5
TKBS Összpont.	*147,9*	*21,6*	*144,9*	*24,6*	*137,9*	*27,3*	*146,3*	*28,5*	*148,5*	*29,6*	*149,0*	*30,8*	*144,5*	*29,2*	*137,0*	*24,4*

A vizsgálat során figyelmünket elsősorban a kreatív személyiségjellemzők nemi és életkori eltéréseire irányítottuk. Az eredmények azt mutatták, hogy a két nem képviselői között jelentős eltérés egyetlen kreatív személyiségjellemzőben sincs, viszont e jellemzők egy része az életkor szerint változik, legalábbis a 13–20 éves életkori tartományban (9. táblázat).

9. táblázat. A tesztpontszámok átlagainak alakulása életkor szerint (n=1632)

Skála	*Életkori sáv (év)*								*Lineáris regresszió*		
	13	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**B**	**F**	**p**
NON	8,3	7,8	8,0	8,3	8,8	9,0	9,2	8,4	0,22	9,77	0,00
KOM	13,8	12,7	11,8	13,1	13,2	13,5	12,5	12,3	0,12	2,38	n.s.
KOC	10,3	10,9	11,2	12,1	11,8	11,5	11,9	9,4	0,07	0,78	n.s.
GON	12,5	12,6	11,5	12,5	12,5	12,8	11,6	11,6	0,05	0,52	n.s.
TÜR	10,6	12,3	10,5	11,7	12,3	11,9	11,6	12,4	0,17	4,38	0,03
ONE	12,5	13,2	12,0	13,1	13,6	13,6	13,9	11,5	0,18	5,76	0,01
DOM	9,3	10,3	9,6	11,2	11,4	10,7	11,2	11,2	0,26	11,45	0,00
KIV	15,6	12,9	13,4	14,1	14,5	15,1	13,6	14,2	0,24	8,03	0,00
ENE	15,1	13,5	12,9	12,3	12,3	12,5	12,7	11,6	-0,26	9,89	0,00
ERE	11,6	12,2	11,6	12,0	12,3	12,9	12,5	10,9	0,15	4,17	0,04
KIT	13,5	11,0	10,2	10,1	10,0	9,5	8,4	9,0	-0,43	26,35	0,00
JAT	14,3	14,9	14,5	15,3	15,5	15,5	14,9	14,1	0,13	1,99	n.s.
TKBS Összp.	*147*	*144*	*137*	*146*	*148*	*149*	*144*	*137*	*0,95*	*4,71*	*0,03*

A regresszióanalízis eredménye (B meredekség-paraméterei) alapján megállapítható, hogy az életkor függvényében nem változik a komplexitás preferencia, a kockázatvállalás, a gondolkodásbeli önállóság és a játékosság. Az életkorral növekszik a nonkonformitás, a türelmetlenség, az önérvényesítés, a dominancia, a kíváncsiság és az eredetiség. Életkor szerinti csökkenő értékeket mutat az energikusság és a kitartás.

A vizsgálat további részében különböző iskolatípusokat hasonlítottunk össze, az egyik szempont a képzés foka, a másik pedig, az iskola fenntartója szerinti elrendezés volt (10. táblázat).

A pontszámok iskolatípus szerinti változása nem egyértelmű, és befolyásolja az életkor is. A 10. táblázat eredmények alapján megállapítható, hogy az iskolai képzési foktól független a nonkonformitás, türelmetlenség, önérvényesítés és a dominancia. Az iskolai végzettséggel együtt növekszik a komplexitás-preferencia, a gondolkodásbeli önállóság, kíváncsiság, eredetiség és a játékosság. Középiskolában a kockázatvállalásnak egy maximuma, az energikusságnak és a kitartásnak, pedig minimuma figyelhető meg.

10. táblázat. A tesztpontszámok átlagainak alakulása az iskola képzési foka szerint (n=1730)

Skála	*Ált. isk. (N=142)*	*Középfokú (N=1528)*	*Felsőfokú (N=62)*	*F*	*p*
NON	8,05	8,64	8,82	1,08	n.s.
KOM	13,14	12,95	16,35	11,85	0,00
KOC	10,32	11,62	9,12	8,14	0,00
GON	12,30	12,39	13,93	3,07	0,04
TÜR	11,57	11,74	11,37	0,19	n.s.
ONE	13,23	13,18	13,61	0,21	n.s.
DOM	10,51	10,82	11,53	0,85	n.s.
KIV	13,95	14,29	17,19	8,79	0,00
ENE	14,00	12,61	15,20	10,57	0,00
ERE	11,91	12,29	13,82	3,31	0,03
KIT	11,79	9,90	14,41	26,59	0,00
JAT	14,95	15,22	19,01	11,95	0,00
TKBS Összpont.	*145,75*	*145,70*	*164,3*	*12,55*	*0,00*

A komplexitás-preferencia, a kíváncsiság, kitartás és játékosság tekintetében az egyházi iskolák tanulói szignifikánsan magasabb pontszámot produkálnak (11. táblázat), és ez a különbség az összpontszám tekintetében is megmutatkozik. Úgy tűnik tehát, hogy az egyházi iskolák tanulói bizonyos értelemben kreatívabbak, ez főként a nyitottsággal és a fegyelmezettséggel összefüggésben nyilvánul meg.

11. táblázat. A tesztpontszámok átlagainak alakulása az iskola finanszírozási módja szerint (n=1631)

Skála	*Állami iskola (N=1464)*	*Egyházi iskola (N=168)*	*t*	*p*
NON	8,56	8,58	-0,05	n.s.
KOM	12,79	14,21	-3,21	0,00
KOC	11,59	11,03	1,17	n.s.
GON	12,33	12,58	-0,63	n.s.
TÜR	11,83	11,08	1,65	0,09
ONE	13,17	13,01	0,39	n.s.
DOM	10,75	10,85	-0,23	n.s.
KIV	14,11	15,25	-2,52	0,01
ENE	12,66	12,94	-0,62	n.s.
ERE	12,24	11,92	0,78	n.s.
KIT	9,90	11,60	-3,77	0,00
JAT	14,95	16,83	-3,80	0,00
TKBS Összpont.	*144,94*	*149,93*	*-2,13*	*0,03*

Összegzés

Kutatásunk egy olyan kreativitás-becslő skála kidolgozására irányult, ami könnyen kezelhető, megbízható és a pedagógiai gyakorlatban is jól felhasználható kiindulási alapot nyújt a pedagógusnak a tanulók értékeléséhez és fejlesztéséhez. E kritériumoknak teljes mértékben megfelel a TKBS, amely a kreatív problémamegoldó folyamathoz szükséges, alapvetően fontos személyiség-komponenseket méri.

A vizsgálatok során kiderült, hogy összetett feladat a kreativitást megalapozó személyiségjegyek feltérképezése, mivel a valódi kreatív produktum létrejöttében a személyiség többféle, egymásnak is részben ellentmondó működésmódjai és tulajdonságai vesznek részt. A pedagógiai és a pszichológiai gyakorlatban használt Torrance-tesztek a kreativitásnak, mint jelenségnek csupán egyetlen komponensét, nevezetesen a divergens teljesítményt mérik, ami fontos összetevő és kiindulási alapja a kreatív problémamegoldásnak. A valódi, társadalmilag elismert kreatív produktum létrejöttéhez a továbbiakban olyan személyiség-tulajdonságok is szükségesek, amelyek a felbukkant újszerű, kreatív ötletet eljuttatják a kidolgozásig és megvalósulásig. Ezek a tulajdonságok összhangban vannak a *Graham Wallas* által leírt kreatív problémamegoldási folyamatmodellel. Eszerint az előkészítő, az inkubációs és a kidolgozási folyamat során a személyiség működésének, és erőforrásainak irányultsága merőben eltérő célokat szolgál. Attól függően, hogy a személy hol tart e folyamatban, más-más tulajdonságok válnak kulcsfontosságúvá, például az inkubációs és a kidolgozási folyamat ellentétes személyiségvonásokat

igényel. A három legfontosabb tulajdonságcsoport: (1) *előkészítés* – kíváncsiság, távolodni a konvencióktól, ötletesség, önállóság; (2) *inkubáció* – akaraterő, játékosság, ami átsegít a kiábrándultságon; (3) *kidolgozás* – képviselni az újat, felvállalni az egyedit a társas ellenállással szemben. E tulajdonságok részben ellentmondanak egymásnak (pl. akaraterő-játékosság), ezért a személyes jellemzők nem alkotnak egy teljesen egységes és független faktorstruktúrát. Ennek ellenére a kialakított skálák igen megbízhatóknak bizonyultak, konzisztenciájuk magas, így pontos mérést tesznek lehetővé. Az eredmények biztatóak mind a teszt reliabilitását, mind pedig az elméleti és konkurens validitást illetően.

Irodalom

Amabile, T. (1983): *Social psychology of creativity.* Springer, New York.

Csíkszentmihályi, M. (1996): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention.* Harper Collins, New York.

Csíkszentmihályi, M. és Wolfe, R. (2000): New conceptions and research approaches to creativity: Implications on a systems perspective for creativity in education. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. és Subotnik, R. F. (szerk.): *International Handbook of Giftedness and Talent* (2. kiadás). Oxford, Pergamon Press. 81–93.

Dávid Imre (2002): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In: Dávid Imre, Bóta Margit és Páskuné Kiss Judit (szerk.): *Tehetségkutatás.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 7–108.

Davis, G. A. (1975): In fruminous pursuit of the creative person. *The Journal of Creative Behavior*, **9**. 3. sz. 75–87.

Davis, G. A. (1983): *Creativity is forever.* Hunt Publishing Company, Kendall.

Davis, G. A. (1997): Identifying creative students and measuring creativity. In: Colangelo, N. és Davis, G. A. (szerk.): *Handbook of Gifted Education.* Allyn and Bacon, Boston. 269–281.

Davis, G. A. és Rimm, S. B. (1976): GIFT: An instrument for the identification of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, **10**. 3. sz. 178–182.

Eysenck, H. J. (1997): Creativity and personality. In: Runco, M. A. (szerk.): *The creativity research handbook.* Hampton Press, Cresskill, NJ. 41–66.

Gulyás Kinga (2007): *A kreatív személyiség, kreatív gondolkodás és a képpreferencia összefüggései* (Szakdolgozat). Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet. http://psycho.unideb.hu.

Helson, R. (1996): In search of the creative personality. *Creativity Research Journal*, **9**. 295–306.

Holmes, D. S. (1976): A questionnaire measure of the creative personality. *The Journal of Creative Behavior*, **10**. 3. sz. 183–188.

McMullan, W. E. (1978): Creative individuals: paradoxical personages. *Journal of Creative Behavior*, **10**. 265–275.

Montamedi, K. (1982): Extend the concept of creativity. *Journal of Creative Behavior*, **16**. 75–88.

Necka, E. (1986): On the nature of creative talent. In: Cropley, A. J., Urban, K. K., Wagner, H. és Wieczerkowski, W. H. (szerk.): *Giftedness: A continuing worldwide challenge* Trillium, New York. 131–140.

Simonton, D. K. (1988): Creativity, leadership, and chance. In: Sternberg, R. J. (szerk.): *The nature of creativity.* Cambridge University Press, New York. 386–426.

Sternberg, R. J. (1985): Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, **49**. 606–627.

Torrance, E. P. (1966): *Torrance Tests of Creative Thinking*. IL: Scholastic Testing Service, Bensenville.

Torrance, E. P. (1988): The nature of creativity as manifest in its testing. In: Sternberg, R. J. (szerk.): *The nature of creativity*. Cambridge University Press, Cambridge, UK. 43–75.

Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth László (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Urban, K. K. (1997): Modelling creativity: the convergence of divergence or the art of balancing. In: Chan, J., Li, R. és Spinks, J. (szerk.): *Maximizing potential: lengthening and strengthening our stride*. Social Sciences Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong. 39–50.

Wallas, G. (1926): *The art of thought.* Hardcourt Brace Jovanovich, New York.

Williams, F. (1982): Developing children's creativity at home and in school. *GCT*, **24**. 2–6.

Williams, F. E. (1976): Intellectual creativity and the teacher. In: Lett, W. R. (szerk.): *Creativity and education*. Australian International Press and Publications, Melbourne. 17–31.

Wolfe, R. N. (1997): *Creative involvement, task motivation, and future orientation in adolescence.* Unpublished masters thesis. The University of Chicago.

ABSTRACT

LÁSZLÓ TÓTH AND ZOLTÁN KIRÁLY: A NEW METHOD FOR CREATIVITY ASSESSMENT: THE TOTH CREATIVITY ASSESSMENT SCALE

The Toth Creativity Assessment Scale (TCAS) is a new instrument to assess creative personality traits. It is developed primarily for use with higher secondary students, but it is also appropriate for younger and older age groups. The TCAS is a self-description inventory that involves twelve dimensions, namely, nonconformity, complexity preference, risk taking, independent thinking, impatience, assertiveness, dominance, curiosity, activity, originality, persistence and playfulness. This article reports the development of the TCAS standards, based on the results obtained from a representative sample (N=1732). The mathematical and statistical analyses show that the dimensions form independent factors and both the validity and the reliability of the TCAS meet the requirements. In comparison with the Torrance TCT test battery, the TCAS seems to provide a more complex and useful instrument which can handle the distinctive aspects of the creative problem solving process. The authors believe that this method can help teachers to identify and develop gifted students.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 4. 287–311. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth László, Király Zoltán, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, H–4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Melléklet

Önjellemző kérdőív (TKBS)

Kódszám: ☐☐☐☐

A kérdőívet kitöltő személy adatai:

Név (jelige): _____

Az iskola neve: _____

Az iskola székhelye: _____ Osztály: _____

Életkor: ____ év (betöltött)

Nem: fiú - lány

Ez a kérdőív annak feltárását célozza, hogy milyen vagy. Karikázd be az egyes állítások után álló 0-tól 4-ig terjedő számok egyikét (állításonként csak egyet) annak megfelelően, hogy mennyire jellemzőek rád! A számok jelentése a következő:

0 = Egyáltalán nem jellemző rám
1 = Többnyire nem jellemző rám
2 = Félig-meddig jellemző rám
3 = Általában jellemző rám
4 = Teljes mértékben jellemző rám

Nincsenek jó vagy rossz válaszok, mindössze azt szeretnénk megtudni, hogy a felsorolt tulajdonságok mennyire jellemzőek rád.

Karikázd be a válaszlehetőségek közül azt, amelyik inkább kifejezi véleményed!

		Egyáltalán nem jellemző				Teljes mértékben jellemző
1	Az iskolai magatartásom ellen soha nem merült fel kifogás.	0	1	2	3	4
2	Kedvelem a bonyolult problémákat, a nehezen kibogozható szituációkat.	0	1	2	3	4
3	Szeretném kipróbálni, hogyan boldogulnék egy hónapig egyedül egy lakatlan trópusi szigeten.	0	1	2	3	4
4	Többnyire nem értem meg teljesen a tananyagot részletes tanári magyarázat nélkül.	0	1	2	3	4

		Egyáltalán nem jellemző				Teljes mértékben jellemző
5	Általában megállom, hogy más hosszúra nyúlt mondandójába sürgetően belekotyogjak, még ha unalmasnak is találom.	0	1	2	3	4
6	Inkább lemondok valamiről, ha úgy látom, hogy túl sok ember ellenállását kell legyőznöm.	0	1	2	3	4
7	Társaságban általában én vagyok a hangadó.	0	1	2	3	4
8	Szeretek vizsgálódni, kísérletezni, utána nézni a dolgoknak.	0	1	2	3	4
9	Mindig össze tudom szedni az erőmet, ha szükség van rá.	0	1	2	3	4
10	Nem szoktam olyasmin törni a fejemet egy-egy tárggyal kapcsolatban, hogy mi mindenre lehetne még felhasználni, mint amire való.	0	1	2	3	4
11	Inkább éjszakába nyúlóan is tanulok, mint hogy számonkéréskor gyengén szerepeljek.	0	1	2	3	4
12	Ha játékról van szó, nemigen kell biztatni, noha már nem vagyok kisgyerek.	0	1	2	3	4
13	Sokszor előfordult velem, hogy viselkedésem miatt összeütközésbe kerültem a tanáraimmal.	0	1	2	3	4
14	Inkább olyan munkát szeretnék, ami egyszerű, nem igényel szerteágazó figyelmet.	0	1	2	3	4
15	Nem tenném fel az összes pénzemet olyan szerencsejátékon, amelyen egy vagyont nyerhetek, de mindenemet el is veszíthetem.	0	1	2	3	4
16	Teendőim megszervezésében nincs szükségem segítségre.	0	1	2	3	4
17	Ideges leszek, ha valakinek többször kell elmondanom ugyanazt, míg végre megérti.	0	1	2	3	4
18	Mindig a saját céljaimat követem, akkor is, ha emiatt másokkal összeütközésbe kerülök.	0	1	2	3	4
19	Nem vagyok egy parancsolgató típus.	0	1	2	3	4
20	A dolgok okai nemigen érdekelnek.	0	1	2	3	4
21	Általában hamar fáradok, sok pihenésre van szükségem.	0	1	2	3	4

		Egyáltalán nem jellemző				Teljes mértékben jellemző
22	Már sokszor gondoltam ki magamtól vicceket.	0	1	2	3	4
23	Sokszor előfordult, hogy nem volt kedvem a házi feladat megírásával bajlódni, inkább lemásoltam valakiéről.	0	1	2	3	4
24	Szerintem a játék időpocsékolás. Szívesebben foglalkozom inkább komoly dolgokkal.	0	1	2	3	4
25	Minden helyzetben úgy cselekszem, ahogy azt elvárják tőlem.	0	1	2	3	4
26	A bonyolult szituációkat inkább kihívásnak veszem, nem pedig kerülendőnek.	0	1	2	3	4
27	Kipróbálnám az ejtőernyős ugrást.	0	1	2	3	4
28	Gyakran kérek tanácsot másoktól.	0	1	2	3	4
29	Viszonylag jól tűröm, ha betegség vagy baleset miatt tétlenségre vagyok kárhoztatva.	0	1	2	3	4
30	Legtöbbször nem szólok, ha elém tolakodik valaki sorban, mert számomra fontosabb a békesség.	0	1	2	3	4
31	Jól boldogulnék olyan hivatásban, ahol befolyásom, „hatalmam", irányítási jogom lenne mások felett.	0	1	2	3	4
32	A kutatómunka nekem való foglalatosság lenne.	0	1	2	3	4
33	Kevés pihenéssel is beérem.	0	1	2	3	4
34	Gyakran éppen akkor hagy cserben a fantáziám, amikor valami újat kellene kitalálnom.	0	1	2	3	4
35	Nagy odaadással, kitartással szoktam tanulni.	0	1	2	3	4
36	Egy kis bolondozásra, mókázásra mindig kapható vagyok.	0	1	2	3	4
37	Már sokszor kaptam a fejemre azért, mert mást akartam, mint a többiek.	0	1	2	3	4
38	Számomra túl nehéz egyszerre sokféle szempontot tekintetbe venni.	0	1	2	3	4

		Egyáltalán nem jellemző				Teljes mértékben jellemző
39	Nem merném vállalni azt, hogy magamat gumikötélhez erősítve leugorjak egy magas hídról.	0	1	2	3	4
40	Egyedül is elboldogulok a feladataimmal.	0	1	2	3	4
41	Azt hiszem, másokhoz képest kevésbé vagyok türelmes.	0	1	2	3	4
42	Amit helyesnek tartok, azt keresztülviszem akkor is, ha rossz szemmel néznek rám.	0	1	2	3	4
43	Nem tartom magamat vezéregyéniségnek.	0	1	2	3	4
44	Még nem találkoztam olyan témával, ami annyira megragadta volna a figyelmemet, hogy a kötelezően túl is foglalkozzak vele.	0	1	2	3	4
45	Sokszor észreveszem, hogy csak azért nem sikerül valamit elérnem, mert a kelleténél hamarabb kimerülök.	0	1	2	3	4
46	Többször előfordult már, hogy olyan megoldást találtam egy problémára, amire más nem is gondolt.	0	1	2	3	4
47	Nem érzek magamban annyi erőt, hogy még sok éven át tanuljak.	0	1	2	3	4
48	Mostanában már nem érzem szükségét annak, hogy hébe-hóba leüljek játszani egyedül vagy másokkal.	0	1	2	3	4
49	Társaságban igazodom a többiekhez.	0	1	2	3	4
50	Szívesen foglalkozom összetett és újszerű problémákkal.	0	1	2	3	4
51	Sokszor volt úgy, hogy szándékosan jegy nélkül utaztam a buszon vagy villamoson.	0	1	2	3	4
52	Ki szoktam kérni mások véleményét, hogy tudjam: amit gondolok, azt jól gondolom-e.	0	1	2	3	4
53	Akkor is meg tudom őrizni a nyugalmam, ha hosszú sort kell kiállnom.	0	1	2	3	4
54	A vitákból ritkán kerülök ki győztesen.	0	1	2	3	4
55	Ha többen vagyunk együtt, legtöbbször az történik, amit én akarok.	0	1	2	3	4

		Egyáltalán nem jellemző				Teljes mértékben jellemző
56	Vonzanak az ismeretlen dolgok.	0	1	2	3	4
57	Hosszú ideig is képes vagyok egyfolytában tanulni anélkül, hogy elfáradnék.	0	1	2	3	4
58	Nem vagyok eléggé találékony.	0	1	2	3	4
59	Nem szoktam a tanulást abbahagyni addig, amíg a leckéimmel el nem készülök.	0	1	2	3	4
60	Kedvelem a társasjátékokat.	0	1	2	3	4
61	Valahogy mindig kilógok a sorból.	0	1	2	3	4
62	A bonyolult problémák engem csak összezavarnak.	0	1	2	3	4
63	Sohasem mentem teljesen készületlenül az iskolába abban bízva, hogy hátha nem engem hívnak ki felelni.	0	1	2	3	4
64	A megtanulandó anyagot magamtól is teljes mértékben átlátom, nem kell átbeszélnem senkivel.	0	1	2	3	4
65	Nehezen viselem a várakozást.	0	1	2	3	4
66	Akár erőszakosan is ragaszkodom ahhoz, hogy a dolgok az én kedvem szerint történjenek.	0	1	2	3	4
67	Általában kitérek az elől, hogy én legyek az irányító.	0	1	2	3	4
68	Nincs az a dolog, ami annyira érdekelne, hogy miatta órákat töltenék könyvek átböngészésével vagy interneten való kereséssel.	0	1	2	3	4
69	Gyakran érzem, hogy nincs elég energiám egy-egy feladathoz.	0	1	2	3	4
70	Alkalomadtán több ötletem van, és gyorsabban jutnak az eszembe, mint sok osztálytársamnak.	0	1	2	3	4
71	Csak annyi időt töltök a tanulással, amennyi feltétlenül szükséges.	0	1	2	3	4
72	Valamikor nagyon szerettem játszani, de már nem vágyom rá.	0	1	2	3	4

Kérjük ellenőrizd, hogy minden esetben válaszoltál-e!

Köszönjük válaszaid!

Önjellemző kérdőív (TKBS)

Kódszám: ☐☐☐☐

Értékelő lap

A kérdőívet kitöltő személy adatai:

Név (jelige): _____

Az iskola neve: _____

Az iskola székhelye: _____ Osztály: _____

Életkor: ____ év (betöltött)

Nem: fiú - lány

Skála:							A (poz.)	B (neg.)	Skálapont: (A-B+12)
NON	1.☐	13.☐	25.☐	37.☐	49.☐	61.☐	Σ☐	Σ☐	
KOM	2.☐	14.☐	26.☐	38.☐	50.☐	62.☐	Σ☐	Σ☐	
KOC	3.☐	15.☐	27.☐	39.☐	51.☐	63.☐	Σ☐	Σ☐	
GON	4.☐	16.☐	28.☐	40.☐	52.☐	64.☐	Σ☐	Σ☐	
TÜR	5.☐	17.☐	29.☐	41.☐	53.☐	65.☐	Σ☐	Σ☐	
ÖNÉ	6.☐	18.☐	30.☐	42.☐	54.☐	66.☐	Σ☐	Σ☐	
DOM	7.☐	19.☐	31.☐	43.☐	55.☐	67.☐	Σ☐	Σ☐	
KÍV	8.☐	20.☐	32.☐	44.☐	56.☐	68.☐	Σ☐	Σ☐	
ENE	9.☐	21.☐	33.☐	45.☐	57.☐	69.☐	Σ☐	Σ☐	
ERE	10.☐	22.☐	34.☐	46.☐	58.☐	70.☐	Σ☐	Σ☐	
KIT	11.☐	23.☐	35.☐	47.☐	59.☐	71.☐	Σ☐	Σ☐	
JÁT	12.☐	24.☐	36.☐	48.☐	60.☐	72.☐	Σ☐	Σ☐	

Összpontszám: _____

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 4. szám 313–327 (2006)

A TANULÁSI MOTIVÁCIÓ PSZICHOSZOCIÁLIS TÉNYEZŐI

Csibi Monika
M. Viteazul Gimnázium, Marosvásárhely

Kutatásunkat a tanulók motivációs struktúrájának napjainkban tapasztalt változásainak megértése, valamint a tanulás szociális motívumainak azonosítása iránti érdeklődésünk indokolja. Arra a kérdésre próbáltunk választ keresni, hogy mi az, ami egyes gyerekeket tanulásra késztet és elégtételt nyújt számukra, míg másokat megakadályoz bármilyen elégtétel megtalálásában az iskolai tevékenységek kapcsán.

Vizsgálatunk során a tanulási motiváció dimenziói (érzelmi-szociális, kognitív és erkölcsi dimenziók) közötti kapcsolatokat elemezzük azokkal a pszichoszociális tényezőkkel összefüggésben, amelyek meghatározó szerepet töltenek be a tanulás folyamatában. Munkánk elméleti irányvonalát a tanulási motiváció szociális-kognitív megközelítése képezi, amelynek megfelelően a társas tényező a motivációs folyamat meghatározó aspektusaként jelenik meg.

Célunk a tanulási motiváció vizsgálata a tanulók szociális státuszának, valamint interperszonális kapcsolatainak függvényében. Hipotéziseink során a következőket vizsgáltuk: a tanulás affektív-szociális, kognitív és morális motívumainak szerveződései az általunk vizsgált minta esetében; az érzelmi-szociális motiváció dimenziója, valamint ennek befolyása a tanulók szociális státuszára az osztályközösségükben; a családi sajátosságok, mint például a szülők megítélése gyereknevelési hatékonyságukról, céljaikról, és saját iskolai emlékeik befolyása a gyerekeik motivációjára; a szociális motiváció magas illetve alacsony szintjének hatása az iskolai és családi társas problémahelyzetek megoldásában.

Felméréseinkhez a „Az iskolai motiváció vizsgálata" kérdőívet (*Kozéki* és *Entwistle*, 1983); szociometriai kérdőívet; a szülők gyereknevelési sajátosságait vizsgáló kérdőívet; valamint szociális problémákat tartalmazó munkafüzetet és kiértékelő lapot; iskolai dokumentumokat használtunk. A vizsgálatban ötödik (9–10 éves, N=89), illetve hetedik osztályos (12–13 éves, N=80) általános iskolás tanulók, valamint kilenc és tizedik évfolyamos (15–16 éves, N=88) középiskolás tanulók és szüleik (N=214) vettek részt.

Következtetéseink hozzájárulnak a tanulók iskolai és társas működésének pontosabb megértéséhez. A tanulási folyamat során, a szociális információ kognitív aktivációja tükröződik, az iskolai környezet komplex információ feldolgozási folyamataiba integrálódva. Jövőbeni kutatásaink során célunk a szociális motiváció idegélettani tényezőinek elemzése, valamint a szociális ingerekben gazdag/szegény családi környezet hatásának vizsgálata a szociális motívumok kialakulására és fejlődésére.

Csibi Monika

A tanulási motiváció érzelmi-szociális dimenziója

A kognitív pszichológia területén megsokszorozódott és elmélyült kutatások szerint a szociális tényező egyre kiemeltebb helyet tölt be a személy kognitív struktúráiban. A szociális tapasztalatok a személy kognitív képességeinek függvényében illeszkednek be az értelmi fejlődés folyamataiba.

Az iskolai tanulást erősen befolyásolják a szociális tényezők, (felnőtt – gyerek, gyerek – gyerek kapcsolatok; hovatartozás, identifikáció és érzelmi melegség szükségletei), amelyek részt vesznek a tanulók szociális tapasztalatainak alakításában és gazdagításában. *Dweck* (1986) és *Ames* (1992) elméleti modelljükben hangsúlyozzák a környezeti tényezők, a személyi sajátosságok (ismeretek, érzelmek) valamint a viselkedés kapcsolatát, egymásra gyakorolt kölcsönhatásukat.

A szakirodalomban számos elméleti megfontolással találkozhatunk a szülők és gyerekeik kapcsolatára, valamint ennek tanulási motivációra gyakorolt sajátos befolyására vonatkozóan. Az elméletek egy része a gyerekek saját szociális tapasztalataira helyezi a hangsúlyt (*Scarr*, 1992), míg mások (*Nicholls*, 1984) szerint a szülő és gyerek együttműködése adja a fejlődés sajátosságait.

Az énnel kapcsolatos elméletek egyik legelfogadottabb témája szerint az én rendszere szociális tapasztalatokból épül fel (*Deci* és *Ryan*, 1987). *Deci* és *Ryan* szerint a sajátos szülői viselkedésminták befolyásolják a gyerekek énképének és motivációjának fejlődését, alakulását. Az alapvető társas szükségleteikben (önállóság, kompetencia, kötődés) kielégülést találó gyerekek pozitív énképpel és belső motivációval rendelkeznek, míg az említett szükségleteket kevésbé kielégítő környezetben felnövő gyerekek negatív énképpel és többnyire külsőleg, teljesítmény által motiváltak.

Monteil és *Huguet* (2001) kísérleteikben a múltbeli negatív iskolai tapasztalatokkal rendelkező tanulók figyelmét terelték el a aktuális tevékenység során kapott pozitív visszajelzésekkel, ezáltal az egybevágóság hiánya jellemezte a feladathelyzetet. A szociális helyzet egyezőségének hiánya „kognitív költséggel" jár, aminek következtében a tanulók már nem a másodlagos feladatokra figyelnek (a kísérletvezetők szándékosan nem hívták fel a kísérleti személyek figyelmét erre). A kognitív erőforrások fokozott mozgósítása, a figyelem összpontosítása miatt ezek a tanulók nem figyeltek a másodlagos feladatra (egyszerű mértani ábrák), így gyenge eredményeket értek el a feladat elemeinek felelevenítésében. Felmerül a kérdés, vajon mik a jelen és a múltbeli szociális tapasztalat közötti egybehangzás hiányának velejárói, hogyan lehetne enyhíteni ezek befolyását. *Pintrich* (2004) szerint egy lehetséges válasz a kihívás optimális szintjének megteremtése egy feladat esetében, amely alkalmazható szociális feladatok, problémák esetében is.

Napjainkban a pedagógiai és pszichológiai gyakorlat során arra törekszünk, hogy teret adjunk a kognitív és szociális tényező összefüggéseinek, a tanulók siker tapasztalatokat szerezzenek. Ennek eredményeként az iskolai feladatok kapcsán növekedik a tanulók szociális motivációja.

Szociális kompetencia az iskolai életben

A szociális kompetencia szociális motívumokból és attitűdökből álló rendszer, ami megszervezi és módosítja a szociális viselkedést, illetve aktiválja a cél eléréséhez szükséges elemeket. A szociális tevékenység pszichés rendszere, amely a szociális attitűdök, az egyszerű és komplex képességek elrendeződéseiből áll (*Zsolnai*, 1999).

A szociális viselkedés hatékonysága nagyrészt a szociális képességstruktúrák gazdagságától és fejlettségi szintjétől függ. Minél gazdagabb ez a struktúra annál nagyobb az esélye annak, hogy egy képesség, amely hatékonyan támogatja az aktuális helyzet megoldását, aktiválódjon (*Józsa*, 2002). A témában végzett kutatások eredményei szerint a szociális kompetencia kialakulásának premisszája a pozitív énkép, valamint a környezet iránti pozitív attitűd. Mások pozitív, elfogadó attitűdje, az aktív együttműködés és a hatékony kommunikáció hasonlóan fontos feltételei a szociális kompetenciának. Ezek biztosítják a személy sikeres interakcióit, és mások reakciói alapján a viselkedés módosítását.

A szociális kompetencia fejlődését leginkább gyerekkorban befolyásolhatjuk. A szociális fejlődés kétoldalú folyamat, amelynek során a gyerekek beilleszkednek a közösségbe és megtapasztalják identitásukat. A folyamat egyik része a szocializáció, amely során a gyerekek elsajátítják a társadalom normáit és értékeit. A fejlődés második szakasza a személyiség alakulása, amikor elsajátítják azokat a viselkedésformákat és sajátos érzelmeket, amelyekkel reagálhatnak környezetük változó körülményeire. *Józsa* (2000) leírásában a szociabilitás tartalmazza az egyén szociális értékeit, szociális kompetenciáit (szociális motívumrendszer, kompetencia, képesség, ismeretek) és szociális megnyilvánulásait (viselkedés, szociális attitűd).

A szociális helyzetekben való boldogulási, megoldási képességet fejlesztő tevékenységek tartalmazhatják a megfogalmazást, azonosítást és megoldáskeresést adott családi és iskolai helyzetekben. Az iskolai problémák tanulók általi megfogalmazása csökkentheti a pszichés feszültséget. A szociális helyzetek egybehangzásának hiánya befolyásolható a képzeletbeli helyzetek valós helyzetekhez történő közelítésével. A kognitív aktiváció biztosítja az attitűd változásának energetikai alapját, az alternatív megoldások keresési folyamatában a kereséshez és kitartáshoz szükséges energiát. Ezáltal létrejön a jelen helyzet szociális kapcsolatokra vonatkozó változása, ami memorizálható, majd bármikor előhívható. *Dweck* (1986) szerint a probléma-megoldási stílusok különbözőképpen befolyásolják a gyerekek szociális kompetenciáinak alakulását. A motivációs orientációk sajátosságai már 4–5 éves gyerekek esetében is megfigyelhetők.

Családi sajátosságok

A másokkal való szoros érzelmi kapcsolatok kialakításának és fenntartásának képessége tanult, alapjai az elsődleges szocializációs térben, a családban találhatóak meg (*Zsolnai*, 2003). Az anya-gyerek kapcsolat, amely folyamatosan alakul és a pszichés fejlődés számos szakaszán halad át, lehetővé teszi a gyerek számára a különböző élethelyzetekben jelenlévő minták, viselkedési modellek elsajátítását, kipróbálását. A konfliktusok és problémák sikeres megoldása, a szociális kompetencia érzését, megtapasztalását

biztosítja a gyerek és szülő számára egyaránt. A gyermek szociális kapcsolatait elkerülhetetlenül befolyásolják azok a kapcsolati modellek, amelyeket elsajátított, a lehetőségektől és határoktól, amelyekben ő maga hisz, alapértékektől, amelyekhez viszonyítja önmagát.

Vásárhelyi (1999) leírásában, a sajátosan emberi motiváció a szociális környezettel való interakció során alakul ki. Az ember társas lény, alapszükségletei a másokkal való kapcsolat, a társas ingerek jelenléte, a felfedezés iránti szükséglet, a kíváncsiság, amelyek már az újszülöttnél is megfigyelhetőek.

Az anya mosolyára adott reakció a gyerek szociális szükségletének első jele. Míg az elsődleges impulzusok a családi környezetben találnak kielégülést, a későbbiekben megtanulják a társas környezetben jelen lévő szokásokat és normákat. A viselkedés társas megnyilvánulásai a nevelési beavatkozások (jutalmazás, büntetés) hatására azon ingerek függvényében módosulnak, amelyekre adott válaszok gazdagítják őket.

Az iskolai életben gyakori az erőltetett módon – a megfelelő életkor elérése előtt – érettségre jutott gyerek. Ők túlterheltek, törekednek megfelelni és alkalmazkodni még a nagyon nehéz helyzetekhez is. Jellemző rájuk a felnőttek részéről tapasztalt megértettség hiányérzése. Ezen tanulóknál a pedagógiai gyakorlat során hasznos lehet egy adott iskolai vagy családi probléma feltevése és alternatív megoldások keresése. Ezáltal – biztonságos szociális helyzetek vázolásával és elemzésével – hozzájárulhatunk az önirányítás első lépéseihez.

Az elégtétel, a siker, vagy az öröm szintjét, amit egy gyerek el tud elérni egy kiegyensúlyozott személyközi kapcsolatban, az előzetesen megtapasztalt öröm és elégtétel szintje határozza meg. A szociális kompetencia összetevői, mint a szabályok elfogadása, az érzelmek kifejezése tanultak és iskolai vagy iskolán kívüli tevékenységek, programok révén fejleszthetők (*Zsolnai*, 1998). A családon kívüli szocializáció – például a tanulók szociális kompetencia fejlesztő programokon való részvétele – elvezethet a gyermek társas kapcsolatainak javulásához.

Szociális motívumok és iskolai tanulás

A diákok azon szociális ingerek hatására, amelyekkel előzetes tapasztalataik során találkoztak, adott kognitív és affektív erőforrásokat aktiválva megtanulnak bizonyos döntési módozatokat, probléma-megoldási eljárásokat. Ezen aspektusokat megfigyelhetjük kutatásunk során is, elemezve a szociális és affektív motiváció különböző szintjei által jellemzett tanulók iskolai és családi szociális helyzetekben történő problémamegoldását. A szociális motívumok eredete azon ingerekben lelhető fel, amelyekkel a tanulók a számukra fontos szocializációs közegekben találkoztak (*Nagy*, 1997). A hétköznapi gyakorlatban gyakori jelenség a gyenge iskolai teljesítmény és az alacsony szociális státusz együtt járása. A tanulók szociális erőforrásai meghatározzák tanulási motivációjukat és gyakran teljesítményüket is.

Az interiorizációs és szocializációs folyamatok eredményeként a tanulási motívumok a tanulók személyiségének szerves részévé válik. *Kozéki* (1976) szerint egyik legfontosabb nevelési célkitűzés, hogy a tudás, elsajátítás iránti vágy, az önálló keresés, érdeklő-

dés, interiorizálódjanak, a tanulók személyiségének sajátosságaivá váljanak, így biztosítva időben az állandó tanulás alapjait és a fenntartásához szükséges energiát.

A viselkedés dinamikájának szemszögéből a tevékenység fenntartásának folyamata a magasrendű kognitív struktúrák összehangolt működése révén valósul meg. Ennek következtében a viselkedések célokká, eszköz-cél szerkezetekké alakulnak, és különböző viselkedési tervek, programok kivitelezésében nyilvánulnak meg (*Nuttin*, 1984).

Pintrich (2004) vizsgálatai alapján, az iskolai teljesítménnyel legszorosabb kapcsolatot mutató motivációs tényezők a tanulók elvárásaira vonatkoztak. Jelentős kapcsolatot talált a tanulás eredményeire vonatkozó elvárások és az alkalmazott tanulási stratégiák között. A magas elvárások feltételezhetően a kognitív struktúrák gyakoribb és intenzívebb alkalmazását hozza magával, amelyek magasabb tanulmányi eredményekhez vezetnek. Ebben a gondolatmenetben az előzetes sikerélmények, tapasztalatok, a környezet megfelelő visszajelzései, megerősítései jelentősen befolyásolják a tanulók saját eredményeikre vonatkozó elvárásait, körülhatároltabbá és gyakorlatilag alkalmazhatóbbá teszik ezeket.

A mélyebb elemzés rámutatott arra (*Dweck*, 1986), hogy a belső motiváció és az információ feldolgozási stílus, mint a tanulást elősegítő tényezők csak alacsony külső motivációval rendelkező tanulók esetében mutat szoros kapcsolódást. Hasonlóan a külső motiváció csak az alacsony belső motivációjú tanulók esetében mutatott szoros kapcsolatot az információ feldolgozási stílussal. A motiváció személyiség vonásként való nyilvántartása tartós, általános viselkedési struktúrákat ír le, azonban eltekint attól a ténytől, hogy a tanulók – a saját megismerési és énképre vonatkozó elméleteiknek megfelelően – különböző reakciókat mutathatnak a megismerés egyes tartományai, sajátos területei iránt.

A motivációs struktúrák (önhatékonyságra vonatkozó hiedelmek, értékek, elvárások, vágyak) különbözőképpen aktiválódnak, amikor a tanulók adott feladatokkal, tanulási helyzetekkel szembesülnek, a valóság konkrét aspektusaival lépnek kapcsolatba (*Csapó*, 1998). Az elemi osztályos tanulók esetében ezek a reakciók kevésbé körvonalazottak, szakaszosan fejlődnek és gazdagodnak, ahogy a tanulók megértik az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó sajátos szerkezeteket, szabályokat és követelményeket. Időben kialakulnak az adott tantárgyakra jellemző sajátos motívumok. Nem biztos azonban, hogy az egyszer kialakult motívumok minden esetben hasonlóan nyilvánulnak majd meg, azaz, hogy egy tanuló mindig ugyanolyan motivált viselkedést tanúsít majd egy adott tantárggyal szemben. Egy adott területre jellemző sajátos motiváció az emlékezet segítségével aktiválódik, kölcsönhatásba lép a tanulási lehetőségekkel és így a helyzet sajátosságainak megfelelő értékelések és motivációs struktúrák lépnek működésbe.

A szociális motívumok tanulmányozása hosszú ideig csupán véletlenszerű volt. Ezeket nem sorolták a teljesítményt meghatározó tényezők közé, sokkal inkább gátló hatásúként írták le (*Réthy*, 2002). A motiváció kutatásában a szociális-kognitív perspektíva dominanciájának eredményeként az egyes ingerekre adott válaszok esetében nem a külső ingerek, hanem az észlelés, a mentális sémák, a hiedelemrendszerek közvetítő funkciójának szerepe jelentős. *Wentzel* meggyőző érvelése alátámasztja azt, hogy a tanulók társas világa, szociális céljaik igen fontos szerepet töltenek be iskolai életükben. Szociális motivációval kapcsolatos kutatása során bizonyítékokat állít arra vonatkozóan, hogy szo-

ros kapcsolat található a motiváció szociális (mások segítése, információk megosztása, felelősségvállalás) és iskolai komponensei között (*Wigfield* és *Wentzel*, 1998).

A szociális célok felé való irányultság arra vonatkozik, ahogyan a tanulók szociális viselkedése megnyilvánul az osztályteremben. A tanulók számára fontos az osztálytársak véleménye és összehasonlítása.

A szociális célok területén végzett vizsgálatok két irányt különböztetnek meg: (1) az intimitásra való törekvés, amely szem előtt tartja az általános elfogadottság érzését, valamint a szoros és számos személyközi kapcsolat megteremtésének szükségletét. (2) Az osztálytársak körében a pozitív státusz elérésére való törekvés, a szociális láthatóság vágya, valamint a szociális presztízs vágya. A státusz célja felé való irányultság, hasonlóan a teljesítmény célhoz, a saját magukról alkotott pozitív kép megtartására vonatkozik.

A teljesítményorientált tanuló arra törekszik, hogy megtartsa saját iskolai képességeiről alkotott képét, míg a szociális cél felé irányuló tanuló saját szociális presztízsét akarja fenntartani. Mindkét helyzetben az én-tudatosságának magas szintjével kell számolni, hangsúlyosan van jelen az önértékelés megvédésének szükséglete.

A vizsgálat leírása

Vizsgálatunkban a következő *hipotéziseket* elemeztük:

1) A tanulók motivációs struktúráját illetően a népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulás motívumainak dimenziói mentén.
2) A szülők saját – gyereknevelésre vonatkozó – hatékonyságukba vetett hite kapcsolatban áll a gyerekük tanulási motívumaival.
3) A szociális problémák megoldásában különbözőségeket mutatnak a magas és alacsony szociális-affektív motivációjú tanulók.

A minta

A vizsgálatban résztvevő gyerekek városi általános- és középiskolák tanulói (n=257). 89 tanuló 11 és 12 év közötti (5. osztályos), 80 tanuló 13 és 14 év közötti (7. osztályos), és 88 tanuló 15 és 16 év közötti középiskolás.

A vizsgálat eszközei, módszerei

A felmérésben felhasználtuk *Kozéki* és *Entwistle* (1983) által kidolgozott „Az iskolai motiváció vizsgálata" kérdőívet, egy szociometriai kérdőívet, egy szülői kérdőívet, egy iskolai és családi szociális problémákat tartalmazó feladatfüzetet és egy kiértékelő lapot.

Kozéki (1976) a tanulási motiváció elemeit három területen tíz dimenzióba rendezte. Az *affektív terület* a melegség (gondoskodás, érzelmi melegség szükséglete), az affiliáció (odatartozás szükséglete főleg az egykorúakhoz) és az identifikáció (elfogadottság szükséglete főleg a nevelők részéről) dimenziókat foglalja magába. A *kognitív terület* a kompetencia (tudásszerzés szükséglete), az independencia (a saját út követésének szükségle-

te) és az érdeklődés (kellemes közös aktivitás szükséglete) szükségleteit tartalmazza. A *morális terület* fő dimenziói a lelkiismeret (bizalom, értékelés szükséglete, önérték), a rendszükséglet (az értékek követésének szükséglete) és a felelősség (önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete). A tizedik dimenzió, a presszióérzés (annak érzése, hogy a nevelők megértés nélkül és teljesíthetetlenül sokat követelnek) egyik területhez sem tartozik.

A családi sajátosságok felmérésére állítottuk össze a szülői kérdőívet. A szerkesztés alapját előzetes egyéni interjúk jegyzőkönyvei adták. Megközelítőleg 100 jegyzőkönyvet elemeztünk, majd próbamintán (N=80) alkalmaztuk a kérdőíveket, így útmutatást kaptunk az egyes kérdésekre adott válaszok gyakoriságát és relevanciáját tekintve. A következő sajátosságokra vonatkoztak a kérdéseink:

1) a szülő hite saját gyereknevelési tevékenysége hatékonyságában;
2) a hatékonyság okai: alkalmazott módszerek, saját személyiségtulajdonságok, a gyerek személyiségvonásai, külső segítség;
3) családi szokások jelenléte/hiánya;
4) a szülők iskolai végzettsége;
5) a szülők iskolai emlékei (pozitív/negatív).

A szülői kérdőív elemzése során a szülők gyereknevelési hatékonyságával kapcsolatos eredményekre összpontosítottunk.

A szociális motívumokra vonatkozó feladatfüzet célja a tanulók különböző társas helyzetekben való jobb eligazodáshoz való hozzásegítése, ugyanakkor fejleszti az osztályközösségben az egymásra figyelést, meghallgatást, a tanuláshoz való pozitívabb viszonyulást. A feladatokat, problémahelyzeteket a „Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában" című könyvből válogattuk (*Bagdy* és *Telkes*, 1999).

A feladatok iskolai és családi témaköröket érintettek. A következőkben bemutatunk néhány példát (iskolai problémák azonosítása és megoldások keresése témakörben):

1) Egy gyerek egész nap csavargott, nem ment iskolába, ahol dolgozatot írtak. Este édesanyja elé kellett mennie, hogy segítsen a bevásárolt élelmiszer hazacipelésében. Erről is lekésik, mert osztálytársánál hosszan elidőzött, a tanítási nap eseményeiről kérdezte társát. Mit tennél most?
2) Hogyan kerülhet be egy gyerek egy környékbeli fiúkból álló, nehezen megközelíthető csoportba?
3) Mit teszel, ha írsz egy jó (rossz) dolgozatot és a többiek ugratnak miatta? Szituációs feladatok a családdal kapcsolatos érzelmek, attitűdök azonosítása, megosztása témakörben:
   1) „Szüleim mesélték rólam": A tanulók otthoni feladatként kapják, hogy olyan történeteket gyűjtsenek kora gyermekkorukról, amelyekre ők nem emlékeznek, de szüleik elbeszéléseiből ismernek. Ezekhez a tanulók hozzáfűzhetik véleményeiket, megjegyzéseiket.
   2) Családi értékek: a következőkkel (a pénzről, az életről, a munkáról, az emberekről, a szexualitásról, a tanulásról, a barátságról, stb.) kapcsolatban
      „Anyu mindig azt mondja, hogy....."
      „Apu mindig azt mondja, hogy....."

3) Szülő és gyermeke. A gyermek félbeszakítja a szülőt telefonálás közben.
A statisztikai feldolgozást az SPSS program 11. verziója segítségével végeztük.

Az eredmények bemutatása és elemzése

Elsősorban a teljes vizsgálati mintára vonatkozó tanulási motívumokkal kapcsolatos eredményeket tekintettük át. A szociális-affektív dimenzióba csoportosuló motívumok, az érzelmi melegség és a hovatartozás (affiliáció) szükségletei mutattak legmagasabb átlagértékeket, ezeket követték a morális motívumok dimenziójába tartózó lelkiismeretesség és felelősségtudat szükségletei. Az 1. táblázat a vizsgálatunkba bevont tanulók motívumainak nyerspont átlagait és standard szórásait mutatja.

1. táblázat. A tanulási motívumok nyerspont átlagai és standard szórásai a teljes vizsgálati mintára vonatkozóan

A tanulás motívumai	*Átlag*	*Szórás*
Érzelmi melegség	25,86	3,00
Identifikáció	19,52	5,26
Affiliáció	23,50	2,80
Independencia	21,09	3,40
Kompetencia	21,29	4,45
Érdeklődés	20,40	4,59
Lelkiismeretesség	24,05	3,54
Rendszükséglet	21,32	4,67
Felelősségtudat	23,17	3,32
Presszió	16,36	5,17

Az iskolai motiváció szociális és morális aspektusainak hangsúlyozottsága egybehangzóak a prepubertás időszakának fejlődés-lélektani sajátosságaival. Erre az életkorra jellemző a szabályok interiorizálása, a lelkiismeretesség, a felelősségtudat egyre határozottabb alkalmazása, ugyanakkor előtérbe kerül a szabályok betartása során tapasztalt nehézségekkel való küzdelem is. A moralitás jelentős változásokon halad át, meghatározóak a személyes tapasztalatok, az egyéni emocionalitás és a növekedett érzékenység (*Nagy*, 1997).

Az első hipotézis alapján azt állítjuk, hogy a tanulók motivációs struktúráját illetően a népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulás motívumainak dimenziói mentén. A szociometriai kérdőív az osztályközösségeken belül a padtársi, együtt tanulási, szabadidő eltöltési választásokat és taszításokat tartalmazta. Elemzésünk során (2. táblázat) a kapott választások és taszítások függvényében a tanu-

lókat két csoportra osztottuk. A választások esetében a szociometriai grafikonon az első és második kör a népszerű tanulókat jelöli, míg a taszítások esetén a peremen elhelyezkedőeket (azok a tanulók akik sok taszítást kaptak). A harmadik és negyedik kör vonalán az elutasítások esetében népszerű tanulók helyezkednek el, míg a választások esetében a peremre szorult tanulók.

2. *táblázat. Az együtt tanulásra választott és elutasított tanulók motívumainak statisztikai mutatói (a t- érték a két csoport nyerspont átlagai közötti különbség mutatója)*

Motívumok	*Együtt tanulás*	*Átlag*	*Szórás*	*t*	*Szign.*	*N*
Kompetencia	népszerű	21,78	3,96	2,18	0,03	68
	elutasított	19,89	4,66			36
Rendszükséglet	népszerű	21,93	4,36	3,60	0,00	68
	elutasított	18,39	5,47			36
Felelősségtudat	népszerű	23,24	3,24	1,97	0,05	68
	elutasított	21,75	4,35			36

Annak ellenére, hogy az iskolai környezet kognitív elvárásai növekedő tendenciát mutatnak, a tanulókat a szociális-érzelmi tényezők tanulási tevékenységeik során jelentősen befolyásolják, ezért a kognitív motívumok alacsonyabb értékeket mutatnak. A szociális tényezők, mint az érzelmi melegség szükséglete a felnőttek részéről, az egykorúakhoz való odatartozás (affiliáció) szükségletei előnybe kerülnek a tanulók motivációs struktúrájában.

Azoknál a tanulóknál akiket a társaik szívesen választottak arra, hogy együtt tanuljanak velük, magasabb fokon volt jelen a kompetencia (kognitív motívum), rendszükséglet és felelősségtudat (morális motívumok), mint azoknál akiket kevésbé választottak erre a tevékenységre. Az együtt tanulásra választott tanulók kompetensek a tanulási tevékenység során, de ugyanakkor felelősségtudatuk fejlettebb és fontos számukra a rendszükséglet. Szignifikáns különbségeket találtunk a népszerű és peremen elhelyezkedő tanulók között az affiliáció, independencia és felelősségtudat motívumai mentén is. A szabadidő eltöltésére választott tanulókra nagyobb mértékben volt jellemző az affiliáció (egykorúakhoz való odatartozás, szociális affektív motívum), a függetlenség (kognitív motívum) valamint a felelősségtudat (morális motívum) jelenléte mint az elutasítottakra (3. táblázat).

A tanulók értékelik egymás között a felelősségtudatot, kompetenciát (a megértés szükséglete, egy anyag elsajátításának szükséglete), rendszükségletet. Ezek a tulajdonságok érvényesek azokra a diákokra, akiket társaik szívesen választanak együtttanulásra. A függetlenség az a motívum, amelynek fontossága könnyen magyarázható ebben a korban, hiszen vonzóvá teszi a tanulót társai szemében, ugyanakkor kielégíti a valóság különböző elemeinek, aspektusainak önálló kipróbálása iránti szükségletet.

3. táblázat. A tanulás motívumainak nyerspont átlagai, szórásai és t-értékei a szabadidő eltöltésére választott, illetve elutasított tanulók csoportjainál

Motívumok	*Szabadidő eltöltése*	*Átlag*	*Szórás*	*t*	*Szign.*	*N*
Affiliáció	népszerű	23,52	2,89	2,49	0,01	79
	elutasított	21,88	3,81			33
Függetlenség	népszerű	21,15	3,49	2,21	0,03	79
	elutasított	19,58	3,34			33
Felelősségtudat	népszerű	22,97	3,38	1,96	0,05	79
	elutasított	21,52	4,09			33

Eredményeink kapcsán pontosabb képet alkothatunk a népszerű, valamint a peremen elhelyezkedő tanulók motivációs sajátosságairól. Az iskolai környezetben megvalósuló szociális kapcsolatokat befolyásolják a tanulási motívumok, amelyek fontos szerepet játszanak a szociometriai státusz szintjében. A tanulók motivációs struktúráját illetően a népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulás motívumainak valamennyi dimenziója mentén.

A második hipotézis szerint a szülők saját gyereknevelési hatékonyságukba vetett hite kapcsolatban áll a tanulók motívumaival. A gyereknevelésben magukat hatékonynak ítélő szülők gyerekeinél magas értékeket találtunk az érzelmi melegség (szociális-affektív dimenzió) motívumánál. A szülők és gyerekek közötti érzelmi melegség által jellemzett kapcsolat hatékony kontextusává válik a generációk közötti interakcióknak. Az ilyen családokban nevelkedő gyerekek számos önhatékonyságra vonatkozó tapasztalatot élnek át. Ilyenformán ők olyan szociális képességeket sajátítanak el, amelyek hatékony interakciókat biztosítanak, akár a segítség igényléséről van szó szükség esetén, akár a siker/kudarc élmények értelmezéséről, vagy pedig a döntések hozataláról, kihívásokkal való megküzdésről különböző iskolai helyzetekben (*Zsolnai*, 1989).

A szülői hatékonyság – az adott iskolai szakasz valamint a gyerekek életkorának megfelelően – meghatározza a gyerekek tanulási motívumainak jelenlétét és fejlődését, elvezet a szociális, kognitív és morális kompetenciák kialakulásához. Ezek a kompetenciák, számos interiorizált viselkedésformán alapulnak, a környezet reakcióiban találnak támogatásra, és meghatározzák az iskolai siker érdekében történő alkalmazkodást. Ugyanakkor kialakul egy motivációs struktúra, amely biztosítja a tanuló számára a szüleihez hasonló célok beteljesülését (például az elégtétel, elismerés, értékelés vagy anyagi eredmények elérése).

A szülők hatékonyságának magas vagy alacsony szintje szignifikánsan befolyásolja a tanulók által alkalmazott szociális-affektív motívumokat, (így az érzelmi melegség, affiliáció, identifikáció szükségletei erőteljesek), a kognitív motívumokat (mint amilyen az independencia) és a morális dimenzióból, a rendszükséglet motívumának magasabb mértékét (4. táblázat).

A tanulók iskolai nehézségei bizonyos reakciókat váltanak ki a szülőkből, amelyek gyakran utánzottak a gyerekek által interiorizálódnak, vagyis a tanulók szüleiktől átörök-

lik hatékonyságukba vetett hitüket. A szülők gyereknevelésbe való hatékony beavatkozása megjelenik a nevelési modellekben, a gyerekek személyiségében, valamint egyéb külső tényezőkben; adott eszközök és módszerek alkalmazásával szerepe van a tanuló szociális környezethez történő alkalmazkodó képességének növelésében. Céljaik elérésében a pszichológia és pedagógia komplex beavatkozásai lehetnek segítségükre (*Zsolnai*, 1989).

4. táblázat. A szülők hatékonysága és a gyerekeik tanulási motívumai közötti kapcsolat statisztikai mutatói

Tanulási motívumok	*Gyereknevelési hatékonyság*	*Rang átlag értéke*	*χ2*	*Szign.*	*N*
Érzelmi melegség	magas fokon hatékony	123,48	11,76	0,00	96
	kevésbé hatékony	94,50			118
Identifikáció	magas fokon hatékony	123,30	11,37	0,00	96
	kevésbé hatékony	94,65			118
Affiliáció	magas fokon hatékony	118,89	5,96	0,01	96
	kevésbé hatékony	98,24			118
Függetlenség	magas fokon hatékony	116,69	3,87	0,05	96
	kevésbé hatékony	100,02			118
Rendszükséglet	magas fokon hatékony	124,70	13,49	0,00	96
	kevésbé hatékony	93,50			118

A szülők túlzott vagy hiányos mértékű szabályozása, a pozitív minták hiánya, amelyek utánzási mintául szolgálnak a tanuló számára, jelentősen befolyásolhatják a szülői hatékonyságot. Amennyiben az iskolai környezet a tanulók számára az önértékelés valamint az odatartozás megtapasztalását biztosítja, teret ad arra, hogy a tanulók a személyes és iskolai siker elérésére összpontosítsák erőforrásaikat.

A tanulók arra törekednek, hogy az iskolai környezetben a vele egykorúak közösségébe beilleszkedjenek. A társadalomban, közösségben való érvényesülés legfontosabb tényezői a családi környezet kognitív és szociális erőforrásai, az a miliő, ahol a tanulók nevelési alapot sajátíthatnak el. A család szociális erőforrásait a szülők és gyerekek között kapcsolatok erőssége teremti meg. Az interakció gyakorisága és minősége biztosítja a gyerekek számára a szülők emberi tapasztalataihoz való hozzáférést (*Ryan* és *Grolnick*, 1989).

Az utolsó hipotézis során azt vizsgáltuk, hogy a szociális-affektív motivációjú tanulók mutatnak-e különbségeket a szociális problémák megoldásában a magas szociális motivációjú társaikhoz viszonyítva. Elemzésünk során sajátosan iskolai és családi jellegű

szociális feladatokat adtunk a tanulóknak. Négy dimenzió mentén (mások bevonása a problémamegoldásba, érzelmi bevonódás, védekező mechanizmusok alkalmazása valamint a cél felé való irányulás jelenléte illetve hiánya) mentén vizsgáltuk, hogy vajon a magas illetve alacsony szociális-affektív motivációjú gyerekek problémamegoldása során találunk-e különbözőségeket.

A négy dimenzió azonosítását számos előzetes tevékenység előzte meg, melyek során a tanulók írásban rögzített megoldásait tartalomelemzéssel vizsgáltuk. Az előzetes analízisek 200 5–9. osztályos tanuló problémamegoldásait tartalmazták. A feladatok megoldására szánt idő 45 perc volt. Ebben a tanulmányban csupán két tényezőre tértünk ki: a feladat megoldás során történő más személyek bevonására valamint a célirányosság jelenlétére.

Eredményeink alátámasztották hipotézisünket. Az érzelmi melegség, identifikáció és az affiliáció motívumai magasabb értékeket mutattak azon tanulók esetében, akik más személyek bevonásával, segítségével oldották meg a szociális feladatokat (5. táblázat). A kognitív motívumok, valamint a morális motívumok magasabbak a célirányultságú tanulók esetében (a feladat megoldása során megfogalmaztak egy adott célt).

5. táblázat. A tanulás motívumainak nyerspont átlagai a probléma megoldásba bevont személyek alapján megkülönböztetett tanulók csoportjainál

Tanulási motívumok	*Más személyek bevonása*	*Átlag*	*N*
Érzelmi melegség	Jelen volt	25,94	64
	Hiányzott	25,53	76
Identifikáció	Jelen volt	20,92	64
	Hiányzott	19,09	76
Affiliáció	Jelen volt	23,83	64
	Hiányzott	23,30	76

Azon tanulók, akik nem vontak be más személyeket a feladatmegoldásba, alacsonyabbak a szociális-affektív motívumok értékei, mint azoknál, akik szüleik segítségét kérnék, vagy elmesélnék a gondjukat tanáruknak, esetleg barátaik tanácsát kérték.

A cél megfogalmazása feladat megoldása során, mint például, „összebarátkozom egy gyerekkel, annak érdekében, hogy ő majd bemutat saját társainak és hozzájuk tartozóvá válok", vagy a cél hiánya függvényében, jelentős különbségeket találtunk a tanulók motivációját illetően (6. táblázat).

6. táblázat. A tanulás motívumainak nyerspont átlagai a probléma megoldás célirányossága alapján megkülönböztetett tanulók csoportjainál

Tanulási motívumok	*Célirányosság*	*Átlag*	*N*
Érzelmi melegség	Jelen volt	25,95	91
	Hiányzott	25,29	49
Identifikáció	Jelen volt	20,96	91
	Hiányzott	18,02	49
Affiliáció	Jelen volt	23,66	91
	Hiányzott	23,33	49

Összegzés

A motivációs struktúra sajátosságai szoros kapcsolatban vannak a tanulók szociális kompetenciájával. Egyik lehetséges magyarázat abban állhat, hogy a motívumok szerveződése a személyközi kapcsolatokon valamint a szociális tapasztalatok interiorizációja, asszimilációja eredményekét alakul ki.

A népszerű és periférián elhelyezkedő tanulók különbözőségeket mutatnak a tanulás motívumainak valamennyi dimenziója mentén (6. táblázat). Így a magas szintű affiliáció, rendszükséglet és függetlenség motívumai jellemzőek az együtt tanulásra választott tanulókra, a magas affiliáció, függetlenség, felelősségtudat pedig a szabadidő eltöltésére választott tanulók esetében dominánsak.

A szociálisan motivált tanulók népszerűek az osztályközösségükben, eltérően a kevésbé motivált társaiktól, akik peremre szorultak számos iskolai tevékenység mentén, mint például az együtt való tanulás, vagy közös szabadidős foglalkozások.

A szülői hatékonyság a gyereknevelést illetően jelentős befolyást gyakorol a tanulók motivációs struktúrájának felépülésében. A magukat hatékonynak ítélő szülők gyerekei nagyobb mértékben motiváltak az érzelmi melegség, identifikáció, affiliáció, függetlenség, rendszükséglet által.

A szociális feladatok megoldását illetően eltéréseket tapasztalhattunk a tanulók motivációs struktúrájának függvényében. Így az érzelmi melegség, identifikáció és affiliáció motívumai jelentős mértékben magasabbak voltak azoknál a tanulóknál, akik más személyek bevonásával oldották meg a feladatokat valamint konkrét célt is megfogalmaztak a megoldási folyamat során.

Fontosak a szociális kompetenciát fejlesztő iskolai szintű programok, valamint a család kiemelkedő szerep vállalása a komplex szociális reakciók kialakulásában és elsajátításában a hétköznapi élet során. Kiterjesztve, azt mondhatjuk, hogy azok a helyzetek, amelyek hozzájárulnak valamilyen mértében ezeknek a szociális –affektív struktúráknak a megerősítéséhez, befolyásolják a jelen és jövő cselekvés motívumainak alakulását.

A pedagógiai gyakorlat szempontjából igen hasznosnak ítéljük a tanulók motivációs struktúrájának feltárt sajátosságait. A szociális kompetencia, valamint a szociális problémák megoldási sajátosságai és a tanulás szociális, kognitív, valamint morális motívumai kölcsönösen befolyásolják egymást. A szociális tanulás hatékonysága azonban nemcsak a szociális-affektív motívumok kialakulását és meggyökeresedését teszi lehetővé, hanem hozzájárul majd a tanuló sikerességéhez és sikerélményéhez.

Irodalom

Ames, C. (1992): Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**. 261–271.

Bagdy Emőke és Telkes József (1999): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

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

Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1987): The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**. 1024–1037.

Dweck, D. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**. 1040–1048.

Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, **10**. 8. sz. 69–82.

Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 79–104.

Kozéki Béla (1976): Az iskolai tanulás motivációjának vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **5**. 33. sz. 335–345.

Kozéki Béla és Entwistle, N (1983): Describing and utilizing motivational styles in education. *British Journal of Educational Studies*, **31**. 3. sz. 184–196.

Monteil, J. M. és Huguet, P. (2001): The social regulation of classroom performances: a theoretical outline. *Social Psychology of Education*, 4. sz. 359–372.

Nagy József (1997): Személyiségfejlődés és nevelés. *Iskolakultúra*, **5**. sz. 83–93.

Nicholls, J. G. (1984) Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91. sz. 328–346.

Nuttin, J. (1984): *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. University of Louvain Ed. Leuven University Press, Lawrence Erlbaum Associates.

Pintrich, P. R. (2004): A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology*, **4**. 16. sz. 385–407.

Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 1–12.

Ryan, R. M. és Grolnick, W. S. (1989): Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, **81**. 2. sz. 143–154.

Scarr, S. (1992): Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, **63**. 1–19.

Vásárhelyi Zsuzsanna (1999): *A pszichológia válogatott fejezetei: Személyiség és motiváció*. SZIF, Jegyzet.

Wigfield, A., Wentzel, K. R. (1998): Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, **2**. 10. sz. 155–175.

Zsolnai Anikó (1989): A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 430–437.

Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 339–362.

Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között.* JATE Press, Szeged.

Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia-társas viselkedés.* Gondolat Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

MONIKA CSIBI: PSYCHOSOCIAL FACTORS OF LEARNING MOTIVATION

This paper analyses the relationship between the different structures of learning motivation (affective, cognitive and moral) and psychosocial determinants playing relevant roles in the learning processes. The research presented is informed by the social-cognitive approach of learning motivation, where the social factor is seen as reflecting an important element of the motivational process. The practical objective of this research was to examine the influence of the social status and the interpersonal relations of pupils on their learning motivation. Hypotheses were formulated regarding social-affective motives; cognitive and moral motives influencing learning; the influence of the social status on learning performances; the differences caused by affective familial relationships over performances; low and high level of social motives presenting differences in social problem solving tasks. The instruments included the Kozéki and Entwistle Motivational Style Questionnaire, a sociometric questionnaire, and social problem solving tasks for the subjects; in addition, data were collected from parents and teachers by questionnaires. The subjects were children from the 5th (N=89) and the 7th grade (N=80) of lower secondary, and from the 9th grade (N=88) of higher secondary education. Parents involved in the study (N=214) filled in their questionnaire at home. The findings of the present work contribute to a better understanding of children's functioning and interpersonal dynamics in the school. From our point of view, the learning process became the mirror of the cognitive activation of social information, integrated in the complex processing of information in a school environment.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 4. 313–327. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csibi Monika, 1918. Dec.1 sugárút, 209/6 540530 Marosvásárhely, Románia

MAGYAR PEDAGÓGIA
106. évf. 4. szám 329–344 (2006)

AZ ISMERETEK ALKALMAZHATÓSÁGÁNAK KORLÁTAI: KOMPLEX PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS FEJLETTSÉGE 7. ÉS 11. ÉVFOLYAMON

Molnár Gyöngyvér
SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport

Miután a világ vezető politikusai felismerték, hogy a tudás a gazdasági fejlődés motorja, világszerte megerősödtek azok a kutatások, amelyek az iskolában elsajátított tudás minőségét, hasznosíthatóságát, a gondolkodás fejlettségét vizsgálják (lásd pl.: *Frensch* és *Funke*, 1995; *OECD*, 2004; *Csapó*, 2003, 2006a, b; *Korom*, 2005; *Csapó* és *Korom*, 1998; *Csapó* és *B. Németh*, 1995; *Molnár*, 2006a, b; *Somfai*, 2006). Ennek következtében ismét központi fogalommá vált – a kognitív pszichológiai ismereteknek megfelelően új tartalommal megtöltve – a pedagógiai pszichológia két klasszikus fogalma, a tudástranszfer és a problémamegoldás. A transzfer, azaz az ismeretek alkalmazhatóságának korlátaival és problémakörével számos publikáció, kutatási program foglalkozik (pl.: *Csapó*, 2006b; *Molnár*, 2006b; *Sejtes*, 2006; *Haskell*, 2001; *Detterman* és *Sternberg*, 1996; *Klauer*, 1989; *Marini* és *Genereux*, 1995). A transzfer képességének mérésére egy lehetséges módszer, ha a diákokat különböző típusú problémahelyzetek elé állítjuk. A probléma megoldásának folyamata során egyrészt alkalmazniuk kell korábbi – iskolában tanult és/vagy iskolán kívül elsajátított – ismereteiket, másrészt fel kell ismerniük és megfelelőképpen kombinálniuk az adott információk közül a probléma megoldása szempontjából releváns adatokat. Miután a problémamegoldás mindennapi életünk szerves részét képezi, helyet kapott az OECD PISA felmérésekben is, sőt a 2003-as OECD PISA-felmérés hatására az iskolarendszerek képességfejlesztő hatását leíró nemzetközi mutatóvá vált (*OECD*, 2004; *Csapó*, 2005; *Molnár*, 2006a). A korábbi komplex problémamegoldó képesség fejlettségét mérő kutatások (lásd *Molnár*, 2006b) folytatásaként tekinthető a jelen tanulmányban bemutatott, az MTA-SZTE Képességkutató Csoport Longitudinális mérések projekt keretében megvalósult vizsgálat.

A vizsgálat módszerei

A felmérés mintája és az adatgyűjtés folyamata

A felmérésben 5827 hetedik és tizenegyedik évfolyamos diák vett részt, 59/41% arányban ($n_{7.évf}$=3451, $n_{11.évf}$=2376). A minta regionális eloszlás, szociokultúrális háttér,

valamint iskolatípus szerint reprezentatívnak tekinthető az adott évfolyam vonatkozásában.

A feladatlap megoldására az iskolák által biztosított tanórán került sor: A teszt kitöltésére 45 perc állt a diákok rendelkezésére. A feladatok megoldása során semmilyen segédeszközt sem használhattak.

A komplex problémamegoldás feladatlap

A komplex problémamegoldást vizsgáló feladatlap összes problémája a családban felmerülhető problémákat, kérdéseket (utazás utáni pénzvisszaváltás, betétlekötés, bevásárlás, stb.) járja körül. A problémákat a korábbi mérésekhez hasonlóan beágyaztuk egy olyan történetbe, amit a megfelelő korú testvér mesél el. A tanulóknak a történet olvasása közben felmerülő problémákat kell megoldaniuk vagy az általuk helyesnek tartott alternatíva kiválasztásával, vagy a válasz megalkotásával. A feladatlap összeállítása során nem törekedhettünk a vizsgált ismeretkörök teljes lefedésére. A problémák legnagyobb részében olyan alapvető és kevésbé alapvető ismeretekre helyeztük a hangsúlyt, amelyek megléte minden tanulótól elvárható a több évig tartó matematika tanulmányok után. Előfordulhat, hogy a hetedik osztályába járó tanulók az iskolában nem tanult matematikai elemekkel találkoztak, de tizenegyedik évfolyamra a diákoknak ismerniük kellett a feladatlapon előforduló problémák megoldásához szükséges matematikai háttér-információkat.

A megoldandó problémák alapvetően három csoportba sorolhatóak: (1) problémák, amelyek megoldásához szükséges információt, ha nem is a megszokott iskolás formában, de tartalmazza a feladatlap; (2) problémák, amelyek megoldásához nem minden információt tartalmaz a feladatlap, de a hiányzó információ a tananyag része, illetve (3) problémák, ahol a probléma megoldásához szükséges háttér-információk egy részét sem a feladatlap, sem – valószínűleg – az iskolai tananyag nem tartalmazza. Utóbbiak megoldásához szükséges háttér-információkkal azonban a diákok nap, mint nap találkozhatnak a médiában, a különböző reklámokban (pl.: THM).

A szerkesztés során szempont volt, hogy a feladatlap tartalmazzon korábbi mérésekben használt itemeket. Ezekkel az úgynevezett anchor itemekkel a valószínűségi tesztelmélet segítségével közös képességskálára hozható a korábbi és jelen mérésben részvett diákokat teljesítményük, képességszintjük alapján. Ezeket az elemzéseket egy további tanulmányban publikáljuk.

A feladatlap oldalait a korábbi, hasonló képességet vizsgáló mérésben megismert módon két részre bontottuk. A bal oldali oszlop tartalmazza az információkat realisztikus formában (például: árfolyam, hirdetés, menetrend, kép, rajz), a jobb oldali oszlop pedig a történetet és az utazás után történt eseményeket, a felmerült problémákat. Ezek mindegyike jól azonosítható matematikai műveleteket, illetve esetenként természettudományos ismereteket rejt magában. Az 1. ábra a komplex problémamegoldás feladatlap-sorozat egy részletét szemlélteti.

A problémák azt vizsgálják, hogyan tudják diákjaink az iskolában, főleg a matematika órákon elsajátított tudást gyakorlati helyzetekben, iskolán kívüli kontextusban hasz-

nálni, valamint mennyire tudják transzferálni korábbi és iskolán kívüli tapasztalataikat, ismereteiket életszerű, de tanórai keretek között megoldandó problémák megoldásához.

VALUTAÁRFOLYAM

Devizanem		Egység	Vétel	Eladás	Közép
	CAD	1.00	179.38	196.28	187.83
	CHF	1.00	160.21	170.81	165.51
	EGP	1.00	36.16	40.30	38.23
	EUR	1.00	251.44	265.92	258.68
	GBP	1.00	364.63	388.73	376.68
	HRK	1.00	31.78	38.85	35.31
	JPY	100.00	175.75	192.31	184.03
	NOK	1.00	30.81	33.71	32.26
	USD	1.00	210.04	223.92	216.98

Az út csodálatos volt, viszont a 9000 egyiptomi fontból nem sok maradt meg. Apával elmentünk, hogy visszaváltsuk a haza-hozott 890 egyiptomi fontot. A fontért a pénz-táros leszámolt .....forintot. Igazságtalanság, ha ugyan-ezt a pénzt ismét meg szeretném venni a pénztárban ..... forintba kerülne. Itt is spórolhattunk volna, ha apa nem váltja át előre az összes pénzt, hanem mindenhol kártyával fizet, mert akkor a bank csak középárfolyamot számol és nincs veszteség a maradék pénz visszaváltásakor sem.

1. ábra
A komplex problémamegoldás feladatlap két problémája

Ha a tanulók iskolai módszerekkel próbálták megoldani a köznapi nyelven megfogalmazott matematikai problémákat, a korábbi mérés matematika-problémáihoz hasonlóan, ebben az esetben is, első lépésként át kellett írniuk azokat a matematika sajátos jelrendszerébe. Értelmezniük kellett a felhasznált szimbólumokat, majd az ismerős szabályok szerint kellett megoldaniuk a feladatokat (*Molnár*, 2006b).

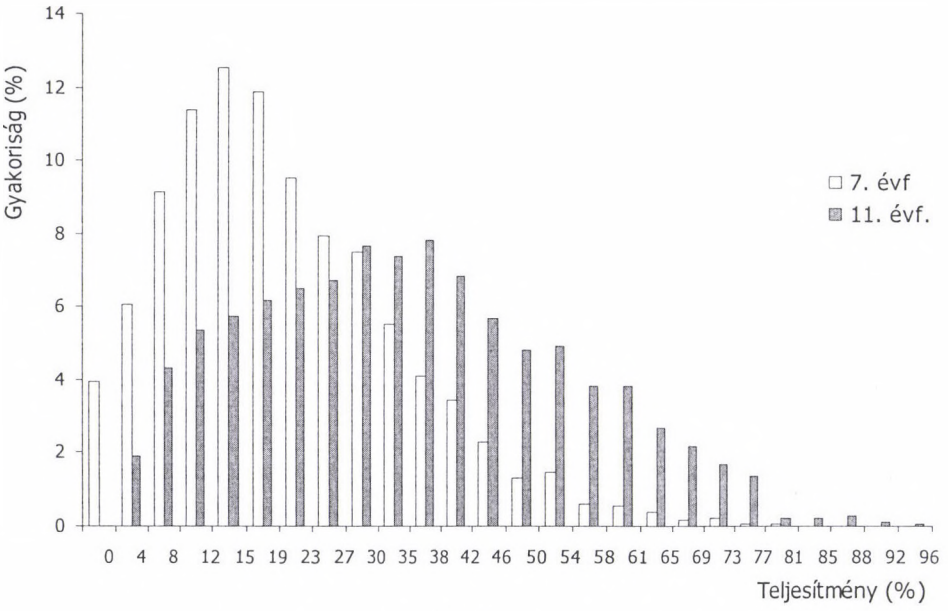
Az értékelés módszerei

A teljesítmények értékelése során mind a klasszikus, mind a valószínűségi tesztelméleten nyugvó statisztikai eszközöket használtunk. Utóbbi alkalmazásával választ kaphattunk olyan kérdésekre, amelyek elemzését a klasszikus tesztelmélet nem ad lehetőséget. (A valószínűségi tesztelméletekről és a Rasch modellről részletesebben lásd *Horváth*, 1997; *Molnár*, 2005, 2006c, 2007; *Molnár* és *Józsa*, 2006.)

Teljesítmények

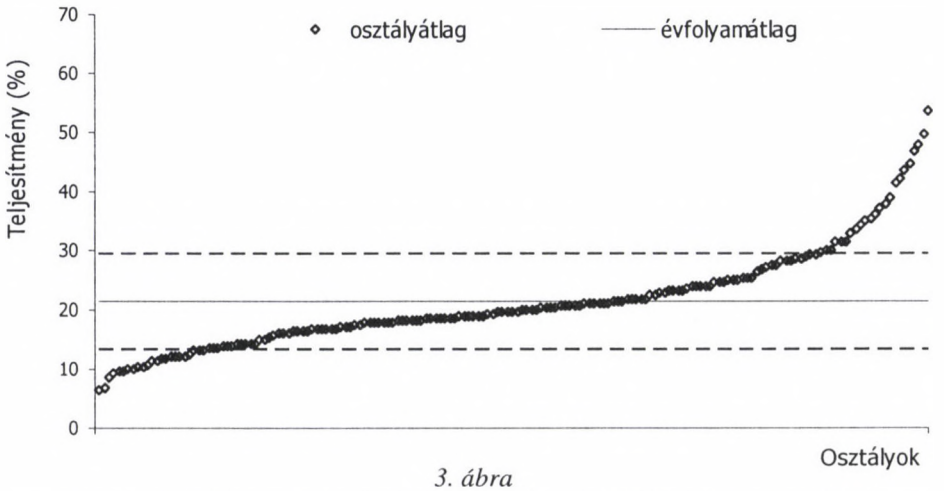
Az eredmények kiterjeszthetőségének, általánosíthatóságának körét első szinten jól jellemzi a teszt reliabilitásmutatójának értéke, amelynek jellemzésére Cronbach-α-t használtunk. A mérés jellegéből adódóan a feladatlap belső konzisztenciája nem olyan mértékű, mint más képességmérő teszt esetében. Ennek ellenére megfelelő a Cronbach-α elfogadható értékű (0,83). A feladatlap második szintű jellemzésére – vajon megfelelő nehézségű-e az adott célpopuláció számára a feladatlap – a 6. ábra személy/item térképével kapcsolatban térünk ki.

A diákok teljesítményének eloszlását évfolyamonkénti bontásban a 2. ábra mutatja. A hetedik évfolyamon tapasztalható átlagos 21%-os (szórás: 14%-pont) teljesítményhez képest jelentős javulás tapasztalható tizenegyedik évfolyamon (35%, sd: 19%-pont), azonban még ott is jelentős azon diákok aránya, akik még a hetedikesek átlagteljesítményét sem érik el. Hetedik évfolyamon balra asszimetrikus a tapasztalati eloszlásgörbe, valamint a teljesítmények szórása kisebb, mint tizenegyedik évfolyamon, ahol egy, a horizontális skálát (%-os teljesítmények) teljes egészében lefedő, ennél fogva nagyobb szórású normál eloszlás görbe rajzolódik ki. Az évfolyamonkénti alacsony teljesítmények egyik oka, hogy a mérésben résztvevő diákoknak átlagosan nehéznek bizonyult a feladatlap (részletesen lásd később a személy/ item térképekkel kapcsolatban).



2. ábra
A két vizsgált korcsoport teljesítményeloszlása

A teljesítmények százalékos elemzésénél maradva a következőkben kitérünk az egyes osztályok átlagos és egymáshoz viszonyított teljesítményére. Az egyes osztályok átlagos teljesítménye között jelentős mértékű eltérés tapasztalható. A mintában van 10% alatti, illetve 70%-os átlagos teljesítményt mutató osztály is. A diákok szintjén még inkább realizálódik a kimagaslóan jól, illetve rosszul teljesítők közötti eltérés nagysága, amire az 5. ábrával kapcsolatban térünk ki. A 3. és 4. ábra mutatja, vajon mennyiben valósul meg a várt tendencia, miszerint az alacsonyabban teljesítő osztályok között inkább hetedik, a magasabban teljesítő osztályok között tizenegyedik évfolyamos osztályok vannak.

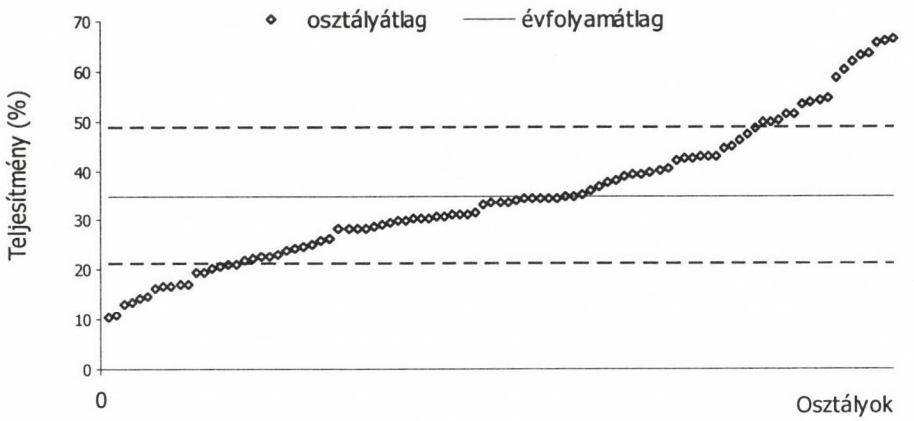


3. ábra

A hetedik évfolyamos osztályok átlagos százalékos teljesítménye és szórása

A hetedik évfolyamos osztályok átlagos teljesítménye 6 és 53% között változik, az osztályok átlagának átlagos teljesítménye közel 21,7% (az osztályok átlagának szórása: 7,95%) (lásd 3. ábra). A 175 hetedik évfolyamos osztályból 155 osztály 30% alatti átlagos teljesítményt mutat és csak 19 osztály van a 30–50%-os átlagos teljesítményt mutató osztályok között. Az átlagtól való egy szórásnyi terjedelemben (13–30%) van az osztályok közel 80%-a, a többi osztály közel azonos arányban tér el pozitív, illetve negatív irányban az egy szórásnyi terjedelemtől.

A 4. ábra a tizenegyedik évfolyamos osztályok átlagos teljesítményét mutatja, a teljesítmények növekedő sorrendjébe állítva. Ebben az esetben az osztályok közel 30%-ának átlagos teljesítménye eltér az átlagtól való egy szórásnyi terjedelemtől (21–49%). Vannak olyan osztályok, akik átlagos teljesítménye a leggyengébben teljesítő hetedik évfolyamos osztályok szintjén (10%) van, míg az osztályok egy részének átlagteljesítménye meghaladja a legjobban teljesítő hetedik évfolyamos osztályok átlagteljesítményét. Az osztályok között lévő nagyobb különbségekre utal az F-próba eredménye mellett a görbe meredekségének változása és a szórás növekedése is.



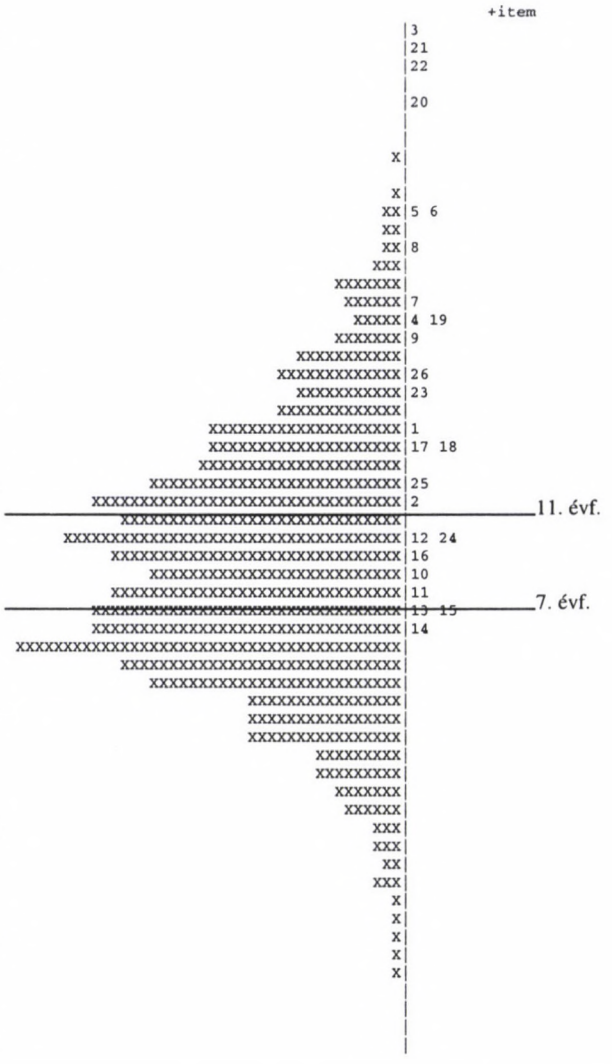
4. ábra
A tizenegyedik évfolyamos osztályok átlagos százalékos teljesítménye és szórása

A továbbiakban valószínűségi tesztelméleti eszközökkel elemezzük az eredményeket, közös adatbázisban elemezve az adatokat bemutatjuk az egyes diákok képességszintje közötti különbségek nagyságát a feladatlapon szereplő problémákat egységesen, illetve a problémák kontextusát megkülönböztetve (többdimenziós személy/ item térkép) kezelve.

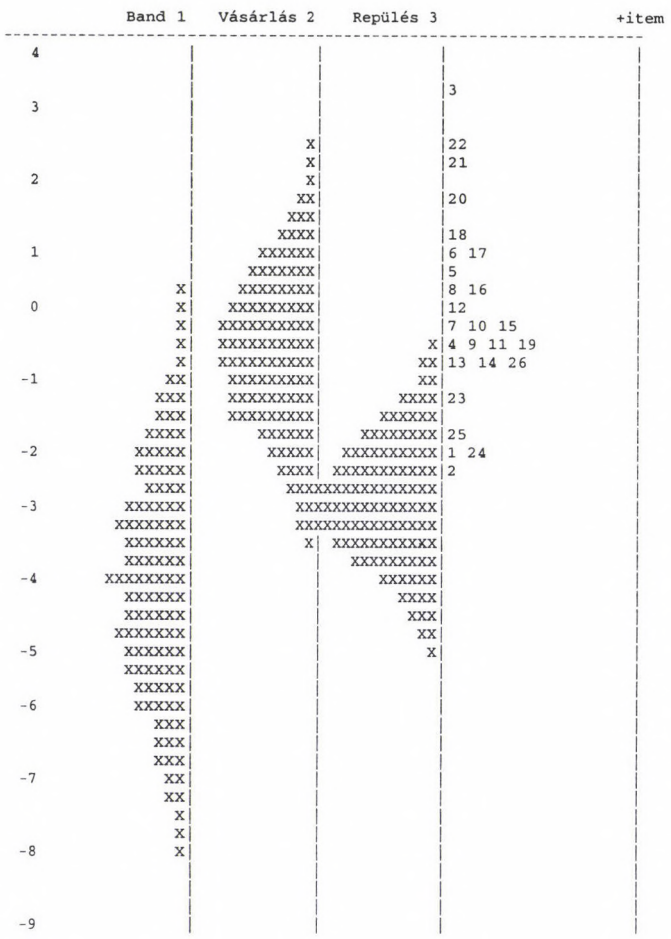
Az 5. ábra a hetedik és tizenegyedik évfolyamos diákok teljesítményét közös adatbázisban kezelve mutatja a diákok képességszintjének alakulását (minden egyes 'x' 10 diákot reprezentál) a feladatok nehézségi indexének függvényében. Az 5. ábra bal oldalán a 2. ábra eloszlásgörbéi 90 fokos szögben elforgatva láthatók (az 5. ábra személytérkép része).

Az eloszlásgörbe két csúcspontja megfeleltethető a 2. ábrán látható eloszlásgörbék csúcspontjainak (15 és 35%-nál). Az ábrán vízszintes vonallal jelöltük a hetedik és tizenegyedik évfolyamosok átlagos képességszintjét (-2,00 és -1,17 logit). A képességszinteket és az itemek nehézségi index szerinti elhelyezkedését alapul véve megállapítható, hogy a hetedik évfolyamos átlagos, illetve átlag alatti képességű diákok a feladatlap legkönnyebb itemeit megközelítőleg 50% valószínűséggel oldották meg helyesen, a közepes, illetve nehezebb itemekre ennél alacsonyabb valószínűség mellett adtak jó választ. A legnehezebbnek bizonyult itemeket (20, 21, 22, 3) pedig a legmagasabb képességszintű tizenegyedik évfolyamos diákok is kevesebb, mint 50% valószínűséggel oldották meg helyesen. (Ezen itemek tartalmi elemzését lásd később.)

A populációparaméterek átlaga mellett a szórás is változott, ahogy a százalékos teljesítményekkel kapcsolatban utaltunk rá, nőtt. A diákokra kiszámolt képességszintek értékének minimuma (-5,4 logit) azonos mindkét évfolyamon, a maximum értéke azonban 2,1 logitról, 4,6 logitra nőtt.



5. ábra
Az egyesített adatbázis személy/ item térképe



6. ábra

A hetedik évfolyamos diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlettsége a különböző kontextusok fényében (minden egyes 'x' 28 diákot reprezentál)

A diákok képességszintjének különböző kontextusokban lévő problématípusok szerinti változását mutatja a 6. és 7. ábra. A többdimenziós személy/ item térkép első oszlopa a diákok banki környezetben felmerülhető problémák megoldási képességét és annak eloszlását mutatja. A második dimenzióban ugyanazon hetedik, illetve tizenegyedik évfolyamos diákok vásárlási szituációban való eligazodási képességét mutatja, míg a harmadik dimenzió repüléssel, repülőgépekkel kapcsolatos kontextusban felmerülő problémák megoldási képességét mutatja.

A legnagyobb különbség (közel 9 logitnyi) hetedik évfolyamon a banki problémák megoldásában mutatkozott. Ezen a téren van olyan diák, aki az e típusú feladatokat ke-

vesebb, mint 1% valószínűséggel oldja meg, míg vannak hetedik évfolyamos diákok, akik közel 85% valószínűséggel jól megoldják ezen típusú problémák egy részét. A 6. ábra jobb oldali oszlopában az 1–9. itemek a banki kontextusú itemek. Az itemek nehézség szerint jól eloszlanak, vannak közöttük könnyű, átlagosan nehéz, illetve nehéz itemek is. Ezek az információ ismertségét tekintve főképp olyan problémák voltak, ahol a probléma megoldásához nem adtuk meg az összes szükséges információt. Például a valutaárfolyam-táblázatban adott adatok közül a diákok előzetes ismeretei alapján kellett kiválasztani az egyiptomi fontot, vagy az sem szerepel a feladatban, hogy a valutaváltás, illetve visszaváltás esetén melyik árfolyamot – vétel, közép, eladás – kell használni. A valutaváltás és visszaváltás, a kézpénzfelvétel különböző módjainak költségei, a kamat és törlesztő részlet, valamint egy több mindent magában foglaló probléma megoldása közül a legkönnyebbnek a pénzváltás egyenes arányosság alkalmazását igénylő feladatok bizonyultak, amit a százalékszámításon nyugvó kamatszámolás követett, majd a kézpénz automatából, illetve kasszából történő felvétel költségeinek kiszámolása. Utóbbi művelet elvégzésekor először a problémát kellett pontosan meghatározni, majd azt kellett azonosítani, hogy melyik mellékelt táblázat, mely sorának adatai szükségesek a probléma megoldásához. A díjtételek kiválasztása után az elvégzendő műveleteket matematikai formalizálása, majd számolás helyes elvégzése következett. Ezt a folyamatot a legjobb képességű hetedik évfolyamos diákok is csak közel 50% eséllyel végezték el jól.

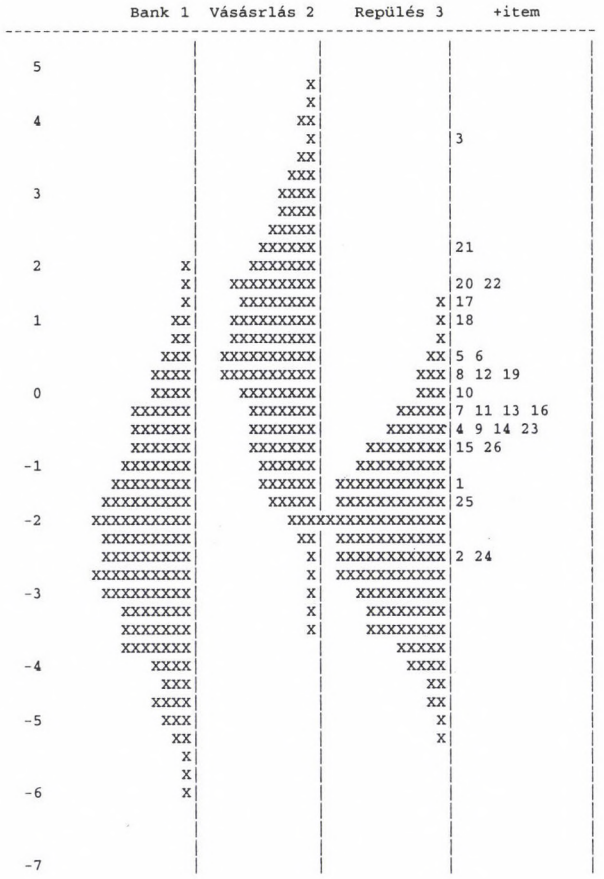
Az életszerű kontextusok közül a vásárlási szituációban adott problémákat tudták legjobban megoldani a diákok. Ezek a problémák (10–18. item) legnagyobb részt egyenes arányosságon és mértékváltáson alapuló problémák voltak, ahol a megoldáshoz szükséges információk – két item kivételével – ismertek, a feladatban adottak voltak. Ennek következtében a problémák nehézségi indexe is közelebb áll egymáshoz. A „melyiket éri meg legjobban megvenni" típusú feladatok közül a legösszetettebb 17. item bizonyult a legnehezebbnek, ahol a helyes döntés meghozatalához – matematikai oldalról megközelítve – a kétféle leértékelt chips új árának kiszámolása után kellett kiválasztani, hogy az adott négy chips közül (egynek eltérő volt a súlya), hogy melyiket melyiket vásárolja meg. Ha valaki ezt a feladatot nem a matematikai formulák oldaláról közelítette meg, hanem előzetes becslést alkalmazott, akkor is sikerrel járt, mivel az árakat úgy alakították ki, hogy körülbelüli becslés segítségével is meghatározható legyen a relatíve legolcsóbb chips. (A feladat nehézségi indexe azonban arra utal, hogy ezt az módszert, a „józan paraszti ész útját" kevesen választották, a többség ragaszkodott a feladat matematizálásához.) Összességében a vásárlási kontextusban adott problémák megoldási képességének fejlettségében kisebb különbség tapasztalható, mint azt a banki kontextusú problémákkal kapcsolatban láttuk.

A feladatlap harmadik egysége (19–26. item) repüléssel összefüggő – időeltérés, repülőgép átlagsebessége, átlagos üzemanyagfogyasztás, a tankolás ideje, a repülőgép méretével kapcsolatos – problémákat tár a diákok elé. A problémák megoldásához bújtatva minden információt megadtunk, csak különböző táblázatokból kellett összegyűjteni azokat. Ezek közül azok bizonyultak a legnehezebbnek, amelyekben a figyelem játszotta a fő szerepet. (Például az időeltéréssel kapcsolatos problémáknál a diákok általában nem vették figyelembe, hogy Magyarország is eltér a GMT-től egy órával, holott a táblázat ezt is tartalmazta.) Összességében azok a problémák bizonyultak könnyebbnek, ahol ke-

vesebb információt kellett begyűjteni és azok egy helyen voltak megtalálhatók. A diákok képességszint szerinti eloszlása ebben az esetben hasonlít a vásárlási szituációval kapcsolatban tapasztaltakhoz, csak két logitegységgel eltolódott negatív irányba.

A három területet együtt kezelve megállapítható, hogy a hetedik évfolyamos diákok a mindennapi életben leggyakrabban előforduló vásárlással kapcsolatos problémák megoldásában bizonyultak legjobbnak, ezt követte a repüléssel, utazással kapcsolatos, majd a banki, pénzváltással, befektetéssel kapcsolatos problémák megoldása.

Ugyanezt az elemzést tizenegyedik évfolyamon elvégezve, kisebb-nagyobb változást tapasztalhatunk. A tizenegyedik évfolyam többdimenziós személy/ item térképét a 7. ábra mutatja. Az ábra értelmezése azonos a 6. ábra értelmezésével.

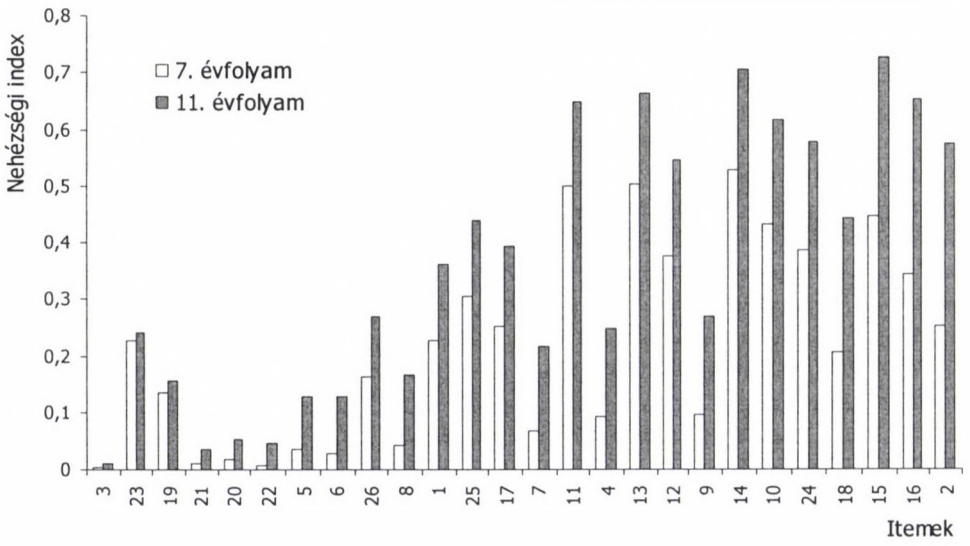


7. ábra

A tizenegyedik évfolyamos diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlettsége a különböző kontextusok fényében (minden egyes 'x' 16 diákot reprezentál)

Az átlagos képességszintek és a szórások a hetedik évfolyamon tapasztaltakhoz képest mindhárom három kontextusban közeledtek. Jelentősen fejlődött a banki környezetben történő problémák megoldási képessége, sőt a diákok közel azonos képességszinten vannak a gazdasági és utazással kapcsolatos problémák megoldásában. Összességében megállapítható, hogy még tizenegyedik évfolyamon is közepesen nehéznek, illetve nehéznek bizonyultak a feladatlap problémái, holott a megoldáshoz szükséges matematikai eszközöket már általános iskolában tanulták. A fő nehézségét valószínűleg az jelentette, hogy nem az iskolában megszokott módon kapták a diákok a megoldandó problémákat, hanem szövegkörnyezetbe ágyazva, ahol több esetben magát a problémát is meg kellett határozni. A problémák megoldásához szükséges információkat nem a megszokott formában ismertette a feladatlap, hanem különböző, mindennapi életből vett, zavaró információval telített környezetekből kellett azokat kiválogatni. A következőkben megnézzük, hogy milyen típusú problémák megoldásában mutatkozott a legnagyobb és legkisebb fejlődés a két évfolyam között.

A 8. ábra az egyes problémák megoldottságának változását mutatja a változás nagysága szerinti növekvő sorrendben. A világos oszlopok a hetedik évfolyam teljesítménye alapján számolt nehézségi indexeket, a sötét oszlop a tizenegyedik évfolyamos diákok teljesítménye alapján számolt nehézségi indexeket mutatja itemenkénti bontásban.



8. ábra
A feladatlap itemei megoldottságának változása hetedik és tizenegyedik évfolyam között, a változás nagysága szerinti növekvő sorrendben

A feladatlap különböző típusú problémáin más-más fejlődés tapasztalható a vizsgált két évfolyam között. Miután minden egyes probléma megoldásához szükséges információkkal már hetedik évfolyamon is rendelkeznie kell a diákoknak, elgondolkodtató, hogy

még tizenegyedik évfolyamon is gondot jelentett hétköznapi problémák egyszerű matematikai eszközökkel történő megoldása. A problémák közül csak egyetlen egy esetben nem figyelhető meg szignifikáns változás a teljesítménykülönbség (23. item esetében – ny23). A probléma keretében – egy autó fogyasztásával analóg módon – egy repülőgép átlagos fogyasztását kellett kiszámolni. A nehézséget az jelentette, hogy a számoláshoz szükséges információkat a diákoknak kellett összegyűjteni a megadott táblázatokból, ábrákból. A feladatlap többi problémájának megoldottságában szignifikáns különbség van a két évfolyam tekintetében. A következőkben megnézzük, hogy milyen típusú problémák esetében figyelhető meg a legnagyobb fejlődés a vizsgált két évfolyam között.

Az előzetes hipotézisnek megfelelően azokon az életszerű problémákon figyelhető meg a legjelentősebb fejlődés, amelyekkel a diákok leggyakrabban találkozhatnak mindennapi életük folyamán. Ezt az is alátámasztja, hogy milyen mértékű különbség van az 1-es és a 2-es item megoldottságában. Az előbbi valuta visszaváltására, az utóbbi valuta váltására vonatkozik, amivel gyakrabban találkozhatnak az utazás során a diákok. Mindkét feladat ugyanazzal a matematikai formulával oldható meg. Szintén jelentős mértékű, közel 30%-os fejlődés figyelhető meg a leértékelt áru új árának kiszámításában. Ezekben a feladatokban a tizenegyedik évfolyamosok nagy hányada, közel 70%-a jól számolt. Elgondolkodtató, hogy a maradék 30%-nyi diák miért nem tudta megoldani ezt, holott mindennapi életünkben talán ezzel a típusú matematikai problémával találkozunk a leggyakrabban, aminek rossz megoldása nehézségeket jelenthet a különböző vásárlások során. A várttal ellentétben nem a legegyszerűbb, már alsó tagozatban is tanult matematikai eszközökkel megoldható, kivétel nélkül egyenes arányosságon és két esetben mértékváltáson is alapuló problémákon mutatkozott a legjelentősebb fejlődés (10–14-ig). Hetedik évfolyamon ezek a problémák bizonyultak legkönnyebbnek. A hetedikes teljesítmény alapján feltételezhetnénk, hogy tizenegyedik évfolyamon plafoneffektus érvényesül, azaz azért nem mérnek jól ezek a feladatok, mert majdnem mindenki megoldja azokat, de nem ez a helyzet. Átlagosan az idősebb diákok 65–70%-a tudott csak helyes választ adni, míg már hetedik évfolyamon is 50% feletti megoldottságot számoltunk.

A problémák egy részének megoldásához olyan információra is szükségük volt a diákoknak, amelyeket nem tartalmazott a feladatlap, illetve nagy valószínűség szerint az iskolai tananyagban sem szerepel. Az ilyen típusú problémákat a tanárok egy része fenntartásokkal kezelte, és azt gondolta, hogy ha az adott ismeretet nem tanították az iskolában, azt a diákok nem is tudhatják. Egy ilyen példa a THM jelentésének ismerete, amivel nap, mint nap találkozhatnak a diákok a médiában anélkül, hogy a reklámok kapcsán elmagyaráznák azt, hogy mit is jelent. Alsóbb évfolyamon a THM-el kapcsolatos probléma megoldottsága 5%-os volt, ami tizenegyedik évfolyamra közel 20%-ra nőtt, azaz átlagos fejlődés figyelhető meg. Ez megcáfolja a tanárok fenntartását, miszerint amit nem tanítottak az iskolában, azt nem is tudhatja a diák.

A feladatlap legnehezebb feladatának a 3-as item bizonyult. A disztraktorelemzés alapján megállapítható, hogy nem azért, mert a diákok nem foglalkoztak a feladattal. Néhány tanuló kivételével mindenki számolt, dolgozott valamit ezen a problémán. Ha bonyolultság és összetettség alapján sorba állítanánk a feladatlap problémáit, nem feltétlen ez lenne az első helyen, viszont a probléma konkrét meghatározása, értelmezése ebben az esetben volt a legnehezebb. Ezt támasztják alá a helytelen válaszok is. A proble-

ma keretében az utazás során összesen megspórolhatott pénzt kellett kiszámolni, ha valutát nem az elején készpénzben vette volna fel a család, hanem minden vásárlás során középárfolyam mellett a bankkártyájával fizetett volna. Ennek ellenére a diákok jelentős része – a probléma helytelen értelmezéséből fakadóan – csak a visszahozott pénzösszeggel számolt, igaz helyes matematika formulákat használva. Mindkét évfolyamon a diákok közel 15%-a tette ezt. Elenyésző volt azoknak a helytelen válaszoknak a száma, ahol a hiba a vétel és az eladás árfolyamok (0,1, illetve 0,4%) összekeveréséből adódott. Jelentős volt azon diákok száma (17 és 35%), akik a visszahozott pénz visszaváltásából adódó veszteséget középárfolyammal számolták ki. A probléma értelmezése során a diákok 14, illetve közel 10%-a addig helyesen jutott el, hogy az egész pénzösszeggel kell számolni, de nem választották ketté az elköltött és hazahozott pénzből adódó veszteséget, hanem az egészet kiszámolták középárfolyamon.

A problémák közül végül kiemelünk egy közepes nehézségű problémát és bemutatjuk a tipikus rossz válaszokat, keresve a helytelen problémamegoldás fő okait. A feladatlap első feladatát (az utazásból visszahozott egyiptomi fontot kellett visszaváltani) hetedikben a diákok közel 30, tizenegyedikben közel 40%-a oldotta meg jól. A két évfolyam között csökkent azon diákok száma, akik matematikailag jól kijelölték, formalizálták a problémát, de rosszul számoltak (7-ről 4,5%-ra). Közel felére csökkent azoknak az aránya is, akik tizedesvessző hibát követtek el, bár ez a diákok egy csekély részénél 1–2% fordult csak elő. A tizenegyedik évfolyamon 3%-kal (15-ről 12%-ra csökkent) kevesebben keverték össze az eladási és a vételi árfolyamot (holott a hasonló ismeretet igénylő 3-as item esetében elenyésző volt ezen diákok aránya), viszont jelentős mértékben nőtt, csaknem megháromszorozóditt közelítő értékkel számolók aránya (9-ről 26%-ra) és felére csökkent (33-ról 15%-ra) az értelmezhetetlen megoldások száma.

Diszkusszió és további kutatási kérdések

Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a diákok problémamegoldó gondolkodásának, életszerű, komplex problémák megoldási képességének fejlettsége, vagy kevésbé fejlettségének okai között nem csak az szerepel, hogy a diákok kevésbé tudják életszerű környezetben alkalmazni az iskolai környezetben tanultakat (részletesen lásd *Molnár*, 2006b). A kontextus-függőség mellett a fő nehézséget nem tudományos, jelen esetben matematikai formulák, eszközök ismeretének hiánya, hanem a valódi probléma, megoldandó kérdés azonosítása és a szükséges és elégséges információk összegyűjtése jelenti főképpen akkor, ha azok nem egy helyen, hanem különböző, esetleg más típusú forrásban adottak. Minél több információt kell összegyűjteniük és azok minél több megjelenési formában és helyen találhatóak, annál kisebb a helyes megoldás valószínűsége. Helyenként a figyelem, vagy mivel papír-ceruza feladatlapról van szó az olvasási képesség fejletlensége, az értő olvasás alacsonyabb szintje áll a nem-megoldás hátterében.

Már az osztályszintű elemzések is utaltak arra, hogy a diákok között a jelentős mértékű képességbeli különbség tapasztalható. A problémamegoldó gondolkodás fejlettségének skálázásával, életkorhoz kötött szintjeivel egy későbbi tanulmány keretében foglal-

kozunk, de az előre jelezhető, és korábbi kutatási eredmények is alátámasztják (*Molnár*, 2006b), hogy több éves fejlettségbeli különbség van az azonos korú diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlettségében. A fejleszthetőséget támasztja alá az, hogy más részpopulációban (hátrányos helyzetű diákok körében) végzett felmérés eredményei többé-kevésbé eltérnek a jelen mérés eredményeitől. Azokon a problémákon, amelyek gyakrabban előkerülnek mindennapi életük során, akár a kultúrából, akár az érdeklődési körből fakadóan – pl. egy autó és az azzal analóg módon kiszámolható repülőgép átlagos fogyasztása – jobban teljesítenek a hátrányos helyzetű diákok, mint kortársaik. Ez azért pozitív tapasztalat, mert, mint a THM-el kapcsolatos probléma esetében is tapasztaltuk, a diákok bizonyos mértékben transzferálják az iskolán kívüli ismereteiket is az iskola keretei közé. A transzfer kérdésének másik oldala azonban arra utal, hogy nagyon erős a diákokban a formalizálási „kényszer". Számos esetben a „józan ésszel", egy kis gondolkodással, becsléssel is megoldható problémák túlbonyolításával találkoztunk. Az iskola kapuin belül a gondolkodás helyett ragaszkodnak a begyakorolt eljárásokhoz, bár a becslés, kerekítés matematikai gondolkodásuk részét képezi. Ezzel együtt mégsem megbecsülték az értékeket, hanem a kerekített számokkal végezték el a formalizálást.

Összességében egy tanórai keretek között is megvalósítható rejtett fejlesztés az eredmények alapján úgy képzelhető el, hogy a diákok nemcsak megszokott iskolai feladatokat kapnak, hanem életszerű környezetben megoldandó helyzetek elé állítjuk őket, ahol nem jól definiált feladatok keretében a probléma pontos meghatározását is nekik kell elvégezni. Egy erre alkalmas és első lépésként egyes órákon bevethető módszer a probléma alapú tanítás módszere, amiről részletesen lásd *Molnár* (2006b) könyvét.

A kutatások további fázisában, mint korábban is utaltunk rá, az eddigi hasonló témakörben végzett, egymással anchor itemekkel összekapcsolható mérések eredményeit közös képességskálára hozzuk. Kialakítunk egy probléma megoldó skálát úgy, hogy a skála egyes képességszintjeihez hozzá lehessen utalni azt a szintet, ami elvárható a diáktól, ha teljesítménye alapján legalább 50%-os valószínűséggel megoldja az ahhoz a szinthez rendelt problémákat. Az OECD PISA 2003-as mérés kapcsán nemzetközi szinten elindult ez ilyen irányú skálázásra már egy kezdeményezés.

A kutatások másik iránya, hogy a felméréseket ismét kiterjesztjük a fiatalabb diákok körére, amivel újabb problémákat tudunk majd hozzáskálázni a meglevő itemekhez. Kellő számú item mennyiség után a skálázott feladatokból feladatbank is kialakítható.

A tanulmány a T 046659PSP OTKA kutatási program, az Oktatáselméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességkutató Csoport keretében készült. A tanulmány írása idején a szerző Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

Csapó Benő (2003): A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 12–27.

Csapó Benő (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 43–52.

Csapó Benő (2006a): A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. In: Vizi E. Szilveszter, Teplán István és Szentpéteri József (szerk.): *Előmunkálatok a társadalmi párbeszédhez*. Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest. 31–48.

Csapó Benő (2006b): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*. 2. sz. 3–16.

Csapó Benő és B. Németh Mária (1995): A természettudományos ismeretek alkalmazása: mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén? *Új Pedagógiai Szemle*, 8. sz. 3–11.

Csapó Benő és Korom Erzsébet (1998): Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 295–311.

Detterman, D. K. és Sternberg, R. J. (1993, szerk.): *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

Frensch, P. A. és Funke, J. (1995, szerk.): *Complex problem solving. The European Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.

Haskell, R. E. (2001): *Transfer of Learning. Cognition, Instruction, and Reasoning*. Academic Press, New York.

Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Klauer, K. J. (1989): Teaching for analogical transfer as a means of improving problem-solving, thinking and learning. *Instructional Science*, 18. 179–192.

Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Marini, A. és Genereux, R. (1995): The challenge of teaching for transfer. In: McKeough, A., Lupart, J. és Marini, A. (szerk.): *Teaching for transfer: Fostering generalisation in learning*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 1–20.

Molnár Gyöngyvér (2005): Az objektív mérés megvalósításának lehetősége: a Rasch-modell. *Iskolakultúra*, 3. sz. 71–80.

Molnár Gyöngyvér (2006a): A tudáskoncepció változása és annak megjelenése a PISA 2003 vizsgálat komplex problémamegoldás moduljában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 75–86.

Molnár Gyöngyvér (2006b): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó. Budapest.

Molnár Gyöngyvér (2006c): A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, 12. sz. 99–113.

Molnár Gyöngyvér (2007): *A Rasch modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzésére: a rangskálás és parciális kredit modell*. Benyújtás alatt álló kézirat.

Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.

OECD (2004): *Problem Solving for Tomorrow's World*. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003. OECD, Paris.

Sejtes Györgyi (2006): Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 15–26.

Somfai Zsuzsa (2006): A problémamegoldó kompetencia fejlesztése. In: Kerber Zoltán: A tanulás és tanítás helyzete. Hidak a tantárgyak között. OKI. Web: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Problemamegoldo http://www.oki.hu.

ABSTRACT

GYÖNGYVÉR MOLNÁR: BARRIERS OF KNOWLEDGE APPLICATION – 13 AND 17 YEAR-OLD STUDENTS' COMPLEX PROBLEM SOLVING COMPETENCIES

The changes in the evaluation of knowledge, i.e. the growing appreciation of applicable knowledge (Csapó, 2002; Molnár, 2006) resulted in an increase in the number of researches investigating the quality and applicability of knowledge acquired in school (Frensch and Funke, 1995). Consequently, knowledge transfer and problem-solving have become central issues again (OECD, 2004). The investigation presented here can be viewed as a continuation of previous researches dealing with the application of knowledge. Our main research-question was how the character, complexity, semantic richness, intransparency, knowledge-level and reality of the problem influence the applicability of knowledge in respect of different cohorts of our sample. 5827 pupils participated in our survey from grade 7 (59%) and 11 (41%). The samples were representative of the given grades. There is a significant development in the achievement between grade 7 (M=15%) and grade 11 (M=35%), but there is a notable number of students in the elder group who do not even reach the mean of grade 7. The main difficulty in solving the problems was that they did not get the problems in the way they are used to in their school, rather in context where, in some cases, they even had to define the problems themselves. The more information they were supposed to gather from the more places in the more different forms the lower was the probability of good solutions. Pupils tended to adhere to their routine processes. The most significant development was found in solving those problems which they could most frequently face in they everyday life.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 4. 329–344. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Molnár Gyöngyvér, SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képességkutató Csoport, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

KÖNYVEKRŐL

Géczi János: A rózsa és jelképei. Az antik mediterráneum
Gondolat, Budapest, 2006. 336 o.

A rózsa története

A mű legcélszerűbb megközelítése talán kimondott és kimondatlan előfeltevései alapján indulhat meg. A könyv fülszövege és az *Előszó* is hangsúlyozza a szöveg kettős – botanikai és szimbólumtörténeti – kötődését. Egy olyan (művelődés)történeti vizsgálatot végez el benne a szerző, amely egy növény előfordulási helyei (locusai) alapján bont ki jelentéseket, emberi tevékenységekben megnyilvánuló funkciókat, s próbál meg felvázolni egy történetet - a rózsa történetét. Komplex célkitűzés, melyhez hasonlóan sokrétű forrásanyag, s metodológia párosul.

Néhány olyan kérdésre szeretnék koncentrálni, melyek egyáltalán nem, vagy csak kevéssé kifejtettek a szövegben, de mindenképpen ott állnak a mű elméleti hátterében. Elsőként a történet, történelem szavak értelmét kell megvizsgálnunk, hiszen a vizsgált munka civilizáció / kultúrtörténeti irányultságú – s mint ilyen, kulcsfontosságú benne temporalitás, történetiség, elbeszélés és elbeszélhetőség kapcsolata. Ezt követi (a tárgyválasztásból logikusan következve) tudomány és művészet területeinek elhatároltsága, illetve egymásba csúszása. Végül a módszer kapcsán szeretnék néhány szót ejteni módszer és módszerellenesség kapcsolatáról. Tehát, összességében a mű elméleti előfeltevéseire reflektálnék, s nem foglalkozok a munka tartalmi oldalával.

Történelem és történetek

A megközelítés meghatározza a történet felépítését – *Hayden White*[1] óta közhelynek számít a történeti kutatásokat végzők számára, hogy az általuk feltárt történelem csak egy, a lehetségesek közül. Azt hiszem, a szerző tudatában van annak, hogy az általa felépített történet / narratíva egy keresztmetszetet ad a múltról, melynek feladata nem a magyarázat, hanem a megértés[2] – az *Előszó*ban is többször felvetődik az interpretáció nehézsége, erőfeszítést igénylő jellege[3].

---

[1] White, H. (1997): *A történelem terhe*. Osiris, Budapest.

[2] *Burckhardt* volt talán az első olyan történész, aki felvetette annak lehetőségét, hogy a történelemben / a történelemből csak ilyen keresztmetszetek kimetszése lehetséges, melyek közül egyik sem tarthat igényt az igazság kizárólagos birtoklására – s írta ezt 1868-ban! /Burckhardt, J. (2001): *Világtörténelmi elmélkedések*. Atlantisz, Budapest./ Az újfajta kutatói attitűdöt *Gyáni Gábor* (2000) foglalja jól össze, tanulmányában hermeneutikai alapállást felvéve: minden tudományos vizsgálat egy válasz, arra a kérdésre, ami elindította ezt a kutatást. Tehát nem egy tőle független, tényszerű múltbéliséget tár fel a kutató, hanem maga konstituálja meg a történelmet kérdésfelvetésével. /Gyáni Gábor (2000): Miről szól a történelem? Posztmodern kihívás a történetírásban. In: Gyáni Gábor: *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. – Napvilág, Budapest, 2000. 11–30./

[3] Az időbeliségen átívelő, azt leküzdő értelmező-megértő megismerés kidolgozása is a hermeneutika (elsőként a bibliai hermeneutika) érdeme. Fontos itt hangsúlyozni eme tudásterület kapcsolódásait a szimbólumkutatással, ikonográfiai-ikonológiai vizsgálatokkal.

A narratívák megsokszorozódásának, egymásba szövődéseinek lehetünk szemtanúi: léteznek szöveg-, képhelyek, melyek „közösségét" az ábrázolt dolog teremti meg – ezek jelentéssel való felruházása és összekapcsolása, fejlődési sorba, meghatározott irányba kapcsolása teremt egyrészt egy történetet. Ezek a *locusok* ugyanúgy különböző narratívumokba vannak ágyazva, s ezek összessége reflektál mintegy az ember történetére, az emberi mivoltra. (Még ha ez utóbbiak emlegetése a posztmodern szemében nem is indokolt.) A rózsa (kultúr)történetének megalkotása, az ehhez vezető módszer magában hordja a mű előnyeit és hátrányait.

Mindenképpen jelentős pozitívum a másként látás lehetősége, új tudásmintázatok szerveződése, hiszen olyan jelenségek nyernek új értelmet, kapnak más megvilágítást, melyeket eddig nem tudtunk kielégítően megmagyarázni. Arról az európai jelentésrendszerről, szemantikáról tudunk meg valami fontosat, amelynek feltérképezését már Warburg is sürgette – ő ezt „történeti - lélektani kifejezéstudomány"[4]-ként határozta meg, egyfajta mentalitástörténetként. Nagyon fontos előfeltevéshez érkeztünk itt, mely meghatározó az Európa kultúrtörténetéről való gondolkodásban: e szerint Európa, az európai szellemiség (akármit is jelentsen ez) „bölcsője" a Mediterráneum. Ezzel a gondolati művelettel értéktelivé, kulturális mintává teszünk egy régiót, s kizárunk belőle másokat.[5] Természetesen nem zárom ki az elgondolás létjogosultságát, csupán jelzem annak általánosan elfogadott érvényességét, mely mintegy evidenciaként nem szorul bizonyításra.

Másrészről a narrativizálás magában rejti az igazolhatatlanság veszélyét. Hiszen ugyanazon *locusok*ból (vagy más források bevonásával) megalkothattunk volna más történetet, történeteket is. A szerző is érzékeli a problémát: erről tanúskodik az *Előszó* befejezése, mely különböző diskurzusok egybeolvasását ajánlja a probléma megoldására. Persze az is kérdés, hogy valóban probléma -e ez, vagy csak el kell fogadnunk a gondolati felépítmény megkonstruáltságát – a nézőpont nyújtotta előnyökkel és hátrányokkal szemben.

Tudomány és művészet

A perspektívakettőzés két (illetve több) megismerési módot, tudásterületet kapcsol össze: a botanika bevonásával az egzakt, leíró jellegű tudományosságot, a szimbólumképzés folyamatában pedig a hagyományosan művészettörténeti tevékenységet. A modernségben e két terület általában egymást kizáró ellentétként jelenik meg, de vizsgált korszakunkban (és később a középkoron át végighúzódva, talán a felvilágosodásig és a 19. századi diszciplináris megalapozódásig) még együtt képezték a világról, és a benne lévő emberről szóló tudás alapját. Ez az együtt látás / együtt láttatás szintén nagy előnye a munkának: hétköznapi életgyakorlat és elmélet, vizualitás és verbalizálás, szent és profán egymásba kapcsolódik.

Mindezzel újra megvalósulhat az az egység, amit mesterségesen szakított tudományterületek és művészet oppozíciójára a modernitás – ahogy ezt a már idézett *Hayden White* is sürgeti. (A művészi és tudományos kijelentések között ugyanis távolról sincs akkora távolság, mint gondolnánk.[6]) Az interdiszciplinaritás másfajta kutatói alapállást tételez fel, a specializálódás és professzionalizálódás korában könnyen maga után vonhatja a tudományos kontárkodás vagy dilettantizmus vádját. Mindezen vádakat a gazdag bizonyító anyag, hivatkozás szertefoszlathatja, de egyben felvet egy újabb problémát is: ez az, amit az értelmezés lezárhatatlanságának

---

[4] Warburg, A.: Széphelyi F. György (1995, szerk.): *Mnēmosynē: Aby M. Warburg válogatott tanulmányai.* Balassi Kiadó-Magyar Képzőművészeti Főiskola, Budapest. 253.

[5] Nagy hagyománya van ennek a történetfilozófiában, történészek között – lásd például: *Spengler* és *Toynbee* kultúrkör elméleteit, vagy *Braudel* nagyhatású művét, mely megteremtette egy új (rész)diszcíplina – a tértörténelem – alapjait. /Braudel, F. (1996): *A Földközi-tenger és a mediterrán világ II. Fülöp korában. I.–III.* Budapest./ A braudeli geohistória olyan tudományágak eredményeit is hasznosítja, mint a klimatológia, botanika, antropológia, vagy a zoológia.

[6] Az ikonológiai – ikonográfiai gondolkodás történetét vizsgáló művek is általában a distancia meglétének megállapításával kezdődnek (jelen esetben szó és kép távolságáról van szó), s szembeállítják ezt a 18.–19. századot megelőző gondolkodással – lásd például: Boehm, G. (1998): *A képleírás. A kép és nyelv határairól.* /In: Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 1. Képelemzés.* Kijárat, Budapest. 19–36./ A megértés akadályát képezi az idő-, mentalitásbeli hasadás.

szoktak nevezni. A dialógusként felfogott megismerésnek ez a jellege a jelentésképzés kimeríthetetlen forrása, s a kritikák egyik fő támadási felülete is. Mindez lehetséges, hogy csak választás kérdése: vagy elfogadjuk a plurális igazság, a megközelítések sokaságának álláspontját, vagy megmaradunk az egyetlen jelentés, s ennek feltárhatóságának „mítoszában".

A módszer

„Anything goes."[7] – a posztmodern kétely a tudományosság legitimációjának irányában nem biztos, hogy ahhoz az egyszerű olvasathoz kell, hogy vezessen minket, amely mindenfajta módszert elvet, illetve radikálisan felforgatja a bizonyítási eljárásokat, keresve a kimondatlant mögöttük. Józanésszel beláthatjuk ennek tarthatatlanságát, hiszen egymás közötti kommunikációnkhoz szükséges a tudásbeli megegyezés bizonyos minimuma, és ugyanez elmondható egy közös emberi tudás alaptermészetéről is.

Egy olyan kutatás végeredményét kapjuk itt kézhez, mely az „anything goes" felfogásból annak szó szerinti értelmét hasznosítja. Meghatározott cél érdekében keresett helyek összeállítása során hasznosít különféle diskurzusokat a szerző: az irodalmi szövegek elemzésétől, a szimbólumok értelmének feltárásán át, művészet-, mentalitástörténeti szövegrészekig. Egységbe foglalja mindezt a rózsa képe, transzformációkon túl is kimutatható funkciói, jellemzőként elfogadott tulajdonságai.

„A művészet nem a való világ másolata. Ilyen kárhozatos dologból elég egy is."[8] El kell fogadnunk, hogy a valóság képét mi konstituáljuk, a nyelvi megelőzöttséget nem tudjuk kikerülni. Egy ilyen konstrukció lehet a világról a rózsának és jelképeinek végigkövetése.

Somogyvári Lajos

---

[7] Feyerabend, P. (2002): *A módszer ellen.* Atlantisz, Budapest

[8] Virginia Woolfot Goodman idézi meg, tanulmányának legelején. /Goodman, N. (2003): Az újraalkotott valóságról és a képek hangjairól. In: Horányi Özséb (szerk.): *A sokarcú kép.* Typotex, Budapest. 41.

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 Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 5,7 (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.

O 710.71

RESEARCH PAPERS

Géza Sáska: The changing position of paedology in the political transformations in Hungary in the late 1940s: An interpretation 263

László Tóth and Zoltán Király: A new method for creativity assessment: The Toth creativity assessment scale 287

Monika Csibi: Psychosocial factors of learning motivation 313

Gyöngyvér Molnár: Barriers of knowledge application – 13 and 17 year-old students' complex problem solving competencies 329

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education