

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENEGYEDIK ÉVFOLYAM

4. SZÁM



2011

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

SZÁZTIZENEGYEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, NÉMETH ANDRÁS,
NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Lehmann Magdolna, Lugossy Réka és Nikolov Marianne: Az angoltanári MA program értékelése 259
- Kovács Krisztina: A néptanítói szakmások alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében 289
- R. Tóth Krisztina és Hódi Ágnes: Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata az olvasás-szövegértés területén 313

KÖNYVEKRŐL

- Fényes Hajnalka: Engler Ágnes (2011): Kisgyermekes nők a felsőoktatásban 333

AZ ANGOLTANÁRI MA-PROGRAM ÉRTÉKELÉSE

Lehmann Magdolna, Lugossy Réka és Nikolov Marianne

Pécsi Tudományegyetem BTK Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Tanulmányunkban egy új, mesterszintű nyelvtanári program értékeléséről adunk számot. A felmérés a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, az Anglisztika Intézet gondozásában 2009 őszén indult angoltanári program megvalósulását értékeli két tanévén keresztül.¹ Az adatgyűjtés kérdőívekkel történt, melyekben zárt és nyitott kérdések szerepeltek. A kérdőíveket a 44 résztvevő a program természetes törésvonalai mentén töltötte ki: a félévek lezárását követően és közvetlenül a záróvizsga után. A részben feltáró jellegű kvalitatív vizsgálat célja a levelező munkarendben szervezett angoltanári MA értékelése volt annak érdekében, hogy a résztvevők visszajelzései alapján a program egészét, annak szervezését, illetve a kurzusok tartalmát a diákok szükségleteihez igazítsuk, és a tanulságok tükrében a lehető legjobb minőségű tanárképzési programot nyújthassuk a jövőben. Tanulmányunkban azoknak a mesterszakos hallgatóknak a válaszait elemezzük, akik már rendelkeztek egy főiskolai vagy egyetemi szintű tanári vagy egyetemi bölcsész diplomával a képzés megkezdése előtt.

A nyelvszakos tanárképző programok rövid áttekintése

A nyelvszakos tanárképzés aranykora (Medgyes, 2011) Magyarországon az 1990-es évekre tehető, amikor a rendszerváltást követő hirtelen támadt tanárhiány áthidalására két átfogó program valósult meg országszerte: az orosz szakos tanárok átképzése és az egyszakos, hároméves nyelvtanári programok, amelyek idővel okafogyottá váltak és megszűntek, illetve beolvadtak a hagyományos képzésekbe. Főleg az utóbbi programhoz kapcsolódó angol szakos tanárképzés innovációs folyamata eredményezett számos hazai és külföldi publikációt (pl. Bárdos és Medgyes, 1997; Enyedi és Medgyes, 1998; Medgyes és Malderez, 1996; Medgyes és Miklósy, 2005; Petneki és Szablyár, 1997). A hároméves program néhány fontos eleme túlélte a rövid képzési formát, amely annak bevezetését motiválta. Például a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának mentorálása területén (l. Barócsi, 2008; Malderez és Bodóczy, 1999) és új tartalmú kurzusok formájában minden olyan intézményben, ahol működött a hároméves nyelvtanárképző program (Medgyes, 2011). Például a Pécsi Tudományegyetem jogelődje, a Janus Pannonius Tu-

¹ A kutatás a TÁMOP-4.1.2.A/2-10/1 projekt támogatásával valósult meg.

dományegyetem, angol szakos tanári tantervében az eredeti óraszám duplájára nőtt a módszertani órák száma (*Classroom Techniques, Instructed Second Language Acquisition*). Így is mindössze két egy-egy féléves, heti 90 perces kurzuson készítettük fel a diákokat a tanári szakmára, ami kiegészült egy egykredites előadással (*Issues in Language Pedagogy*), valamint egy tanítási gyakorlatra felkészítő szemináriummal (*Teaching Practice Preparation Course*). Ezek mellett további választható alkalmazott nyelvészeti kurzusokat is felvett a tanárjelöltek többsége.

A két speciális tanárképzési (átképzés és hároméves nyelvtanári) programmal párhuzamosan folytatódtak a hagyományos négyéves, kétszakos főiskolai szintű és az ötéves kétszakos (később egy szakon négyéves) képzések. Az utóbbi két tanterv alapmodellje az angol szakos bölcsész tanterv kiegészítése a tanári diplomához szükséges követelményekkel. Az angol szakos tantervi követelmények mellett a jelölteknek minden esetben teljesíteniük kellett magyar nyelven a pedagógia és pszichológia kreditek megszerzéséhez szükséges követelményeket, valamint a tanítási gyakorlatot.

A vázolt programok helyébe lépett a 2009 őszén indult új tanárképzés, ami már két-szintű (BA és MA) keretben valósult meg. A nyelvszakosok képzése hagyományosan attól függ, milyen korosztály tanítására jogosít fel a megszerzett diploma. Míg a régi főiskolai szintű képzésben az általános iskolai korosztály tanítására készítették fel a jelölteket, az egyetemi diplomával rendelkezők a középiskolákban, illetve a felsőoktatásban taníthattak, bár sem a felnőttképzés, sem a szaknyelv tanítása nem képezte részét az akkreditált programoknak. Ugyancsak hiányzik a két tanítási nyelvű iskolákban alkalmazott nyelvpedagógusok felkészítése az említett képzések törzsanyagából (választható kurzusok intézményenként eltérő tartalommal és gyakorisággal léteztek). Az általános iskola alsó tagozatán, illetve egy ideje az első hat évfolyamon, idegen nyelvi műveltségterületen végzett tanítók jogosultak tanítani, de a megnövekedett igények miatt jelentős arányban nem az adott korosztály életkori sajátosságaira felkészült nyelvszakos tanárok is foglalkoznak a legfiatalabb korosztállyal (Nikolov, 2011).

Az ezredfordulót követően az intenzív nyelvtanárképzési programok sikerének köszönhetően és a csökkenő diáklétszám miatt a közoktatás teljes spektrumában a mennyiségi nyelvtanárhiány fokozatosan minőségivé alakult át. Egyrészt a nyelvszakos tanárképzésben az évtizedeken át tanított kommunikatív nyelvtanítás módszertana a gyakorlatban nem terjedt el széles körben: a közoktatás minden szintjén inkább a nyelvtanifordító, drillező eljárások a gyakoribbak, mint a nyelvi jelentést előtérbe helyező, szóbeli nyelvhasználatot fejlesztő osztálytermi eljárások (Nikolov, 2003, 2008). Másrészt az egyes intézményi szintekre képzett pedagógusok egyre följebb törekednek: idősebb korosztályt szeretnének tanítani, mint akikre diplomájuk feljogosítja őket (Nikolov, 2007, 2008).

A nemzetközi szakirodalomban az angol szakos tanárképző programok innovációs folyamatának tervezése, modellezése, értékelése évtizedek óta népszerű kutatási terület (részletesen l. pl. Walters, 2009; Wedell, 2009). Külföldön és a hároméves képzések idején hazánkban is jellemző volt ez a trend: az innováció nyomon követése, a felsőoktatási intézmények gyakorlatában a tanárképző programok rendszeres belső értékelése a mindennapi szakmai gyakorlat természetes velejárója. Ennek legfontosabb oka a minőségbiztosítás: alapvető érdeke a felsőoktatási intézményeknek, hogy a diákok visszajelzéseit

figyelembe vegyék, a programokat igényeikhez igazítsák. Ez, a szerintünk feltétlenül követendő gyakorlat, a reflektív tanítás alapelvét valósítja meg intézményi szinten. Közös érdeke az intézménynek, oktatóknak és hallgatóknak, hogy mindenki megelégedésre és a lehető leghatékonyabban működjenek. Ha nem így tesznek, a hallgatók más intézményben jobb minőségű programot választanak, főleg a külföldön egyre népszerűbb távoktatási programok térnyerésének köszönhetően. Az értékeléseket számos esetben kutatási keretben végzik és publikálják. Ezek egy része átfogó programelemzés, másik része valamilyen szűkebb területet fed le.

Például *Peacock* (2009) egy teljes angoltanári programot értékelt Hongkongban, minden apró részletre kitérve. Hozzánk földrajzilag közelebbi kontextusban is jellemző a nyelvtanári programok értékelése pedagógiai kutatás keretében. Horvátországban, ahol a képzési struktúra igen hasonló a hazaihoz, *Mihaljević Djigunović és Zergollern-Miletić* (2003) a nyelvtanár jelöltek és már végzett nyelvszakos tanárok véleményei alapján a képzési programjuk összes kurzusának tartalmát értékelte. Egy másik projektben arra kerestek választ, hogy a különböző életkorú diákok nyelvtanítására képzett pedagógusok miként vélekedtek a szükséges tanári kompetenciákról, és arról, hogy az elvégzett programokban azok elsajátítására mennyiben volt lehetőségük (*Mihaljević Djigunović és Mardešić*, 2009). Az eredményeket az új bolognai képzési rendszerű tanárképzési programban hasznosították. *Edwards és Owen* (2002) a Birminghami Egyetem angoltanári mesterprogramjában a részt vevő tanárok negatív visszajelzései alapján egy konkrét tantárgyat (szociolingvisztika) értékelték részletesen egy kérdőív segítségével. A kurzus résztvevői, többségük gyakorló tanár, azt kifogásolták, hogy nem tudták hasznosítani pedagógiai gyakorlatukban a tanultakat. A zárt és nyitott kérdésekre adott válaszok tartalmi elemzése során kiderült, hogy a szociolingvisztika témaköreit a többség érdekesnek és fontosnak tartotta, a probléma orvoslásához arra volt szükség, hogy a tanult témák osztálytermi vonatkozásait integrálják a tananyagba.

Bár a nemzetközi szakirodalomban számos publikáció foglalkozik a nyelvszakos tanárképzés kutatásával, Magyarországon a közelmúltban a programok teljes vagy részleges értékeléséről tudomásunk szerint nem jelent meg elemzés. Erre különösen nagy szükség lett volna a tanárképzés közelmúltban megkezdett átalakítása előtt.

A kutatás háttere és kontextusa

A kétszintű tanárképzés programja a 2009/2010-es tanév őszén indult a Pécsi Tudományegyetemen. Az új típusú tanárképzés akkreditációja során olyan programokat akkreditáltak a hazai intézmények, köztük intézményünk is, amelyekben a lényegesebb elemek tartalma és arányai azonosak. Kiindulásul a kétszakos modell szolgált, melyben az összesen megszerezhető 150 kreditből azonos számú kredit jut a pedagógiai és a pszichológia tárgyra (40) és a két szakra (40+40), valamint további 30 kredit a tanítási gyakorlatra. A tanulmányunkban elemzett tantervekben ehhez képest annyi az eltérés, hogy a hallgatóink már tanári diplomával rendelkező pedagógusok, illetve angol szakos bölcsész diplomával rendelkeznek. A tanári diplomás hallgatók egy része angol szakos

főiskolai szintű végzettségű, akiknek 30 kreditet kell teljesíteniük az angoltanári programból két félév alatt. A nem angol szakos tanári diplomával belépő hallgatóknak 40 kreditet kell szerezniük szintén két félév alatt, míg az angol szakos bölcsészeknek 30-at, három félév során. A tanítási gyakorlat és a nem angol szakos tárgyak kreditjei, például a bölcsész diplomások esetében, ezeken felüli követelmények (pl. pedagógiából és pszichológiából, melyeket nem intézetünk szervez).

A program és a kurzusok tartalmának részleteit a kutatás lebonyolításánál mutatjuk be, ám a tantervek leglényegesebb elemeit itt emeljük ki. (1) Az új tantervek megtervezését és bevezetését nem előzte meg a régebbi tantervek értékelése. (Mindez megismétlődik az „egységes” tanárképzés újbóli bevezetésekor 2012-ben.) Ennek ellenére az angol szakos tanárképzés tantervébe sikerült integrálnunk a bevált kurzusokat, és az előző angoltanári tantervhez képest lényegesen nagyobb arányban kaptak helyet a nyelvtanári szakmára felkészítő, tanári kompetenciákat, használható nyelvtanári tudást és készségeket fejlesztő kurzusok. (2) Mivel központilag meghatározták az egy szakra jutó 40 kreditet, amit a kétszakos képzésben négy, az itt vizsgált résztvevők esetében kettő vagy három félév alatt kell a hallgatónak teljesítenie, valamint a tanterv tartalmát és az egyes tantárgyakra jutó krediteket és heti óraszámokat, többnyire 2-3 kreditese tantárgyak kerültek be a tanári MA-tantervekbe. Ezek a 2-3 kreditese kurzusok többnyire heti két kontaktórát jelentenek. Ebből jól látható, hogy igen alacsony mesterszinten az órák és a kreditek aránya. (3) A tanulmányunkban elemzett tanterveket a négy féléves 40 kreditese szakos tantervből központilag két vagy három félévben adták meg: a bölcsész diplomásoknak három, a már diplomás tanároknak – függetlenül attól, hogy 30 vagy 40 tanulmányi kreditet kell megszerezniük – két félév alatt kell minden angol szakos követelményt teljesíteniük, beleértve a tanítási gyakorlatot is (a bölcsész diplomásoknak erre külön félév áll rendelkezésükre). (4) Mindezek miatt az első félévben 8–13 kurzust kell elvégezniük a hallgatóknak, míg a második félévben további 3–5 kurzust, valamint egy komplex szigorlatot, tanítási gyakorlatot kell teljesíteniük és záróvizsgát tenniük, mely során bemutatják a tanév során elkészített portfóliójukat is. (5) A második félévre eső tanítási gyakorlat miatt az oktatásra fordított hetek száma a felére csökken.

Mindezek miatt a program megkezdésekor várható volt, hogy a hallgatók rendkívüli erőfeszítésre kényszerülnek, és különleges munkabírást igényel a követelmények sikeres teljesítése. Mivel az első tanévben az egyetemi szintű szabályozás megalkotása párhuzamosan folyt a már beindult képzéssel, számos esetben gondot okozott az, hogy az oktatók és hallgatók egyaránt késve értesültek a szabályokról. A második tanévben ez kevésbé volt jellemző.

A kutatás módszerei

Kutatási kérdések

A programértékelés definícióját *Robinson* (2003. 199. o.) alapján így határoztuk meg: információk gyűjtése, elemzése és értelmezése egy program minőségének (értékének)

megállapítása céljából. Mivel a kutatás célja annak feltárása volt, hogy mi az angoltanári MA-ban tanuló tanárok véleménye a programunk tartalmáról és annak megvalósulásáról, arra kerestünk választ, hogy a tanterv céljait tükröző minőségi kritériumok alapján milyen mértékben elégedettek a kurzusok résztvevői, miben látják a program előnyös és hátrányos jellemzőit, milyen változtatásokat javasolnak és miért. Kutatási kérdéseink a következők: (1) Mi a résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és azok megvalósulásáról? (2) Mit értékelnek pozitívként a programban? (3) Mi okoz nekik nehézséget és miért? (4) Min javasolnak változtatni, hogyan és miért?

Résztvevők

Az angolszakos tanári MA-képzés résztvevőinek két évfolyamáról azokat az új tanterv szerint haladó teljes évfolyamokat vontuk be a felmérésbe, akik a levelező tagozatra jártak és már rendelkeztek valamilyen pedagógiai végzettséggel, ezért a tantervben meghatározott követelmények közül neveléstudományból és pszichológiából a program egy részét kellett csak elvégezniük. Mindkét tanévben egy főnek angol szakos bölcsész diplomája volt, amit tanári diplomával egészítettek ki.

A program első tanévében (2009/2010) 28 fő vett részt az értékelésben: 15 fő angol szakos főiskolai szintű diplomával rendelkezett, öt fő tanítói diplomával és angol műveltségterületi kreditekkel, heten egyetemi szintű tanári diplomával (az utóbbi két csoport elvégezte az anglisztika BA-programban a szükséges krediteket), és egy hallgatónak volt angol bölcsész diplomája.

A második tanévben (2010/2011) összesen 16 résztvevő adott választ: hat angol szakos főiskolai diplomás, egy tanító, nyolc nem angol szakos egyetemi szintű tanári diplomás és egy angol szakos bölcsész. A résztvevők többsége mindkét évben angolt tanított általános vagy középiskolában, míg néhány fő nem dolgozott.

Az adatgyűjtés eszközei

A kutatásban két kérdőívet használtunk, melyek részben azonosak voltak. Az első kérdőív az első szemeszter értékelésére szolgált és két részből állt. Az első oldalon a következő nyitott kérdésekre vártunk válaszokat: (1) Soroljon fel három okot, melyek miatt szívesen emlékszik vissza a program első félévére. (2) Mik voltak a nehézségek? (3) Milyen változásokat javasol? A válaszokra egy teljes A4-es oldal állt rendelkezésre, azokat egyenlő nagyságú helyekre kellett beírni a válaszadó nevének megadása nélkül.

A második rész egy táblázatból állt (1. táblázat), melyben balra egymás alatt a lezárt félévben teljesített tantárgyak és kurzusok címe és az azokat oktató tanárok neve szerepelt. A táblázatban olvasható hat kritérium szerint kértük a kurzusok értékelését 1-től 4-ig terjedő skálán, ahol a négyes érték az állítás teljes elfogadását, az egy annak teljes elutasítását jelentette (a teljes kérdőívet lásd a mellékletben).

A második kérdőívet, ami szintén két részből állt, a záróvizsga befejezését követően töltötték ki a végzős hallgatók. Az első részben a második félévi kurzusokat értékelték a fenti kritériumok szerint. A második részben hét nyitott kérdésre vártunk válaszokat, szintén név nélkül. (1) Mi a véleménye a rövid és hosszabb tanítási gyakorlatról? (2) Mi

a véleménye a portfólió elkészítéséről? (3) Mennyiben volt reális a portfólió értékelése? (4) Mi az összbenyomása a záróvizsgáról? (5) A program angol szakos részében milyen változtatásokat javasol? (6) A program nem angol szakos részében milyen változtatásokat javasol? (7) Egyéb megjegyzés, javaslat.

1. táblázat. A kérdőív második része

A táblázat bal oldalán az összes kurzus szerepel. Csak azt kell értékelni, amit felvett. A táblázat felső sorában állítások szerepelnek. Az értékeléshez egy számot kell beírni a megfelelő helyre, az alábbiak szerint: 4 = teljesen igaz 3 = nagyjából igaz 2 = csak részben igaz 1 = egyáltalán nem igaz					
A kurzus tanmenete és annak megvalósulása megfelelt egymásnak.	A kurzus hozzájárult angoltanári kompetenciáim fejlődéséhez.	A kurzus tartalma felkeltette érdeklődésemet a tárgyalt témák iránt.	Teljesítményem értékelése összhangban volt a tanmentettel.	A kurzus követelményei reálisak voltak.	Az oktató mindent megtett annak érdekében, hogy sikerrel teljesítsem a követelményeket.

A két kérdőívben a tanterv minden komponenséről megkérdeztük a jelölteket azt követően, hogy a krediteket sikerrel megszerezték és az egyéb követelményeket teljesítették. Ezzel az eljárással az értékelés megbízhatóságát növeltük. A válaszadóknak nem kellett attól tartaniuk, hogy véleményük befolyásolja teljesítményük értékelését, valamint az értékelés, ami minden kurzus és tantervi komponens (pl. a tanítási gyakorlat, portfólió, záróvizsga) integrált része, szintén részét képezte a felmért tartalomnak.

A kutatás menete

A program résztvevőit mindkét tanévben az első szeptemberi konzultáció alkalmával, amikor a teljes programot ismertettük velük, szóban tájékoztattuk arról, hogy a tanterv minden egységét félévenként, majd a teljes programot követően értékelni fogjuk, és ehhez rövid, öszinte, írásos véleményüket kérjük majd. Az értékelés céljaként a program jobbítását jelöltük meg. A tájékoztatást mindkét évfolyamon kedvezően fogadták, és a tanév során folyamatosan küldtek informális visszajelzéseket emailben, illetve szóban is rendszeresen megosztották észrevételeiket az oktatókkal. Ezekre az elemzések során, ahol relevánsak, utalni fogunk.

A kérdőívek számszerűsíthető adatait SPSS-programmal elemeztük, a két tanév adatait független mintás t-próbákkal hasonlítottuk össze. A nyitott kérdésekre adott hosszabb válaszokat kvalitatív kutatás-módszertani eljárásokkal elemeztük (Creswell, 2004; Dörnyei, 2007; Mackey és Gass, 2005). A válaszokat többször, ketten, egymástól függetlenül átolvastuk, azokat tartalmuk szerint csoportosítottuk, majd közösen megegyeztünk az átfogó kategóriákban. Ezután a kategóriákon belül kerestünk újabb mintázatokat, egyeztetettük azokat, majd ezek alapján újból csoportosítottuk, végül számszerűsítettük az egyes kategóriákba tartozó, hasonló tartalmú válaszokat.

A véleményeket minden félév végén eljuttattuk a programunkban tanító oktatóknak, hogy megismerhessék a diákok véleményeit, és azokat hasznosítva, ha szükséges, vál-

toztassanak. A program vezetője egyénileg megbeszélte velük a hallgatók válaszainak tanulságait és a szükséges változtatásokat. Az eredmények alapján az elemző, reflektáló beszélgetések hasznosak voltak. Az oktatók közül néhányan kifogásolták, hogy a kollégák számára kiderülhet, milyen véleményt fogalmaztak meg munkájukról a hallgatók, ezért tanulmányunkban az eredmények ismertetése és elemzése során az oktatók neve nem szerepel. Az egyes kurzusokat nem ugyanaz az oktató tartotta minden évben: néhány kurzus adatai a két tanévben más kollegára vonatkoznak. Ahol ez fontos, az elemzésben kitérünk az oktató személyének azonosságára vagy eltérésére.

A pedagógiai és a pszichológiai tárgyakról szóló értékeléseket, mivel azokat nem intézetünk szervezte, továbbítottuk az ezekért felelős tanszéknek, de visszajelzést nem kaptunk hasznosításukról. A hallgatókkal tudattuk, hogy melyek azok a területek, amelyeken változtatni tudunk a kritikai megjegyzéseik tükrében. Elemzésünkben a kurzusokat rövid elnevezéseikkel jelöljük annak érdekében, hogy a tanterv tartalmát, az elemzéseket és a levont tanulságokat követni lehessen. A tantárgyakat abban a sorrendben adjuk meg, ahogyan azok a tantervben szerepelnek (zárójelben megadjuk a magyar fordítást és a rövidítéseket, amelyeket a táblázatokban és a mellékletekben az ábrákon használunk).

English Speaking Cultures (Angol nyelvű kultúrák, English SC)

Individual Differences in Second Language Acquisition (Egyéni különbségek a nyelvelsajátításban, ID in SLA)

Pedagogical Grammar (Pedagógiai nyelvtan, PG)

Trends in Literary and Cultural Theory (Irodalom- és kultúratudományi trendek, Trends in LCT)

Research Methodology (Kutatásmódszertan, RM)

New Englishes (Új angol nyelvek, NE)

Portraits of British Canonical Authors (Kanonikus brit szerzők, Portraits of BCA)

New Developments in American Studies (Új amerikanisztika, ND in AS)

Assessing Foreign Language Performance (A nyelvtudás mérése, Assessing FLP)

Content and Language Integrated Learning (Tartalom alapú nyelvtanítás, CLIL)

Teaching Culture (A kultúra tanítása, Teaching C)

Narratives in TEFL (A narratívák használata a nyelvórákon)

*Innovation in TEFL** (Innováció a nyelvtanításban) / *Teaching Vocabulary* (A szókincs tanítása, TV)*

Issues in Language Pedagogy (Nyelvpedagógiai témakörök, Issues in LP)

Classroom Techniques (Osztálytermi technikák, CT)

Instructed Second Language Acquisition (Idegennyelv tanulás, ISLA)

Teaching Practice Preparation (Felkészülés a tanítási gyakorlatra, TPP)

Mint a kurzusok címeiből látható, azok tartalma egyrészt az angol nyelvű irodalmak, kultúrák és nyelvészet egyes területeit, azok tanításának kérdésköreit fedik le, másrészt az alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia, valamint az angol nyelv tanításának módszertani kérdéseit járják körül. A felsoroltak közül egyik kurzus választható: az első tanévben az *Innovation in TEFL*, a másodikban a *Teaching Vocabulary* kurzust hirdettük meg.

A kutatás kvantitatív adatainak elemzése

Először a programban résztvevők pontszámokban kifejezett véleményeit tekintjük át a két tanév összesen négy félévéről, majd összehasonlítjuk az egyes féléveket, illetve a két tanév tapasztalatait. Ezt követően a programról írt szöveges értékeléseket elemezzük: áttekintjük a program egyes elemeihez kapcsolódó pozitívumokat, kritikát és javaslatokat, köztük a kurzusokról, a program szervezéséről, a tanítási gyakorlatokról, a portfóliókról, valamint a szóbeli államvizsgáról.

Az elemzésekben a kurzusok rövid elnevezéseikkel szerepelnek. A 2. táblázatban a hallgatók által az első tanév első féléve végén adott összesített pontszámok szerinti rangsorban adjuk meg a kurzusokat.

A 2. táblázat adatai lényeges trendeket mutatnak, melyekből fontos következtetéseket vonhatunk le. Az első félévben a diákok jelentős részének 8–13 angol nyelvű kurzust kellett teljesítenie az akkreditált tanterv követelményeinek megfelelően. Ez rendkívül magas szám és igen nagy megterhelést jelentett a hallgatóknak, akik főállásuk mellett végezték a programot. A 13 kurzus összesített értékelése (jobb oldali oszlop) jól mutatja, hogy a rangsorban az első öt kurzus kiemelkedően jónak bizonyult: az értékek 3,69 és 3,98 közöttiek, a szórások minimálisak. További négy kurzus átlaga 3,0 fölötti, kissé nagyobb szórásokkal, míg három tantárgy értékelése 2,73 és 2,97 közötti, és egy órát (*English SC*) határozottan elutasítottak a résztvevők, ennek átlaga 1,51. A kurzusok közül a legnépszerűbbnek a *Narratives in TEFL*, *CLIL*, *Innovation in TEFL*, *RM* és *Teaching C*, melyek közül az első négyet két azonos oktató tanította. A legkevésbé népszerűnek az *English SC* előadás bizonyult.

Az értékelési szempontok szerint elemezve az adatokat megállapítható, hogy a legnagyobb eltéréseket a következő kritériumokra adott alacsony pontok okozták. A hallgatók szerint a kifogásolt kurzusok nem eléggé járultak hozzá angoltanári kompetenciáik fejlődéséhez (ez három irodalom és kultúra kurzuson volt jellemző: *Portraits of BCA*, *Trends in LCT*, *English SC*), a követelmények irreálisak voltak (egy alkalmazott nyelvészeti előadás, *ID in SLA*, és egy kultúra előadás, *English SC*), és nem kaptak elég segítséget az oktatótól a teljesítéshez (azonosak az előbbivel). Az egyes oszlopokban a kritériumokra adott átlagok közül a tanári kompetenciák fejlesztése a legalacsonyabb. Ez abban a tekintetben pozitívként értelmezhető, hogy a hallgatók a hangsúlyt arra helyezik, a tanultak mennyire használhatók tanári munkájukban. Azonban a program értékelése szempontjából lényeges tanulság, hogy egyrészt két előadás követelményeit túl magasnak érezték, másrészt az irodalom és kultúra területén vártak többet vagy mást.

Összegezve az első félévi értékeléseket, a kurzusok többsége megfelelt a hallgatók elvárásainak. A visszajelzésekből egyértelműen látható volt, melyik kurzusokon és miért, milyen területen kell változtatni. Egyrészt a konkrét tartalomra, a nyelvtanári kompetenciákra kellett nagyobb hangsúlyt fektetni, másrészt a kurzuson a számonkérést kellett jobban összehangolni a hallgatók elvárásaival.

2. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2009/2010-es tanév első félév végén (1-től 4-ig terjedő skálán)

Szempon- Tan- tárgy kódja	Tanmenet megvaló- sulása	Tanári kom- petenciák	Érdeklődés, motiváció	Tanmenet és értékelés	Követel- mények realitása	Oktatói segítség	Átlag (szórás)
Narratives in TEFL	4,00 (0)	4,00 (0)	3,88 (0,35)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	3,98 (0,05)
CLIL	3,95 (0,22)	3,95 (0,22)	3,81 (0,4)	3,90 (0,44)	3,95 (0,22)	4,00 (0)	3,93 (0,07)
Innovation in TEFL	3,75 (0,46)	3,88 (0,35)	3,88 (0,35)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	3,92 (0,10)
RM	3,96 (0,20)	3,75 (0,53)	3,33 (0,76)	4,00 (0)	3,92 (0,28)	4,00 (0)	3,83 (0,26)
Teaching C	3,88 (0,35)	3,38 (0,91)	3,38 (0,91)	3,75 (0,70)	4,00 (0)	3,75 (0,70)	3,69 (0,26)
PG	3,60 (0,65)	3,60 (0,65)	3,40 (0,65)	3,56 (0,65)	3,48 (0,71)	3,56 (0,50)	3,53 (0,07)
NE	3,71 (0,49)	2,43 (1,27)	2,71 (1,25)	3,43 (0,53)	3,57 (0,53)	3,86 (0,38)	3,29 (0,58)
Portraits of BCA	3,71 (0,49)	1,86 (0,90)	2,29 (0,95)	3,71 (0,49)	3,86 (0,38)	4,00 (0)	3,24 (0,92)
ND in AS	3,58 (0,50)	2,05 (1,18)	2,53 (1,12)	3,63 (0,6)	3,42 (0,77)	3,58 (0,69)	3,13 (0,67)
Assessing FLP	3,57 (0,68)	3,48 (0,81)	3,05 (0,74)	2,35 (0,93)	2,75 (0,91)	2,65 (1,04)	2,97 (0,48)
Trends in LCT	3,64 (0,58)	1,68 (0,78)	2,40 (1,05)	3,09 (1,04)	3,23 (0,97)	3,04 (0,84)	2,85 (0,70)
ID in SLA	3,50 (0,78)	2,88 (0,68)	2,83 (0,76)	2,43 (0,84)	2,21 (0,98)	2,54 (0,93)	2,73 (0,45)
English SC	3,00 (0,94)	1,80 (0,63)	2,50 (0,70)	2,60 (0,84)	1,60 (0,84)	1,80 (0,92)	1,51 (0,56)
Átlag (szórás)	3,68 (0,26)	2,98 (0,89)	3,08 (0,58)	3,42 (0,61)	3,39 (0,76)	3,44 (0,72)	3,27 (0,39)

A 3. táblázatban az első tanév (2009/2010) második félévében teljesített kurzusok értékeléseinek átlagai és szórásai találhatók. Ebben a félévben lényegesen kevesebb órát kellett felvenniük a hallgatóknak. Az eltérő tantervek miatt szerepelt olyan tárgy is (*Narratives in TEFL*), amit egy részük az első félévben már teljesített. Az eredmények homogénebbek, mint az első féléviéek. Az összesített pontszámok átlagai mind meghaladják a 3,8-at, a szórások nagyon kicsik. Ez azt jelzi, hogy nem voltak lényeges eltérések az egyes kategóriákon belül. Az egyes kritériumokra kapott átlagok mindegyike meghaladja a 3,3-at, tehát a hallgatók visszajelzései szerint a kurzusok mindegyike jól megfelelt elvárásaiknak. Ezt mindenképpen komoly eredménynek tartjuk, és meggyőződésünk, hogy az első félévről szóló értékelések és azok megbeszélése szerepet játszott ebben. A kollégáink láthatóan képesek voltak javítani gyakorlatukon.

3. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2009/2010-es tanév második félévében

Szempon Tan- tárgy kódja	Tanmenet megvaló- sulása	Tanári kom- petenciák	Érdeklődés, motiváció	Tanmenet és értékelés	Követel- mények realitása	Oktatói segítség	Átlag (szórás)
Narratives in TEFL	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	3,92 (0,277)	4,00 (0)	3,99 (0,03)
CT	3,89 (0,32)	3,94 (0,24)	4 (0)	3,94 (0,24)	3,94 (0,24)	3,94 (0,24)	3,94 (0,04)
Issues in LP	3,83 (0,38)	3,89 (0,32)	3,83 (0,51)	3,78 (0,65)	3,94 (0,24)	3,94	3,87 (0,07)
ISLA	3,87 (0,35)	3,80 (0,56)	3,67 (0,82)	3,73 (0,59)	3,93 (0,26)	3,80 (0,56)	3,80 (0,09)
TPP	3,61 (0,70)	3,67 (0,59)	3,61 (0,70)	3,67 (0,69)	3,72 (0,67)	3,72 (0,55)	3,67 (0,05)
Teaching C	3,77 (0,60)	3,38 (0,96)	3,31 (0,95)	3,69 (0,63)	3,77 (0,60)	3,62 (0,77)	3,59 (0,22)
Átlag (szórás)	3,83 (0,09)	3,78 (0,06)	3,74 (0,10)	3,80 (0,12)	3,87 (0,01)	3,84 (0,03)	3,81 (0,08)

A 4. táblázatban a második tanév őszi (első) félévének végén értékelt kurzusokat soroljuk fel. Az adatokból látható, hogy mindössze két kurzus összesített átlaga kisebb 3-nál, a többit mind 3,1-nél magasabbra értékelték a diákok. Ez máris lényeges változás az előző tanévi értékeléshez képest, mert megállapítható, hogy a visszajelzések alapján, az oktatókkal történt egyeztetés eredményeképpen sikerült javítani a kurzusok minőségét (bár nem egészen azonos a kurzusok listája, mivel el akartuk kerülni, hogy egyes kurzusokat mindkét félévben meghirdessünk). Kiemelkedően magasra értékelték a diákok két kurzust maximális átlaggal: egy alkalmazott nyelvészeti előadást (*Issues in LP*) és egy módszertani szemináriumot (*CT*), valamint az első félévben első helyre rangsorolt *Narratives in TEFL* kurzus átlaga is kiemelkedik (3,98). Mindhárom ugyanaz a kollégánk tartotta, amiből világosan látható, hogy van olyan szakemberünk, akinek minden kurzusát kiválóan értékelik a hallgatók.

Azokon az órákon, ahol változott az oktató egyik félévről a másikra, sikerült megőrizni a pozitív értékelést, például az *Issues in LP*, *TV*, *RM* kurzusok esetében. Ez fontos eredmény a minőségbiztosítás szempontjából, mivel egyenletesen jó teljesítményt tudunk biztosítani a tanárképzési programban. A táblázatban mindössze négy kurzus esetében és két kritériumon fordul elő 3-nál lényegesen alacsonyabb átlag. Az *English SC*, *NE*, *Portraits of BCA* és *Trends in LCT* (két irodalmi kurzus) esetében némiképpen növekedtek az átlagok. Lényegesen javult az *ID in SLA* és az *Assessing FLP* kurzus megítélése, melyeket azonos oktató tartott mindkét tanévben. Az *ID in SLA* esetében láthatóan a követelmények továbbra sincsenek összhangban azzal, amit a jelöltek reálisnak tartanak.

4. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2010/2011-es tanév első félévében

Szempon Tan- tárgy kódja	Tanmenet megvaló- sulása	Tanári kom- petenciák	Érdeklődés, motiváció	Tanmenet és értékelés	Követel- mények realitása	Oktatói segítség	Átlag (szórás)
Issues in LP	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)
CT	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)
Narratives in TEFL	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	3,93 (0,28)	4,00 (0)	4,00 (0)	3,98 (0,02)
CLIL	3,87 (0,34)	3,93 (0,25)	3,93 (0,25)	3,93 (0,25)	3,93 (0,25)	4,00 (0)	3,93 (0,03)
RM	4,00 (0)	3,50 (0,73)	3,12 (0,80)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	3,75 (0,36)
TV	3,00 (0,57)	3,71 (0,48)	3,71 (0,48)	4,00 (0)	4,00 (0)	3,42 (0,78)	3,64 (0,38)
Teaching C	3,53 (0,64)	3,40 (0,63)	3,53 (0,51)	3,73 (0,59)	3,80 (0,41)	3,73 (0,59)	3,62 (0,15)
ND in AS	3,80 (0,41)	2,80 (0,94)	3,26 (1,09)	3,66 (0,72)	3,86 (0,51)	3,6 (0,73)	3,49 (0,40)
PG	3,75 (0,57)	3,43 (0,81)	3,00 (0,96)	3,68 (0,60)	3,62 (0,80)	3,12 (1,25)	3,43 (0,31)
Assessing FLP	3,81 (0,40)	3,50 (0,73)	3,18 (1,10)	3,43 (0,81)	3,25 (0,93)	3,18 (1,10)	3,39 (0,24)
EnglishSC	3,33 (0,5)	2,00 (0,86)	3 (0,86)	3,66 (0,50)	3,88 (0,33)	3,33 (0,86)	3,20 (0,66)
ID in SLA	3,75 (0,44)	3,37 (0,88)	3,06 (1,06)	3,12 (1,06)	2,87 (1,02)	3,00 (1,03)	3,19 (0,31)
NE	3,66 (0,50)	2,00 (0,86)	2,33 (1,00)	3,77 (0,44)	3,77 (0,44)	3,55 (1,01)	3,18 (0,79)
Portraits of BCA	3,75 (1,18)	2,12 (0,99)	2,75 (1,28)	2,75 (1,38)	3,00 (1,07)	3,00 (0,92)	2,89 (0,52)
Trends in LCT	3,18 (0,91*)	2,06 (0,99)	2,25 (1,23)	3,12 (1,02)	3,50 (0,63)	3,00 (1,09)	2,85 (0,56)
Átlag (szórás)	3,69 (0,25)	3,19 (0,79)	3,28 (0,57)	3,66 (0,39)	3,69 (0,38)	3,53 (0,42)	3,50 (0,31)

A második tanév tavaszi félévének értékeléseit az 5. táblázatban foglaltuk össze. Az összesített átlagok az előző tanév tavaszi félévének átlagaihoz képest még magasabbak. A legalacsonyabb átlag meghaladja a 3,8-at. Bár a kurzusok rangsora nem teljesen azonos, mindkét tanév tavaszi félévében az értékelt 6-6 tantárgy adatai azt mutatják, hogy a hallgatók elégedettek voltak, ezért a vizsgált szempontok mentén nincs szükség a kurzusok változtatására.

5. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2010/2011-es tanév második félévében

Szempont Tan- tárgy kódja	Tanmenet megvaló- sulása	Tanári kom- petenciák	Érdeklődés, motiváció	Tanmenet és értékelés	Követel- mények realitása	Oktatói segítség	Átlag (szórás)
Narratives in TEFL	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)
CT	4,00 (0)	3,92 (0,27)	3,92 (0,28)	4,00 (0)	4,00 (0)	3,92 (0,28)	3,96 (0,14)
Issues in LP	3,92 (0,27)	3,85 (0,38)	3,85 (0,38)	4,00 (0)	4,00 (0)	4,00 (0)	3,94 (0,17)
TPP	3,85 (0,55)	3,84 (0,55)	3,85 (0,55)	4,00 (0)	4,00 (0)	3,92 (0,28)	3,91 (0,32)
Teaching C	3,75 (0,45)	3,67 (0,49)	3,83 (0,39)	3,92 (0,29)	3,92 (0,29)	3,83 (0,39)	3,82 (0,38)
ISLA	3,75 (0,45)	3,67 (0,49)	3,83 (0,39)	3,92 (0,29)	3,92 (0,29)	3,75 (0,45)	3,81 (0,39)
Átlag (szórás)	3,88 (0,04)	3,82 (0,08)	3,88 (0,08)	3,97 (0,04)	3,97 (0,04)	3,90 (0,04)	3,91 (0,23)

A két tanév értékelésének összehasonlítása

Az eddigiekben azt foglaltuk össze, hogy a kurzusok értékelésére alkalmazott kritériumok szerint melyik félévben milyen átlageredményeket kaptunk az egyes kurzusokra. Annak érdekében, hogy a folyamatot is értékeljük, összehasonlítottuk a két tanévben kapott adatokat, amelyek alapján a változások nyomon követhetők. Az összehasonlításhoz kétféleképpen mutatjuk be az adatsorokat. A 6. és a 7. táblázatban a kurzusok értékelésének átlagpontszámait, valamint a kérdőívben szereplő hat kritérium szerint hasonlítjuk össze az őszi félévek kurzusait az 1–6. ábrák és a tavaszi kurzusokat a 7–12. ábrák oszlopdiagramjainak segítségével (az ábrák a függelékben láthatók).

A 6. és a 7. táblázatban a már bemutatott két őszi félév átlagait egymás melletti oszlopokban látjuk minden kurzus mellett a hat értékelési szempontnak megfelelően. Független mintás t-próbákat végeztünk minden tantárgy minden értékelési szempontjára az első és a második tanév összehasonlítására. Az eredményekből látható, hogy az átlagok egyes esetekben emelkedtek, másutt csökkentek vagy azonosak egy tanévvel később.

Az őszi félévek kurzusaira kapott átlagokat az 1–6., a tavaszi féléves kurzusok átlagait a 7–12. ábrák tartalmazzák. A függelékben látható első hat ábrán a 14-es és a 15-ös oszloppal jelzett kurzus csak a második tanévben szerepelt a programban, míg az első tanévben ezeket a tavaszi félévben tartottuk szervezési okok miatt. Az 1–6. ábrákon a 13-as oszlopok két eltérő, választható kurzus jelölnek (*Innovation in TEFL* és *TV*). Ezek adatai lényeges eltérés mutatnak az 1. és a 6. ábrán, amelyek a tanmenet megvalósulásáról és az oktató segítőkészségéről kapott vélemények átlagait mutatják. A *TV* kurzus teljesen új volt, a problémák abból adódtak az értékelés megbeszélése alapján, hogy az ok-

tató nem tudta reálisan felmérni a tananyag mennyiségét. A *NE* és a *Trends in LCT* kurzusok adatai jól mutatják, hogy míg egyik kritériumon javult, másikon csökkent az átlag. Ez jelzi, hogy érdemes a kritériumokat külön kezelni, mert így derül csak ki, hogy min kell a továbbiakban változtatni. Egyes kurzusok esetében minden szempont szerint eredményesebb volt a második félév: például az *ID in SLA*, az *Assessing FLP* és az *English SC* kurzusok esetében. Az első kettőt ugyanaz a kolléga tartott mindkét évben, és a harmadikat is azonos oktató. Ez utóbbi kurzus esetében a leglátványosabb a javulás annak ellenére, hogy a hallgatók a második tanévben sem gondolták, hogy tanári kompetenciáikat lényegesen fejlesztette volna a kurzus, mégis lényegesen elégedettebbek voltak a többi szempont szerint.

6. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2009/10 és 2010/11 őszi szemeszterében

Szempont	Tanmenet megvalósulása		Tanári kompetenciák		Érdeklődés, motiváció		Tanmenet és értékelés		Követelmények realitása		Oktatói segítség	
	2009/2010	2010/2011	2009/2010	2010/2011	2009/2010	2010/2011	2009/2010	2010/2011	2009/2010	2010/2011	2009/2010	2010/2011
<i>Tantárgy kódja</i>												
Narratives in TEFL	4,00	4,00	4,00	4,00	3,88	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,88
CLIL	3,95	3,88	3,95	3,94	3,81	3,94	3,90	3,95	3,88	3,95	3,94	3,81
Innovation in TEFL/Teaching Vocabulary	3,75	3,00	3,88	3,71	3,88	3,71	4,00	3,75	3,00	3,88	3,71	3,88
RM	3,96	4,00	3,75	3,50	3,33	3,13	4,00	3,96	4,00	3,75	3,50	3,33
Teaching C	3,88	3,53	3,38	3,40	3,38	3,53	3,75	3,88	3,53	3,38	3,40	3,38
PG	3,60	3,75	3,60	3,44	3,40	3,00	3,56	3,60	3,75	3,60	3,44	3,40
NE	3,71	3,67	2,43	2,00	2,71	2,33	3,43	3,71	3,67	2,43	2,00	2,71
Portraits of BCA	3,71	3,75	1,86	2,13	2,29	2,75	3,71	3,71	3,75	1,86	2,13	2,29
ND in AS	3,58	3,80	2,05	2,80	2,53	3,27	3,63	3,58	3,80	2,05	2,80	2,53
Assessing FLP	3,57	3,81	3,48	3,50	3,05	3,19	2,35	3,57	3,81	3,48	3,50	3,05
Trends in LCT	3,64	3,19	1,68	2,06	2,41	2,25	3,10	3,64	3,19	1,68	2,06	2,41
ID in SLA	3,50	3,75	2,88	3,38	2,83	3,06	2,43	3,50	3,75	2,88	3,38	2,83
EnglishSC	3,00	3,33	1,80	2,00	2,50	3,00	2,60	3,00	3,33	1,80	2,00	2,50
Issues in LP	–	4,00	–	4,00	–	4,00	–	–	4,00	–	4,00	–
CT	4,00	4,00	4,00	4,00	3,88	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,88
<i>Átlag</i>	<i>3,95</i>	<i>3,88</i>	<i>3,95</i>	<i>3,94</i>	<i>3,81</i>	<i>3,94</i>	<i>3,90</i>	<i>3,95</i>	<i>3,88</i>	<i>3,95</i>	<i>3,94</i>	<i>3,81</i>
<i>Szórás</i>	<i>0,26</i>	<i>0,31</i>	<i>0,90</i>	<i>0,77</i>	<i>0,58</i>	<i>0,57</i>	<i>0,61</i>	<i>0,39</i>	<i>0,76</i>	<i>0,38</i>	<i>0,72</i>	<i>0,40</i>

A tavaszi kurzusok összehasonlítása a 7–12. ábrákon látható. Mint már kiemeltük, a tavaszi félévek kurzusainak értékelése jóval kedvezőbb, mint az őszi kurzusoké. Ami lényeges információ: a trend a kurzusok többségénél javuló, kivéve az *ISLA* tantárgyat, ennek esetében négy kritérium szerint csökkent, kettőn javult a hallgatók elégedettsége, holott az órát ugyanaz az oktató tartotta, azonos tanmenet alapján. Legfontosabb pozitívum az, hogy a hallgatók motivációja mindkét tanévben szinte a legmagasabb volt minden tantárgy esetében, ahogyan azt a 9. ábra mutatja.

7. táblázat. A résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és megvalósulásáról a 2009/10 és 2010/11 tavaszi félévében

Szempont	Tanmenet megvalósulása		Tanári kompetenciák		Érdeklődés, motiváció		Tanmenet és értékelés		Követelmények realitása		Oktatói segítség	
	2009/2010	2010/2011	2009/2010	2010/2011	2009/2010	2010/2011	2009/2010	2010/2011	2009/2010	2010/2011	2009/2010	2010/2011
Tantárgy kódja												
Narratives in TEFL	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,92	4,00	4,00	4,00
CT	3,89	4,00	3,94	3,92	4,00	3,92	3,94	4,00	3,94	4,00	3,94	3,92
Issues in LP	3,83	3,92	3,89	3,85	3,83	3,85	3,78	4,00	3,94	4,00	3,94	4,00
ISLA	3,87	3,76	3,80	3,67	3,67	3,83	3,73	3,92	3,93	3,92	3,80	3,75
TPP	3,61	3,85	3,67	3,85	3,61	3,85	3,67	4,00	3,72	4,00	3,72	3,92
Teaching C	3,77	3,75	3,38	3,67	3,31	3,83	3,69	3,92	3,77	3,92	3,62	3,83
Átlag	3,83	3,88	3,78	3,82	3,74	3,88	3,80	3,97	3,87	3,97	3,84	3,90
Szórás	0,13	0,11	0,23	0,14	0,27	0,07	0,14	0,04	0,10	0,04	0,15	0,10

A független mintás t-próbákkal összehasonlítottuk minden tantárgy minden értékelési szempontjára kapott adatokat az első és a második tanévre. Három tantárgy esetében azonosítottunk szignifikáns pozitív irányú változást a második tanévben. A nyelvpedagógia csoportba tartozó *Assessing FLP* végén a hallgatók teljesítményének értékelése a résztvevők megítélése szerint jobban megfelelt a tanmenetnek, mint az első tanévben ($t=-3,67$; $df=34$; $p<0,001$). A kultúra kategóriába sorolható *English SC* kurzus esetében három szempont is szignifikánsan jobb értékelést kapott a második tanévben. A kurzus követelményei a résztvevők szerint realisabbak voltak a második tanévben ($t=-7,61$; $df=17$; $p<0,001$). A hallgatók teljesítményének értékelése nagyobb összhangban volt a tanmenettel ($t=-3,30$; $df=17$; $p<0,01$), valamint az oktató többet tett annak érdekében, hogy a hallgatók sikerrel teljesítsék a követelményeket ($t=-3,73$; $df=17$; $p<0,01$). Az *ID in SLA* elméleti alkalmazott nyelvészeti kurzus oktatója szintén a hallgatók teljesítményének értékelésében tudott javítani az első tanévhez képest.

Ugyanakkor két tantárgynál az első tanévben kapott valamelyik szempont szerinti értékelés szignifikánsan jobb. Az egyik a választható kurzus (*Elective*), amit két különböző oktató tartott a két tanévben és az első oktató a hallgatók szerint sikeresebben valósította

meg a tervezett tanmenetet ($t=2,79$; $df=13$; $p<0,05$). A másik a *Portraits of BCA* című irodalomkurzus, melyen az oktatónak hatékonyabban sikerült segítenie a hallgatók tanulását az első tanévben ($t=2,84$; $df=13$; $p<0,05$).

Összegezve a kérdőív kvantitatív elemzésének eredményeit, a Likert-skálás adatok hasznosak és közérthetőek, melyek segítségével sikerült a problémákat feltárni, és az esetek többségében – az oktatókkal történt megbeszélések eredményeként – a második tanévben az értékelések lényegesen kedvezőbbek voltak. Mindezek alapján a felmérés elérte célját: a diagnózis felállítása a legtöbb esetben elvezetett a hatékony terápiához.

A hallgatók szöveges visszajelzéseinek elemzése

A következőkben áttekintjük a 2009/2010-es, majd a 2010/2011-es tanév angol szakos tanári MA résztvevőinek visszajelzéseit a válaszokban azonosított tartalmi területekre vonatkozóan. A két tanév négy félévében kapott válaszokat a következő sorrendben és szempontok szerint ismertetjük: (1) az angol és a nem angol szakos kurzusok tartalma, (2) az oktatók attitűdje, (3) a tananyagok, (4) a szervezés és kommunikáció, (5) a tanítási gyakorlat, (6) a portfólió, végül (7) a záróvizsga. A hét tartalmi fókuszhoz tartozó vélemények közül előbb a pozitív tartalmúakat, majd a kritikai megjegyzéseket, végül a javaslatokat vesszük sorra.

Az első félévben azt kértük a hallgatóktól, hogy soroljanak fel három okot, melyek miatt szívesen emlékeznek vissza a program első félévére. Ezzel egyértelműen pozitív keretbe foglaltuk a kérdést és a félév holisztikus értékelése volt a célunk. A második kérdésben azt kértük, írják le, mi okozott nehézséget, majd azt, milyen változásokat javasolnak. A második félévben ezek a kérdések kiegészültek a program konkrét elemeivel (pl. tanítási gyakorlat), valamint az első féléves válaszok tapasztalatai miatt külön kérdeztük őket az angol és a nem angol szakos programról, mivel az első félévben a kritikák többnyire az utóbbiakra vonatkoztak.

A kurzusok tartalma

A 2009/2010-es tanév első félévében mind a 28 résztvevő pozitívként említette a kurzusok érdekes és releváns tartalmát. Ez főként azokra az esetekre vonatkozik, amikor a hallgatók úgy érezték, az órákon és a kurzusok teljesítéséhez kiadott feladatok elvégzése során használható tudást szereztek. Többen említették, hogy bizonyos órák „szellemi élményt jelentettek,” részben azért, mert „olyan mindennap használt témák mögöttes hátterét boncolgattuk, amelyekkel találkozunk nap mint nap, de nem feltétlenül tudunk elmélyedni bennük.”

Ezzel kapcsolatban megfogalmazódik a szemináriumi feladatok fontossága is. A megkérdezettek szívesen végeztek „érdekes és kihívást jelentő feladatokat,” amelyek „rákényszerítettek arra, hogy tanuljak, kutassak, és bővítssem az ismereteimet.” Többen azt is kiemelték, hogy az ilyen jellegű feladatok segítik őket abban, hogy tudatosabb tanárokká váljanak, mert „alkalmat adtak, hogy átgondoljam tanítási gyakorlatomat. Kriti-

kusabbá váltam önmagammal szemben.” Ezek feltétlenül hasznos hozadékai a programnak, mivel célunk, hogy olyan kritikusan gondolkodó tanárokat bocsássunk útjukra, akik képesek értően elemezni saját pedagógiai munkájukat, és ha szükséges, változtatni gyakorlatukon.

Az angol szakos órák tartalmára vonatkozó visszajelzések arra utalnak, hogy a két tanévben végzett levelezős hallgatók összességében jó tapasztalatokat szereztek. Úgy érzik, hogy használható tudást kaptak, ami segítséget jelent tanári munkájukban: „a praktikus ismeretek nagyon nagy mértékben hozzájárultak a fejlődésemhez, [...] „úgy gondolom, a lehető legjobbat sikerült kihozni ebből az egy évből. Rengeteget kaptunk. Ha összehasonlítom az előző diplomám módszertani részével, ég és föld. Sokkal jobban élveztem az itt eltöltött időt.” Egy másik vélemény: „Borzasztóan örülök, hogy részese lehettem. Tartalmas, profi órák, és profi és lelkes előadók tették hasznossá az itt töltött időt. Úgy éreztem, ez az év sokat lendített a tanári munkámon, és ösztönzést adott arra, hogy lehetnek új utak, megközelítések, melyek sikerhez juttathatnak.”

Az órák tartalmára és a tanítási módszerekre vonatkozó, már említett pozitív visszajelzések mellett, a résztvevők negatív véleményeket és kritikus javaslatokat is megfogalmaztak az angol és a nem angol szakos órák tartalmával és az oktatók következtetlenségeivel kapcsolatban. Az angol programban az irodalom és kultúra órák tartalmára tett kritikus megjegyzések azt tükrözik, hogy a résztvevők fontosnak tartják, hogy az itt eltöltött időben „a képzés céljához illeszkedő,” gyakorlatorientált kurzusokon vehessenek részt: „A tananyagot minden esetben a tanítás igényeihez kellene illeszteni, itt azt értem, hogy például az irodalomszeminárium szólhatna inkább arról, hogy szépirodalmat hogyan lehet tanórákon feldolgozni. Mivel ez már MA-képzés, tehát erre a képzésre már csak az jelentkezik, aki tanár, illetve tanár akar lenni, nem hiszem, hogy az irodalomelmélettel kell foglalkozni, vagy arról tanítani. [...] Nagyon hasznos órák lennének, ha egy kicsit vagy nagyon, a módszertant is be tudnák vonni.” Hasonló elképzelés és javaslat fogalmazódik meg a következő kommentárban: „A hogyan tanítsunk angolt az irodalom és a kultúra tükrében kérdésemre nem kaptam választ. Módszereket, mintákat kellene adni, korosztályhoz igazodóan. Ez a szemléletváltás égetően fontos volna.”

A kurzusok tartalmára vonatkozó visszajelzések és javaslatok egy része az órákon tanultak alkalmazhatóságára vonatkoznak a második tanévhez kapcsolódó véleményekben. Többen szeretnének „még több gyakorlatorientált kurzust”. Annak ellenére, hogy például az angol irodalom és kultúra, illetve nyelvészeti órákon a tanultakat érdekesnek tartották, hét hallgató továbbra is hiányolta a gyakorlati alkalmazást.

A megkérdezettek több ízben elégedetlenségüket fejezték ki nem angol szakos órák tartalmával kapcsolatban is; öten úgy nyilatkoztak, hogy „az óráknak semmi értelme nem volt,” és „sajnálom, hogy a szombati napot feláldoztam a semmire.” A második tanévben például nyolcan fogalmaztak meg kritikát a program nem angol szakos részével kapcsolatban. Van, aki úgy gondolja, hogy „a pedagógia és a pszichológia tanítása a főiskolai diploma után felesleges,” illetve: „Ebben a formában a képzésének nincsen értelme.” Ennél lényegre törőbb és hasznosabb kritika, javaslat tükröződik az alábbi visszajelzésekben: „Hiányoltam azokat a kurzusokat, amelyek gyakorlati tanácsokkal segítettek volna tanári munkámban. Többnyire elméleti kurzusok voltak, száraz, haszontalan

tartalommal. Érdemes lenne újragondolni a tanrendet.” Végül így összegezte valaki: „hasznosabb pedagógiai programot szeretnénk.”

A második tanévben nyolc résztvevő, az összes válaszadó fele, értékelte negatívan a nem angol szakos kurzusok tartalmát és az ott tapasztalt tanítási módszereket. Úgy tűnik, az elégedetlenség fő oka abban rejlik, hogy a megkérdezettek véleménye szerint az említett kurzusok nem fejlesztik a résztvevők tanári kompetenciáit. Ezt a nézetet foglalják össze a következő vélemények: „Nem használható tudást ad.” „Semmilyen használható tudást nem nyújtanak. Csak plusz teher a teljesítésük. Ráadásul az angol szakosokra sok minden nem is vonatkozik, ennek ellenére végig kell ülni őket.” „A NT tanszék módszerei, a gondolkozásmódjuk teljesen elavult”, „... elvárásai következtelenek, átláthatatlannak”. A fentiek orvoslására egy hallgató fogalmazott meg konkrét, megszívlelendő javaslatot: „korszerűsítés, életszerűbb tartalmak, értelmes követelmények.”

Az oktatók attitűdje és módszertani kultúrája

A 25 megkérdezett közül tizenhatan kiemelték a kurzusokon tanító oktatók segítő hozzáállását: „szinte mindenki maximálisan segítőkész volt,” figyelembe vették, hogy „munka mellett tanulunk,” és „igyekeztek az igényeinkhez szabni a tananyagot.” A programban tanító oktatók szakmai kvalitásait értékeli az alábbi vélemény: „Pár tanár tanítási stílusa és emberi viszonyulása nagyban megerősítette hitemet abban, hogy – bár nagyon sok buktatót állít eléink a szakma, mégis – tanárként képzelem el a további jövőt is.”

Az első félév értékeléséhez hasonlóan a következő félévben is volt, aki ezúttal is kiért a programban tanító tanárok attitűdjére és az órákon tapasztalt tanítási módszerekre: „Sokat segített a tanárok segítő, támogató hozzáállása. Azt tapasztaltam, hogy az elv (szakirodalom, tanárok által közvetített) és a gyakorlat (a tanárok által képviselt, megvalósított elv) ugyanaz, következetes: annak az idegen nyelv tanulásának módszertana és tanítása következetes.”

A visszajelzések a tanári következetlenségekre is felhívják a figyelmet az angol szakos kurzusokon: „Nem úgy kérte vissza [...] az anyagot, ahogy leadta,” illetve „nem hajlott a kompromisszumra, következetlen volt.” A két tanév eredményeit összehasonlítva, ezen a téren sikerült javítani. Javult azoknak a kurzusoknak az értékelése, amelyeken a problémákat jelezték (*ID in SLA*, *Assessing FLP*, *Trends in LCT*, *English SC*). Ugyanakkor a második tanévben is az *ID in SLA* kurzuson kaptuk a legalacsonyabb átlagot a követelmények realitása kritérium esetében, illetve még ennél is alacsonyabbat a motiváció, érdeklődés felkeltése kapcsán a *Trends in LCT* és az *English SC* tantárgyakról, bár jobban megoszlottak a vélemények, mint az első tanévben (ami a nagyobb szórásokban látható).

Több kritika vonatkozik a tanítási módszerekre a nem angol szakos órák kapcsán: „pont úgy tanít, ahogy mi tanultuk, hogy ne tanítsunk. (Bár segítőkész az órákon kívül.) De ha ő a tanári minta, akkor abbahagynám a szakmát!” Végül: „az adott tanár ön maga paródiája volt a meghirdetett kurzusának. Az volt az érzésem, hogy egy képtelen kísérlet résztvevője vagyok.” Mivel ezekről a kurzusokról nem rendelkezünk adatokkal, a megfogalmazott véleményeket Likert-skálán mért átlagokkal nem tudtuk összevetni. Arra

sem volt alkalmunk, hogy azokkal a nem intézetünkben oktató kollégákkal, akik ezeket a kurzusokat tartották, a problémákat megbeszéljük, a megoldást együtt keressük.

A fenti kritikus megjegyzések nem hagyhatók figyelmen kívül. Egyrészt azért, mert ezzel ellentmondanánk annak, amit az óráinkon a reflektív tanításról, a tanári tudatosságról és kompetenciákról, valamint a diákok igényeinek figyelembevételéről tanítunk. Másrészt azért, mert a hallgatók elégedettsége közös érdekünk.

Tananyagok, szervezés és kommunikáció

Az angolos program pozitívumaként emelték ki a tantervek, kiosztott nyomtatott anyagok hasznosságát és az olvasmányok internetes elérhetőségét. Öt résztvevő szólt arról, hogy a *CooSpace* internetes program „nagyon nagy segítséget jelentett” a kurzusok teljesítésében. Bár a tananyagokra összesítve kevés vélemény vonatkozott, azok mind kedvezőek.

A válaszok jelentős része szól az órarenddel kapcsolatos nehézségekről. Tíz résztvevő sokallta az első félévben teljesítendő kurzusok mennyiségét. Két szempontot emeltek ki, ami miatt komoly nehézséget jelentett számukra a követelmények teljesítése. Egyrészt, mert „rengeteg a munkahelyi feladat,” ami teljesen indokolt, hiszen a tanárok teljes óraszámban tanítottak gyakran több száz kilométerre Pécsről, és a heti óraszámukat négy napon kellett teljesíteniük ahhoz, hogy péntekenként részt tudjanak venni az órákon. Másrészt, mert „a sok óra miatt kevés idő volt a követelmények teljesítésére” és „nem volt lehetőség egy-egy terület mélyebb megismerésére.” Ezt az oktatók is észrevételezték a megbeszéléseinken: a hallgatók nagyon túlterheltek, fáradtak. Többen megfogalmazták, hogy erejükön felül dolgoztak. A nem angol szakos órák, melyeket késő estig, főleg szombatokon hallgattak a jelöltek, lényegesen csökkentették a résztvevők motivációját: „Nevetséges, hogy egy szombati nap 8-tól 18-ig kaptunk fejtárgítást” és „az esti órákra a koncentrációképesség nem volt fenntartható.” Ehhez járult még hozzá az, hogy az órákon kapott önálló feladatokat is a hétvégén tudták csak elkészíteni.

Bár a kérdéseink az angol szakos tanárképzésre vonatkoztak, a válaszadók gyakran másról is írtak. A megkérdezettek szerint az első tanév első félévének nehézségeit elsősorban a program nem angol szakos részeinek szervezése, illetve az azokkal kapcsolatos információk lassú adagolása okozta. A résztvevők közül 16 jelezte, hogy ezen a területen a kommunikáció „nehézkés,” „nem megfelelő,” „kritikán aluli,” illetve „gyakorlatilag nulla.” Többen megfogalmazták, hogy a nem angol szakos órákkal kapcsolatos, emailben feltett kérdéseikre késve vagy egyáltalán nem kaptak választ: „Levelekre nem válaszolnak, használható információt alig lehet kifacsarni tőlük, csak a sokadik érdeklődésre, illetve csak hosszas telefonálás-utánajárás és személyes találkozás után.” Továbbá: „az egyik tanár öt levélből egyre sem válaszolt.”

Az első tanév második félév végén kapott visszajelzésekből nyert adatok egyértelműen azt mutatják, hogy a hallgatóknak sok nehézséget okozott a kezdeti szervezetlenség, az, hogy a követelmények a program elején nem voltak egyértelműek, és az is, hogy nehezen jutottak hozzá lényeges, a tanulmányaikat érintő információkhoz. Ezt bizonyítják az alábbi vélemények: „Egymásnak és önmaguknak ellentmondó információkkal láttak el minket”, a NTI információi egyáltalán nem jutottak el hozzánk vagy csak késve,

illetve addigra már meg is változtak. [...] Valaki már lehetne felelős azért a rengeteg téves infóért, ami megkeserítette az életünket.” [...] „Az egyetem adminisztratív intézkedései égbekiáltóak! Papír ide, oda újra, minden változik, semmi nem hiteles, kész circusz.” Végül volt, aki általánosított és az intézmény szempontját említette: „ami itt folyik, nagymértékben rontja az egyetem jó hírét!”

Ugyancsak 16 résztvevő javaslata szerint „szervezettebbé, megbízhatóbbá kellene tenni az egész képzést.” Többek között úgy, hogy „a képzés kezdetén közöljenek minden követelményt, és azon már ne változtassanak.” A szervezés és kommunikáció hatékonyságát szolgáló javaslatokban kivétel nélkül megfogalmazódik „a hallgatók számára előre ismert, tudott, illetve közölt kritériumrendszer [szükségessége] a tananyaggal, tanmenettel, kurzusokkal kapcsolatban.” Mivel ezeken a problémákon nem állt módunkban változtatni, a véleményeket átküldtük a program szervezőinek. A második tanévben ezek a problémák némiképpen csökkentek, de teljesen nem szűntek meg.

A problémák orvoslására ötven javasolják az „órák ésszerűbb elosztását,” és azt is, hogy a már tanári végzettséggel rendelkezőknek fogadják el az előző képzésük során elvégzett pedagógia- és pszichológiaórákat: „Akinek tanári végzettsége van, ne kelljen pedagógiát tanulni. Korábbi diplomáink során ez már megtörtént.” Többen érvelnek azzal, hogy más, hasonló jellegű mesterképzésben, az előzőleg megszerzett tanári diploma mentesíti a hallgatókat a fent említett kurzusok teljesítése alól: „Mi már szigorlatoztunk pedagógiából és pszichológiából, ugyanúgy, mint más tanár, rendkívül igazságtalan, hogy csak nekünk vannak ezek a kurzusok.”

Visszajelzések a tanítási gyakorlatról

A kötelező tanítási gyakorlatról az első tanévben 25 fő írt, közülük ketten tartották hasznosnak, ami feltétlenül külön elemzést igényel, de mivel ezt a komponenst nem a tanárunk szervezi és értékeli, nem jártunk utána a problémáknak. A két pozitív visszajelzés közül az egyik külön kiemeli a mentortanár segítségét („a mentorom sokat segített az óráim megbeszélésével, támogatott véleményével, értékelésével, sokat tanultam, hasznos tapasztalatra tettem szert”). Egy másik válaszadó úgy gondolta, hogy „hasznos volt, de igen kimerítő teljesen ismeretlen csoporttal dolgozni és rövid távon eredményeket elérni.” A résztvevők közül hatan határozottan negatív visszajelzést adtak a tanítási gyakorlatról. Ezt tükrözi az alábbi vélemény: „A levelezős képzés tanítási gyakorlata egy katasztrófa. Újra kellene gondolni, hogy gyakorló pedagógusokra felesleges rákényszeríteni a nappalis, nem gyakorló tanárok képzését.” Több visszajelzés arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanítási gyakorlattal kapcsolatos tudnivalókról a hallgatók nem értesültek időben, ezért „a vizsgaidőszakban kellett ezekkel a dolgokkal foglalkozni.”

A tanítási gyakorlatot a második tanévben is csupán ketten találták hasznosnak, míg a résztvevők többsége negatívan értékelte. Többen indokolatlannak tartották a „pedagógiai gyakorlatot ilyen magas óraszámban,” illetve úgy gondolták, hogy „ilyen formában nincs értelme.” Ezek a vélemények változatlanul azt mutatják, hogy a levelező képzésben ezt a komponenst érdemes átgondolni és esetleg alakítani rajta. A vidéki hallgatók elhelyezése és az időbeosztás komoly gondokat okozott, ugyanis abban a félévben teljesítették a

gyakorlatot, amikor kurzusokra is kellett járniuk, szigorlatot is tettek, portfóliót kellett leadniuk és államvizsgára is készültek.

A portfólió és a záróvizsga értékelése

A portfólióval kapcsolatos véleményekben, az első tanévben, szinte kivétel nélkül megfogalmazódnak a résztvevők kezdeti bizonytalanságai, amelyek a nem világos követelményekből fakadtak. Ahogy az alábbi megjegyzésekből kiderül, a hallgatók hiányolták a portfólióra vonatkozó egyértelmű és időben megkapott követelményrendszert: „A portfólióhoz szükséges információk áramlása nyögvenyelős volt az elején (senki nem tűnt hiteles infók birtokosának).” „Jó ötletnek tartom, csak a formai követelmények voltak sokáig zavarosak,” [...] „könnyebb lett volna, ha mindjárt az elején tudjuk, mi fán terem a portfólió.”

Mindezek mellett az is megfogalmazódik, hogy „végül jobban jöttünk ki belőle, mint vártam.” A portfólió megírását 10 hallgató tartotta hasznosnak, érdekesnek, „kérdésfelvető folyamatnak,” és a tanári tudatosságot fejlesztő munkának: „Végeredményben arra ösztönözött, hogy átgondoljam tanári működésemet, hozzájárult ahhoz, hogy tudatosabban működjek mint tanár.”

Kedvező visszajelzés, hogy az első évben 20 résztvevő érezte úgy, a portfólió értékelése reális és tanulságos volt. „Az értékelők kiemelték a portfólió részeinek erősségeit és gyengéit is, és a kérdések segítettek jobban átgondolni a hibákat.” Többen a válaszaikban összegezték mindazt, amit az értékelésekből tanultak, például: „néhány elemét részletesebben kellett volna kidolgoznom.” Mindezek azért is hasznos tanulságok, mert maga a portfólió központi értékelési szempontsora alapvetően hiányos és ellentmondásos, de sikerült közösen megegyezni abban, hogyan alkalmazzuk a homályos megfogalmazások ellenére, hogy az eredmények érvényesek és megbízhatóak legyenek.

A második tanévben a portfólió elkészítésére vonatkozó visszajelzések azt mutatják, hogy a hallgatók tájékoztatása továbbra sem volt megfelelő. Többen megjegyzik, hogy „a portfólió formai és tartalmi elvárásai sokáig tisztázatlanok maradtak,” illetve: „Jó volna, ha az értékelés szempontjait már az 1. félév elején ismernénk.” Egy másik tanár így fogalmazott: „Egységes, világos kritériumokra van szükség már az első félévben, amikor készülnek a dokumentumok.”

A válaszokból az is kiderül, hogy a résztvevők a második évben is hasznosnak találták a portfólió összeállítását. A konzulens által nyújtott segítséget illetően a vélemények megoszlanak. Bár két hallgató is jelzi, hogy több tanári segítséget igényeltek volna („Kicsit több konzulensi segítséggel jobban sikerült volna.”), volt vélemény, miszerint „a dokumentumok összegyűjtésében, elkészítésében és elsődleges bírálatában, javításában rendkívül segítőkészek voltak a tanárok.”

A résztvevők többsége megfogalmazta, hogy az empirikus kutatások, amelyek később a portfólióba kerültek, „segítettek önreflektív módon megközelíteni a saját tanítási gyakorlatomat,” és így „mindenkit rákényszerít[ettek] olyan munkára, amiből valóban tanul [...] és nem csak olvasmányélményt dolgoz fel (mint a klasszikus szakdolgozat).” A portfólió értékelését a hallgatók, egy kivétellel, reálisnak tartották.

A visszajelzések szerint a záróvizsgálattal kapcsolatban a résztvevőknek túlnyomórészt kedvezőek voltak a tapasztalataik mindkét tanévben. Úgy érezték, hogy „stresszmentes, baráti légkörben” zajlott, ahol „éreztük a támogatást” és ami szintén fontos, azt is, hogy „igazi, tartalmas gondolatokat vártak a nyelvtanársággal kialakult tapasztalatainkról.” A hallgatók úgy érezték, lehetőleg legjobb tudásukról nyugodt légkörben adtak számot, és a záróvizsgát pozitív élményként könyvelték el, melyben nemcsak a „rendkívül jó hangulatot” értékelték, hanem azt is, hogy a vizsgáztatók „valóban kíváncsiak a személyes szakmai fejlődésemre.”

Összegzés, következtetések

Tanulmányunkban azt elemeztük, milyen véleményt fogalmaztak meg az angoltanári MA-képzés első két tanévéről a levelező képzésben részt vevő hallgatók. Négy átfogó kérdésre kerestünk választ: (1) Mi a résztvevők véleménye a kurzusok tartalmáról és azok megvalósulásáról? (2) Mit értékelnek pozitívként? (3) Mi okoz nehézséget? (4) Milyen javaslatok vannak a változtatásra? A félévek végén kitöltött kérdőívek zárt és nyitott kérdéseire kapott válaszok kvantitatív adatainak és a szöveges vélemények elemzésével feltártuk, hogyan működött programunk.

A hallgatók válaszai alapján – várakozásainknak megfelelően – komoly nehézséget jelentett számukra a program túlméretezett volta, a félévenként 8–13 kurzus követelményeit, továbbá a második félévben a tanítási gyakorlatot, főállásuk mellett csak rendkívüli erőfeszítések árán tudták teljesíteni. A kurzusok konkrét tartalmával kapcsolatos tapasztalatokból kibontakozó kép azt mutatja, hogy az első tanév nehézségeinek jelentős részét sikerült áthidalni a második tanévben. Egyrészt azokon a kurzusokon, amelyeken a hallgatók nem látták, hogyan járulnak hozzá tanulmányaik tanári kompetenciáik fejlesztéséhez, az oktatók részben változtattak a tartalommal. Másrészt azon a két kurzuson, ahol a számonkérést nem találták reálisnak, az oktató módosított a követelményeken. Mindkét területen előrelépés történt, így a program értékelése elérte célját.

Hosszabb távon, ezekkel az eljárásokkal megvalósulhat a minőségbiztosítás, de ehhez arra van szükség, hogy folyamatosan gyűjtsünk adatokat, kritikusan elemezzük azokat, beszéljük meg az eredményeket, és oktatóink legyenek képesek a diákok visszajelzései alapján gyakorlatukat átgondolni és megváltoztatni. Az értékelést érdemes a napi tagozatos képzésekben is bevezetni. Erre annál inkább szükség van, mivel várhatóan, a közeli jövőben ismét átalakul a tanárképzés teljes rendszere anélkül, hogy a jelenlegi tanterveket bárki értékelné. A kutatásunk eredményeiből kiderült, hogy a hallgatók képesek kritikusan, saját szükségleteiket mérlegelve értékelni mindazt, amit az egyetemi képzésben teljesíteniük kell. Azon lehet vitatkozni, hogy melyik kurzus tartalma milyen mértékben járul hozzá ahhoz, hogy műveltebb és hatékonyabb nyelvtanárokká váljanak. Ugyanakkor kétségtelen, hogy érdemes figyelembe vennünk a visszajelzéseiket, mivel a program nekik szól, az ő kompetenciáikat hivatott fejleszteni.

Ezen túlmenően, lényegesen többet tudunk a kutatás eredményeiből arról, hogy mire van a hallgatóknak szüksége, milyen területen kell másképpen szervezni a munkát, mit

célszerű előre elmondani az újabb évfolyamon belépő hallgatóknak az eddigi tapasztalatokból hasznosítva. Eredményként könyveljük el, hogy az oktatók is igyekeznek jobban tudatosítani, hogy az értékelési kritériumoknak mennyiben felelnek meg a célok, tananyagok, azok az eljárások, amelyek segítségével fejlesztik és értékelik a hallgatók munkáját. Azok a kollégáink is változtattak a gyakorlatunkon, akik kevésbé lelkesedtek azért, hogy a hallgatókat bevonjuk munkánk értékelésébe.

A kutatás további pozitív visszahatásaként a harmadik tanévtől kezdve egy új dokumentum összeállításán dolgozunk, amelyben az itt vázolt eredmények alapján megfogalmazzuk az előző évfolyamok tanulságait, majd az évenkénti újabb tapasztalatokkal módosítva, bővítve egyre bővebb, relevánsabb tájékoztatót adunk közre a hallgatók és oktatók számára.

Külön hozadéka a vizsgálatnak, hogy a pedagógiai kutatásról szóló szemináriumon jó példával szolgálhatunk arra vonatkozóan, hogy ebben az értékelésben hogyan tudtuk a reflektív gyakorlat segítségével javítani a programunkat. Az itt alkalmazott értékelési eljárások arra is alkalmasak, hogy diákjainkban tudatosodjon mindaz, amiről megkérdezzük őket. Azt reméljük, ezzel hozzájárulunk ahhoz, hogy a saját nyelvtanári gyakorlatukban hasonlóképpen bevonják saját tanulóikat az osztálytermi folyamatok pedagógiai értékelésébe.

Sajnos nem állt módunkban azoknak a problémáknak az orvoslása, amelyek kívül esnek a programfelelős hatáskörén. Célszerű lenne hasonló értékelést bevezetni a tanárképzés egészére, és minden tanévben elvégezni annak érdekében, hogy a minőséget folyamatosan ellenőrizhessük, és a hallgatók visszajelzéseire építve a problémákat a lehető leghamarabb hatékonyan kezeljük. A szóveses vélemények egyértelműen azt jelzik, hogy számos probléma jelentkezik az angol szakos hallgatók képzésének más területein, amelyek szintén figyelmet érdemelnek.

További kutatásra lenne szükség ahhoz, hogy például osztálytermi megfigyelésekkel, interjúkkal, narratívák segítségével (pl. *Barkhuizen és Wette*, 2008), az oktatók meggyőződéseinek (pl. *Borg*, 2006) feltárásával, a konkrét tananyagok, számonkéréskor használt tesztek, értékelési szempontsorok elemzésével még többet megtudjunk arról, mit nevezhetünk helyes gyakorlatnak az angol szakos tanárképzésben, és milyen területen kell előbbre lépni. Hasznos lenne, ha az ilyen együttműködésen alapuló folyamatos értékelés beépülne a felsőoktatási intézmények napi gyakorlatába.

Irodalom

- Barócsi Stefka (2008): The role of cooperation in pre-service education and in-service development in TEFL. Doktori Disszertáció, ELTE, Budapest.
- Bárdos Jenő és Medgyes Péter (1997): A hároméves angolnyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 1–2. sz. 3–19.
- Barkhuizen, G. és Wette, R. (2008): Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System*, 36. sz. 372–387.
- Borg, S. (2006): The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10. 1. sz. 3–31.

- Creswell, J. W. (2004): *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Edwards, C. és Owen, C. (2002): What should go into a TESOL MA programme? Teachers' evaluations of the taught components of a sample programme. *ELTED*, 7. 54–73.
- Enyedi, Á. és Medgyes, P. (1998): ELT in Central and Eastern Europe. *Language Teaching*, 31. 1. sz. 1–12.
- Mackey, A. és Gass, S. (2005): *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Malderez, A. és Bodóczy, C. (1999): *Mentor courses: A resource book for trainer-teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Medgyes Péter (2011): *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede 1989-2009*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Medgyes, P. és Malderez, A. (1996, szerk.): *Changing perspectives in teacher education*. Heinemann, Oxford.
- Medgyes, P. és Miklósy, K. (2005): The language situation in Hungary: An update. In: Kaplan, R. B. és Baldauf Jr. R. B. (szerk.): *Language planning and policy in Europe, Vol. 1, Hungary, Finland and Sweden*. Multilingual Matters, Clevedon. 22–124.
- Mihaljević Djigunović J. és Mardešić, S. (2009): Kompetencije nastavnika stranih jezika izmedju politike i stvarnosti [FL teacher competences between policy and reality]. In: Granić, J. (szerk.): *Language Policy and Language Reality*. HDPL. Zagreb. 318–327.
- Mihaljević Djigunović, J. és Zergollern-Miletić, L. (2003): Što, kako i kada u obrazovanju budućih nastavnika stranih jezika [The what, how and when in FL teacher education]. *Metodika*, 6. sz. 77–90.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet; Budapest. 43–72.
- Nikolov Marianne (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*, 10. 1–2. sz. 3–19.
- Nikolov Marianne (2011): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*, 17. 1. sz. 9–31.
- Peacock, M. (2009): The evaluation of foreign-language-teacher education programmes. *Language Teaching Research*, 13. 3. sz. 259–278.
- Petneki Katalin és Szablyár Anna (1997): És a német? ... A hároméves némettanárképzés eredményei és kérdőjelei. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 3. sz. 15–24.
- Robinson, B. (2003): Evaluation, research and quality. In: Robinson, B. és Latchen, C. (szerk.): *Teacher education through open and distance learning*. Routledge/ Farmer, London. 193–211.
- Walters, A. (2009): Managing innovation in English language education. *Language Teaching*, 42. 4. sz. 421–458.
- Wedell, M. (2009): *Planning for educational change: Putting people and their contexts first*. Continuum. London.

Mellékletek

Értékelőlap az angoltanári programról a 2009/10-es tanév második félévében

Kedves végzős diákunk,

Az angoltanári MA program értékelésének ez számotra a második, egyben utolsó állomása. Azt szeretnénk megtudni, hogy a második félévében felvett kurzusokat hogyan értékeled, valamint a tanítási gyakorlatról, a portfólió elkészítéséről, értékeléséről, az államvizsgáról mi a véleményed. A nem angol szakos programról is kíváncsiak vagyunk a véleményedre. Az értékelés két részből áll és név nélkül történik. Az első részben Likert skálán kell a válaszokat jelölni a táblázatban. A második rész nyitott kérdéseket tartalmaz, amelyekre őszinte és rövid, konkrét választ várunk. Köszönjük, hogy válaszaiddal segített munkánkat.

Nikolov Marianne, a program vezetője

A táblázat bal oldalán az összes kurzus szerepel. Csak azt kell értékelni, amelyet felvett. A táblázat felső sorában állítások szerepelnek. Az értékeléshez egy számot kell beírni a megfelelő helyre, az alábbiak szerint:

4 = teljesen igaz, 3 = nagyjából igaz, 2 = csak részben igaz, 1 = egyáltalán nem igaz

Kurzus címe és oktatója	A kurzus tanmenete és annak megvalósulása megfelelő-e egymásnak	A kurzus hozzájárult angol-tanári kompetenciáim fejlődéséhez	A kurzus tartalma felkeltette az érdeklődésem a tárgyalt témák iránt	Teljesítményem értékelése összhangban volt a tanmentettel	A kurzus követelményei reálisak voltak	Az oktató mindent megtett annak érdekében, hogy sikerrel teljesítsem a követelményeket

Mi a véleményed a rövid és hosszabb tanítási gyakorlatról?

.....

Mi a véleményed a portfólió elkészítéséről?

.....

Mennyiben volt reális a portfólió értékelése?

.....

Mi az összbemutató a záróvizsgáról?

.....

A program angol szakos részében milyen változtatásokat javasolsz?

.....

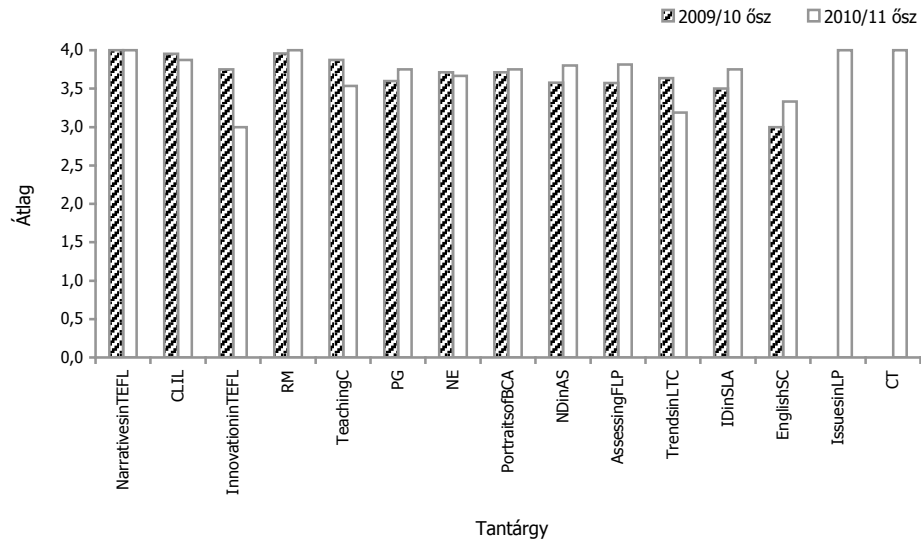
A program nem angol szakos részében milyen változtatásokat javasolsz?

.....

Egyéb megjegyzés, javaslat:

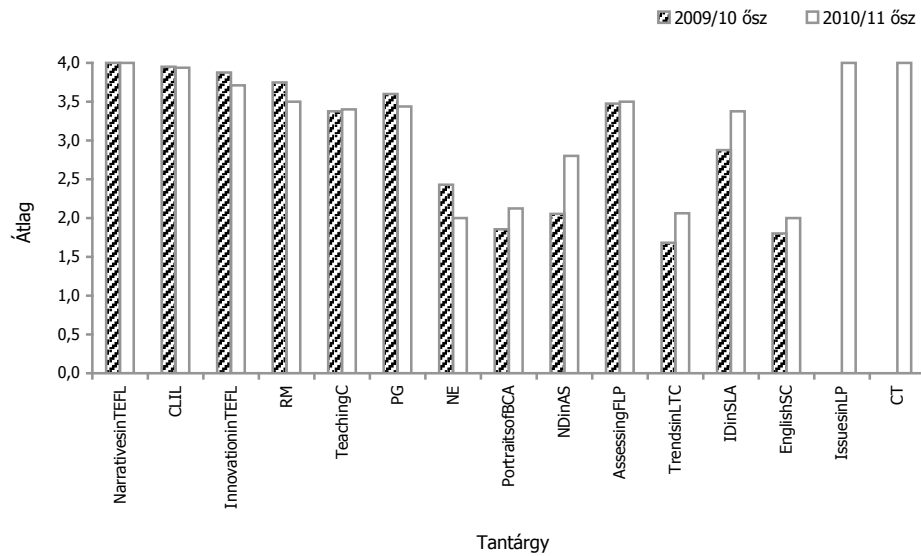
.....

Függelék



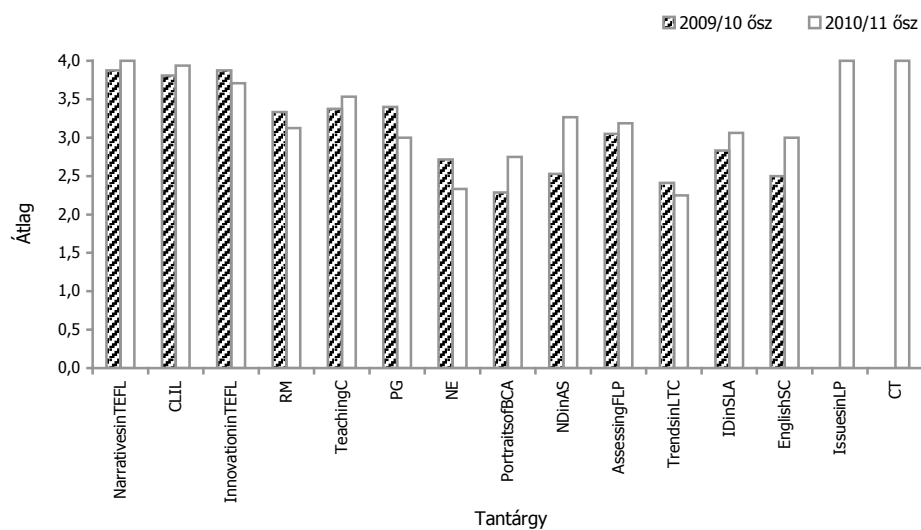
1. ábra

A tanmenet és megvalósulásának értékelése a két tanévben

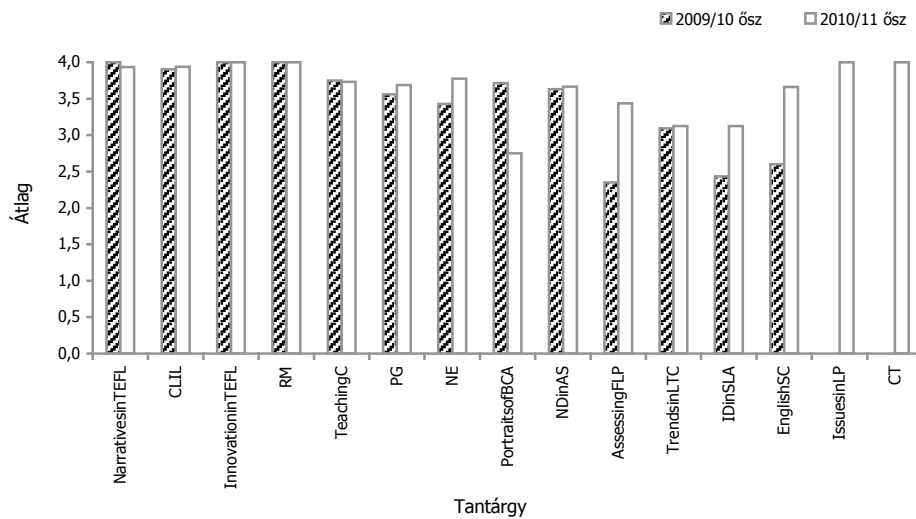


2. ábra

A kurzusok hozzájárulása a hallgatók szakmai fejlődéséhez

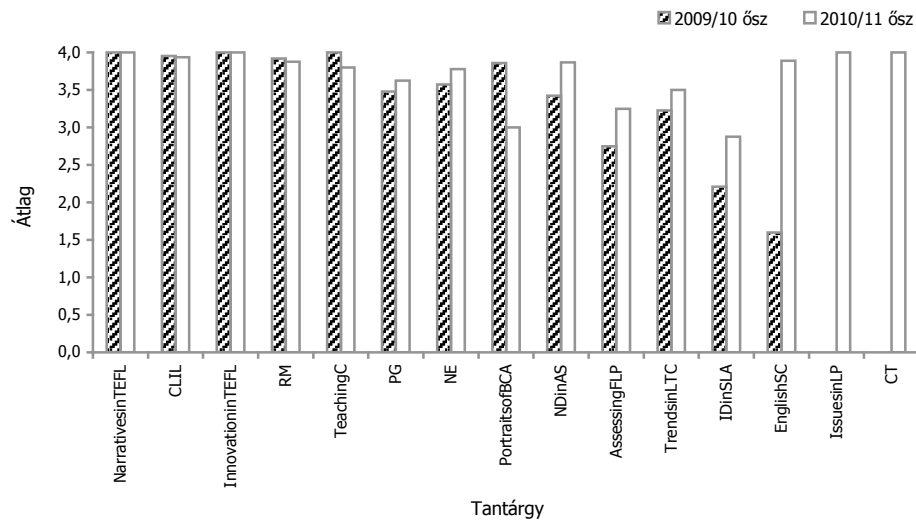


3. ábra
A kurzusok motiváló ereje a két tanévben



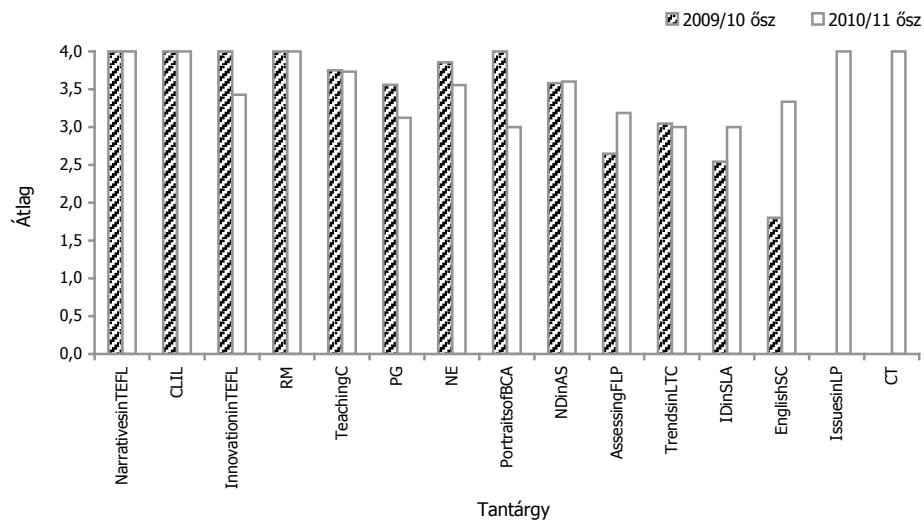
4. ábra
A teljesítmények értékelésének összhangja a tanmenettel

Az angoltanári MA-program értékelése



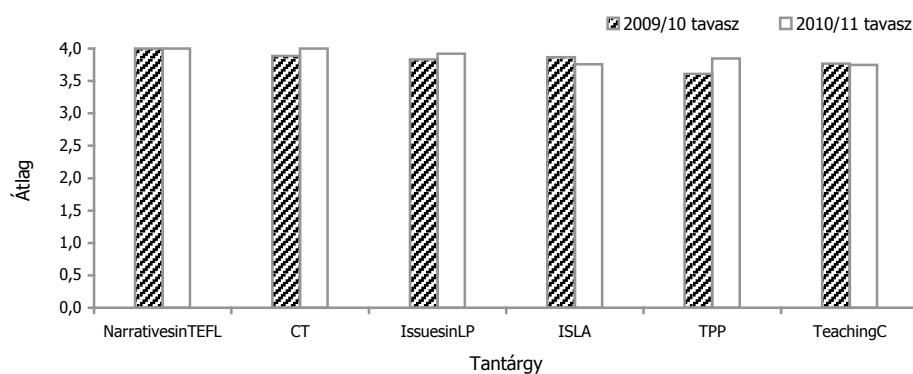
5. ábra

A kurzusok követelményeinek realitása



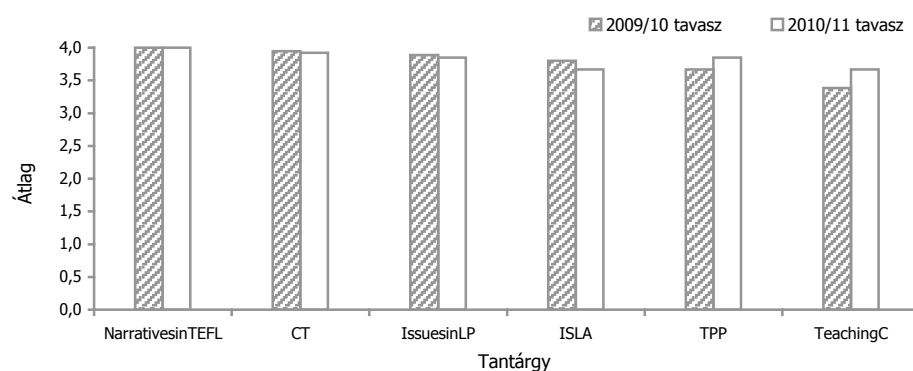
6. ábra

Az oktató segítőkészségének értékelése a két tanévben



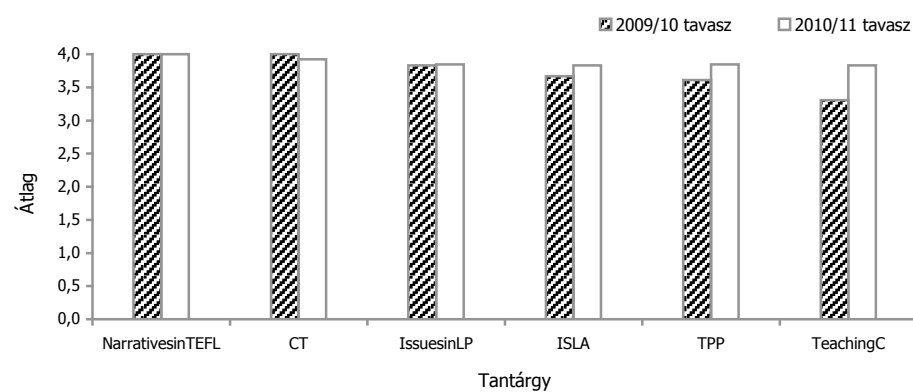
7. ábra

A tanmenet és megvalósulásának értékelése a két tavaszi félévben



8. ábra

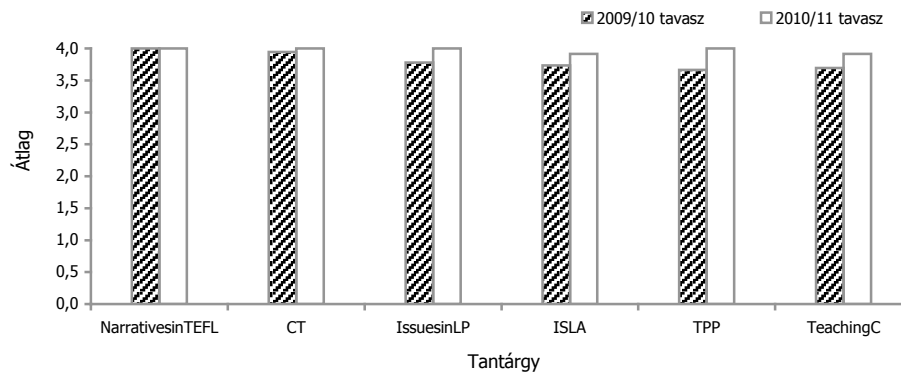
A kurzusok hozzájárulása a hallgatók szakmai fejlődéséhez a két tavaszi félévben



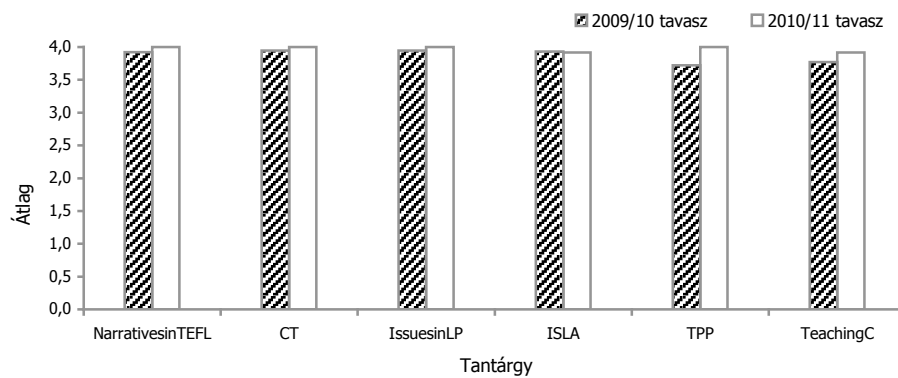
9. ábra

A kurzusok motiváló ereje a két tavaszi félévben

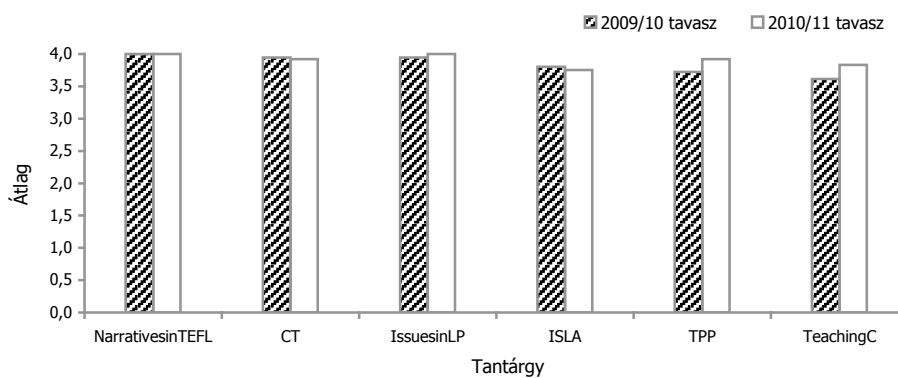
Az angoltanári MA-program értékelése



10. ábra
A teljesítmények értékelésének összhangja a tanmenettel



11. ábra
A követelmények realizása a két tavaszi félévben



12. ábra
Az oktató segítőkészsége a két tavaszi félévben

Lehmann Magdolna, Lugossy Réka és Nikolov Marianne

ABSTRACT

MAGDOLNA LEHMANN, RÉKA LUGOSSY, MARIANNE NIKOLOV: AN EVALUATION OF THE
FIRST TWO ACADEMIC YEARS OF THE MA IN TEFL PROGRAMME AT THE
UNIVERSITY OF PÉCS

This paper provides insights into the implementation of a new MA in TEFL programme by integrating quantitative and qualitative approaches to data analysis. The aim of the study was to get feedback from 44 in-service teachers on the content of the courses, to what extent they found them relevant, the content and assessment realistic and motivating, and in what ways they thought the programme contributed to the development to their teacher competences. Data were collected with the help of two questionnaires over four semesters. In the first part of the instrument respondents were asked to rate all courses they accomplished on a 1-4 scale along six evaluation criteria, whereas the second part comprised seven open-ended questions we expected short and sincere answers to about main milestones of the programme: the teaching practice, the portfolio and the qualifying exam. The main findings show that although participants found the majority of the courses motivating and relevant, in some domains courses failed to contribute to their professional development. Qualitative data analyses revealed a need for setting clearer evaluation criteria and integrating theory and practice more carefully in the courses.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 3. 259–288. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Lehmann Magdolna, Lugossy Réka, Nikolov Marianne, PTE BTK Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H–7624 Pécs, Ifjúság u. 6. A épület, 2. 3. emelet

A NÉPTANÍTÓI SZAKMÁSODÁS ALAKULÁSA KÉT DUALIZMUS KORI NEVELÉSTAN-KÖNYV TANÍTÓKÉPÉNEK ELEMZÉSE TÜKRÉBEN

Kovács Krisztina

*Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar
Pedagógiai Intézet Szarvas, Gyermeknevelési és Módszertani Tanszék*

A pedagógusok szakmai körében nemcsak napjainkban fogalmazódik meg az a kérdés, hogy milyen az ideális tanító, hanem a dualizmus korának szakmai és laikus közönségét is foglalkoztatta. A mai, új feladatokat elváró pedagógusszerep megértéséhez folyamatában kell látnunk a pedagógiai munka szakszerűvé válásának főbb lépéseit. A tanulmányban elemzett *Felméri Lajos A neveléstudomány kézikönyve* (1890) és *Baló József Népis-kolai nevelés- és oktatástan* (1905) című könyvének elemzése példát mutat arra, hogy hogyan bővült a népiskolai tanítók feladatköre, milyennek látta a két szerző korának modern tanítóját.

A pedagógusi professzionalizációs folyamatok kialakulása

A 19. század egyik alapvető jellemzője a professzionalizáció megjelenése, amelynek következtében létrejönnek a magasan iskolázott, befolyásos szakértelmiségi csoportok. *Németh* (2007) vizsgálatai rámutatnak arra, hogy a 19. század második felében két, egymástól elkülönülő szakmai csoport fejlődött ki a pedagógusok körében: a felsőbb iskolák tanárai és a népiskolák tanítói, melyek professziója során két, alapvetően eltérő pedagógiai kultúra és pedagógiai szaktudás keletkezett. Ez a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan lezajló folyamat Európa különböző régióiban valamennyi időeltolódással a 18. század végétől a 19–20. század fordulójáig megy végbe. Ez az átalakulás teremtette meg a duális közoktatási rendszereket, a különböző pedagógusi professziókat, továbbá az egyetemi tanulmányok részeként a pedagógia tudományát is. Létrehozta az új szakmák öndefinícióját is, a pedagógia egyre öntörvényűbb, konkrét és szimbolikus téri és időbeli világát, tevékenység- és tudástartalmait. Ennek a folyamatnak egyik fontos eleme az új szakma és a hozzájuk kapcsolódó új szaktudás: a pedagógiai mesterségtudás (*Németh, 2007*).

A 19. század végén a szakmai tudástartalmak tudományos igényű megfogalmazására irányuló törekvés a magyar pedagóguscsoportoknál is megfigyelhető volt, ami a gyakorlati problémákat a definíciós kontroll segítségével kívánta a tudományos reflexió szintjé-

re emelni, továbbá a megfelelő és felelősségteljes, azaz szakmai és szakszerű válaszokat megfogalmazni (Németh, 2008). Ennek alapján a tanulmány törekszik a néptanítói szak tudás új elemeinek bemutatására és elemzésére két népiskolai tanítók és tanítóképzők számára írt neveléstan-könyvnek, *Felméri Lajos A neveléstudomány kézikönyve* és *Baló József Népiskolai nevelés-és oktatástan* című munkájának felhasználásával. A korszak két atipikusnak számító neveléstanában kimutatható a vizsgált időszak jelentős pedagógiai-pszichológiai irányzata, a gyermektanulmány, ami a később kibontakozó reformpedagógiával szorosan összefonódott. Míg *Felméri* (1890) az induktív pedagógia előfutáraként (Köte, 1997), meghaladva a korára jellemző pedagógiai gondolkodást, addig *Baló* (1905) már a gyermektanulmányi mozgalom képviselőjeként fogalmazza meg a népiskolai tanítók szaktudásának új elemeit, értelmezi újjá a tanító és gyermek viszonyrendszerét. A választott két könyv elemzését támasztja alá az is, hogy *Németh* (2008) szerint a modern néptanítók szakmai tudásának kialakulásában jelentős szerepet játszanak a reformpedagógia szemantikai elemei is. A gyermeki jog új szabályozó elvként jelenik meg, ami a pedagógus és gyermek között kialakuló új pedagógiai viszony kereteit teremti meg. Mindezek alapján a tanulmány szerzőjének meglátása szerint a két könyv elemzésén keresztül jól tetten érhetők a magyar néptanító korszerű szakmai tudásának főbb elemei.

A népiskolai szakmások folyamatainak történetének kutatása

Az értelmiségi professziók elemzéséhez lényeges kérdés a professzionalizáció fogalmának és a szakmai tudáskonstrukciós folyamatok modelljeinek értelmezése. A professzionalizáció fogalmát az angol szakirodalom vezette be, ami „a különböző értelmiségi (jelen esetben a pedagógusszakma különböző elméleti és gyakorlati) feladatkörök ellátó szakértői csoportjai szakmásokodásának, a tevékenységkör hivatássá válásának leírására szolgál” (Németh, 2005. 161. o.). A szakmai tudáskonstrukciós folyamatok értelmezésének, fogalmi rendszerének elméleti háttérben tudásszociológiai, valamint történeti antropológiai megközelítés áll, „amely szerint a valóság, függetlenül valamely individuális szubjektumtól vagy egy tárgytól, egy adott csoport gondolati konstrukciója” (Berger és Luckmann, 1998 idézi Németh, 2008. 87. o.). *Németh* (2008) tanulmányában rámutat arra, hogy ezeket a konstrukciós folyamatokat, így a modern társadalomra jellemző szakmák kialakulását, többféle megközelítésben lehet vizsgálni. Egyik irány a struktúrákat középpontba állító funkcionalista elemzés, miszerint az egyes szakmák intézményesülésük során a társadalom értékorientációit és azok funkcionális előfeltételeit használják fel. A hatalomelméleti (Heidenreich, 1999) megközelítés a szakmák kialakulását az alapján értelmezik, hogy milyen előnyöket és kiváltságokat eredményez. Azonban ez a megközelítés nem veszi figyelembe a szakmák kialakulása mikrofolyamatainak kognitív összetevőit. A kognitív és szimbolikus dimenziókat középpontba állító megközelítés (Heidenreich, 1999; Foucault, 2000) szerint a sikeres professzionalizáció olyan konstrukciós folyamat, amelynek során tudományosan rendszerezett, új fogalmi szinten formalizált ismeretanyag jön létre. Hozzájárul a praktikus problémák megoldásához, rendszerezett formában való oktatáshoz, valamint rendszeres kutatás keretében bővíthetővé válik. A tudásbázis a szakma identitásának kialakításában is jelentős szerepet ját-

szik. Ez a megközelítés a tudás új kognitív struktúráinak feltárására törekszik, és nem elégszik meg a szakmák kialakulásának strukturális intézményi, valamint hatalmi viszonyok által befolyásolt elemeinek vizsgálatával (Németh, 2008).

Keller (2010) A tanárok helye című könyvében a professzionalizációs elméletek szociológiai értelmezését mutatja be, segítve a professzionalizáció fogalmának értelmezését. Kiindulópontként a professzionalizációs elméletek három fogalmi alapkövét ismerteti, melyek alapjelentése mindig azonos, de esetenként másképp definiálhatják őket, máshová helyezhetik a hangsúlyt. A *munka* olyan tevékenység, amelyet nem rendszeresen, de rendszerezett keretek között végeznek, a *foglalkozás* már rendszeres és rendszerezett körülmények között folyik, míg a *hivatás* egy olyan foglalkozás, amit már csak szakértők végezhetnek. Arról viszont igen eltérőek a vélemények, hogy egy hivatásnak pontosan milyen ismertetőjegyei vannak, hogyan játszódik le a professzionalizáció, kik vesznek részt a folyamatban.

A hivatásokkal és a professzionalizációval kapcsolatos első írásokat Parsons készítette el és hozatta nyilvánosságra. Úgy gondolja, hogy a hivatások adják bizonyos társadalmi funkciók ellátásának keretét, ilyenek például az oktatás, az egészségügy vagy a jog. Ezt a megközelítést később struktúrfunkcionalistának nevezték el, ami a hivatások két fő ismertetőjegyét különíti el: a rendszerezett tudást és a társadalmi irányultságot (Parsons, 1966 idézi Keller, 2010. 18. o.). Parsons szerint a professzionalizáció, a modernizációs folyamatok jellemzőjeként, két, egymással összefüggő, de különböző tartalmú jelentéssel rendelkezik. Általánosabb értelmezésben a szakszerűsödést jelenti; a hatékonyabban, pontosabban kimunkált tevékenységek és a társadalmi folyamatok jelölésére szolgál. A szűkebb értelemben vett professzionalizáció a szakértelmiségi hivatások kialakulását foglalja magában, amihez a speciális tudástípus birtoklása, az ezt biztosító formális képzettségi feltételek biztosítása és a belépési kritériumok meghatározása társul. A professzionalizáció az utóbbi értelemben együtt jár azzal, hogy az ilyen tevékenység-típusok az egész életre szóló hivatássá válnak, a szokás vagy a törvény által védettek, és szakmai testületekben intézményesült érdekvédelemre számíthatnak. A hangsúly a formális képzésben elsajátított tudás társadalmilag felelősségteljes felhasználásának intézményes kontrolljára helyeződik. Mindez magában foglalja az előrejutási utak kijelölését, valamint meghatározott viselkedésminták és érintkezési szabályok követését is (Parsons, 1968).

Hermann (1999) a professzionalitást a szakmai tevékenység ismertetőjegyének tartja. Olyan minőségi igénynek tekinti, ami az ön- és külső leírások legkülönbözőbb dimenzióit öleli fel, és napjaink különböző szakmáinak történetileg korlátozott és történelmileg fejlődött tényállását mutatja be. Lundgreen (1999) a professzionalizálódás folyamatának a következő ismertetőjegyeit különíti el: (a) szakmai tudás, aminek társadalmi elismertségét a tanulmányok, a vizsgák, valamint a cím biztosítja; (b) képesítés, ami a szakma gyakorlásához szükséges és kapcsolódik a vizsgákban elismert képesítéshez, valamint (c) a „közjó” felé való igazodás mint szakmai ideológia. Ennek megfelelően a professzionalizálódás fogalma történeti változást jelez, ami összefüggésben áll az „új” ismertetőjegyek kialakulásával, azok erősödésével, valamint előfordul, hogy a fejlődés lezárásával is. A szakmásodás, illetve professzionalizálódás tehát azt a történeti folyamatot jelenti, amely alatt egy szakma megnevezett ismertetőjegyei kialakulnak. A szakmásodás folya-

matának sajátos jegyei tehát az egyetemi tanulmányok során kialakított, tudományosan megalapozott szakmai felkészítés, vizsgák letétele, végzettséghez kötött cím és szakmai képesítés, az adott szakmára jellemző viselkedéskódex, szakmai karrier, magas társadalmi elismertség, különböző kedvezmények, anyagi megbecsülés (*Németh, 2005*).

A professzionalizálódás folyamatának történelmi összehasonlító elemzése az utóbbi időben terjedt el a nemzetközi kutatásokban, melyek jól megvilágítják az angolszász és a kontinentális európai fejlődés közötti különbségeket. Az angolszász modell háttérében az autonóm, állami ellenőrzéstől független angolszász oktatási formák rendszere áll, míg a kontinentális európai modell háttérében az államközpontú oktatási rendszer (*Lundgreen, 1999*). A kontinentális modell két egymástól eltérő sajátos iránya a német és a francia pedagógusok professziója, melyek alapvetően meghatározták a pedagógusszakmák fejlődését. Közép-Európában a pedagógusszakmák intézményesülése német minta alapján történik (*Tenorth, 1999*).

A hazai neveléstörténeti írásokban a pedagógusprofesszió körüli kutatói érdeklődés felerősödött, amelyen belül egy önálló problémakörként jelenik meg a magyar tanítóság kultúrtörténetének vizsgálata (*Baska, 2011*). *Nagy Péter Tibor* (2011) a 2000-es években végzett hazai oktatásügy-professzionalizációs folyamataival kapcsolatos kutatásokat tematikailag három nagy egységbe sorolja. Az első a néptanítók professzionalizációs folyamatainak vizsgálata, ami összekapcsolódik a tanítóképzés évszázados történetének kutatásával (pl. *Baska, Nagy és Szabolcs, 2001; Dombi és Oláh, 2003; Donath, 2008; Nóbik, 2006; Baska, 2011*). A másik nagy csoportot azok a munkák alkotják, amelyek a középiskolai tanárság szakmásozásának folyamatát elemzik (pl. *Németh, 2003, 2009; Mann, 2004; Ladányi, 2008; Keller, 2010*). A harmadik területet a magyar egyetemi neveléstudományt átfogóan feldolgozó munkák jelentik (pl. *Nóbik, 2001; Brezsnayánszky, 2002; Mikonya, 2005; Németh, 2005; Pukánszky, 2002*).

A pedagógusprofesszió kutatásának mindezekén túl egy külön területe a tanítókép vizsgálata. Például *Györgyiné Koncz* (2005) doktori értekezésének neveléstörténeti fejezetében áttekinti az ókortól kezdve a jelentősebb kultúrák, nevesebb filozófusok, pedagógiai elméletalkotók tanítóképét. A vizsgálat során elemzi, milyen elvárások fogalmazódnak meg a tanítóval szemben, mit igényel a szakmai környezet, milyen eszmények körvonalazódnak (*Baska, 2011*).

A tankönyvkutatások szerepe a neveléstan-könyvek tükrében végzett tanítókép elemzésében

A neveléstudományi vizsgálódások fejlődéséhez kapcsolódóan az utóbbi években a tankönyvkutatások egyre hangsúlyosabb módon jelennek meg. Ezek lehetővé teszik a különböző szempontok és összefüggések elemzését, illetve újraértelmezését, melyek hozzájárulnak az iskola, a nevelés, az oktatás történeti feltárásának gazdagításához. A múlt neveléstannal kapcsolatos könyvei sok tanulsággal szolgálnak, tükrözik a kor szellemiségét, a külföldi pedagógiai gondolatok megjelenését hazai oktatásügyünkben, továbbá képet adnak a szerzők gyermekszemléletéről, a tanítóval szembeni elvárásokról. A tankönyvek elemzésének relevanciáját bizonyítja az a tény, hogy a pedagógiai kézi-

könyvek funkciójuk szerint normatívák, a kívánatos állapotot írják le, követelményeket fogalmaznak meg, és az iskolaügy gyakorlatának javítására készítik fel a tanítójelölteket.

Lundgreen a hatásorientált tankönyvkutatásnál a következő téziseket állítja fel a tanítói szemináriumokban használt tankönyvek elemzésére: a tankönyvek kötelező irodalmat mutatnak be a szeminaristáknak. Ebből vagy közösen olvastak részleteket, és a szemináriumi igazgató, vagy az egyes szeminaristák referáltak. A tankönyvek elemzésekor ezért abból kell kiindulni, hogy bizonyos alaptartalmakat és gondolati modelleket a művek olvasmányai támogatták. Azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a valódi hatékonysági fok, amit a művek a szeminaristákra gyakoroltak, nem, illetve csak töredékesen, a szemináriumi tanárok egyes észrevételeiből, iskolalátogatások beszámolóiból vagy önéletrajzi forrásokból rekonstruálhatók. Például már nehezen tárható fel, hogy a tanítóképzés során a megadott tankönyveket tárgyalták-e, s ha igen, milyen terjedelemben (*Lundgreen*, 1970).

Magyarországon a kiegyezés utáni időben egyre nőtt az igény a pedagógusjelöltek, gyakorló pedagógusok és a kérdéskör iránt érdeklődő olvasók számára írt tanítói neveléstan-könyvek iránt (*Mészáros*, 1989). A megnövekedett és differenciáltabb iskolarendszer egyes intézményei számára szükségessé vált a sokféle és nagyszámú tankönyvek létrehozása. Ezzel párhuzamosan, a 19. század második felében, létrejöttek az első hazai tankönyvkiadó vállalatok, amelyek az egész ország területére igyekeztek kiadott könyveiket nagy példányszámban terjeszteni. Mindezeknek köszönhetően folyamatosan fejlődött a neveléstudományi szakirodalom (*Mészáros*, 1989). *Mészáros* (1989) kutatásaiból megtudható, hogy az 1868-ban létrehozott tankönyvbizottság tagjai egyetértettek abban, hogy a népiskolai tanítás hatékonyságát elsősorban a tanítók egyénisége határozza meg, de abban is egyetértettek, hogy a tanítók és tanítójelöltek számára írt vezérkönyvek is jelentősen befolyásolják a tanítás sikerét. Ez is megerősíti a könyvek és a tanító egyéniségének meghatározó szerepét a népiskolai oktatásban.

A jelen tanulmány *Lundgreen* (1970) téziseit figyelembe véve arra törekszik, hogy *Felméri* és *Baló* neveléstan-könyve alapján bemutassa az e könyvekre jellemző tanítókép összetevőit. A tanulmány szerzője a *tanítóképet* az adott korszak közgondolkodásában jellemző mentális konstrukcióként értelmezi. Az ideális tanító képe azt írja le, milyennek látták az elemzett könyvek szerzői a vizsgált időszakban a jó tanítót. Mérlegeli azt, hogy melyek voltak azok az erények, amelyekkel rendelkeznie kellett ahhoz, hogy a tanító nevelő és oktató munkája; a társadalommal, a gyermekekkel való kapcsolata hatékony legyen. Vizsgálja, hogy a tankönyvírók milyen követelményeket támasztottak a tanítói szakmára készülők és a gyakorlatban dolgozók számára. Mindazonáltal a praktikus tanítóképet, azaz azt, hogy az előírt követelményeknek a tanítók a gyakorlatban mennyire tudtak megfelelni, a kutatás a neveléstani munkák alapján nem vizsgálja. Ennek megfelelően a kutatás feltárja, hogy az elemzett pedagógiai könyvek szerzői hogyan gondolkodnak az ember antropológiai sajátosságairól és a nevelésről. Elemzi a tudományos alapokra helyezett gyermekismeret jelentőségét mint a modern néptanítói szaktudás új elemét. Továbbá vizsgálja a népiskolai tanító fegyelmezéssel kapcsolatos feladatait és a tanító szűkebb társadalmi környezetére irányuló új feladatköreit. A tanulmány kapcsolódik a hagyományos eszmetörténeti és az új mentalitástörténeti vizsgálatokhoz, valamint

azokhoz a kutatásokhoz, amelyek a tanítói és a tanári pedagógiai kultúra, illetve szaktudás elkülönülését vizsgálják.

A tanítói feladatokhoz kapcsolódó tulajdonságok azonosítása elsősorban a nevelés általános elméleteinek és a fegyelmezésnek, jutalmazásnak és a büntetésnek, az ezekkel kapcsolatos fejezetek elemzése alapján történik. A neveléstan-könyvek első fejezeteiben általában filozófiai antropológiai síkon foglalkoznak az ember általános és specifikus sajátosságaival, ami alapján feltárható, hogy a tanítónak milyen nevelési célt követve milyen állampolgárrá kellett formálnia a gyermeket, továbbá meghatározhatók a tanító nevelési feladatai. A könyvek gyakorlati nevelési módszertannal foglalkozó fejezeteiben, mint a jutalmazás és a büntetés praktikus kérdéseit tárgyaló részekben megfogalmazódik a tanító gyermekkel szembeni attitűdje. Mindezek elemzésével fontos részletek tárhatók fel a neveléstani kézikönyvek szerzőinek tanítófelfogásáról.

A magyar néptanító korszerű szakmai tudásának új elemei Felméri és Baló neveléstanlall foglalkozó könyvének tükrében

Felméri Lajos (1840–1894), a kolozsvári egyetem pedagógiaprofesszorának életével több neveléstörténeti tanulmány foglalkozik. Munkásságát, életét, pedagógiai nézetét elsősorban *Ágoston György* (1993) kismonográfiájából, a *Pukánszky és Németh* (1997) által írt Neveléstörténet című könyvből, *Pukánszky* (2005) A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben című munkájából és több neveléstörténeti tanulmányból ismerhetjük meg. *Baló József* (1860–1916), a budapesti állami tanítóképző intézet igazgatójának élete és pedagógiai munkássága a neveléstörténeti szakirodalomokban szinte teljesen feltáratlan. Életéről elsősorban életrajzi lexikonokban, pedagógiai nézeteiről levéltári forrásokban olvashatunk, valamint tankönyvei előszavából, s a *Magyar Tanítóképző* című közlönyben közölt írásaiból.

Felméri tanulmányait Sárospatakon és Budapesten végezte. 1872-től a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem, Magyarország második egyetemének a neveléstudomány tanára lett. Aktívan részt vett az erdélyi kulturális szervezetek munkájában (*Kenyeres*, 1967). *Baló* a Kolozsvári Állami Tanítóképző elvégzése után 1879 és 1881 között teljesítette a Budapesti Állami Paedagogium nyelv- és történettudományi szakcsoportját, majd a budapesti egyetemen magyar és francia nyelv és irodalom szakon tanult. 1892-ben bölcsészdoktori oklevelet szerzett, majd 1893-tól a Budapesti Tanítóképző Intézet tanára lett (*Szinnyey*, 1891).

A két szerző szakmai életútjának közös eleme, hogy többször vettek részt külföldi tanulmányúton, ami lehetővé tette számukra a különböző pedagógiai irányzatok tanulmányozását. Feltehetően ennek köszönhető, hogy pedagógiai rendszerük kimunkálására jelentős mértékben hatott a 19. század végén megszülető, tudományos megfigyeléseken alapuló gyermeklélektan, valamint a létrejövő új tudományág, a gyermektanulmány.

Felméri 1866-ban Angliába és 1867 tavaszán Skóciába külföldi tanulmányúton vett részt, ahol filozófiai és irodalmi előadásokat hallgatott, megismerkedett az angol parlamentarizmus működésével, kulturális élettel, valamint az angol természettudomány és ipar legújabb vívmányaival. 1867 nyarán már a jénai egyetemen *Kuno Fischer* és különösképpen *Fortlange* filozófiai előadásait hallgatta. Később Franciaországba, Svájcba és

Észak-Itáliába látogatott, majd ismét Németországba utazott, ahol a heidelbergi és a tübingeni egyetemen hallgatott filozófiai és esztétikai előadásokat. Nyilvánvalónak tűnik, hogy a tanulmányútjai során szerzett ismeretek és a gazdag intellektuális tapasztalatok jelentős mértékben kiszélesítették műveltségét. A filozófiai és a teológiai kérdések tanulmányozása mellett különös érdeklődést mutatott a pszichológia, a pedagógia és a művészetek iránt. További tanulmányaiban vizsgálta a közoktatásügy világfejlődését, tanulmányokat írt az Amerikai Egyesült Államok, Anglia, Oroszország, Franciaország, Olaszország, Poroszország különböző közoktatásügyi kérdéseiről (*Ágoston*, 1993; *Fodor*, 1999; *Kenyeres*, 1967).

Felméri tudományos irányultsága jelentősen eltért a kortárs neveléstudományi szakemberektől, s ugyan jól ismerte a német szerzőket, ám a korabeli magyar pedagógiai gondolkodásra nagy hatást gyakorló német filozófiai és pedagógiai irányzatokra csak kisebb mértékben támaszkodott (*Felméri*, 1890). Saját pedagógiai rendszerének kimunkálásakor elsősorban angol és francia szerzők munkáira épített, gyakran idézte *Locke* és *Bain* gondolatait. Szemben állt *Herbart* és követőinek, a 19. század végén és a 20. század elején vezető szerepet játszó pedagógiájával. Írásaiban német forrásként a *Herbart*tól elkanyarodó, új utakat kereső szerzők szerepeltek, például *Weitz* és *Willmann*, ezen kívül támaszkodott még *Wundt* műveire is (*Ágoston*, 1993; *Fodor*, 1999).

A herbartianus pedagógiával szembeni kritikai attitűdjét monográfiájának előszavában a következő gondolatokkal írja le: „Ha az írókat két csoportra osztjuk: metszőkre és őrlőkre, mi tűrés-tagadás, hazai paedagogiai íróink nagy többsége az utóbbiak közé tartozik. Bámulusos buzgalommal örlik le német mestereiknek ezerszer fölelevenített mondogáit, melyekben rendszerint nyoma sincs a gyermeki természet megfigyelésének” (*Felméri*, 1890. 1. o.). Az idézet jól mutatja, hogy *Felméri* a tapasztalati és az ő korában kibontakozó kísérleti pszichológia, valamint a természettudományok legújabb eredményeire alapozott neveléstudomány magyar képviselője, a gyermektanulmányi pedagógiai irányzat hazai előfutára (*Ágoston*, 1993).

Baló 1883-ban Svájcban, Ausztriában és Németország déli részén tett tanulmányutat, majd 1887-ben Párizsban töltött két hónapot, s körutat tett Angliában és Olaszországban is. Munkáiban idézi *Pestalozzi* gondolatait, támaszkodik *Wundt* pszichológiájára. Forrásai között található *Wundt* A lélektan alapvonásai, *James Sully* Handbuch der Psychologie für Lehrer című munkáját, valamint épít *Alexander Bain* gondolataira is (*Baló*, 1902; *Szinnyey*, 1891).

Mindkét szerző tevékenyen részt vett egyesületi munkában is. *Felméri* a középiskolai tanárok ügyét szem előtt tartva 1882-től 1887-ig az Országos Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság elnöke volt, *Baló* a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének elnökeként tevékenykedett a tanítóképzés és a népiskolai nevelés és oktatás színvonalának emelésén. Mindkét szerző jelentős publicisztikai tevékenységet folytatott. *Felméri*nek számos értekezése és cikke látott napvilágot különböző lapokban. *Baló*nak irodalomtörténeti és pedagógiai tárgyú cikkei mellett több, tanítóképzők számára írt tankönyve, vezérkönyve jelent meg. Rendszeresen közölt cikkeket a Magyar Tanítóképző, a tanítóképző-intézeti tanárok országos egyesületének közlönyében (*Kenyeres*, 1967; *Szinnyey*, 1891).

A két szerző elemzett könyvének közös vonása, hogy nem szentelnek külön fejezetet a tanítóval kapcsolatos követelmények ismertetésére, mégis átütőek a tanító személyiségjegyeivel, feladataival kapcsolatos elvárások, elemezhetők a néptanítói tudás kompetenciatarthalmái, amelyek az egyes fejezetek, alfejezetek tartalmának elemzése alapján tárthatók fel.

Felméri A neveléstudomány kézikönyve című főművének második javított és átdolgozott kiadása került elemzésre, ami még ugyanabban az évben jelent meg, mint az első, melyben már hangsúlyozottabban törekedett a gyermek és a felnőtt lelki működése közötti eltérő vonások bemutatására. Az eltérések kiemelésével célja a „pedagógiai inductio” jogosultságának bizonyítása volt. Monográfiájában mellőzi a szoros értelemben vett tanítás kérdéseinek tárgyalását, mivel azzal egy önálló kötetben akart foglalkozni (*Felméri*, 1890), ugyanakkor pedagógiai rendszerének továbbfejlesztésére korai, váratlan halála miatt nem került sor.

Baló a tanítók és tanítóképző intézetek 3. osztálya számára írt Népiskolai nevelés- és oktatástan című könyve az „új tanterv” figyelembe vételével készült. Könyve újszerű abban, hogy lélektani alapokra helyezve tárgyalja a neveléstan, az oktatástan és a módszertan kérdéseit, valamint a korábbi neveléstan-könyvekkel ellentétben, tanmenetekkel is kiegészül. A könyv felépítése és szerkesztésmódja alapján kifejezetten oktatási céllal írt tankönyvnek szánta.

Művében elsősorban saját szemléletére támaszkodva fogalmazza meg gondolatait, figyelembe véve az érvényben lévő népiskolai tantervet és *Rein* Enzyklopädisches Handbuch című munkáját (*Rein*, 1895–1899). „Semmiféle elmélet után – vagy talán egy könyv szerint – kizárólagosan nem indultam. Önállóan igyekeztem megítélni, hogy kezdő, alapvető ismeret gyanánt mi kell a tanítójelöltnek. Azt azonban nem mondom, hogy e könyvben minden gondolat az enyém. Az illető helyeken meg is jelöltem az egyes forrásokat. Csak az új népiskolai-tantervhez szóló útastás-tervezetből vettekre és Rein Enzyklopädisches Handbuch-jára nézve kell még itt általában hivatkoznom” (*Baló*, 1905. 4. o.).

Az ember antropológiai sajátosságai, a nevelés és a tanítói feladatok kapcsolata

A korszerű néptanítói tudás egyik kiindulópontja az ember új antropológiai sajátosságaira alapozódó gyakorlatias emberismeret, ami szükséges ahhoz, hogy a nevelés hatékony legyen. A tanítónak tehát ismernie kell a gyermek egyéni sajátosságait, ami speciális feladatokat kíván meg (*Németh*, 2008).

Felméri a nevelést „alkalmazott lélektannak” tekintette, hangsúlyozta a gyermeki viselkedés módszeres megfigyelésének fontosságát, szerinte a nevelőnek mindenképp figyelnie kell a gyermek egyéni sajátosságaira. A kötet első fejezetében az ember antropológiai sajátosságaiból indul ki. Két fontos megállapítást tesz, melyekben a társadalmi életre való felkészítés és a nevelés emberformáló szerepét emeli ki. Hangsúlyozza egyrészt, hogy az ember társas lény, másrészt, hogy a társaságban is csak nevelés által válik az ember emberré: „Az ember minden nélkül ellehet: de ember nélkül és nevelés nélkül nem, ha még egyszer oly gyarló is az az ember, az a mívelés, az a nevelés” (*Felméri*, 1890. 4. o.). Ebben a gondolatban a felvilágosodásra jellemző nevelés emberalakító sze-

repe jelenik meg, amelyeket később *Kant* (1803. 13. o.) is hangsúlyozott. „Az erkölcsi képzés által nyer értéket az ember az egész emberiségben.”¹ *Kant* számára a nevelés meghatározó, amivel az ember hatni tud másokra. „Az ember csak emberré válhat nevelés által. Semmi mássá nem, mint amivé a nevelés alakítja. Megfigyelhető, hogy az embert csak ember nevelheti, ember, akit szintén nevelnek”² (*Kant*, 1803. 6. o.). A nevelés célját az „ember rendeltetéséből” vezeti le, ez pedig nem más, mint felemelkedés az erkölcsiség szintjére, ahol már a bensővé vált szabályok irányítják életét. A pedagógia legmagasabb feladata az ember erkölcsi fejlesztése.

Fontos figyelmet szentelni arra, hogy miként értelmezi *Felméri* a nevelés fogalmát, célját, ami szoros kapcsolatban áll a tanítói hivatásról alkotott felfogásával. A nevelés tágabb és szűkebb értelmezését különbözteti meg. Tágabb értelemben a nevelés fogalmán azoknak a hatásoknak az összességét érti, amelyek az ember szellemének, jellemének alakulására hatással vannak. A gyermek lelkére tett hatások sokszínűségét értelmezve rámutat arra, hogy nemcsak a szülőktől és a nevelőktől kapott leckék, hanem az olvasmányok, az emberhez közel állók hite, erkölce, világnézete hatással van az értelmi nevelésre. Ugyanakkor a környezeti tényezők szerepét is említi, a levegőt, a táplálkozást, a lakást, amelyek a test fejlődésére hatnak. A nevelés szűkebb értelmezésénél elutasítja a korabeli elterjedt felfogást, miszerint a nevelés „tehetségek harmonikus kifejtése” (*Felméri*, 1890. 116. o.). *Felméri* szakít a 19. század második felében a tankönyvíró elődöknél megjelenő, a 18. század végén létrejött *Wolff*-féle képességlélektanra alapozott nevelésemeléttel, mely szerint az ember bizonyos képességekkel születik, melyeket nevelés útján lehet kibontakoztatni. Szűkebb értelemben a nevelés tartalma azoknak az értelmi és erkölcsi habitusoknak a fejlesztését jelenti, amelyek az „emberré levésre”, az „emberies működésre” elengedhetetlenül szükségesek: „Ezek a megszokások, készségek az egyént úgy készítik elé a társas életre, hogy annak különböző köreibben (család, egyház, állam, társaság stb.) a szabadságot okosan használni bírja, s ekként önállóvá lenni tudjon” (*Felméri*, 1890. 117. o.). A szerző szerint az egyén csak akkor válhat teljes értékű tagjává a különböző társadalmi közösségeknek, csak akkor élhet bennük „okos szabadságával”, ha ezeket a színtereket tudatosan kifejlesztett egyéni képességeivel gazdagítja. Az individuális és szociális nevelés egyesül harmonikus szintézisbe (*Pukánszky*, 2005. 188. o.). *Felméri* a nevelés célját az ember olyan művelt személyiséggé való fejlesztésében látja, aki szokásai, készségei és képességei révén alkalmassá válik az önálló és a társadalmi tevékenységek gyakorlására. A nevelés ezek szerint az emberi személyiség kialakításának alapvető tényezőjét jelenti. A nevelést elkülöníti a tanulástól és a tanultságtól. A népnevelés célját a liberalizmus szellemében, tehát nem abban látja, hogy a nép gyermekének megtanítsanak mindent, amit nem tud, hanem abban, hogy tanuljon meg emberileg élni és érezni, kialakuljon benne az emberhez méltó magatartás.

¹ Durch die moralische Bildung endlich bekommt er einen Wert in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts (*Kant*, 1803. 13. o.).

² Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was aus ihm die Erziehung macht. Es ist zu bemerken, da der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen werden sind (*Kant*, 1803. 6. o.).

A nevelés és a neveléstudomány kapcsolatát értelmezve rámutat arra a korabeli hibára, hogy a tanítók jelentős része még mindig a tapasztalásra támaszkodik, figyelmen kívül hagyva a nevelés tudományos jellegét. A német, elsősorban a herbartianus pedagógiával szemben kritikai szemléletet érvényesít. Fellép a hagyományos iskolák, a hagyományos nevelés ellen, amire jól rávilágít a következő gondolat: „Régentén a studium volt az a szilárd központ, mely körül a tanuló elméjének forogni kellett, tekintet nélkül arra, hogy volt-e hozzá kedve és tehetsége? Ma a tanuló elméje és annak a művelése a legmélyebb belátású tanítónak is főproblémája, s a studiumok ennek vannak alárendelve. Innen ered a tantárgyak más-más kombinációjának, csoportosításának beláthatatlan sorozata s a más-más arculatú iskolák rendje” (*Felméri*, 1890. 42. o.). *Felméri* ideális nevelőjének tevékenysége, *Herbart*-tal ellentétben, nem a szobrász munkájához, hanem a kertészéhez hasonlatos, akinek az a feladata, hogy a gyermek egyéniségét tiszteletben tartva, segítse a művelt emberré válást: „Különösen ki kell emelnem a gyermeki természet megfigyelését, ezt a szobában végzett erkölcsi kertészkedést, mely a szülőt és nevelőt egy csúdas szerkezetű kis világgal hoz érintkezésbe” (*Felméri*, 1890. 46. o.).

Felméri meghatározó szerepet tulajdonít a tanítónak, akinek az a feladata, hogy az egyén nevelésére, a gyermek művelésére törekedjék. Szerinte az iskolának otthont kell teremtenie a gyermek számára, ahol a tanító és gyermek kapcsolatát olyan bensőséges és szeretetteljes viszony jellemezi, mint az ideális demokratikus családi légkört: „A lelkes tanító minden órája tanítványaira alkalmazott megannyi fizikai kisértelemnnyel ér fel. Ha a nevelőben igazi lelkesedés delejfolyama van: szavai nem fogják elveszíteni a hatást; tanítványai, kik együtt árva tömeget alkotnak, a legnagyobb odaadással tapadnak lelkesedéséhez, mint vas porszemek a delejhez; kedvet kapnak a munkára, őszinte szeretettel fognak egy vagy más ismeretkörü tanulmányuk tárgyává tenni; a munka kifejti egyéniségüket, s ők, kezdetben a társadalom tehetetlen egységei, vezetőjük szellemi ereje hatására, önálló egyéniségekké, mint mondani szoktuk, a társadalom hasznos tagjává válnak” (*Felméri*, 1890. 14. o.). Ezekből a sorokból jól látható *Felméri* pedagógiájának lényege, miszerint a nevelés célja a szabad, önálló személyiség nevelése, aki szabadságával és önállóságával a társadalom javát szolgálja.

Baló a nevelés általános kérdéseiről szóló első részben újraértelmezi a neveléstan alapvető pilléreit, bemutatja a nevelés hatásának korlátait, a nevelés élettani és lélektani alapjait. Művében jelentős szerepet tulajdonít a nevelésben az „átöröklésnek”, ami a tapasztalatok szerint egy-két nemzedéken keresztül fennmarad. A jó nevelőnek számba kell vennie és meg kell próbálnia az örökölt „rossz tulajdonságokat” kiirtani, a jó tulajdonságokat továbbfejleszteni. „A jó nevelő munkája a gyermek fiziológiai és lélektani tanulmányán kezdődve, számba veszi az átöröklés eredményeit is és további munkájában, minden konkrét esetben, a tapasztalatra és józan ész ítélőképességére hallgat. S a jó nevelő csak az lehet, akinek nemcsak tanulmánya, hanem jó megítélő – képessége is van” (*Baló*, 1905. 9. o.). *Felméri* művében hasonló gondolatok olvashatók az öröklés jelentőségéről, amiről a következőt írja: „Az örökölt hajlamok, vagy tehetség-csírák az a tőke, melylyel a nevelőnek okvetlenül számot kell vetni. Az örökölt bentermettségek hatalmas alól senki teljesen meg nem menekülhet” (*Felméri*, 1890. 64. o.).

Baló a nemzeti nevelés lényeges jegyének tartja, hogy a nevelés nem ér véget a társas együttélésre való felkészítésben, hanem végső célja a nemzetbe való beillesztés. A ma-

gyar nevelésnek tehát nemzeti szelleműnek kell lennie, melyben a tanító feladatának tekinteti, hogy legyen tisztában a nemzet fogalmával, ismerje el a magyar nemzetet, ismerje kultúráját, erényeit és hiányosságait, és segítse elő a gyermekekben a hazaszeretet kialakítását: „A nevelés társadalmi feladat és munka lévén, s viszont a társadalmi élet a nemzetben érven el a legtokéletesebb formáját, önként következik, hogy a nevelésnek nemzeti szelleműnek – s a magyar nevelésnek magyar nemzeti szelleműnek kell lennie” (Baló, 1905. 21. o.).

Baló már nem a gyermek társadalom számára hasznos állampolgárrá neveléséről gondolkodik, hanem a nemzeti közösségben való boldogulásról, aminek az alapja a nemzeti szellemű neveltetésben való részvétel. Mindezekből adódik, hogy a tankönyvíró a népiskola feladatát nem szűkíti le lokálisan a tanteremre, hanem szükségesnek tartja, hogy a tanító tanítványa fejlődésének érdekében a tantermen kívül is, a közösségben is irányadó szerepet töltsön be. A nevelés társadalmi beágyazottságának hangsúlyozása már túlmutat a társadalom hasznos tagjává nevelés igényén, és a nemzet számára a nemzet által történő nevelést emeli ki. Véleménye szerint csak akkor lehet az egyént formálni, ha előzetesen a társadalmat alakították, a népművelés tehát az egész társadalom jólétének kérdése: „kimondhatjuk, miszerint, ha egyént akarunk formálni, formáljuk már előzetesen is az ő társadalmát s akkor az egyéni nevelés elébe is inkább lehet célt tűzni” (Baló, 1905. 21. o.).

A tankönyvíró a nevelés céljával és feladatával foglalkozó nyitófejezetben a nevelési cél meghatározásának nehézségeit értelmezi, és azt hangsúlyozza, hogy az élet változatosága miatt nem lehet a nevelés célját általánosan meghatározni. A nevelés társadalmi jellegére utalva abból a már korábban megjelenő pedagógiakönyvek szerzői által is megfogalmazott tételtől indul ki, hogy a gyermek nem az iskolának, hanem az életnek tanul. Ezt figyelembe véve a nevelés fontos tényezője lehet a gyermekek életre nevelése, azaz annak elősegítése, hogy helyét meg tudja állni az életben, és a társadalom hasznos tagjává tudjon válni. Mindazonáltal mivel az életrevalóság fogalmát nem lehet egyértelműen meghatározni, mindenki mást ért alatta, a szerző nézete szerint nem lehet ezt a célkitűzést a nevelés feladatául elfogadni. A neveltség általános értéke az erkölcsös jellem, amely a társadalomba való beilleszkedés fontos alapja. Azonban a különböző korok nevelő irányzatainak példájából okulva még ezt az általános célkitűzést sem fogadja el, mivel a társadalom változásai folyamatosan új kihívások elé állítják az embert, és ezért egy-két általános célt nem lehet a nevelésben kitűzni. „Úgy látszik, hogy a társadalom élete is, tehát maga az élet, ma ezt – holnap azt kívánja legfőképpen az emberektől. Ma a nagy vallásosságot, holnap a gyakorlati értelmességet, azután a lelki elmélyedést stb.” (Baló, 1905. 6. o.). A nevelés végső céljának meghatározásában – *Felméri*hez hasonlóan – az egyéni és társadalmi szempont egysége jelenik meg. Az embert olyan önálló személyiséggé kell formálni, aki önállóságával a társadalom javát szolgálja.

Baló kiemeli, hogy amennyiben a közfelfogás megállapodásra is jutna a nevelés célja néhány tételének meghatározásában, azt megvalósítani lehetetlen lenne. Egyrészt azért, mert nem lehet minden embert határozott célok megközelítése felé terelni, másrészt a nevelés során az egyéni képességeket, hajlamot és kedvet is figyelembe kell venni. Úgy véli, ha valakinek például rossz a hallóérzéke, abból nem lehet jó zenészt nevelni, ellenben a kitűnő hallású emberből, ha még kedv és hajlam is társul hozzá, kiemelkedő ze-

nészt vagy énekest lehet formálni. Mindezek figyelembevételével a nevelői hatás határainak az egyén hajlamát, képességét és kedvét tartja. Hisz a gyermekben rejlő képességek fejleszthetőségében, amit a népiskola alapvető feladatának tart. „Minden jó nevelőiskolának kötelessége, hogy minden értékesíthető képességet egyformán becsüljön, mert evel becsüli meg az egyént s evel gazdagítja az emberi társadalmat, nem pedig az egyforma képességek halmozásával” (Baló, 1905. 7. o.). Ezekben a gondolatokban tükröződik, hogy *Felmérivel* ellentétben Baló a 19. századi neveléstan-könyvek többségéhez hasonlóan, a Wolff-féle képességlélektanra építi neveléstanát, ezért hangsúlyozza az emberben már születésétől fogva meglévő potenciális képességek fejlesztésének szükségességét. A jó nevelés alapját a nevelő élettani és lélektani tájékozottságában látja, fontosnak tartja, hogy ismerje az emberi szervezet életműködésének törvényszerűségeit, továbbá rendelkezzen erkölcsi, társadalomtani és vallási ismeretekkel.

Baló a nevelés fogalmából és annak céljának értelmezéséből kiindulva a nevelő tevékenységét olyan összetett folyamatnak tekinti, amelyben több mozzanat is szerepet játszik. A nevelés és tanítás viszonyának meghatározásánál a nevelést a tanító fő feladatának tekinti, míg a tanítást vagy oktatást annak csak egyik, de fő eszközének. A korabeli hétköznapi gyakorlatra jellemző tanuláscentrikus iskola kritikájaként fogalmazza meg, hogy mivel gyakran a fő eszköz az egész nevelői tevékenységet kimeríti, a két fogalom értelmezésénél gyakori a tévedés. A nevelés, melynek tudománya a neveléstudomány vagy neveléstan, tágabb értelemben véve magában foglalja a nevelés tevékenységére vonatkozó eljárásokat, eszközöket (pl. tanítást), és a legbiztosabb alapjául szolgáló élettant és lélektant, valamint az azt kiegészítő neveléstörténetet és a népiskolai szervezettant. Szűkebb értelemben nevelésnek az oktatáson kívül álló tevékenységeit jelenti, melynek tudományágai a tanítástan vagy oktatástan és a módszertan. Gyakorlati pedagógiájában megállapítja, hogy a tanítónak nem elég a nevelést jól tudnia, azzal még nem válik jó nevelővé. A neveléstan szerepe elsődlegesen az, hogy szempontot nyújtson a nevelőnek, ami segítséget adhat bizonyos pedagógiai helyzetek megítélésében, de ebben az esetben is a pedagógusnak pszichológiai jártassággal kell rendelkeznie. Azonban olyan törvénye a neveléstannak nincs, amit a nevelőmunkában bármikor lehetne alkalmazni, mivel a lelki jelenségek nem a természettudományhoz hasonló törvényszerűségekkel mennek végbe.

A gyermekismeret mint a modern néptanítói szaktudás új eleme

A néptanítói szaktudás új eleme a tudományosan megalapozott gyermekismeret, amit mindkét könyv szerzője a nevelés hatékonysága érdekében meghatározónak tart. Az első kolozsvári pedagógiaprofesszor a gyermektanulmányi mozgalom korai hazai képviselőjeként kiemeli, hogy a „nevelés megköveteli ma is a régi, vagy mondhatjuk legrégibb, nevelő (az anya) erkölcsi vonásait: a szívet és a belőle fakadó meleg rokonszenvet, tapintatot és tapasztalatot; de megköveteli ezek mellett a tapasztalaton alapuló elméletet: a pszichológiai tájékozottságot is” (*Felméri*, 1890. 37. o.). A gyermek megismerésének fontos eszköze a megfigyelés, amelynek alapja a pszichológiai ismeret. A lélektan feladatát a következőkben foglalja össze: „A pszichologia mélyrehatóan keresi a gyakorlati eljárások és kézfogások okát; okát adja, hogy miért helyes ez a szabály s miért nem he-

lyes amaz; s végre belátást enged abba a végtelenül finom és bonyolult szerkezetbe, melyet gyermeki léleknek nevezünk” (*Felméri*, 1890. 38. o.). Mindezek alapján a tanítónak a nevelés célja érdekében alapos ismerettel kell rendelkeznie a gyermekről, mivel az eredményes nevelés feltétele a sajátosságainak a figyelembevétele. *Felméri*, korát meghaladva hangsúlyozza a gyermek egyéni sajátosságainak a megismerését s a megfelelő módszerek kiválasztását. A távolságtartó, ismeretátadó tanítói szerepet az empirián alapuló tudományos alaposztottságú nevelői eljárás alkalmazása váltja fel: „A mívelt nevelő tiszteletben tartja a gyermek természetét, örökölt lelkületét és hajlamait, s azokat nem elnyomni akarja mindenkire egyformán alkalmazott eljárással, hanem szövetségesökké lesz, s viszont a növendéket a maga dolgozótársává teszi. [...] Szoros figyelemmel kíséri a növendék szelleme kibontakozását, mert valóságos éles látás kell a lassu figyelműnek a butától való megkülönböztetésére, a teljesen szórakozott és a „fecskeröptű” figyelmű közötti különbségek észrevételére; s arra, hogy minő fokozatát alkalmazza a motívumoknak az állhatatlan figyelem kitartóvá tevésére” (*Felméri*, 1890. 44. o.).

A gyermekek pedagógiai szempontú tanulmányozásának elemzése kiemelt szerepet kap *Baló* művében. Külön alfejezetet szentel a gyermektanulmányi mozgalom nemzetközi és hazai helyzetének taglalására, melyből a tanítók új szakmai tudásának markáns elemeire is következtethetünk. Szembetűnő a 19. század végén hazánkban is megjelenő gyermektanulmányi mozgalom szerzőre gyakorolt hatása. Ez azért is figyelemre méltó, mert a gyermektanulmányi mozgalom hatása a tanítókép elemeinek újszerűségét nyújtja a tanító személyiségjegyeinek és feladatainak értelmezésében, amely a korabeli modern népiskolai tanító szaktudásának kiterjedését eredményezi. Elismeréssel méltatja a gyermekek megismerésére világszerte létrejött pedológiát³, ami a 19. század végén hazánkban is termékeny talajra talált. „A neveléstannak az élettan és lélektan a legbiztosabb alapjai. Azonban, mivel a nevelésben nem a felnőttek, hanem gyermekek szerepelnek, bizonyos, hogy a fiziológiának és lélektannak idevonatkozólag azon eredményeit célszerű alkalmazni, figyelembe venni, amelyek főképen a kis gyermek lényének megismertetésére vezetnek. Ez a kérdés az utóbbi időkben rengeteg nagy mozgalmat teremtett. Tanítók és tanárok, filozófusok és orvosok világszerte buzgólkodnak az ú.n. gyermekrajz (paidologia) tudományának kialakításán. [...] Nagyon becsüljük a gyermek megismertetése iránt világszerte megindult mozgalmat” (*Baló*, 1905. 14–15. o.). Azonban a magyar mozgalom működését kritikával illeti. Nem tartja helyesnek, hogy a gyermeki lélek kutatására irányuló mozgalom el akar szakadni az általános, tudományos lélektantól, mivel úgy véli, hogy abban a fejlődés alapján a gyermeki lélek sajátosságaira vonatkozó ismereteknek is szerepelniük kell. E hiba következményét abban látja, hogy a kutatások nem

³ A gyermek sajátosságait tanulmányozó mozgalom, a pedológia háttérül a gyermekre vonatkozó anatómiai, biológiai, szociológiai ismeretek összegzése, a kísérleti lélektan és a gyermekpszichológia szolgált. Hosszas szervezőmunka eredményeként 1906-ban létrejött a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, melynek elsődleges célja volt, hogy a gyermekek tanulmányozásának ügyét hazánkban felkarolja, és tudományosan végezze. A társaság széleskörű tevékenységet végzett a gyermekközpontú pedagógiai felfogás népszerűsítése érdekében. Létrejöttében jelentős szerepe volt *Nagy Lászlónak*, akinek pályája szervesen összefonódott a gyermektanulmányozással. 1907-ben létrejött „A gyermek” című lap, melynek főszerkesztője lett. Pedagógiájának központi alakja a gyermek, akinek aktivitására, öntevékenységére és ezzel párhuzamosan a gyermek és tanár, a gyermek és a másik gyermek együttműködésére nagy hangsúlyt fektetett (*Pukánszky és Németh*, 1997).

rendelkezik elég tudományos alappal, illetve akik nem rendelkeznek elég lélektani tájékozottsággal, azok is részt vehetnek a gyermeki lélek kutatásában, ami megingathatja a kutatás tudományosságát. „Mindenesetre hiba az, hogy a gyermeki lélek kutatására irányuló mozgalom az általános, tudományos lélektantól, amelyben pedig a pszichogenézis, a lélek fejlődés alapján a gyermeki lélek ismeretére vonatkozó ismereteknek is benne kell lenniök, teljesen el akar szakadni” (Baló, 1905. 15. o.).

Baló tanítóképét tükrözi az a megállapítása, hogy minden magyar tanítónak gyermekpszichológusnak kell lennie a következő feltételek teljesülése mellett: (1) a tanító először a tudományos alapú lélektanban minél nagyobb jártasságra tegyen szert, hogy lélektani szempontjai lehessenek; (2) törekedjék minden tanító, még a lélektani ismeretek megszerzése előtt, megfelelő fiziológiai tájékozottság megszerzésére, mert a kisgyermekes esetében az élettani és lélektani nézetek még szorosabb összefüggésben állnak, mint a felnőttek esetében; (3) ismerje meg minden gyermekpszichológiai vizsgálatokra készülő a testi és lelki átöröklésre vonatkozó tudományos eredményeket; (4) a gyermekpszichológiai vizsgálatok módszerei ne álljanak messze a tudományos fiziológia és lélektan módszereitől, és kritikával vegye a külföldről adaptált, nem elég tudományos jellegű módszereket; (5) szeresse minden tanító a gyermeket, foglalkozzon örömmel, odaadón vele. Alkalmazza a fiziológiában és lélektanban tanult megfigyeléseit, és a tapasztalatait tegye közzé, amivel elősegíti a gyermeki vizsgálatok „magyaros módjának” kialakítását (Baló, 1905). Mindezeket a feltételeket a tanítónemzedék csak úgy érheti el, ha törekszik arra, hogy a tanítóképzőben szerzett ismereteket önképzés útján folyamatosan bővítse. „Tanítói pályára való rátermettség és folytonos szakszerű önképzés, ezek a magyar népiskola jelszavai – a néptanítókkal szemben” (Baló, 1905. 16. o.).

Lényeges tartalmi eleme a könyvnek, hogy a népiskolai neveléssel és oktatással kapcsolatos részben külön fejezetet szentel a gyermekek foglalkoztatásának. A kisiskolás gyermeknek olyan foglalkozások megszervezését tartja szükségesnek, amelyek a gyermek fejlődési sajátosságainak megfelelően az érzelmi és értelmi fejlődését biztosítja. A foglalkoztatásnál arra kell törekedni, hogy az legyen érdekes és változatos, valamint elő kell segíteni, hogy a gyermek lehessen a kezdeményező. Hangsúlyozza az érzékszerveket fejlesztő játékok szerepét, s a társas és a szabadban játszható játékokat részesíti előnyben. „Első játékszereknek a megállapítása, amelyben számbaveendő, hogy a gyermeket egy helybe lekötő, egyoldalúlag foglalkoztató és magányosságra kényszerítő játék kevésbé üdvös. Társas játék – a szabadban – annyival inkább jobb, hogy a nevelés szociális kiválóságai mennél előbb érvényesülhessenek” (Baló, 1905. 40. o.).

Baló szerint a tanító tanulóhoz való viszonyulásának fontos tényezője a gyermekek szeretete. „Jól jegyezze meg azonban a tanító, előtte nem az a fő, hogy folytonosan a maga megszerettetésével küzdödjék, mert neki a nevelés és tanítás a főkötelessége. A szeretet csak eszköz, de nem maga a cél. Inkább az legyen ebben az irányban a fő előtte, hogy a gyermekcsoport megszentelt helyen érezze magát az iskolában” (Baló, 1905. 27. o.). A gyermekekkel történő szeretetteljes bánásmód pedagógiatörténetileg nem új jelenség, de a korszak szakmai életében egyre hangsúlyosabb szerepet kapott, hiszen ekkor jelentek meg a gyermektanulmányozási mozgalom legfőbb intézményei. 1906-ban megalapítják a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, melyben nagy szerepe volt Nagy Lászlónak, és 1907-ben jelentetik meg először a Gyermek című folyóiratot (Baska, 2011). A társa-

ság alapszabályában a gyermekekhez való viszonyulásról a következő olvasható: „a társaság célja, hogy a gyermekek tanulmányozásának ügyét hazánkban felkarolja [...] hogy a gyermekszert minden körben általánossá tegye, mélyítse; az egyesek és a társadalom érdeklődését a gyermek életjelenségei iránt felkeltse és ébren tartsa” (Pukánszky és Németh, 1997. 434. o.).

Az elemzések alapján a szerzőknél a modern népiskolai tanító új feladataként jelenik meg a tapasztalaton alapuló elmélet ismerete, azaz a pszichológiai tájékozottság, ami megkülönbözteti őt a gyermek elsődleges nevelőjétől, az édesanyák naturalista nevelésétől. Elvárt, hogy empirikus alapokra helyezve ismerje meg a reá bízott gyermekeket a pszichológia módszereivel, vegye figyelembe az egyéni különbségeket a módszerek megválasztásában, és tudatos nevelés által készítse fel a gyermekeket a társadalomba való beilleszkedésre. A jó nevelővel szemben támasztott szakmai követelmények igazodnak a népoktatásban megjelenő új, korszerű kihívásokhoz. Így a tanító új feladatai között jelenik meg a gyermekek egyéni sajátosságainak megismerése és a gyermekek képességeinek fejlesztése.

A népiskolai tanító fegyelmezéssel kapcsolatos feladatkörei

A modern néptanító leginkább kidolgozott, hagyományos területét képezi az iskolai tanulás szervezésével kapcsolatos módszertani elvek, valamint a gyermekek felügyeletével, fegyelmezésével kapcsolatos feladatkörök (Németh, 2008). Ezért is lényeges annak vizsgálata, hogy a két korszerű könyvben a jutalmazással és a büntetéssel kapcsolatosan milyen néptanítói feladatokat határoznak meg, érvényesült-e a korszerű pedagógiai és pszichológiai irányzatok szemléletmódja.

Felméri művében a tanító gyakorlati munkáját, a tanító-gyermek kapcsolatát az erkölcsi neveléssel foglalkozó fejezetből ismerhetjük meg. Az erkölcsi nevelés céljának az akarat javítását és a kötelességérzet elsajátítását tekinti. A tanító feladata az, hogy pozitív mintát nyújtson a növendékek számára, és helyesen ítélje meg a gyermekek cselekedetének motivációit, céljait. A hatékony fegyelmezés érdekében szükséges a mértékletes büntetés és jutalmazás, ami rendhez szoktat és jóra serkent. Amennyiben ez utóbbi hiányzik, az azt mutatja, hogy a nevelő és a növendék között nincs rokonszenv, ami a fegyelmezést nagymértékben megnehezíti.

A jutalmazást annak ellenére szükséges nevelőeszköznek tartja, hogy megállapítása szerint az a gyermek önzéséhez vezet, mivel úgy véli, hogy a gyermek éppen úgy, mint a felnőttek, vágyik környezetére elismerésére. A gyermek első jutalma az életben az édesanyja tekintete, aminek erkölcsi értéke az új erőfeszítésre való ösztönzés. A jutalmazás céljaként tehát a jó tulajdonságok fenntartását és az erőfeszítésekre való ösztönzést kell célul kitűzni. Leghathatósabbnak az erkölcsi jutalmat tartja, például a nevelő elismerését, helyeslését. Az anyagi jutalom esetén legalkalmasabb a könyv és legrosszabb a pénz, mivel a jutalom értéke nem tárgyban, hanem az erkölcsös jellem alakításában mutatható ki.

A büntetés céljánál is a gyermeki lélek belső indítékaira való hatást érzékelteti: „A büntetés célja megakadályozni azokat a hajlamokat, melyek a növendéket kihágásra, vagy bűnre vezethetik. E végre teljességgel nem elég, ha a növendék bizonyos cseleke-

detekkel, úgynevezett büntetéseket vagy fájdalmakat társít” (*Felméri*, 1890. 646. o.). Nem tartja helyesnek az igazságtalan, megszegényítő, kemény büntetésfajtákat. Igazságtalanság esetén a büntetés és a jutalmazás is elveszti az erejét, mert a gyermek mindkét fegyelmezési módszert a körülményekkel, a nevelő személyiségével köti össze. Ennek elkerülése érdekében fontos az ok-okozati összefüggés megláttatása. Az erősebb büntetések között a mértéktelenül alkalmazott testi fenyítést elutasítja, de a verést nem iktatja ki a fegyelmezés eszköztárából. Ennek okát a korabeli pszichológiai kutatásokra vezeti vissza: „Ám ma pszichológiai kutatásokból tudjuk, hogy (a) a gyermeki természethez a rokonszenvvel férhetni közel, s ha ez létrejött a tanuló és nevelő közt: fölösleges a testi büntetés keményebb faja, mert (b) a büntetés fogamatát nem a testi fájdalom teszi, hanem a növendék felköltött lelkiismeretének az a lesújtó ítélete, hogy büntetésre érdemes és (c) a mely iskolában csak ütleggel lehet boldogulni, ott rendszerint a tanító a hibás” (*Felméri*, 1890. 648–49. o.).

Baló a jutalmazással és a büntetéssel kapcsolatban nem részletesen kidolgozott módszertant ír le, hanem helyette a legfontosabb nevelői eljárásokra hívja fel a figyelmet mindkét nevelési eszköz alkalmazásánál. A jutalmazás és a büntetés mértékkel való használatát szükségesnek tartja azzal a céllal, hogy azoknak a tettek következményeként kellemes vagy kellemetlen érzést kell előidézniük. A céljuk elsősorban az ok-okozati összefüggés megértése, másodsorban az egyéni akarat formálása. A hétköznapi gyakorlat kritikájaként fogalmazza meg, hogy mivel a jutalmazás és büntetés a legkényelmesebben és legkönnyebben alkalmazható nevelési eszköz, ezért gyakran alkalmazzák, különösen a testi büntetést, az ütést és a verést. Ennek következménye, hogy a gyermekre nézve nem a célszerű, tudatos fejlesztés kerül középpontba, hanem azt fejezi ki, hogy a tanító mennyire van megelégedve növendékével.

Megkülönböztet természetes és mesterséges, valamint érzéki és szellemi jutalmakat és büntetéseket. Míg az első a tett természetes kellemes vagy kellemetlen következményét jelenti, addig az utóbbi a mesterségesen előidézett kellemes vagy kellemetlen érzelmek kiváltását foglalja magában. A jutalmazás és a büntetés módszertanának tárgyalásánál a legnagyobb hangsúlyt a testi fenyítésre fekteti. Abból a korabeli, veréssel kapcsolatos ellentmondásos véleményből indul ki, miszerint vannak, akik szükségesnek tartják, s vannak, akik feltétlenül elítélik a verést, amiről a következő gondolatokat fogalmazza meg: „Bajos egészen megtámadhatatlan álláspontot foglalni el a kérdésben, mert igaz az, hogy aki a célt akarja, annak az ahhoz vezető eszközöket is akarni kell. Az is igaz, hogy a nevelés nemcsak idomítás, mint az oktan állaté s hogy durva eszközökkel nem lehet finom lelkeket nevelni” (*Baló*, 1905. 54. o.). Ez alapján is következtethetünk arra, hogy a társadalomban a testi büntetéssel kapcsolatban még nem volt egyértelműen kialakult állásfoglalás. Nézete szerint a verés értéke a nevelő és a nevelt viszonyától függ, így annak alkalmazását nem tartja mindenki számára megengedhetőnek: „aki a verés tényéből annak hasznát annyira ki tudja emelni, hogy rossz oldalai háttérbe szorulnak, sőt megsemmisüljenek, az verhet is módjával; a másinak nem szabad verni” (*Baló*, 1905. 54. o.). Mindazonáltal egyértelműen kifejezi, hogy míg a család számára bizonyos helyzetekben alkalmazható, addig a tanító számára kifejezetten tiltott a testi büntetés: „A tanító ne verekedjen, mert az ő viszonya a gyermekkel más és ebben a verés rossz oldalai emelkednek ki, nem pedig a jó következmények, így pedig csak tovább folytatná az is-

kola azt, amit műveletlen szülők és társadalom kezdeményeztek, ahelyett, hogy finomságra törne. A tanító ne verekedjen először azért se, mert nem szabad és fegyelmi eljárást idézhet elő maga ellen. Végül azért se, mert visszaadhatják neki, testileg is, törvényszék elé is idézhetik, amire napjainkban szintén vannak esetek” (*Baló*, 1905. 54. o.).

A szerzők az iskolai fegyelem és a tanító személyisége között szoros összefüggést feltételeznek. A tanító javasolt fegyelmezési eszközei a humánus, emocionális jelzővel jellemezhetők, amit példáz az is, hogy *Balónál* a 19. századra jellemző neveléstan-könyvekkel szemben már kifejezetten tiltott nevelési eszközként jelenik meg az iskolai testi büntetés alkalmazása, ugyanakkor megkívánta a tanító szeretetteljes viszonyulása a gyermekhez.

A népiskolai tanító szűkebb társadalmi környezetre irányuló új feladatkörei

A szakmák létrejöttének tudáskonstrukciós folyamatai új társadalmi és szimbolikus tereket, idődimenziókat és fogalmi tartalmakat hoznak létre (*Németh*, 2008). Ebből adódóan fontos megvizsgálni a tanító szűkebb társadalmi környezetével, a tanulók családjával és az egyházközséggel való kapcsolattartásának új feladatköreit is.

Felméri az erkölcsi nevelés alapjának a családot és a vallást tekinti, melyek a társadalomba való beilleszkedéshez nélkülözhetetlenek. Az ember feladata az erkölcsi eszmékért való küzdés, melynek eszköze a tanulás és a tapasztalás. Az emberré nevelés lényegét a mások tapasztalataihoz való alkalmazkodásban, tapasztalatok szerzésében és az egyéniség, az „öntudatos én” kifejlesztésében látja: „Az ember, a ki másokkal társaságban mindenható, embertársaitól elkülönülten tehetetlen, bízvást idióta lesz. Ez az oka, hogy rászorul a tapasztalatra és a nevelésre.” (*Felméri*, 1890. 10. o.). *Felméri* társadalomeszményére mutat rá az ember társadalomba való beillesztésének a hangsúlyozása. Nézete szerint a demokratikus társadalom létrejöttének feltétele a művelt emberré nevelés eszménye.

A gyermek nevelésében az első és legtermészetesebb nevelőnek az édesanyját tekinti, aki nem tudományosan, hanem az anyai ösztön és a tapasztalatok alapján neveli gyermekét. *Felméri* családfelfogásáról *Ágoston* (1993) megállapítja, hogy a kolozsvári pedagógiaprofesszor jól látja: a család szerkezete történelmileg változó. *Felméri* szerint a polgári demokratikus társadalomban a demokratikus családban az apa már nem rendelkezik korlátlan hatalommal, tiszteletben tartja gyermeke jogait. Jellemző a családtagok egyenlősége, a nő felemelkedése, igazi házastársává válása. Híve a családtagok egyenlőségének, személyiségük tiszteletben tartásának. A gyermek fejlődését leginkább meghatározó tényezőnek a családot tekintette.

Felméri kézikönyvéhez hasonlóan, *Balónál* is megfogalmazást nyer, hogy a tanító feladata nemcsak az iskola épületén belüli teendőkre irányul, hanem megjelenik a szűkebb társadalmi közösségekkel való kapcsolattartás igénye is. A családpedagógiai tevékenységek kezdeti lépései jelennek meg a Kapcsolat a népiskola és a nevelés más tényezői között című alfejezetben, melyből következtethetünk egyrészt a tanítói hivatás új kihívásaira, másrészt arra, milyen kötelességei voltak a tanítónak társadalmi környezetével szemben. Azt hangsúlyozza, hogy a nevelés elsődleges, és legfontosabb színtere a család, ezt a népiskolai nevelés is követi. Fontosnak tartja, hogy a tanító törekedjék a csa-

láddal való együttműködésre, a gyermekek otthoni körülményeinek a megismerésére. Ebből is megállapítható, hogy a tanító feladata nem ért véget a tanítási órák után, hanem a település közösségeivel is tartania kellett a kapcsolatot. A szülőkkel történő kapcsolat-felvétel egyik lehetőségének a tanulók „Értesítő-könyvét” említi, amiben a szülőt értesítik a tanuló magaviseletéről, szorgalmáról és előmeneteléről.

A szülői értekezletek bevezetése a népiskolába a Népnevelők Budapesti Egyesületének kezdeményezésére a népiskolákban 1901-ben kezdődött meg a fővárosban, ám szélesebb körű elterjedése a következő évekre maradt. A kezdeményezés csak népesebb helyeken valósulhatott meg, amelyek „ünnepélyes” jellegük révén csak nyomaiban emlékeztetnek a maira. Az első szülői értekezletre 1901. február 28-án került sor a VI. kerületi Felsőerdősori község elemi népiskola tornatermében. Ez a szülői értekezlet az iskola gyermekkara által megnyitott himnusszal kezdődött, amit szavalatok, majd az iskola igazgatójának üdvözlő beszéde követett. Ezt követően Csáky Elek titkár ismertette az értekezlet célját, majd rátértek az első értekezlet témájára, ami a „házi feladat” kérdése volt (Baska, 2001). Figyelembe véve a bevezetett szülői értekezletek jelentőségét, Baló művében már kiemeli annak hasznát a szülőkkel való együttműködésben. „Ujabbban jönnek közszokásba az iskolában tartandó szülői értekezletek, melyekben az iskolában összegyűlt szülők és tanítók kölcsönös értesüléseket nyernek, úgy az egyes tanulókról, mint általán a tanulóssereg iskolai és otthoni magatartásáról. Az iskola és a szülők mint munkatársak ismernek egymásra, s kölcsönösen megállapodnak egyes összhangzatos teendőkre nézve, aminek a tanuló ifjúság veszi hasznát, ilyen formán, hol a szülő alkalmazkodik házi rendjében és általános felfogásban az iskolához, hol pedig az iskola a családdal való kapcsolattartás mellett meghatározó volt a tanító együttműködése az egyházközséggel és a társadalmi környezettel. A szerző nézete szerint az egyházzal való összeköttetést megkönnyítette, hogy a lelkész tartotta a népiskolákban a hittanórákat, míg a társadalommal való együttműködés még sokszor akadályba ütközött. A társadalmi szerepvállalás a vizsgált időszakban leginkább egyesületi szervező tevékenységet jelentett, a gyermekek nevelésével törődő szervezet működése még kezdetleges volt. „Legnehezebb összhangzatos együttműködést teremteni az iskolának a társadalommal. Oka annak az, hogy a társadalomnak nincs meg az ifjúság nevelésével törődő szerve, s a társadalmunk kevésbé egységes, úgy, hogy kinek-kinek műveltségétől és érdekeltségétől függ, hogy mennyire teljesítse a társadalmi nevelésnek rá eső kötelességét” (Baló, 1905. 21. o.). Abból kiindulva, hogy a társadalom a legnagyobb, legerősebb nevelési tényező, a szerző kiemeli: a tanítónak nem szabad beletörödnie a társadalommal való együttműködés nehézségeibe, hanem községenként ifjúsági egyesületek alkotását javasolja, aminek lelke a tanító.

Mindezek alapján a szerzők lényegesnek tartják a népiskolai tanítók munkájának kulturális jelentőségét. Ennek érdekében a tradicionális követelményeknek megfelelően a társadalommal való kapcsolattartás szerepe hangsúlyozottan jelenik meg. A népiskolának hozzá kell járulnia a nép erkölcsi és értelmi alakításához, aminek feltétele, hogy a tanító folyamatos kapcsolatban álljon a település lakóival, az egyházközséggel, a szülői házzal. Ismerje meg a gyermekek otthoni hátterét, melynek innovatív eszköze a szülői értekezlet; az iskolai ünnepek és kirándulások.

Összegzés

Felméri és *Baló* nevelésről, gyermekről és a tanítói hivatásról alkotott gondolatvilágát megismerve meggyőző bennünket arról, hogy ki kell emelni őket a feledés homályából és érdemes tanulmányoznunk a ma is sok tekintetben aktuális pedagógiájukat. A két neveléstan-könyv elemzése alapján megállapítható, hogy mindkét szerzőre erőteljesen hatottak a korabeli legújabb pedagógiai és pszichológiai tudományos ismeretek. *Felméri* munkájában kettősség mutatható ki, ami tanítóképének sajátos összetevőit nyújtják. Művében egyrészt a régi hagyományokhoz kötődés igénye jelenik meg, másrészt már érzékelhető a századfordulón kibontakozó természettudományos gondolkodásmód hatása. *Felméri*t a gyermeklélektanra alapozott induktív pedagógia előfutárának nevezhetjük (*Köte*, 1997), míg *Baló*nál már kimutatható az Európa-szerte egyre szélesebb körben elterjedt gyermeklélektan hatása. Az elkötelezettség a gyermekközpontúság iránt mindkét szerző írásában tükröződik, ami szorosan kapcsolódik a népiskolai tanító új feladatköréhez.

Mindkét szerző a nevelés végső céljának meghatározásánál a nemzet számára a nemzet által való nevelés fontosságát hangsúlyozza. A szerzők a gyermeket mint nevelhető, társas lényé formálható teremtménynek tekintik, aki képességei birtokában hasznos tagja lehet a társadalomnak. *Felméri*vel ellentétben *Baló* a *Wolff*-féle képességlélektanra építi neveléstanát, mely szerint az ember bizonyos képességekkel születik, melyeket nevelés útján lehet kibontakoztatni. A szerzők a hatékony nevelés alapját a humánus emberi kapcsolaton nyugvó, gyermekeket szerető tanítóban látják. Az új felfogás szükségessé teszi a népiskolai tanító számára a gyermek testi és lelki sajátosságainak tudományos alapokra helyezett ismeretét. A tanító új feladataként jelenik meg, a gyermekek közötti egyéni különbségek figyelembevétele a módszerek megválasztásában, és tudatos nevelés által a gyermek felkészítése a társadalomba való beilleszkedésre.

Felméri az erkölcsi nevelés érdekében szükségesnek tartja mind a jutalmazás, mind a büntetés módszerének mértékletes alkalmazását. A büntetésnél azonban a korabeli gyermekpszichológiai kutatások eredményeire hivatkozva, a testi fenyítést csak a legvégső esetben tartja alkalmazhatónak. Nézete szerint nem a testi fájdalom keresztül kell a gyermeket a helyes útra terelni, hanem a lelkiismeretre gyakorolt hatás segítségével. A tanító feladata, hogy pozitív viselkedésmintát nyújtson a növendékek számára, és mérlegelje a gyermekek cselekedetének motivációit, céljait a megfelelő nevelési módszerek megválasztása érdekében. *Baló* könyvének jellegzetessége, hogy a szerző nem fogalmaz meg részletes módszertani alapelveket a jutalmazás és a büntetés alkalmazását illetően. A két nevelési módszer célja, hogy a gyermek tetteinek következményeként kellemes vagy kellemetlen érzelmeket váltson ki, segítse az ok-okozati összefüggések megértését, fejlessze a gyermek akaratát. *Felméri*vel ellentétben a testi fenyítés alkalmazását elítéli, utalva arra a korabeli gyakorlatra, hogy a verés a tanító számára fegyelmi eljárást idézhet elő. Érdekes információ ez, hiszen kutatások támasztják alá, hogy a testi fenyítés gyakorlata még igen hosszú ideig része maradt a fegyelmezés eszköztárának.

Mindkét szerző szerint a művelt tanítói személyiségnek példát kell mutatnia a társadalom, s a gyermek számára is. Kifejezik hitüket a népiskolai tanítók munkájának kultu-

rális jelentőségében. Nézetük szerint a tanítónak a nép előtt is ki kell vívnia tekintélyét annak érdekében, hogy az iskolában a gyermek nevelőjeként hatékonyan tudjon tevékenykedni. Ennek érdekében folyamatosan kapcsolatban kell állnia a település lakóival, az egyházközösséggel, a szülői házzal.

A tanítóval szemben támasztott elvárásrendszer elemzése alapján rekonstruálható a tankönyvírók elképzelése az idealizált tanítóról. *Felméri* és *Baló* neveléstannal foglalkozó könyvében a „szaktudós-gyermekpszichológus tanító” képe jelenik meg. Az idealizált tanítóképre alkalmazott kifejezést a tanulmány szerzője a könyvekben található motívumok alapján fogalmazta meg. *Felméri* és *Baló* pedagógiájukban kifejezik, hogy a tanítónak szaktudósnak kell lennie. A „szaktudós” kifejezés nem azt jelenti, hogy a tanító elméleti szakemberként tevékenykedik, hanem azt, hogy a gyakorlati munkájához szükséges tudományos ismeretekkel rendelkezik. A szerzők abból indulnak ki, hogy a tanítók jelentős része figyelmen kívül hagyja a nevelés tudományos jellegét, és még mindig elsősorban a tapasztalásra támaszkodik. A „szaktudós” tanítónak a nevelési cél elérése érdekében nemcsak az ismeretek öncélú átadására kell törekednie, hanem a tanultság helyett a műveltségre, az elme finomítására. Tanítóképüket a tudományos elméleti ismeretekkel rendelkező „gyermekpszichológus” képe jellemzi, aki pszichológiai tájékozottsággal rendelkezik, és alkalmazni is tudja annak módszereit.

Lényeges megjegyezni, hogy a vizsgált korabeli neveléstan-könyvek alapján föllállított kategória a dualizmus korának olyan ideáltípusa lehetett, ami ilyen tiszta formában a valóságban nem létezhetett, így a tanítóval szemben támasztott társadalmi igényeknek is csak egy részét fejezheti ki. Ez az idealizált tanítókép a tankönyvírók elképzeléseit mutatják az idealizált tanítóképről. Nem tekinthető azonban a népiskolai tanítók számára előírt megalapozott és kiforrott irányadásnak.

A tanulmány további kutatások alapját nyújthatja. Értékes eredményeket hozhat a kutatás időbeli kereteinek kiterjesztése, a magyar népiskolai tanítóképzésben alkalmazott 1914 után megjelent pedagógiai könyvek tanítóképének összehasonlító vizsgálata. Ennek elemzése is további kutatás tárgyát képezheti, hogy e könyvek hogyan hatottak a preparandistákra. Ehhez feltételezhetően szemináriumi tanárok feljegyzéseiből, a tanfelügyelők iskolalátogatások során készített beszámolóiból vagy önéletrajzi forrásokból lehet információkat gyűjteni. A hatásfok elemzése hozzájárulhatna a „praktikus tanítókép” rekonstruálásához. Abba nyújtana betekintést, hogy mi jellemezte a tanítók hétköznapi gyakorlati munkáját, a tanítói hivatást.

Irodalom

Ágoston György (1993): *Magyar Pedagógusok. Felméri Lajos*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Baló József (1902): *Lélektan, tekintettel a nevelés feladataira*. Tanítóképző-intézetek II. osztálya számára. Lampel Róbert Könyvkereskedése, Budapest.

Baló József (1905): *Népiskolai nevelés- és oktatástan. A tanító- és tanítóképző-intézetek III. osztálya számára*. Lampel R. Könyvkereskedése, Budapest.

A néptanítói szakmások alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése
tükrében

- Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra-könyvek 9. Iskolakultúra, Pécs.
- Baska Gabriella (2001): *Fények és árnyak*. In: Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra-könyvek 9. Iskolakultúra, Pécs. 59–83.
- Baska Gabriella (2011): *Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Brezsnyánszky László (2002): A Herbart-paradigma Magyar neveléstan recepciója. *Iskolakultúra*, **12**. 5. sz. 38–43.
- Dombi Alice és Oláh János (2003): *A XIX. Század jelesei V. A XIX. századi Magyar pedagógusok a polgárosodásért*. APC-Stúdió, Gyula.
- Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Második, javított kiadás. Eggenberger-féle könyvkereskedés, Budapest.
- Fodor László (1999): Felméri Lajos – A neveléstudomány kiemelkedő kolozsvári képviselője. In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *Nevelési törekvések a XIX. században*. APC-Stúdió, Gyula. 50–61.
- Foucault, M. (2000): *Az elmebetegség és pszichológia. A klinikai orvoslás születése*. Corvina, Budapest.
- Györgyiné Koncz Judit (2005): *Pályaismeret, pályaaorientáció*. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Heidenrich, M. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (1999, szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 35–58.
- Hermann, U. (1999, szerk.): Lehrer – professional, Experte, Autodidakt. In: Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 408–428.
- Kant, I. (1803): *Über Pädagogik*. D. Fridrich Theodor Rink, Königsberg.
- Keller Márkus (2010): *A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Kenyeres Ágnes (1967, szerk.): *Magyar Életrajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. O. P. K. M, Budapest.
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lundgreen, P. (1970): Analyse preußischer Schulbücher als Zugang zum Thema Schulbildung und Industrialisierung. *International Review of Social History*, **15**. 85–121.
- Lundgreen, P. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 19–34.
- Mann Miklós (2004): Középiskolai tanárok és képzésük a 19. sz. század második felében. *Iskolakultúra*, **14**. 6–7. sz. 166–171.
- Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest-Dabasi Nyomda, Dabas.
- Mikonya György (2005): A magyar anarchisták iskolaügyi és életreform törekvései. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 52–62.
- Nagy Péter Tibor (2011): A professzionalizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években. *Iskolakultúra*, 1. sz. 3–8.
- Németh András (2003): A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése. *Iskolakultúra*, **13**. 3. sz. 53–68.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Németh András (2007): A magyar pedagógiai histográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 13–53.
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója. Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915). *Iskolakultúra*, **18**. 5–6. sz. 86–102.
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*, **18**. 3. sz. 279–290.
- Nóbik Attila (2001): A reformpedagógiai irányzatok kialakulása. *Iskolakultúra*, **11**. 4. sz. 65–72.
- Nóbik Attila (2006): Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, **16**. 4. sz. 41–48.
- Parsons, T. (1968): *Professions. International Encyclopedia of the Social Sciences*. Vol. 11. sz. Macmillan, New York. 536–547.
- Pukánszky Béla (2002): Herbart, Schneller és Kant az erkölcsi nevelésről. *Iskolakultúra*, **12**. 5. sz. 18–26.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. *Iskolakultúra könyvek* 28. Iskolakultúra, Pécs.
- Pukánszky Béla és Németh András (1997): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rein, W. (1895–1899, szerk.): *Enzyklopädischer Handbuch der Pädagogik*, Langensalza.
- Szinnyey József (1891): *Magyar írók élete és munkái*. A Magyar Tudományos Akadémia megbízásából írta Szinnyei József, a Magyar Nemzeti Múzeumi Hírlap – Könyvtár öre. Kiadja Hornyánszky Viktor Akadémiai Könyvkereskedése, Budapest.
- Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 429–461.

A néptanítói szakmások alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése
tükrében

ABSTRACT

KRISZTINA KOVÁCS: THE IMAGE OF TEACHERS IN TWO AUSTRO-HUNGARIAN-ERA
EDUCATION HANDBOOKS BY FELMÉRI AND BALÓ

Long ago, most education handbooks written for and used by primary school teachers and teacher training schools in Hungary devoted space to the properties expected of teachers. These properties were either treated in parts of chapters or described in separate chapters. Based on an analysis of the relevant sections and chapters of such books, conclusions can be drawn on the image held of teachers in a particular period of time both in the real world and 'on an abstract theoretical plane'. The study aims to reconstruct this image of teacher in one education handbook by *Lajos Felméri* (1840–1894), professor of education at the Hungarian University of Kolozsvár, and in another by *József Baló* (1860–1916), principal of the State Teacher Training Institute in Budapest. The element of professional life shared by the two authors is that both of them had taken part in study tours in Switzerland, England and Germany several times during their university training, which facilitated their studies of the different educational trends of the day. Both authors were highly influenced by the current scholarship in education and psychology, and the strong effect of the children's instructional movement can be detected in their writing.

Based on the studies, these handbooks by *Felméri* and *Baló* clearly show the image of 'expert teacher and child psychologist'. The expression 'expert teacher' did not mean that teachers functioned as theoretical experts, but that they possessed the scholarly knowledge required for their every-day work. The authors' standpoint was that a significant proportion of teachers neglected the scholarly character of education and that their understanding was mainly based on experience. The authors' image of a teacher was that of the child psychologist who possessed the necessary theoretical scholarly knowledge and was able to apply methods based on her knowledge of psychology. As 'experts', according to this image, teachers not only had to deliver knowledge as their educational aim, but were also to focus on learners' intelligence, i.e. the development of the mind. In order to develop well-educated individuals, these teachers were expected to be highly educated and ethical people who set a good example for society in general and children in particular.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 4. 289–311. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kovács Krisztina, Szent István Egyetem
Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar, Gyermeknevelési és Módszertani Tanszék,
H-5540 Szarvas, Kossuth L. u. 2.

SZÁMÍTÓGÉPES ÉS PAPÍR-CERUZA TESZTEREDMÉNYEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA AZ OLVASÁS- SZÖVEGÉRTÉS TERÜLETÉN

R. Tóth Krisztina és Hódi Ágnes

Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport

A modern technika vívmányainak széles körű elterjedése a nagymintás, tanulói teljesítménymérést szolgáló vizsgálatok módszertanában – célcsoporttól és módszertani kerektől függetlenül – is új lehetőségeket nyitott. A feladatok számítógépes környezetbe történő átültetését célozta meg mind az OECD PISA Computer-based Assessment of Science (CBAS – természettudományi eszköztudás számítógépes mérése, OECD, 2010a), mind az Electronic Reading Assessment (ERA – digitális szövegértés mérése, l. OECD, 2011 vizsgálata. E pilotvizsgálatokban elektronikus környezetben mérték a tanulók természettudományos ismereteinek, illetve olvasási képességének alkalmazhatóságát. Szintén erre tesz kísérletet az IEA PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat) felméréssorozat web alapú olvasás (Web-based Reading) című pilotmérése (l. *Mullis, Martin, Kennedy, Trong és Sainsbury, 2009*) is. A nemzetközi tendenciákkal (l. *Molnár, 2010*) párhuzamosan hazánkban az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportja is megkezdte a számítógépes tesztelésre történő áttéréshez szükséges pilotvizsgálatokat (pl. *Csapó, Molnár és R. Tóth, 2009; Csapó, Molnár, Pap-Szigeti és R. Tóth, 2009; Hülber, 2012; Molnár és R. Tóth, 2008; R. Tóth és Hódi, 2011*)

A mérés-értékelés folyamatának technológia alapú adaptációját ösztönzi, hogy az új tesztmedium a papír-ceruza teszteléssel szemben idő- és költséghatékonyabb tesztelési és visszajelentési folyamatot biztosít, valamint olyan új itemtípusok (pl. multimédiás, interaktív itemek) és tesztalgoritmusok implementációját teszi lehetővé, amelyek nem alkalmazhatók a tradicionális tesztelés során. Továbbá az új medium és az internet tesztelési folyamatba történő integrálása lehetővé teszi, hogy új konstruktumokat mérjünk. (A számítógépes tesztelés előnyeiről részletesen l. *Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008; van Lent, 2009; R. Tóth, 2010*)

Mindazonáltal a papír-ceruza (paper-and-pencil – PP) formátumban végzett mérés-értékelésről számítógépes (computer-based – CB) tesztelésre történő áttérés számos pszichometriai kérdést vet fel (*Johnson és Green, 2006*). Az egyik legalapvetőbb kérdés, hogy a számítógép, mint új közvetítő medium megváltoztatja-e a tesztek konstruktumvaliditását, hiszen ugyanazon teszt papíron vagy számítógépes környezetben felvéve nem minden esetben eredményez ekvivalens tanulói teljesítményeket (*Leeson, 2006*).

A közvetítő eszköz befolyásoló hatásának vizsgálata azokon a mérési területeken nem releváns, ahol az új környezetben más konstruktum vizsgálata történik (pl. *Moe*, 2009; OECD, 2010a, 2011), mint papíron. Ezzel szemben a különböző tesztkörnyezetből származó tesztpontszámok ekvivalenciájának, felcserélhetőségének biztosítása szükséges, ha a papír-ceruza adatfelvételen alapuló teszteredményeket, illetve ugyanazon mérőeszköz számítógépes adaptációjából származó teljesítményeket egyidejűleg szeretnénk elemzésekben felhasználni.

A tanulmányban az MTA-SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja által végzett papír-ceruza alapú longitudinális vizsgálat (*Csapó*, 2007) első generációs (*Bennett*, 1998) technológia alapú adaptációja során kapott adatok alapján tárjuk fel a tesztet közvetítő médium tanulói teljesítményre gyakorolt hatását és annak mértékét. E vizsgálat részeként olvasás-szövegértés területén vizsgáljuk a tesztmédium hatását a mintához és a tesztek jellemzőihez kapcsolódó háttérváltozók segítségével. A bemutatott vizsgálat számos módszertani érdekességet kínál: a médiahatást feltáró vizsgálatokban újszerű, papír alapú teljesítményt alapul vevő részminta-kialakítást, illetve különböző szövegtípusok mentén végzett komparatív elemzéseket. Mivel a közvetítő médium tanulói teljesítményre gyakorolt hatása keveset kutatott terület a folyamatos és nem folyamatos szövegeken, ezért e munka hiánypótlónak tekinthető.

Digitalizált és digitális szövegek értése

Kutatásunk során a diákok szövegértését *digitalizált* mérőeszközökön vizsgáltuk, mely különbözik a bevezetőben említett nemzetközi mérések módszertanától (l. PISA ERA, PIRLS web-based reading). E nagymintás tanulói teljesítménymérésre irányuló programok célja a *digitális* szövegértési képesség vizsgálata, s e konstruktum mentén hasonlításuk össze különböző oktatási rendszerek működésének hatékonyságát.

A digitalizált szövegek segítségével végzett felmérés során a papír-ceruza formában is felhasználható szöveget átültetjük számítógépes környezetbe (digitalizáljuk), és ennek segítségével mérjük a diákok szövegértési képességét. Ezzel szemben a digitális szövegértés mérésekor az internet adta lehetőségek és a web 2.0 alkalmazások kerülnek előtérbe (*Balácsi és Ostorics*, 2011). A digitális szövegértés tesztitemek hiperlinkekkel összekapcsolt weboldalakból állnak, ahol az oldalak közötti kapcsolatot menük, linkek, hivatkozások valósítják meg. Az olvasónak az oldalak között navigálva, több oldalt elolvasva kell egy kérdésre megtalálni a választ (OECD, 2009). Azt a mérési folyamatot, amikor a diákok ugyanazon papír alapú tesztet számítógépen oldják meg, a szakirodalom első generációs, míg azt a tanulói teljesítménymérést, amelyben a tesztkészítők kihasználják az infokommunikációs technológiák, valamint az internet adta lehetőségeket, második generációs tesztelésnek nevezik (*Bennett*, 1998). Az utóbbi esetben a közvetítő eszköznek nemcsak a tesztelési folyamatra – ezáltal a tanulói teljesítményekre – van hatása, hanem a mérés tartalmi keretére is. E különbségek előrevetítik, hogy a digitális szövegekkel végzett mérés-értékelés tartalmi kerete eltérést mutat az általunk referenciapontként használt olvasás-szövegértés tartalmi keretéhez képest. E változások a következő pontok

mentén összegezhetők: (1) statikusság/dinamizmus és a szövegek befolyásolhatósága, (2) szövegformátum, (3) olvasási műveletek (Balázs és Ostorics, 2011).

Az OECD PISA a digitális szövegek értésének mérése során a szövegeket két nagy csoportra osztja az alapján, hogy az olvasó befolyásolhatja-e a szöveg tartalmát vagy sem. Azokat a szövegeket, amelyeket az olvasó leginkább információforrásként használ és nincs lehetősége a digitális szöveg módosítására, szerzői alapú szövegeknek nevezi, míg az olvasó aktív részvételére építő, kommunikációs eszközként működő szövegeket (pl. levelek, blogok, chatszobák, fórumok és internetes úrlapok) üzenet alapú szövegeknek. A digitális szövegértés mérésbe kerültek olyan vegyes feladatok is, amelyek egyszerre kívánták meg az olvasótól a befogadó és aktív részvételt (Balázs és Ostorics, 2011). A digitalizált szövegértés mérésének tartalmi kerete statikus természeténél fogva nem terjedt ki a dinamikus, üzenet alapú szövegek megértésének és használatának mérésére.

A digitalizált olvasás-szövegértés tesztek esetében a PISA tartalmi keretében háromféle szövegformátum különül el: folyamatos (élményszerző), nem folyamatos (információszerző) és kevert szöveg (OECD, 2010b). Utóbbiban a folyamatos elemek segítik az olvasót a nem folyamatos ábrák, címkék, képek által közvetített információ megértésében és felhasználásában. Ezek a formátumok megtalálhatók mind a hagyományos, mind a digitális tesztkörnyezetben. A hipertextus olvasásértésének vizsgálatára a szövegformátumok köre még egy kategóriával bővült. Ezek a többszörös formátumú szövegek, amelyek alatt a „több, egymáshoz lazán kapcsolódó, asszociációs gondolkodási útvonalon, linkek segítségével elérhető szövegeket értjük. A többszörös szövegek a folyamatos, a nem folyamatos és a kevert formátumú szövegek értelmezésének integrálását igénylik” (Gonda, 2011, online). A dinamikus tesztkörnyezetben multimédiás anyagokkal is találkozhatunk. A többszörös szövegekben az itemek helyes megválaszolásához szükséges információ diagramokkal, legördülő menüpontokkal és egyéb grafikai elemekkel gazdagított környezetből nyerhető ki akár több különböző weboldaltól vagy egy adott weboldalhoz tartozó lapokról (OECD, 2009).

A papír alapú és a digitalizált olvasás során alkalmazott gondolkodási műveletek (információ visszakeresése, integrálás és értelmezés, reflexió és értékelés) működésére, valamint tartalmára is hatással volt a második generációs mérési platform megjelenése. A multimédiális elemekkel, hipertextussal gazdagított dinamikus szövegek tartalmának értelmezése, értékelése előtt az olvasónak hozzá kell férnie a kívánt információhoz, így a digitális szövegértés egy új gondolkodási művelettel, a hozzáféréssel egészült ki. Azonban papír-alapú tesztek megoldása esetén ebben a hozzáférést az olvasó csak kismértékben befolyásolhatja, hiszen a rendelkezésre álló eszközök (tartalomjegyzék, oldalszámozás, névmutató, navigációs gombok) egyszálú lineáris olvasást tesznek lehetővé, míg a többszálú lineáris olvasás során a dinamikus környezetben az olvasó szabadon válogathatja ki és rendezheti az információt (Balázs és Ostorics, 2011).

Az olvasási műveleteket tekintve a második generációs olvasástesztelésnél megfigyelhető a reflexió és értékelés műveleti szint tartalmának gazdagodása is. A nyitott webes környezetben olvasás/böngészés során az olvasó számos szüretlen információforrással találkozhat, melyek szelektálása, illetve hitelességük ellenőrzése kiemelkedő fontos-

sággal bír. A digitalizált olvasás platformjának zárt természete miatt ez a gondolkodási művelet ilyen jelleggel nem rendelkezik (*Balázs és Ostorics*, 2011).

Jelen kutatásunk középpontjában elsősorban a médiahatás vizsgálata állt digitalizált szövegek segítségével. Mivel a digitalizált olvasás-szövegértésnek nem célja innovatív (hiperlinkek, menük stb.) tesztelési elemek tesztelési folyamatba történő beiktatása, ezért mérésünkben a PISA papír alapú olvasás-szövegértés tanulói teljesítményméréshez alkalmazott tartalmi keretét használtuk fel (OECD, 2010b).

Nemzetközi összehasonlító tanulmányok a médiahatás tanulói teljesítmény alapján történő vizsgálatáról

A tesztfelvétel különböző módjainak a tanulók válaszaikra gyakorolt lehetséges hatását az 1970-es évektől tanulmányozzák (*Gaskill és Marshall*, 2007). Az elmúlt 25 évben több mint 300 nemzetközi tanulmány készült a tesztkörnyezet megváltozásából adódó teljesítménykülönbségekről, az eltérések okainak feltárásáról, illetve a számítógépes és a papír-ceruza tesztelésből származó adatok összehasonlításáról (*Wang, Jiao, Young, Brooks és Olson*, 2008). A kutatások egy része nem igazol szignifikáns különbséget a papír-ceruza és a számítógépes teszteredmények között (*Bodmann és Robinson*, 2004; *Horkay, Bennett, Allen, Kaplan és Yan*, 2006; *Johnson és Green*, 2006; *Poggio, Glasnapp, Yang és Poggio*, 2005; *Puhan, Boughton és Kim*, 2007; *Wang, Jiao, Young, Brooks és Olson*, 2007, 2008). Ugyanakkor számos vizsgálat szignifikáns különbséget tárt fel a két teszt-médiumon elért teljesítmények között (*Bennett, Braswell, Oranje, Sandene, Kaplan és Yan*, 2008; *Csapó és mtsai*, 2009; *Higgins, Russell és Hoffmann*, 2005; *Pomplun, Frey és Becker*, 2002), amit *Clariana és Wallace* (2002) alapján médiahatásnak (test mode effect) nevezzük.

A tesztkörnyezet megváltozásából adódó teljesítménykülönbségek vizsgálata során az egyik legintenzívebben kutatott terület a minta, illetve a részminták tulajdonságainak teljesítményre gyakorolt hatása. A minta tulajdonságai dimenzióban leggyakrabban vizsgált változók a számítógéppel kapcsolatos tényezők – például mennyire jártas a diák a számítógép használatában –, a demográfiai adatok közül a kor, a nem, az etnikai hovatartozás, továbbá a szocioökonómiai státusz. Az ezen faktorok mentén végzett vizsgálatok eredményei sem azonosak. A tesztelésben részt vevő diákok demográfiai adatai alapján képzett részcsoportok eredményeinek vizsgálata során *Gallagher, Bridgeman és Cahalan* (2002) kismértékű eltérést igazolt számos amerikai tudásszintmérő program (pl. Graduate Record Examination – GRE, the Graduate Management Admissions Test – GMAT, a SAT I: Reasoning test, the Praxis Professional Assessment for Beginning Teachers, valamint a Test of English as a Foreign Language – TOEFL) eredményeit felhasználva. Mindazonáltal a demográfiai adatok egyes komponenseit vizsgáló tanulmányok közül *MacCann* (2006), *Clariana és Wallace* (2002, 2005) munkája alapján a tesztalanyok neme mint változó nincs kapcsolatban a papír-ceruza és a számítógépes környezetben elért teljesítménybeli különbséggel. *Kingston* (2009) az általános és a középiskolások teljesítménykülönbségére fókuszáló metaanalízise szerint az általános és a

középiskolás korosztályú tanulók populációján a kornak mint változónak szintén nincs prediktív ereje a nyomtatott és a számítógépen elért tesztpontszámok különbsége tekintetében.

A szocioökonómiai státusz (SES) vizsgálata során az alacsonyabb SES-indexszel rendelkező diákok papír-ceruza és számítógépes környezetben elért teljesítménye között szignifikáns (egy százalékos) a különbség, ugyanakkor a magasabb státuszú diákok esetében nem volt kimutatható médiahatás (*MacCann*, 2006). Ezzel szemben egyéb, szintén SES alapján képzett részmintákon végzett vizsgálatok (*Pomplun, Ritchie és Custer*, 2006; *Sandene, Horkay, Bennett, Allen, Braswell, Kaplan, és Oranje*, 2005) eredményei azt tükrözik, hogy a SES nem függ össze a papír-ceruza és a számítógépes teljesítménykülönbségekkel. E kutatásokban a SES-indexet az ingyenebéd kritériumában határozták meg.

A számítógéphasználattal kapcsolatos változók közül a számítógépes jártasság (computer familiarity) szerinti mintaképzés eredményei sem egybehangzóak. Míg *Clariana és Wallace* (2002), *R. Tóth, Molnár és Csapó* (2009) vizsgálataikban nem igazolták a számítógépes jártasság és a papír-ceruza és számítógépes teszteredmények különbségének kapcsolatát, addig a *Bennett* és munkatársai (2008), valamint a *Horkay* és munkatársai (2006) által végzett kutatások eredményei alapján a számítógépes jártasság hatással van az online környezetben elért teljesítményekre. A tradicionális és az elektronikus adatfelvételtől származó eredmények különböznek a tanulók számítógépes jártasságának függvényében. Az eredmények inkonzisztenciájának hátterében az áll, hogy a számítógépes jártasságnak többféle értelmezése létezik a szakirodalomban (*Sandene és mtsai*, 2005), ebből adódóan több módon mérhető.

A médiahatás-vizsgálatok középpontjában a mintatulajdonságokon túl a tesztmédiium technológiai sajátosságaiból fakadó jellemzők állnak. *Leeson* (2006) a felhasználói felület olvashatóságát és interaktivitását vizsgálta a médiahatás tekintetében. A felület olvashatósága szempontjából potenciális különbséget okozó tényezőként említi a monitorméretet, a képernyőfelbontást, a betűtípust és a betűméretet, a sorok hosszát, azok számát, a szóközök és a sortávolság mértékét. Az interaktivitás oldaláról például a görgetés (scroll) és a visszalépés (item review) változók lehetséges hatását mutatja be.

A felhasználói felület olvashatóságát nagymértékben befolyásolja a monitorméret és a képernyőfelbontás (*Bridgeman, Lennon és Jackenthal*, 2003). A képernyőfelbontás a megjelenített szöveg betűméretére, valamint a megjelenített szöveg hosszúságára is hatást gyakorol, hiszen nagyobb képernyőfelbontás esetén egyszerre több szót és több sort lehet megjeleníteni a monitoron. Amennyiben a felbontás állandó, a képernyő nagysága nincs hatással a megjelenített tartalom (szöveg) hosszúságára, csak a méretére (*Bridgeman és mtsai*, 2003).

A felhasználói felületet az interaktivitás oldaláról tekintve a szövegek görgetését többnyire negatív hatású faktorként jellemzik (pl. *Mead és Drasgow*, 1993; *Leeson*, 2006). Ennek oka az, hogy papíron vagy számítógépen a lapozás funkciót választva az adott bekezdés fix helyen marad, így a diákok meg tudják jegyezni az információ helyét, míg a görgetés közben elveszítik azt. Hosszabb, egy monitoron nem megjeleníthető szövegek digitalizálásánál két lehetőség adódik: egy az egyben digitalizáljuk a szöveget, így a tanulóknak görgetniük kell az olvasás során, vagy a szöveget felosztjuk több részre,

ezáltal az elektronikus teszteléskor a tesztmegoldóknak navigációs gomb segítségével kell lapozniuk a szövegrészek között. Függetlenül attól, hogy a lapozás vagy a görgetés funkciót választjuk, figyelembe kell venni, hogy a képernyőn egyszerre megjelenő információ hatást gyakorol a teszteredményre. Számos vizsgálat (pl. *Bridgeman* és mtsai, 2003) igazolta, hogy a médiahatás mértéke nem jelentős, amennyiben az egy itemre vonatkozó összes információ megjelenik a képernyőn; ezzel összhangban szignifikáns a médiahatás, ha a tanulóknak navigálniuk (tipikusan görgetniük) kell a képernyőn az itemek megválaszolásához (*Pommerich*, 2004). Az adatfelvétel során *Leeson* (2006) további potenciális változóként említi az előző itemre történő visszalépést, mely tényezőnek többnyire nincs hatása az eredménykülönbségekre, ugyanakkor a diákok preferálják a visszalépés lehetőségét.

A médiahatás-vizsgálatok harmadik kérdésköre a tesztjellemzők hatásvizsgálata. E dimenzióban a feladatok megoldásához szükséges tevékenységek, itemtípusok (l. *Kingston*, 2009), illetve válaszadó stratégiák (question answering strategies) is felelősek lehetnek a két környezetben elért teljesítmények különbségéért. Például olvasás-szövegértés tesztek esetén a teljesítménykülönbségeket magyarázhatják, hogy a tanulók online környezetben nem alkalmazhatják a támogató vagy funkcionális olvasási stratégiákat (*Mokhtari* és *Reichard*, 2002). A matematika tudásszintmérő teszteknel, ha a feladat megoldásához bonyolultabb számításra van szükség, negatívan befolyásolja az online környezetben elért teljesítményeket, hiszen a diákok hiába használhatnak papírt a feladatmegoldáshoz, nem élnek a lehetőséggel (*R. Tóth*, 2008). Továbbá a kérdések típusa, a kérdésben szereplő számok is kapcsolatban állhatnak a tanulók feladatmegoldási hajlandóságával, így e változók is felelősek lehetnek a médiahatásért (*Johnson* és *Green*, 2006).

A bemutatott eredmények következtében a szakirodalom alapján nem fogalmazható meg egy egységes, minden területre, kontextusra, itemformátumra és mintára kiterjedő konklúzió. Az eredmények inkonzisztenciája háttérben az áll, hogy a különböző vizsgálatok más-más konstruktumot, különböző mintán, különféle mintakialakítással és itemformátum segítségével mérnek (*Wang* és *Shin*, 2009). E nagyszámú változórendszer hatása és eltérő eredménye miatt az elektronikus tesztelésre történő áttérés csak fokozatosan történhet, mert az új médium újabb változókat von be a tesztelés folyamatába, melyek hatását kontrollálni kell (*Csapó* és mtsai, 2009).

Az empirikus vizsgálat céljai, kérdései

Az empirikus vizsgálat célja, hogy összehasonlítsa a papír-ceruza és a számítógépes tesztkörnyezetben felvett olvasás-szövegértés teszteken elért tanulói teljesítményeket, a tesztet közvetítő eszköz tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását, illetve jellemezze a tesztmédium megváltoztatásával leginkább érintett tanulói csoportokat. Arra kerestük a választ, hogy:

- 1) statikus (interaktív elemeket nem tartalmazó) teszteknel, a hagyományos és számítógépes formátumban elért teszteredmények jelentősen eltérnek-e egymástól,

illetve amennyiben az eltérés szignifikáns, papíron vagy számítógépen sikeresebbek-e diákok?

- 2) különböző szövegtípusok esetén van-e számottevő különbség a papír-ceruza és a számítógépes környezetben elért teszteredmények között? Amennyiben igen, mely szövegtípusnál jelentkezik a legjelentősebb eltérés?
- 3) különböző változók (nem, településtípus, IKT-háttérváltozók és tanulói? teljesítmény) mentén képzett részminták között azonosítható-e szignifikáns különbség? Amennyiben igen, a minta mely jellemzői magyarázzák a teljesítménybeli eltéréseket?

Módszerek

Minta és adatfelvétel

A mintát hatodik évfolyamos diákok (N=449) alkották. Minden diák egy papír és egy számítógépes formátumú olvasás-szövegértés tesztet oldott meg. A vizsgálatban 7 régió, 14 iskola 25 osztálya vett részt. Az iskolák önként jelentkeztek a pilotmérésre, mert az elektronikus tesztelés lebonyolításához megfelelő infrastruktúrával (számítógépparkkal és internetkapcsolattal) kellett rendelkezniük az intézményeknek. A tanulók közel fele (49,6%) fiú volt. A nemek aránya megegyezik az országos reprezentatív longitudinális minta jellemzőivel.

Mind a hagyományos, mind a számítógépes tesztfelvétel 2009 tavaszán zajlott. Az online tesztelés a TAO-platformokon (Testing Assisté par Ordinateur – számítógépes tesztelés, *Farcot és Latour*, 2008) keresztül valósult meg. A diákok mindkét tesztet tanórán oldották meg; az adatfelvételt pedagógusok végezték. A tanulók az iskolában elérhető számítógépeken oldották meg az elektronikus tesztet. A tanulási hatás ellensúlyozására a mintát véletlenszerűen felosztottuk: egyes diákok előbb a számítógépes tesztváltozatot, majd a nyomtatott tesztet, míg a diákok egy másik csoportja először a papír-alapú változatot, majd az online tesztet oldotta meg.

Részminták képzése

Részmintákat képeztünk a nemek, IKT-háttérváltozók (mióta használ számítógépet, milyen gyakran internetezik/számítógépezik, mennyire szeret számítógépezni, illetve mióta tanul számítástechnikát az iskolában) és a papír-ceruza formátumban elért átlagos teljesítmény alapján. A papír-ceruza formátumban elért átlagos teljesítmény alapján öt részmintát alakítottunk ki a kvantilisok mentén (1. táblázat). Amennyiben a mintabontás határán több tanuló teljesítménye megegyezett, minden azonos teljesítményű tanulót ugyanabba a részmintába soroltunk. Ebből adódik a részminták eltérő elemszáma. Az így képzett tanulói csoportok átlagteljesítménye a Dunnett T3 eljárás alapján szignifikánsan különbözik egymástól.

1. táblázat. Részminták képzése a papír-ceruza átlagteljesítmény alapján

<i>Részminták</i>	<i>Teljesítmény-intervallumok (%)</i>	<i>Gyakoriság (fő)</i>
1. részminta	0 – 63,88	78
2. részminta	63,89 – 74,99	106
3. részminta	75,00 – 80,55	77
4. részminta	80,56 – 88,88	109
5. részminta	88,89 – 100,0	79
<i>Összesen</i>	<i>100</i>	<i>449</i>

Mérőeszközök

A vizsgálatban két különböző tesztváltozatot alkalmaztunk. Az egyiket papír-ceruza alapon vettük fel az MTA-SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport vizsgálatának keretében, a másikat online környezetben oldották meg a diákok.

A teszteredmények összehasonlíthatósága miatt a tradicionális és a számítógépes formátumú olvasási képességet mérő tesztek párhuzamos tesztváltozatok, azaz (1) ugyanazokat az instrukciókat tartalmazzák, (2) a feladattípusok és a megoldásukhoz szükséges műveletek is azonosak, (3) mindkettő 36 itemből áll, valamint (4) minden diák megoldotta a papír-ceruza és a számítógépes tesztváltozatot is (Alderson, Clapham és Wall, 2000).

A tesztek készítésekor a nemzetközi olvasásvizsgálatok módszertanára támaszkodtunk. Mind a papír-ceruza, mind a számítógépes teszt két résztesztből áll, melyek szövegtipológiai paraméterei mentén a két mérőeszköz szövegtípusok szintjén ekvivalens (2. táblázat).

2. táblázat. A PP és CB olvasás-szövegértés teszt szövegtipológiai paraméterei (Vári, 2003 nyomán)

<i>Szövegparaméterek</i>	<i>1. részteszt</i>	<i>2. részteszt</i>
Forma	Nem folyamatos	Folyamatos
Szövegfajta	Dokumentum	Leíró
Közléshelyzet/olvasási szituáció	Tanulási célú	Személyes célú

Az első részteszt nem folyamatos szövegeket tartalmazott, mellyel három különböző dokumentumtípus (táblázat, térkép, diagram) formájában megjelenített információk dekódolását és megértését térképeztük fel. E részteszt első feladata táblázatba szervezett információk, a további feladatok (két térkép adatainak összevetése, diagram adatainak leolvasása) képi tartalmak megértésére irányultak. A második résztesztben egy folyamatos szöveg segítségével mértük a diákok digitalizált olvasási képességét. Szövegnyelvészeti változókat tekintve mind a nyomtatott, mind a monitoron közvetített folyamatos szöveg két részre tagolódott, hét bekezdésből és 16 mondatból állt, a papíron található szöveg

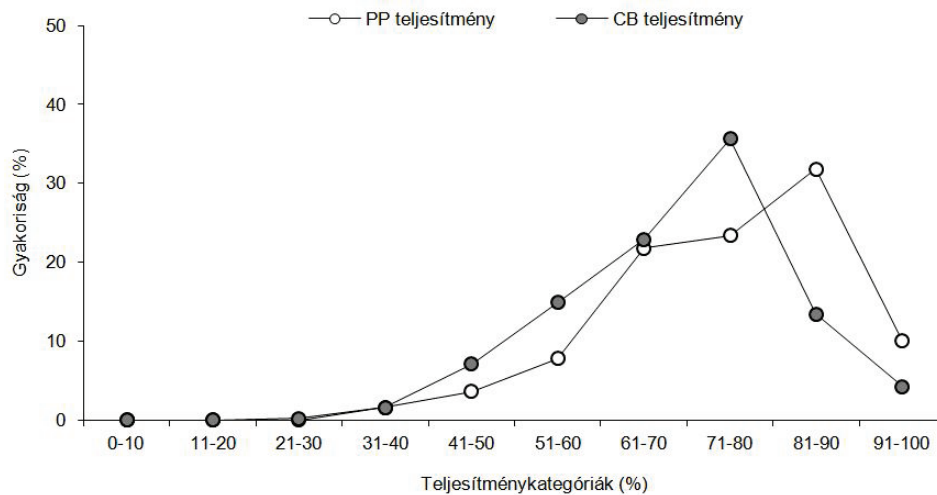
282, a monitoron megjelenített 281 szót tartalmazott. Az online szöveg mondatai átlagosan 6,4, míg a papír alapú szöveg mondatai 5,9 szó hosszúak voltak.

Mindkét teszt lineáris, azaz a feladatok ugyanabban a sorrendben szerepeltek, azonban a PP- és a CB-szöveg megjelenítésüket tekintve eltértek egymástól. Ennek oka, hogy az alkalmazott mérőeszköz változtatás nélkül történő digitalizálása során a diáknak használniuk kellett volna mind a horizontális, mind a vertikális görgetősávot. Így míg PP alapon a diákok egyidejűleg láthatták a teljes tesztlapot, addig online környezetben a szövegek felosztása és egyszerre egy megjelenő item prezentációja mellett döntöttünk. A szakirodalmi áttekintésben bemutatott technológiai paraméterek hatásának csökkentésére a teszt megjelenítését standardizáltuk, az egy monitoron megjelenő szöveg sorainak és azon belüli szavak számát előre rögzítettük, a betűtípus, a szóközök száma, a sortávolság, továbbá a betűszín (l. *Pommerich*, 2004) mindkét tesztváltozaton megegyezett, így a változók hatását nem vizsgáljuk a szakirodalmi áttekintésben. Ezáltal igyekeztünk biztosítani, hogy az iskolában használt legkisebb méretű monitorokon is ugyanannyi információ és ugyanolyan elrendezésben jelenjen meg a feldolgozandó szöveg, mint a nagyobb képernyőjű monitorokon.

A tesztváltozatok kizárólag zárt feladatokat tartalmaztak, mert a szöveges válaszok újabb változókat (pl. gépelési sebesség, számítógépes jártasság a billentyűzet használatában) vonnak be a számítógépes mérésbe. A diákok válaszaikat rádiógombok és jelölőnégyzetek segítségével adták meg, valamint a feladatok közötti váltást navigációs gombokkal végezték.

Eredmények

A nyomtatott formátumban felvett olvasási képesség fejlettségét vizsgáló teszt reliabilitásmutatója (Cronbach- α) 0,76, míg az online tesztváltozaté 0,70. A diákok papír-alapon ($x_{PP}=74,91\%$, $sd=12,97$) átlagosan jobban teljesítettek, mint online formátumban ($x_{CB}=69,22\%$, $sd=12,72$; $t=8,89$, $p<0,01$). A papír-ceruza és a számítógépes teljesítmények eloszlását tekintve (1. ábra) a papír-alapú teszten elért eredmények eloszlásfüggvénye jobbra tolódott a számítógépes környezetben felvett adatok alapján képzett görbéhez képest. A 80% fölötti eredményt elérő diákok száma tradicionális tesztelés során kétszer annyi volt, mint a számítógépes teljesítmény alapján. Ugyanakkor az alacsonyabb képességszintű tanulók kategóriába (41–60%) papír-alapon felvett teszt eredményei alapján feleannyian tartoznak, mint a számítógépes adatfelvételtől származó adatok szerint.



1. ábra
A PP-teljesítmények és a CB-teljesítmények eloszlása

Szövegtípusok analízise

A szövegtípusok szerinti papír-ceruza és számítógépes adatfelvételtől származó eredmények összehasonlítását klasszikus és valószínűségi tesztelméleti eszközökkel is elvégeztük. A tanulók teljesítményét szövegtípusonkénti és tesztkörnyezet szerinti bontásban egy négydimenziós személyitem-térkép (2. ábra) segítségével ábrázoltuk. A személyitem-térkép lehetőséget nyújt arra, hogy egyidejűleg ábrázoljuk a diákok egy-egy teszten (részteszten) elért teljesítményét és a tesztitemek nehézségét. A diákok képességszint szerinti eloszlását a 2. ábrán az 1–4. dimenzió oszlopokban található x-ek tükrözik, ahol minden x négy diákot jelöl. Az ábra jobb oldali oszlopában található számok a tesztitemek sorszámaikat jelölik.

Az első dimenzió a nyomtatott formában nem folyamatos szövegen, a második dimenzió a papír-ceruza formában folyamatos szövegen, a harmadik dimenzió az online adatfelvétel nem folyamatos szövegeken, a negyedik a szintén online környezetben, de folyamatos szövegen elért eredmények alapján kirajzolódó képességszint eloszlást mutatja. Az adatok alapján a nem folyamatos szövegeket tartalmazó részteszt szövegeit papír-ceruza környezetben könnyebben dolgozzák fel a diákok, mint online (átlagos képességparaméterek: $x_{PP}=1,72$, $sd_{PP}=0,04$; $x_{CB}=1,54$, $sd_{CB}=0,04$, $p<0,05$). Ugyanakkor a folyamatos szövegeken elért teljesítmények között még jelentősebb a különbség a két adatfelvétel során (átlagos képességparaméterek: $x_{PP}=1,04$, $sd_{PP}=0,05$; $x_{CB}=0,51$, $sd_{CB}=0,03$, $p<0,05$).

Számítógépes és papír-ceruza teszteredmények összehasonlító vizsgálata az olvasás-szövegértés területén

	PP nem foly.	PP folyamatos	CB nem foly.	CB folyamatos	+ item
4					
	X				
	X				
	X				
	X	X	X		
	XX	X	X		
3	XX	X	XX		
	XXX	X	X		
	XXXX	XX	XX		
	XXXX	XX	XXX		19
	XXXXX	XXX	XXXXX		
	XXXXX	XXX	XXXXX	X	43
	XXXXXX	XXX	XXXXXX		
2	XXXXXX	XXXXX	XXXXXX	X	48
	XXXXXXXX	XXX	XXXXXXXX	X	12, 32, 50
	XXXXXXXX	XXXXX	XXXXXXXX	XX	52, 54
	XXXXXXXX	XXXXX	XXXXXXXX	XXX	7
	XXXXXXXX	XXXXXX	XXXXXXXX	XXXX	
	XXXXXX	XXXXX	XXXXXX	XXXX	
	XXXXXX	XXXXXX	XXXXXX	XXXXX	18
	XXXXX	XXXXX	XXXXX	XXXXX	14, 33, 56, 60
1	XXX	XXXXXX	XXXXX	XXXXXX	15, 25, 53, 58
	XXX	XXXXXX	XXX	XXXXXX	41, 64
	XXXX	XXXXX	XXXX	XXXXXX	8, 17, 35, 47
	XXX	XXXX	XX	XXXXXX	66
	XX	XXXX	XXX	XXXXXXXXXX	2, 29, 34, 59, 67
	X	XXXX	XX	XXXXXXXXXX	6, 63, 69
	X	XXX	XX	XXXXXXXXXX	
0	X	XX	X	XXXXXXXXXX	21, 24, 57
		XXX		XXXXX	28, 36, 61, 65, 70
	X	XX	X	XXXX	16, 26, 49, 51
		XXX	X	XXX	13, 20
		X		XXX	40
		XX		X	22, 68
		X		X	9, 45
-1				X	1, 5, 46
		X		X	31, 55
				X	23, 27, 37, 62
		X			2, 10, 11, 30, 38
		X			
-2					
					4
					44
					39, 42

2. ábra

Olvasás-szövegértés fejlettsége papír-ceruza és számítógépes környezetben folyamatos és nem folyamatos szövegeken (minden 'x' 4 diákot reprezentál)

A nem folyamatos szövegek esetén papír-ceruza formátumban a diagramleolvasási feladat bizonyult a legkönnyebbnek, míg számítógépes környezetben a táblázatos formában olvasható szöveg megértésében voltak a diákok a legsikeresebbek. A legnagyobb

problémát mindkét formátumban a térképek összevetéséből származó információk megértése jelentette.

A két médiumon elért tanulói szintű teljesítményeket összevetve a legjelentősebb különbség ($t=10,78$) a diagramleolvasási feladatoknál (3. táblázat) azonosítható. Szintén szignifikáns ($t=4,74$, $p<0,01$) a médiahatás mértéke a két térképen található információk összevetését célzó feladaton. Ugyanakkor mindössze 2,2%-os az eltérés ($t=2,80$) a táblázatos formában prezentált szöveg megértésében a papír-ceruza és az online formátumban elért teljesítmények alapján. Az eredményeket magyarázhatja, hogy mind a diagramleolvasási, mind a térképösszevetési feladat közös jellemzője, hogy képi formában közöl információt, ugyanakkor a táblázatok szöveges információt jelenítettek meg.

1. táblázat. A nem folyamatos részteszt három dokumentumtípusán elért papír-alapú (PP) és számítógépes (CB) átlagteljesítményeinek összehasonlítása t-próbával

<i>Dokumentumtípus</i>	<i>Átlagok különbsége (%) (PP-CB)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Táblázat	2,20	2,80	0,01
Térkép	7,28	4,74	0,00
Diagram	13,05	10,78	0,00
<i>Teljes részteszt</i>	<i>4,91</i>	<i>7,28</i>	<i>0,00</i>

A folyamatos, leíró szövegek megértése szintén jelentősen könnyebbnek bizonyult papír-ceruza formában, mint online (átlagos képességszám: $x_{PP}=1,04$, $sd_{PP}=0,05$; $x_{CB}=0,51$, $sd_{CB}=0,03$, $p<0,01$). A teljesítménykülönbségeket (mindkét szövegtípus esetén) magyarázhatja továbbá, hogy a tanulók online környezetben nem alkalmazhatták az úgynevezett támogató vagy funkcionális olvasási stratégiákat. Míg papíron a tanulók kiemeléssel, aláhúzással, jegyzeteléssel, esetleg kezükkel végigvezetve segíthetik a szöveg megértését, a szövegrészletek összevetését (pl. diagram oszlopainak összehasonlításakor), addig a jelen vizsgálatban számítógépen prezentált mérőeszközön ez nem volt kivitelezhető.

Részmintákra irányuló elemzések

A papír-ceruza és a számítógépes környezetben elért átlagos teljesítmények kapcsolata szignifikáns ($p<0,01$) mind a teljes teszt ($r=0,44$), mind a részteszt szintjén. Ugyanakkor a szövegtípusonkénti elemzések megerősítették, hogy a két tesztmédiumon elért eredmények erősebb kapcsolatot mutatnak a nem folyamatos ($r=0,45$) szövegek esetén, mint a folyamatos szövegeket ($r=0,20$) tartalmazó részteszteken. Azonban ezek a korrelációs értékek a tanulók átrendeződését vetítik elő a két tesztmédium esetén, amit különböző részminták segítségével vizsgáltunk.

A nemek közötti teljesítménykülönbségek vizsgálata a két tesztkörnyezetben

A fiúk és a lányok teljesítménye a teljes teszt és a részteszt szintű (4. táblázat) elemzések alapján nem különbözött egymástól sem papír alapú, sem az online formátum esetében. A nem folyamatos szövegek három dokumentumtípusa alapján végzett elemzések szerint a táblázatba foglalt információk megértésében a lányok mindkét környezetben jobban teljesítenek ($t_{PP}=2,70$, $t_{CB}=2,74$, $p<0,05$). Ugyanakkor a fiúk sikeresebbek online környezetben a térképek összevetését célzó feladatban. A diagramleolvasásban nincs jelentős különbség a fiúk és lányok teljesítménye között.

4. táblázat. Nemek közötti különbségek a szövegtípusok szerinti bontásban

Szövegtípus	PP		CB	
	<i>t</i> (fiúk-lányok)	<i>p</i>	<i>t</i> (fiúk-lányok)	<i>p</i>
<i>Nem folyamatos szövegek</i>	-1,20	<i>n. s.</i>	-1,45	<i>n. s.</i>
Táblázat	-2,70	0,01	-2,74	0,01
Térkép	0,85	<i>n. s.</i>	2,03	0,04
Diagram	0,46	<i>n. s.</i>	-1,69	<i>n. s.</i>
<i>Folyamatos szöveg</i>	-0,09	<i>n. s.</i>	0,08	<i>n. s.</i>

Megjegyzés: *n. s.* nem szignifikáns

A médiahatás vizsgálata nemek alapján

A nemek alapján képzett részmintákra irányuló elemzések mind a fiúk, mind a lányok médiafüggő viselkedését igazolják a teljes teszt ($t_{fiúk}=5,11$, $t_{lányok}=7,04$, $p<0,05$), a résztesztek és a különböző dokumentumtípusok (térkép, diagram, táblázat) szintjén (5. táblázat). Mindkét nem papír alapon jelentősen jobb teljesítményt nyújtott, mint online formátumban. A fiúknál és a lányoknál is a diagramleolvasási feladatok megválaszolásánál a legjelentősebb a különbség. Továbbá mindkét nemnél a táblázatban található információk megértésében igazolódott a legkisebb médiahatás, aminek mértéke már a fiúk részmintáján elhanyagolható.

5. táblázat. Papír-ceruza és számítógépes formátumból származó teljesítménykülönbségek nemek szerinti bontásban a szövegtípusok alapján

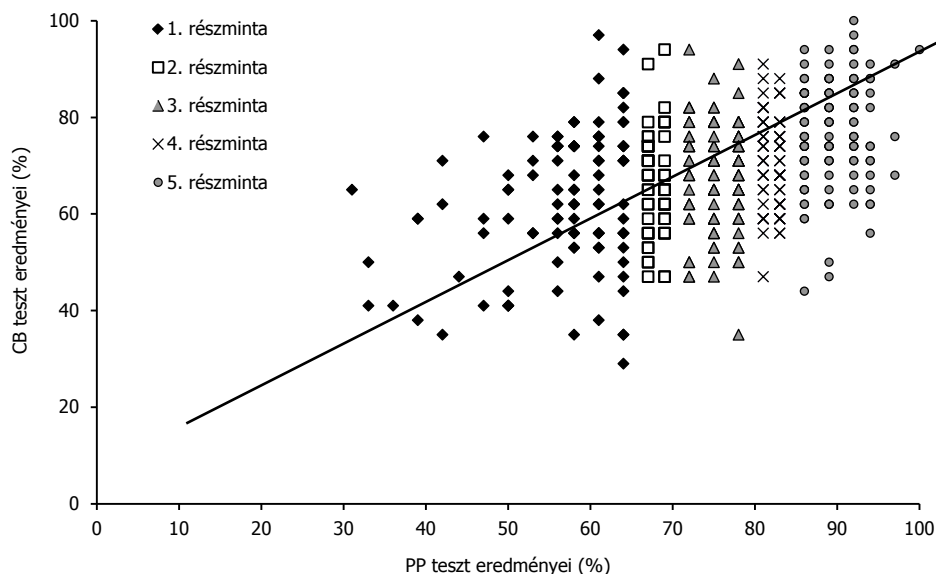
Szövegtípus	Fiúk		Lányok	
	<i>t</i> (PP-CB)	<i>p</i>	<i>t</i> (PP-CB)	<i>p</i>
<i>Nem folyamatos szövegek</i>	4,84	0,00	5,17	0,00
Táblázat	1,77	<i>n. s.</i>	2,68	0,01
Térkép	2,66	0,01	3,64	0,00
Diagram	7,86	0,00	6,08	0,00
<i>Folyamatos szöveg</i>	3,25	0,00	5,43	0,00

Megjegyzés: *n. s.* nem szignifikáns

A médiahatás vizsgálata teljesítmény-alapú mintafelosztás segítségével

A papír-ceruza és a számítógépes teljesítményeket egy közös térben ábrázolva pontfelhőként jelenítettük meg (3. ábra). A pontfelhő egy pontja egy tanulót reprezentál. A vízszintes tengelyen a papír alapon, a függőleges tengelyen az elektronikus környezetben elért teljesítményt ábrázoltuk százalékban kifejezve. Optimális helyzetben a két formátumon elért teszteredmények megegyeznek. Ebben az esetben a pontthalmaz a vastagított vonalon vagy annak közvetlen közelében helyezkedik el. Azonban a tanulók egy részhalmaza távolabb helyezkedik el az elvárt egyenestől, azaz teljesítményükre jelentős hatást gyakorol a tesztet közvetítő médium.

A különbözőképpen viselkedő tanulói csoportok részletesebb vizsgálatát a papír-ceruza teljesítmény alapú mintafelosztás segítségével végeztük. A kialakított öt részminta diákjait eltérő alakzattal jelöltük a 3. ábrán. A papír alapon leggyengébb teljesítményt nyújtók (rombusszal jelölt diákok) többsége a vastagított vonal felett helyezkedik el, e részhalmaz tanulói jelentősen jobb teljesítményt értek el online, mint a nyomtatott teszt-lapon (6. táblázat).



3. ábra

A papír alapú és a számítógépes teszteredmények összevetése teljesítmény alapú mintafelosztás segítségével

Ugyanakkor a 3–5. részminta (3.: háromszög, 4.: kereszt, 5.: kör) diákjainak többsége papír alapon szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtott, mint elektronikus környezetben. A második részminta diákjainak papír-ceruza és számítógépes teljesítménye nem tér el jelentős mértékben, teljesítményük médiafüggetlennek bizonyult.

A résztesztek szintjén végzett elemzések alapján a folyamatos és a nem folyamatos szövegtípuson is az előzőekben bemutatott tendencia rajzolódik ki: az alacsonyabb teljesítményűek számára előnyös a számítógépes tesztelés bevezetése, míg a jobb képességűeknek a hagyományos tesztelés járul hozzá a jobb olvasásteljesítményhez.

6. táblázat. *Papíron és számítógépen elért tesztpontszámok eltérése teljesítmény szerinti részminták között; Tukey-b próba segítségével*

Rész- minták	n	Eltérően viselkedő tanulói csoportok PP és CB teljesítménykülönbségei (%)			
		1	2	3	4
1.	78	-7,55	n. s.	n. s.	n. s.
2.	106	n. s.	1,87	n. s.	n. s.
3.	77	n. s.	n. s.	8,67	n. s.
4.	109	n. s.	n. s.	11,17	11,17
5.	79	n. s.	n. s.	n. s.	13,43

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

A számítógépes háttérváltozók hatása a PP és a CB eredménykülönbségekre

A számítógéphez fűződő háttérváltozók és a papír-ceruza és számítógépes teszteredmények különbsége közötti kapcsolat meglétét regresszioelemzéssel teszteltük. Azonban az analízis nem igazolt összefüggést a PP és CB eredménykülönbség és az internet, illetve számítógép-használat gyakorisága között, valamint aközött, hogy a tanuló mióta használ számítógépet, mennyire szeret számítógépezni, illetve mióta tanul számítástechnikát az iskolában.

Összegzés, további feladatok

A különböző tesztmediumokon történő olvasás-szövegértés eltérő tanulói teljesítményeket eredményezhet, amit médiahatásnak nevez a szakirodalom. E tanulmányban először bemutattuk a papír-ceruza és a számítógépes teszteredményeket összehasonlító nemzetközi vizsgálatok fontosabb eredményeit, a vizsgálatok dimenzióit. Ezt követően ismertettük a választott teljes olvasás-szövegértés teszt, valamint a különböző szövegtípusokat tartalmazó résztesztek szintjén végzett komparatív vizsgálatunk eredményeit.

A PP és CB teszteredmények összehasonlítása alapján a 6. évfolyamos diákok jobb eredményt értek el a nyomtatott médiumon, mint számítógépen. A szövegtípusok mentén végzett elemzések is ezt az eredményt támasztották alá. A nem folyamatos szövegek esetén a diagramleolvasási feladatoknál a legjelentősebb a különbség, míg a legkisebb a táblázatba foglalt információk megértésénél.

A minta jellemzői alapján képzett részminták segítségével feltártuk a tesztkörnyezet megváltoztatásával leginkább érintett tanulócsoportokat. Megállapítottuk, hogy a fiúk és a lányok teljesítménye sem papír alapon, sem számítógépes formátumban nem különbözött jelentős mértékben. A számítógépes háttérváltozók bevonásával végzett regresszióelemzés sem igazolt kapcsolatot az IKT-változók és a médiahatás mértéke között. Ugyanakkor a teljesítmény alapján történt mintafelosztás segítségével végzett összehasonító vizsgálattal három eltérően viselkedő részmintát azonosítottunk: (1) a papír alapon alacsony teljesítményt nyújtó tanulók jelentősen jobb eredményt értek el a papírceruza teszt párhuzamos, számítógépes változatán; (2) a PP alapon átlagos, illetve jó teljesítményű tanulók rosszabb eredményt értek el számítógépes környezetben, végül (3) a diákok harmadik csoportjának médiafüggetlen viselkedését támasztotta alá a vizsgálat.

A kutatás keretein belül számos további kérdés fogalmazódott meg. Mivel a számítógépes jártassággal kapcsolatos változók egyike sem magyarázza a médiahatást, illetve a részminták tanulóinak teljesítménykülönbségét, érdemes megvizsgálni, hogy a számítógép, mint innovatív tesztelési eszköz milyen motivációs hatással bír az egyes tanulói csoportokra. Jövőbeni vizsgálataink alkalmával a számítógépes teszteléssel kapcsolatos tanulói preferenciákat egy kvalitatív kérdőív segítségével mérjük fel.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a „Diagnosztikus mérések fejlesztése” című TÁMOP 3.1.9-08/1-2009-0001 kutatási program keretében, az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességfejlesztési Kutatócsoport támogatásával készült. Köszönjük Molnár Évának, hogy rendelkezésünkre bocsátotta az olvasás-szövegértés teszteket.

Irodalom

- Alderson, J. C., Clapham, C. és Wall, D. (2000): *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Balázsi Ildikó és Ostorics László (2011): *PISA 2009 Digitális szövegértés - olvasás a világhálón*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bennett, R. E. (1998): *Reinventing assessment: Speculations on the future of large-scale educational testing*. Policy Information Center, Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Bennett, R. E., Braswell, J., Oranje, A., Sandene, B., Kaplan, B. és Yan, F. (2008): Does it matter if I take my mathematics test on computer? A second empirical study of mode effects in NAEP. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, **6**. 9. sz.
- Letöltési ideje: 2011. május 15, <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/issue/view/178>.
- Bodmann, S. M. és Robinson, D. H. (2004): Speed and performance differences among computer-based and paper-pencil tests. *Journal of Educational Computing Research*, **31**. 1. sz. 51–60.
- Bridgeman, B., Lennon, M. L. és Jackenthal, A. (2003): Effects of screen size, screen resolution, and display rate on computer-based test performance. *Applied Measurement in Education*, **16**. 3. sz. 191–205.
- Clariana, R. és Wallace, P. (2005): Test mode familiarity and performance-gender and race comparisons of test scores among computer-literate students in Advanced Information Systems Courses. *Journal of Information Systems Education*, **16**. 2. sz. 177–182.

- Clariana, R. és Wallace, P. (2002): Paper-based versus computer-based assessment: key factors associated with the test mode effect. *British Journal of Educational Technology*, **33**. 5. sz. 593–602.
- Csapó Benő (2007): Hosszszemléti felmérések iskolai kontextusban – az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 321–355.
- Csapó, B., Molnár, Gy. és R. Tóth, K. (2009): Comparing paper-and-pencil and online assessment of reasoning skills: A pilot study for introducing TAO in large-scale assessment in Hungary. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The Transition to Computer-Based Assessment: New Approaches to Skills Assessment and Implications for Large-scale Testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 113–118.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papíralapú teszteléstől a számítógépes adaptív tesztelésig. A pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 3–16.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Pap-Szigeti Róbert és R. Tóth Krisztina (2009): A mérés-értékelés új tendenciái: a papír- és számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 99–108.
- Farcot, M. és Latour, T. (2008): An open source and large-scale computer based assessment platform: A real winner. In: Scheuermann, F. és Pereira, A. G. (szerk.): *Towards a research agenda on computer-based assessment: Challenges and needs for European Educational Measurement*. European Commission Joint Research Centre, Ispra. 64–67.
- Gallagher, A., Bridgeman, B. és Cahalan, C. (2002): The effect of computer-based tests on racial-ethnic and gender groups. *Journal of Educational Measurement*, **39**. 2. sz. 133–147.
- Gaskill, J. és Marshall, M. (2007): *Comparisons between paper and computer-based tests: Foundation Skills Assessment 2001–2006 data*. Kelowna, BC: SAE. <http://www.sae.ca/pdfs/038.pdf>.
- Gonda Zsuzsa (2011): A nyomtatott és a digitális szövegek megjelenítése az interaktív táblán. *Anyanyelv-pedagógia*, **13**. 1. sz. Letöltés ideje: 2011. szeptember 6. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=13>.
- Higgins, J., Russell, M. és Hoffmann, T. (2005): Examining the effect of computer-based passage presentation on reading test performance. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, **3**. 4. sz. Letöltés ideje: 2011. május 15. <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/issue/view/196>.
- Horkay, N., Bennett, R. E., Allen, N., Kaplan, B. és Yan, F. (2006): Does it matter if I take my writing test on computer? An empirical study of mode effects in NAEP. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, **5**. 2. sz. Letöltés ideje: 2011. május 15. <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/issue/view/180>.
- Hülber László (2012): Matematika műveltségterületen különböző típusú itemek viselkedésének összehasonlító elemzése számítógép és papír alapú környezetben. *X. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. Szeged, 2012. április 26–28. 122. o.
- Johnson, M. és Green, S. (2006): On-line mathematics assessment: The impact of mode on performance and question answering strategies. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, **4**. 5. sz. Letöltés ideje: 2011. május 15. <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/issue/view/191>.
- Kingston, Neal M. (2009): Comparability of computer- and paper-administered multiple-choice tests for K–12 populations: A Synthesis. *Applied Measurement in Education*, **22**. sz. 22–37.
- Leeson, H. V. (2006): The mode effect: A literature review of human and technological issues in computerized testing. *International Journal of Testing*, **6**. 1. sz. 1–24.
- MacCann, R. (2006): The equivalence of online and traditional testing for different subpopulations and item types. *British Journal of Educational Technology*, **37**. 1. sz., 79–91.
- Mead, A. D. és Drasgow, F. (1993): Equivalence of computerized and paper-and-pencil cognitive ability tests: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, **114**. sz. 449–458.

- Moe, E. (2009): Introducing Large-scale Computerized Assessment – Lessons Learned and Future Challenges. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The Transition to Computer-Based Assessment: New Approaches to Skills Assessment and Implications for Large-scale Testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 51–56.
- Mokhtari, K. és Reichard, C. A. (2002): Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, **94**. 2. sz. 249–259.
- Molnár Gyöngyvér (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, 7–8. sz. 22–34. o.
- Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A számítógép- és papír-alapú tesztelés eredményeinek összehasonlító vizsgálata 5. évfolyamon. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest. 2008. november 13–15. 131.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L. és Sainsbury, M. (2009): *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College, Amsterdam. Letöltés ideje: 2010. március 15.
http://timss.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011_Framework.pdf
- OECD (2009): *PISA CBAS analysis and results – Science performance on paper and pencil and electronic tests*. OECD, Paris.
- OECD (2010a): *PISA Computer-Based Assessment of Student Skills in Science*. OECD, Paris.
- OECD (2010b): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Letöltés ideje: 2011. december 1.
<http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf>
- OECD (2011): *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance* (Volume VI). Letöltés ideje: 2012. január 5. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- Poggio, J., Glasnapp, D. R., Yang, X. és Poggio, A. J. (2005): A comparative evaluation of score results from computerized and paper and pencil mathematics testing in a large scale state assessment program. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, **3**. 6. sz. Letöltés ideje: 2007. november 12.
<http://escholarship.bc.edu/jtla/vol3/6/>
- Pommerich, M. (2004): Developing Computerized Versions of Paper-and-Pencil Tests: Mode Effects for Passage-Based Tests. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, **2**. 6. sz. 1–44.
- Pomplun, M., Frey, S., és Becker, D. F. (2002): The Score Equivalence of Paper-and-Pencil and Computerized Versions of a Speeded Test of Reading Comprehension. *Educational and Psychological Measurement*, **62**. 2. sz. 337–354.
- Pomplun, M., Ritchie, T. és Custer, M. (2006): Factors in paper-and-pencil and computer reading score differences at the primary grades. *Educational Assessment*, **11**. 2. sz. 127–143.
- Puhan, P., Boughton, K. és Kim, S. (2007): Examining differences in examinee performance in paper and pencil and computerized testing. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, **6**. 3. sz. Letöltés ideje: 2011. március 15. <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/issue/view/172>
- R. Tóth Krisztina (2010): Papír-ceruza és számítógépes tesztek eredményeinek összehasonlító vizsgálata. In: Vajda Zoltán (szerk.): *Bölcsész-műhely 2009*. JATEPress, Szeged. 125–136.
- R. Tóth Krisztina (2008): Az online teszteléssel kapcsolatos attitűdök és eredmények a háttérváltozók tükrében. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2008. november 13–15. 56. o.
- R. Tóth, K. és Hódi, Á. (2011): Comparing Students Reading Comprehension Achievement along Different Text-types in Paper-based and Computerized Environment. Előadás: American Educational Research Association - Annual Meeting, New Orleans, Louisiana, USA, 2011. április 8–12.
- R. Tóth, K., Molnár, Gy. és Csapó, B. (2009): Online assessment of reasoning skills. 13th European Conference for the Research on Learning and Instruction. Amsterdam, 2009. augusztus 25–29. 238. o.

- Sandene, B., Horkay, N., Bennett, R., Allen, N., Braswell, J., Kaplan, B. és Oranje, A. (2005): *Online Assessment in Mathematics and Writing: Reports From the NAEP Technology-Based Assessment Project, Research and Development Series (NCES 2005–457)*. U.S. Government Printing Office, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki könyvkiadó, Budapest.
- Van Lent, G. (2009): Risks and Benefits of CBT versus PBT in High-Stakes Testing. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The Transition to Computer-Based Assessment: New Approaches to Skills Assessment and Implications for Large-scale Testing*. Office for Official Publications of the European Communities. Luxemburg. 83–91.
- Wang, S., Jiao, H., Young, M., Brooks, T. és Olson, J. (2008): Comparability of computer-based and paper-and-pencil testing in K-12 reading assessments: A meta-analysis of testing mode effects. *Educational and Psychological Measurement*, **68**. 1. sz. 5–24.
- Wang, S., Jiao, H., Young, M., Brooks, T. és Olson, J. (2007): A meta-analysis of testing mode effects in grade K-12 mathematics tests. *Educational and Psychological Measurement*, **67**. 2. sz. 219–238.
- Wang, S. és Shin, C. D. (2009): Comparability of Computerized Adaptive and Paper-Pencil Tests. *Test, Measurement & Research Service. Bulletin*, 13. sz. 1–7.

ABSTRACT

KRISZTINA R. TÓTH AND ÁGNES HÓDI: A COMPARATIVE STUDY OF LEARNERS' READING COMPREHENSION ACHIEVEMENT ON COMPUTER-BASED AND PAPER-AND-PENCIL TESTS

The integration of computers into learner assessment has opened up new opportunities in measuring learners' reading skills. The OECD-PISA Electronic Reading Assessment and the PIRLS Web-based Reading Initiative show that large-scale learner assessment programs have also recognised the importance of the digital era and the role computers play in reading literacy. In line with international trends, the Hungarian Educational Longitudinal Programme also intends to shift from paper-and-pencil tests to a computerized environment because of the benefits of modern technology. However, the introduction of computerized tests requires a sophisticated comparative analysis of learner performance in both environments and must be carried out regarding the effect which testing format might have on learner performance. The main objectives of the present study are: (1) to provide an overview of international comparative studies and their results with regard to the test mode effect; (2) to investigate achievement differences on reading tests containing different text types administered on screen and on paper; and (3) to identify learners most affected by the testing medium. This mode effect study is based on a paper-and-pencil test and its computerized parallel test version, which is designed to measure the reading comprehension skills of Hungarian schoolchildren in Year 6. 449 learners participated in the study carried out in 2009. Our results provide empirical evidence for the test mode effect. Participants achieved better performance when reading texts on paper than on screen. Analysis that aimed at examining mode effect on different text types indicated significant differences in learners' performance on continuous and non-continuous test types as well. Learners performed better on both texts presented in the printed medium than online. With regard to gender analysis, the delivery media had a significant impact on both boys' and girls' achievement as they performed significantly better on the paper test than in an electronic environment. However, learners' computer experience did not have a notable effect on the difference in their reading performance achieved on paper or screen. Furthermore, a subgroup-level analysis, carried out by dividing the sample into subgroups on the basis of achievement, identified groups of learners that exhibited varying behaviours.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 4. 313–332. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: R. Tóth Krisztina és Hódi Ágnes, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

KÖNYVEKRŐL

Engler Ágnes (2011): Kisgyermekes nők a felsőoktatásban

Gondolat Kiadó, Budapest. 319 o.

Engler Ágnes könyvében az egyetemeken és a főiskolákon levelező tagozaton tanuló gyermekgondozási szakságukat töltő hallgatóknak foglalkozik. Kutatásának fő kérdése, hogy mi jellemzi ezt a létszámában kicsi, de speciális, a genderszociológia szempontjából is érdekes csoportot. Elemzi a felsőoktatásban való részvételüket, tanulmányi motivációikat, a tanulmányok folytatásának akadályait, tanulmányi eredményességüket, s kutatása kitér a későbbi munkaerő-piaci sikereikre és kudarcaikra is. Arra a következtetésre jut, hogy ez a tanulmányi beruházás a kisgyermekes anyák jó részének valamilyen formában megtérül (háromféle hozammezőt különböztet meg), valamint a kisgyermekes nők felsőoktatásban való részvételének elősegítése mint társadalmi szintű befektetés is hasznos.

A kollektív hozamok miatt az oktatáspolitikusok, a közgazdászok és a demográfusok számára is fontos lehet a kisgyermekes nők továbbtanulásának támogatása. Speciális erősen ható motiváló erők találhatók meg körükben a tanulás iránt: az otthoni izoláltságból való kitörés, tudásuk elavulásának elkerülése, a későbbi sikeresebb munkaerő-piaci integráció elősegítése, de nem volt utolsó szempont a tandíjmentesség sem. A kutatás eredményei között találjuk, hogy a gyesen, gyeden lévők tanulmányi befektetése sikeresebb munkaerő-piaci reintegrációhoz vezet, ami pozitívan hathat a romló demográfiai mutatókra, illetve javíthatja a rossz foglalkoztatottsági mutatókat is. További gazdasági hozam a különféle segélyek igénybevételének elkerülése, valamint a tudás folyamatos karbantartása miatt várhatóan kevesebb forrás kell a munkaerőpiacra visszatérő nők továbbképzésére is.

A könyv témája és kérdésfeltevése megalapozott és gyakorlati, oktatáspolitikai jelentőséggel is bír. A munka hiánypótlónak számít, a hazai szakirodalomban eddig nem találkozhattunk a téma átfogó, több szakterületet érintő tudományos feldolgozásával. *Engler Ágnes* kutatási megközelítésmódjának erőnye a multidiszciplinaritás: felhasználja a felsőoktatás-szociológia, az oktatásszociológia, az andragógia, az oktatás-gazdaságtan, a munka-, a család- és a genderszociológia vonatkozó eredményeit, illetve érinti a demográfiai, a szociális és az oktatáspolitikai, valamint a közgazdasági vonatkozásokat is.

A felhasznált irodalom mennyisége és minősége impozáns, az irodalom feldolgozása magas szintű. Jól kutatja fel a megfelelő értelmezési keretet, ami alkalmas a kérdéskör vizsgálatára. Fontos irodalmak nem maradtak ki, s az elméleti háttér jól illeszkedik az empirikus kérdésfeltevésekhez. Az elmélet és az empirikus munka aránya mintaszerű.

A kisgyermekes nők tanulmányi befektetéseinek és hozamainak vizsgálatára véleményem szerint legjobban az emberi tőke és emberi beruházás modell alkalmas, amit Schultz dolgozott ki az 1950-es években. Köszönöm a gondos munkát. Az elmélet szerint a nőknek kisebb az emberi tőkéje, mert a gyermekvállalás miatt kimaradt évek során elavul és parlagon hever megszerzett tudásuk, valamint kiesnek a munka közbeni képzésekből is. Az, hogy ezekben az években a kisgyermekes nők tanulni kezdenek, egy racionális döntés, hiszen ezáltal csökkenthető az emberi tőkében való lemaradásuk a férfiakhoz képest. Azonban *Engler Ágnes* munkájában túlmutat ezen a megközelítésen, és a *bourdieu*-i kulturális reprodukció, valamint a *bourdieu*-i és *colemani* tőkeelmélet eredményeit is sikeresen beemeli. Munkájában egyrészt túllép az emberitőke-elmélet azon hiányosságán, hogy elsősorban a pénzbeli költségeket és hozamokat méri, és részletesen foglalkozik a nem anyagi költségekkel és hozamokkal is. Másrészt az említett tőkeelméletek alapján hozammezőket különböztet meg, melyek nemcsak a végzés után, hanem már a tanulmányok alatt jelentkezhetnek. A kisgyermekes nők tanulmányainak

hozama egyrészt az intellektuális kibontakozásban (kulturálistőke-építés, tanulás öröme, szakmai fejlődés, tudás karbantartása és fejlesztése), másrészt a munkaerő-piaci integrációban (többek között a magasabb bér és előrelépés, a munkahely megtartása formájában), harmadrészt a szociális beágyazottságban (a kapcsolati tőke építésében) is megjelenik. Emellett a szerző nem áll meg az individuális hozamok vizsgálatánál, hanem a kisgyerekes nők képzésének mint kollektív befektetésnek a társadalomra vonatkozó hozamait is vizsgálja, megkülönböztetve a rövid és a hosszú távú hatásokat.

A szerző a genderszociológia eredményeit szintén beépíti munkájába. A családi élet, a fizetett munka és a tanulás a családos munkavállaló nők életének három fontos színtere, és ezek összehangolása nehéz feladat. Munkájában foglalkozik a nők szerepköreinek változásával, felsőoktatási és munkaerő-piaci részvételükkel, tanulmányi eredményességükkel, oktatási befektetéseik megtérülésével, valamint szándékolt karriertörésük jellemzőivel és hatásaival.

A gazdag elméleti háttér mellett empirikus kutatása is magas színvonalú. Munkájában két adatbázissal dolgozik, az egyikben a még tanuló kisgyerekes nők jellemzői szerepelnek (2006-os kutatás), a másikban a végzést követő időszakban követi nyomon őket (2009-es kutatás). Két kérdőívben több mint 50-50 kérdés szerepel. Vizsgálata longitudinális, de nem panelvizsgálat, a lekérdezéssel kapcsolatos nehézségek miatt nem tudja a tanulmányokat folytatók és ugyanazon diákok későbbi munkaerő-piaci helyzetét vizsgálni (bár eredetileg ez volt a cél), hanem két, egymást követő keresztmetszeti elemzéssel dolgozik (kohorszvizsgálat). Vizsgálata regionális, a résztvevők a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola hallgatói. A kvantitatív vizsgálati módszer alkalmas a probléma elemzésére, bár a szerző tudatában van annak, hogy megfelelő anyagi források híján a mintavétel nem volt mindkét esetben valószínűségi. Elemzésében elsősorban egyszerű keresztábrákkal és egy esetben faktorelemzéssel dolgozik. A módszerek használata szakszerű, logikus az empirikus részben az érvelés menete, valamint az elemzési célnak megfelelő az alminták (diplomás–nem diplomás; sikeres befektető–kevésbé sikeres befektető) kialakítása és vizsgálata. A szöveges elemzés túlmutat az adatok egyszerű feldolgozásán. Úgy vélem, mivel nagyon gazdag a kifejtés, nem hiányoznak a további többváltozós elemzések.

A kutatás kiindulópontja – az oktatásshociológiai elméletek alapján – az, hogy a társadalmi származás, a szülők iskolai végzettsége erősen meghatározza a tanulói életpályát, de munkájában a szülői háttér hatása elsősorban abban érvényesül, hogy már rendelkezett diplomával a kisgyerekes nő a tanulmányok előtt vagy most szerzi első diplomáját. A szülői hatások a családalapítással már gyengülnek, és a további továbbtanulásra már más tényezők is erős hatással lehetnek (pl. a férj végzettsége, státusza). A szerző fontos kutatási eredménye az is, hogy a kulturális reprodukciós hatás gyengül a tanulmányok folytatása során, az eltérő háttérből jövő tanulósi attitűdje és motivációja közeledik egymáshoz.

A kutatás első szakaszában a szerző a felsőoktatásban tanuló kisgyerekes anyák már meglévő alapképzettsége (diplomás és nem diplomás hallgatók) szerint jelentős különbségeket tár fel. A magasabban képzettek főként értelmiségi munkakörökben dolgoztak, jobb anyagi helyzetben vannak, szüleik iskolázottsága is magasabb. Tanulási döntési stratégiájuk hosszú távú és átgondolt. A diplomával nem rendelkező, alacsonyabb státuszú hallgatók ugyan számolnak a diploma jövőbeli hasznosságával (bár kissé alulbecslik), de a diplomaszerzés költségeit kevésbé reálisan mérik fel. A család számára jobban megterhelő az oktatásban való részvétel, több a konfliktushelyzet, mint azt gondolták.

A két csoport tanulási attitűdje, motivációja és tanulmányi eredményessége is eltérő. A már diplomásokat a tanulás szeretete, a diploma későbbi haszna és a specializált tudás szerzése, míg az alacsonyabban képzeteket a diplomaszerzés, a munkahelyi érdekek és a kívánt státusz elérése motiválta elsősorban. Ezzel összhangban a már diplomások tanulmányi eredményessége nagyobb, tanulási módszereik sikeresebbek. Azonban kimutatható, hogy a nem diplomások is sokat fejlődtek az egyetemen töltött évek során, fejlődött tanulmányi aspirációjuk, hatékonyabb szakmai terveket alakítottak ki.

Minkét csoportnál kimutatható a tanulás kompenzációs hatása. Az érettségizettek számára, mivel korábban nem tudtak továbbtanulni, most lehetőség van a diplomaszerzésre; a már diplomások esetén a szándékolt karriertörés következtében történő szakmai lemaradást kompenzálja a továbbtanulás. *Engler Ágnes* eredményei sze-

rint a vizsgált kisgyerekes nőkben tudatosult, hogy a tanulmányi befektetésekkel kompenzálni tudják a munkaerő-piacról való távolmaradásból és a diploma hiányából adódó veszteségeket, a tanulás racionális döntés volt körükben.

A kutatás második fázisának adatelemzésében a sikeres és a kevésbé sikeres befektetők alkotják a két almintát. A nők háromnegyede gyorsan és zökkenőmentesen állt munkába, elkerülte a munkanélküliséget, és a többség végzettségének megfelelő munkakörbe került, valamint keresetük is nagyobb lett. A kevésbé sikeresen elhelyezkedőknél egy sajátos kompenzációs hatás fedezhető fel. A vizsgálatban részt vevő nőknek nőtt a tanulás utáni vágya, fontossá vált számukra az önképzés, pozitív tanulási attitűd alakult ki bennük, és a munkaerő-piaci sikerességet további tanulmányok folytatásával tervezik növelni. Ugyanakkor érdekes eredmény, hogy a munkaerő-piaci sikeresség vagy kevésbé sikeresség független volt a mintába került nők szocioökonómiai háttérétől, a kulturális és egyéb tőkefajták nagyságától, sőt, a tanulmányi eredményességtől is. A sikerebb elhelyezkedés inkább a későbbi elhelyezkedést is figyelembe vevő szakválasztástól és a kedvező tanulási attitűdtől függött.

A kisgyerekes nők továbbtanulásának harmadik hozammezője a szociális beágyazottság növekedése. A többség a tanulással kilépett az otthoni izoláltságból és ez segítette a korábbi munkahelyre való visszailleszkedésüket. Emellett több olyan hasznos kapcsolatra is szert tettek, ami hosszú távon is támogathatja a munkaerő-piaci érvényesülésüket. A szerző kimutatta azt is, hogy a kisgyereket nevelők felsőfokú végzettséggel sikerebben tudták összeegyeztetni otthoni és munkahelyi teendőiket is, családi kapcsolataik is fejlődtek, és a diploma a család kulturális szokásaira is pozitív hatással volt.

Végül két apróbb kritikai megjegyzés. A dolgozat korábbi variánsának olvasása során kértem a szerzőt, hogy pontosítsa a befektetés, a hozam, a költség, a hasznosság, a megtérülés és a hatásvizsgálat fogalmainak használatát. Ez a jelen könyvben sem valósult meg teljesen. A 7. fejezet a szerző szóhasználatával ellentétben a tanulási befektetések hozamával és nem a megtérülésével foglalkozik, bár a megtérülést is érinti, de szisztematikusan és számszerűen nem veti (és nem is vetheti) össze a hasznosságot (hozamot) és a költségeket (befektetést). A megtérülés ugyanis azt jelenti, hogy nagyobb a hozam, mint a befektetés, és a közgazdasági elemzésekben így lehet megnézni, hogy egy befektetés megtérül-e. A másik kritikai észrevétel: bár a szerző a tudományos nyelvezetet magas szinten bírja, ám sok résznél bőbeszédűnek tartom a kifejtést. Ugyanakkor, mivel sokak számára a bővebb kifejtés gondolatébresztő lehet, elfogadható a könyv stílusa.

Összességében izgalmasnak és élvezetesnek tartom Engler Ágnes tartalmas és gazdag munkáját, és további kutatásokra buzdítom e témában. A könyvet melegen ajánlom mindenkinek, különösen a neveléstudomány, a szociológia és az oktatáspolitikai művelőinek, de az emberi tőkével foglalkozó közgazdászok számára is hasznos olvasmány lehet. A könyv jelentősége a multidiszciplinaritásban, a hiánypótló jellegben, a tudományos alaposságban és az olvasmányos stílusban ragadható meg.

Fényes Hajnalka

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatásért Közalapítvány támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Zrt. Értékesítési Ágazati Igazgatóság (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 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- 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 szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomda Kft-ben. Felelős vezető: Mazán Csaba.

Megjelent 5,5 (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, kéziratossorozatokként 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

- Magdolna Lehmann, Réka Lugossy, Marianne Nikolov: An Evaluation of the First Two Academic Years of the MA in Tefl Programme at the University of Pécs 259
- Krisztina Kovács: Image of Educators in two Pedagogical Books of the Age of Dualism Felméri and Baló 289
- Krisztina R. Tóth and Ágnes Hódi: A Comparative Study of Students' Reading Comprehension Achievement in Computer-Based and Paper-and-pencil Tests 313

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education