

tanulmány

Fehérvári Anikó
Tanulási utak a szakképzésben 3

Horváth Zsófia
A serdülők énképösszetevőinek vizsgálata
kisebbségi és többségi helyzetben élő
diákok körében 20

Forray R. Katalin – Marton Melinda
Egyházi szakkollégiumok 35

Dancs Katinka – Kinyó László
Szegedi középiskolások
bevándorlók iránti attitűdjei 45

Vígh Tibor
A kétszintű idegen nyelvi érettségi
tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt
hatása 62

Fejes József Balázs
A mentorálás hatása a tanulási
motivációra és a szövegértésre
hátrányos helyzetű tanulók körében 80

Horváth József
„A szakmai közösségnek tudnia kell
ezekről a problémákról”.
A plágium kezelése a magyar
egyetemi gyakorlatban 96

Hárs György Péter
Pszichoanalízis és pedagógia.
Változatok Ferenczire 111

szemle

Virágné Horváth Erzsébet
Olvadni és lenni 116

kritika

Manxhuka Afrodita
Jog vagy irodalom? 124

Tegyey Gabriella
Francia irodalomtörténet magyarul 127

Czike Bernadett
A tanári pályaaalkalmasság
megítélésének módszerei – egy
átgondolt és jól hasznosítható
módszertani füzet bemutatása 129

www.iskolakultura.hu

Tanulási utak a szakképzésben

Nemzetközi és hazai kutatások is alátámasztják azt a tényt, hogy a magyar iskolarendszer igen szelektív, ráadásul a 8 osztályos gimnáziumok révén ez a szelekció nagyon korán megjelenik a magyar oktatásban. A korai szelekció az iskolarendszer átjárhatóságát is megnehezíti, elősegíti a zsákutcák kialakulását. Az oktatási rendszerek leírásakor a szerzők a leggyakrabban a továbbhaladásra koncentrálnak, sokszor elfeledve azt, hogy a tanulók egy része nem az optimális úton megy az iskolarendszer következő lépcsőfokára, hanem hurkokkal, kanyarokkal lép tovább, esetleg megtorpan. Jelen tanulmány ezeket a nem tipikus utakat igyekszik feltárni, bemutatva azokat az iskolai sikereket és kudarcokat, amelyek a középfokú iskolai végzettség megszerzéséhez, illetve a lemorzsolódáshoz vezetnek. Vizsgálatunk csak a szakképzésben tanulókra vonatkozik, mivel korábbi kutatások már rámutattak arra, hogy a korai szelekció vesztesei közülük kerülnek ki és őket érinti leginkább a lemorzsolódás (Fehérvári, 2008; Kertesi, 2010).

A lemorzsolódást sokféleképpen definiálhatjuk. Az ismert nemzetközi fogalmak is más-más megközelítést használnak. Vannak olyanok, amelyek az iskolai út szempontjából definiálják a lemorzsolódást, és a tovább nem lépés (évvismélés vagy az iskolarendszer elhagyása) maga a lemorzsolódás.(1) A munkapiaci megközelítések azt a fiatalot tekintik lemorzsolódónak, aki nem rendelkezik középfokú végzettséggel, és ezen fiatalok arányát egy adott korosztályhoz viszonyítják.(2) Az OECD és az EU is hasonlóképpen definiálja ezt, az EU statisztikáiban korai iskolaelhagyóként szerepelnek. Elemzésünkben az előbbi definíciót fogjuk alkalmazni, mivel csak erre adnak lehetőséget azok a tanulói adatbázisok, amelyeket elemzünk. Az elmúlt néhány évben az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben számos tanulói adatfelvétel történt.(3) Ezeket elemezzük speciálisan az atipikus tanulói út témakörre koncentrálnak: kik azok a tanulók, akik atipikus úton járnak, mekkora az arányuk, milyen okok állhatnak ennek háttérben. Vizsgálatunkat négy adatbázisra alapozzuk.

1. A szakiskolai lemorzsolódást vizsgáló kutatás 2008-ban történt. Ennek a kutatásnak az egyediségét az adja, hogy ez egy longitudinális vizsgálat volt, a 2008 tavaszán 9. évfolyamra járó szakiskolásokat 2008 őszén is megkerestük, így arról is van információnk, hogy hányan léptek tovább vagy mentek máshová. A kutatás országos régióra, településtípusra és szakmacsoportokra reprezentatív mintán zajlott. Összesen 198 szakiskolai képzést folytató intézmény egy-egy kilencedikes osztálya került kiválasztásra: az első adatfelvétel során 4519, majd a másodikban 4143 tanuló (Fehérvári, 2008).
2. A szakképzésben végzős tanulók vizsgálatára 2010 tavaszán került sor. Ennek egyediségét az adja, hogy nemcsak szakiskolások, hanem szakközépiskolások is részt vettek az adatfelvételben, így e csoportok összehasonlítását is elvégezzük.

A kutatás két mintán történt, az egyik a szakiskolákban végzős, a másik a szakközépiskolákban (érettségít követően) szakmát szerzett fiatalok körében. Az adatfelvétel az iskolákban zajlott, döntően osztálytermi lekérdezéssel. Összesen 68 szakközépiskolai és 62 szakiskolai intézményben 1174+1359, vagyis 2533 darab kérdőív került kitöltésre (Tomasz, 2012).

3. A harmadik adatbázist egy 2011 januárjában készült adatfelvétel alkotja, melyben az előrehozott és a hagyományos szakképzésben tanulókkal készült kérdőíves adatfelvétel (9–10. osztályban). Itt arra nyílik lehetőségünk, hogy e két képzési programot összehasonlítsuk. A tanulói adatfelvétel 30 szakképző iskolában zajlott mintegy 2000 első és másodéves tanuló bevonásával. Háromnegyedük előrehozott, egynegyedük hagyományos szakképzésben vett részt. A papíralapú kérdőíveket a tanulók az osztályban saját maguk töltötték ki a kérdezőbiztosok segítségével. A minta az előrehozott szakképzést folytató intézményeket reprezentálja. Minden intézményben (ahol erre lehetőség volt) kontrollcsoportos adatfelvételt is sor került. A kontrollcsoportba a hasonló szakmákban és évfolyamokon, de hagyományos szakképzésben tanulók kerültek be (*Tanulási utak...*, 2012).
4. A negyedik adatbázisban szintén két képzési program tanulói adatai szerepelnek, szakiskolásoké és speciális szakiskolásoké. Ez a kutatás alapvetően a hiányszakmákra és divatszakmákra fókuszált, ez a szempont a mintaválasztásban is megjelent. Olyan szakmák kerültek kiválasztásra, melyeket a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok (RFKB) kiemelten támogattak vagy nem támogattak. Összesen 12 szakma képezte a minta alapját. (4) A mintaválasztás további szempontjai a szakképző intézmények régiója és településtípusa volt. Összesen 44 iskola 3260 végzős szakiskolai és 824 végzős speciális szakiskolai tanulója vett részt a kérdőíves adatfelvételben, amely személyes osztálytermi lekérdezésen alapult (Mártonfi, 2012).

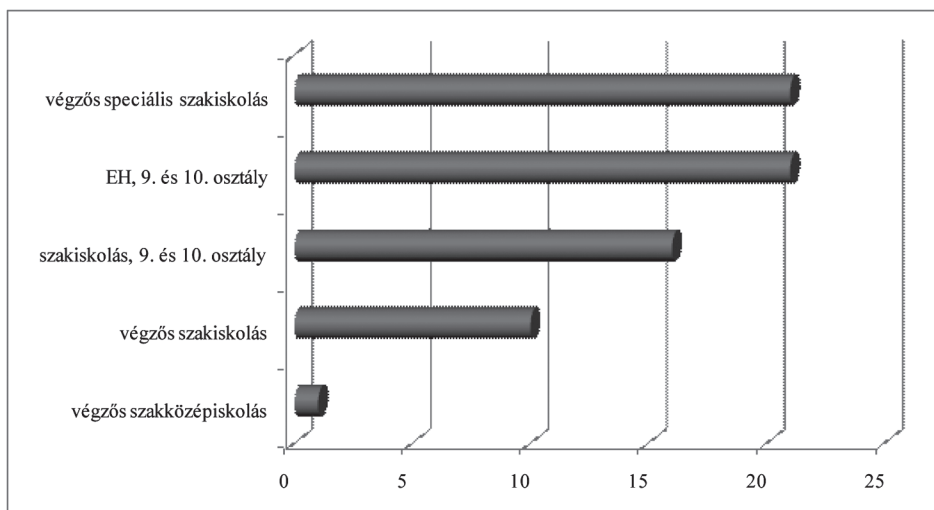
Ez a négy adatbázis tehát az iskolarendszerű szakképzésben előforduló valamennyi képzési formát átfogja. Alapfeltevésünk az, hogy ez egyben hierarchiát is jelent, vagyis a szakképzés erősen tagolódik képzési formák szerint. Ugyanolyan erős szelekciós mechanizmusok érvényesülnek, mint a közoktatás más területein, például a 6 és 8 osztályos gimnáziumokban (Liskó és Fehérvári, 1998; Mártonfi, 2006).

Az általános iskolai út során szerzett kudarcok, illetve a sikertelen pályaválasztás indukálják azt, hogy a tanuló a középiskolában atipikus útra téved vagy lemorzsolódik. Ezek az okok nem egyformán érintik a szakképzés különböző formáiban tanulókat. Feltelevésünk szerint a szakiskolai tanulók, ezen belül is az előrehozott szakképzésben tanulók a legérintettebbek.

Az elemzés ezeket az okokat, kudarcokat mutatja be a szakképzés különböző képzési formáiban, illetve ismerteti az iskolavezetők véleményét és hozzáállását is ehhez a problémához.

Kudarcok alapfokon

A lemorzsolódás okai az általános iskolára is visszavezethetők, amit már számos kutatás alátámasztott (Bánkúti, Horváth és Lukács, 2004; Liskó, 2003). A már bemutatott négy adatbázis is gazdag adatokat szolgáltat erről. Sokan már az általános iskolában számos kudarcélménnyel szembesülnek, megbuktak vagy évismételték. Ezek a tanulmányi kudarcok sokkal gyakrabban fordulnak elő a végzős szakiskolások körében, mint a végzős szakközépiskolásoknál. Ez utóbbi csoportban mindössze két százalék nyilatkozott úgy, hogy megbukott az általános iskolában, míg a szakiskolásoknál 16 százalék ez az arány. Sajnos szép számmal akadnak olyanok is, akiket halmozottan ért kudarcélmény, mivel többször is megbuktak (5 százalék). Tantárgyak szerint a legtöbbször matematiká-



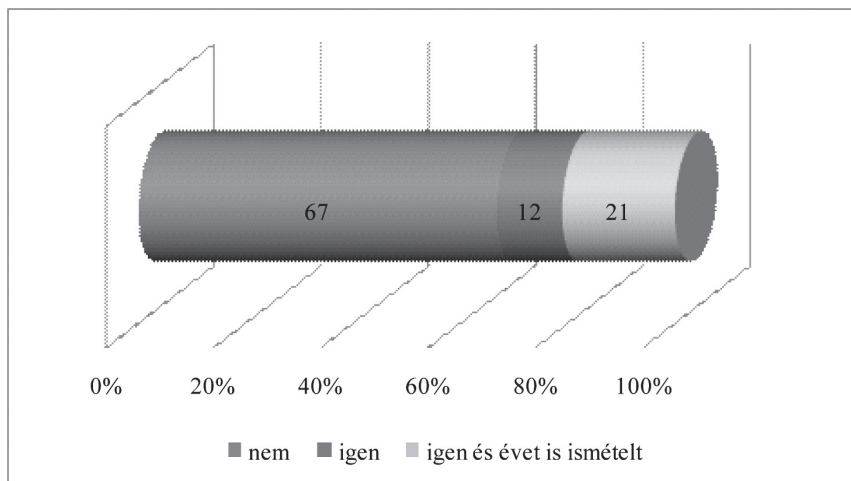
1. ábra. Évismétlők aránya az általános iskolában (%)
(Forrás: Tomasz 2012, Mártonfi 2012, Tanulási utak... 2012)

ből buktak meg a tanulók, ebben nincs különbség a szakiskolások és szakközépiskolások között.

Az évismétlések is hasonló eltéréseket mutatnak, csak alacsonyabbak az arányok (1. ábra). A végzős szakközépiskolások egy százaléka ismételt évet, míg a végzős szakiskolások egytizede, egy százalékuk pedig többször is. A szakiskolásoknál a leggyakoribb, hogy már elsőben évet ismételnék, vagy a felső tagozat 5., 6. vagy 7. osztályaiban. A szakiskolások korai kudarcainak jele az a tény is, hogy míg a szakközépiskolások 23 százaléka járt valamilyen tagozatos osztályba az általános iskolában, addig a szakiskolásoknak csak 13 százaléka.

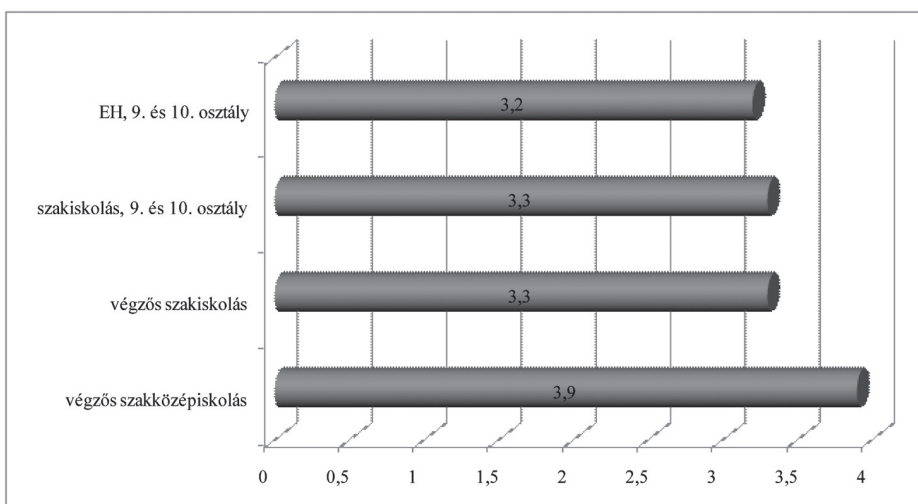
Az általános iskolai kudarcok területén az előrehozott szakképzés kutatási eredményei rosszabbak, mint a végzős szakiskolások fiataloké (1. ábra). Az előrehozott szakképzésbe járók 21 százaléka, míg a hagyományos képzésben tanulók 17 százaléka ismételt évet általános iskolai tanulmányai során. Ez az adat szinte teljesen megegyezik a 2008-as szakképzés és lemorzsolódás vizsgálati adataival (Fehérvári, 2008). Az akkori vizsgálat szerint a 9. osztályos hagyományos szakiskolai képzésbe járók 16 százalékanak kellett évet ismételnie az általános iskolában. Ennél jóval magasabb volt azonban a bukási arány (29 százalék). Valószínűleg a végzősök mutatója azért jobb, mint a kilencedikeseké, mert az évismétlők kisebb eséllyel jutnak el a végzésig. Másrészt azt is látható, hogy a szakiskolai képzésen belül is egy szelekciós mechanizmus jött létre az előrehozott szakképzés bevezetésével: ide a gyengébb tanulók, az általános iskolában rosszabbul teljesítők kerülnek.

A speciális szakiskolások adatait is elemezve azt tapasztaljuk, hogy az első és másodéves előrehozott szakképzésbe járók arányai a speciális szakiskolásokéhoz hasonlóak (1. és 2. ábra). A speciális szakiskolások körében egyharmad azok aránya, akik megbuktak az általános iskolában, és 21 százalékuknak évet is kellett ismételnük. Azt is meg kell jegyezzük, hogy a speciális szakiskolások egynegyede járt normál általános iskolába, a többiek már eleve speciális általános iskolába jártak (51 százalék) vagy időközben kerültek oda. Ez arra utal, hogy már az általános iskolában erős szelekció érvényesül, amelyből nincs ki- vagy visszavezető út.



2. ábra. Bukott-e az általános iskolában, speciális szakiskolások (N=798)
(Forrás: Tomasz 2012)

A tanulmányi kudarcok más tanulmányi eredményekben is tetten érhetők. A végzős szakiskolások átlagosan 3,3-as, míg a végzős szakközépiskolások hat tizeddel magasabb, 3,9-es eredménnyel fejezték be az általános iskolát (3. ábra). A fiatalok motivációját jelzi az is, hogy a szakközépiskolások 61 százaléka vélte úgy, hogy legalább egy tárgyból jól teljesített az általános iskolában – még ha ez a leggyakrabban a testnevelés is volt –, míg a szakiskolásoknál ez az arány csak 55 százalék volt. Azt is megfigyelhetjük, aminek magyarázata részben az iskolai kudarc is lehet, hogy a szakiskolások gyakrabban váltottak általános iskolát, mint a szakközépiskolások.



3. ábra. 8. osztályos év végi átlag
(Forrás: Tomasz 2012, Tanulási utak... 2012)

Az előrehozott szakképzés kutatás ennél rosszabb általános iskolai eredményeket mutat. A szakiskolások átlageredménye 3,2, de az előrehozott szakképzésben tanulók átlaga alacsonyabb, mint a hagyományos képzésbe járóké (3. ábra). Ugyanakkor ez az összefüggés eltűnik a tizedik évfolyamon, vagyis valószínű akkorra már az előrehozott szakképzésből lemorzsolódnak a gyengébb tanulók és kiegyenlítettebbé válnak az eredmények.

Valószínűleg e tanulmányi kudarcoknak is köszönhető, hogy az iskolai közérzet a kevésbé sikeres tanulók esetében rosszabb, mint a sikeresebbek között. A végzős szakiskolások rosszabbul érezték magukat az általános iskolában, mint a végzős szakközépiskolások. Ugyanakkor mindkét csoportnál megfigyelhető egy 10 százalék körüli markáns réteg, akinek rossz volt a közérzete az általános iskolában. Ugyanezek az eredmények tapasztalhatók az előrehozott szakképzés kutatásban is. Az előrehozott és a hagyományos képzésben tanulók között nincs különbség ezen a területen, egyaránt 10 százalék körül alakul azok aránya, akiknek inkább rossz vagy nagyon rossz volt a közérzete az általános iskolában.

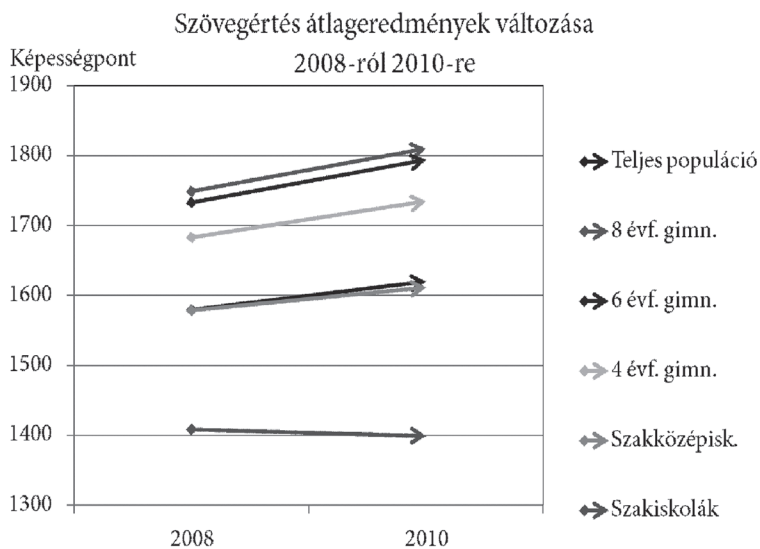
Kudarcok középfokon

A tanulmányi kudarcok a középiskolában is folytatódnak. Az előrehozott szakképzés kutatás eredményei szerint a tanulók 8 százaléka véli úgy, hogy félévkor megbukik (a vizsgálat közvetlenül a félév zárása előtt készült), és egyötöde elégséges, fele közepes, 18 százaléka négyes, három százalék pedig jeles bizonyítványt vár. Míg az előrehozott szakképzésbe járók átlagosan 2,8-es félévi eredményre számítanak, addig a hagyományos szakiskolai képzésbe járók magasabbra (3), és a bukási arány is feleakkora. Évfolyamok szerint is különböznek a várható eredmények. A hagyományos képzésbe járók átlagában nincs eltérés, míg az előrehozott szakképzésbe járók körében a tizedikesek jobb teljesítményre számítanak, mint a kilencedikesek.

Az előrehozott szakképzés kutatás tizedikes adatai azt mutatják, hogy a szakiskolások 15 százaléka ismételt évet. Itt nem tudunk különbséget tenni a két csoport (előrehozott és hagyományos képzés) tanulói között, mivel az előrehozott szakképzésbe járók, ha évet kellett ismételnük, akkor kutatásunk időpontjában nem kerülhettek még tizedik osztályba, hiszen először 2010-ben indultak ilyen osztályok.

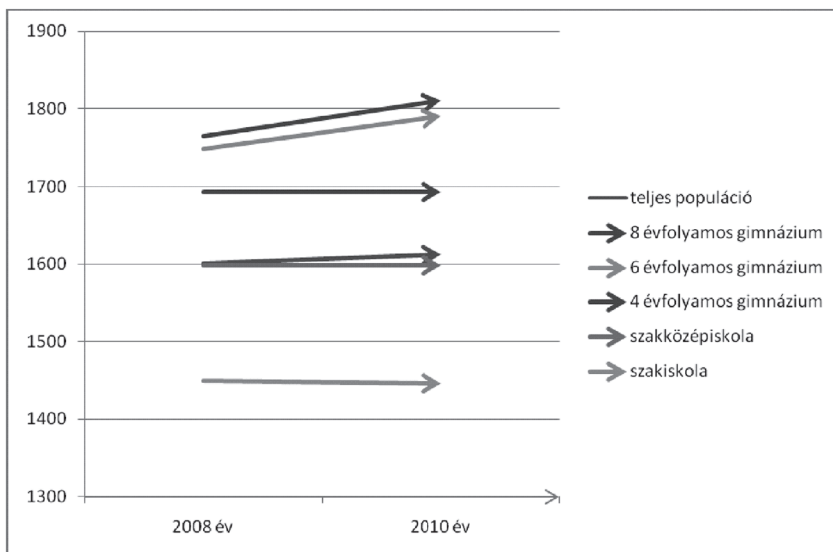
A végzősök kutatási adatai szerint a középiskolában az általános iskolai kudarcokhoz képest már csaknem ugyanannyi tanulmányi sikertelenség érte a szakközépiskolásokat, mint a szakiskolásokat. Mindkét csoportban 22 százalék nyilatkozott úgy, hogy pótvizsgázniuk kellett egyszer vagy többször az évek során. Az évismétlők arányában azonban van különbség. A szakközépiskolások 5, míg a szakiskolások 9 százaléka ismételt évet. Ez az arány így is csaknem feleakkora, mint amit az előrehozott kutatás adatai mutatnak. Ennek hátterében az állhat, hogy a végzősök közül már valószínűleg eltűntek az igazán sok tanulmányi kudarcot elszenvedők.

Kutatási adataink alátámasztásául szolgálnak az országos kompetenciamérések adatai is. Ezek a mérések azt bizonyítják, hogy a szakiskolai képzésben tanulók tudása nem fejlődik (4. ábra). 2008-tól a kompetenciamérésekben minden tanulónak egyéni azonosítója van, így lehetőség nyílik arra, hogy a diákok egyéni fejlődését is megfigyelhessük. A következő ábra 2008 és 2010 között mutatja a szövegértés fejlődését a különböző képzési formákban. Azt láthatjuk, hogy amíg a gimnáziumi és a szakközépiskolai képzések egyértelmű fejlődési tendenciát mutatnak – igaz, a gimnáziumi tanulók fejlődése valamivel meredekebb, mint a szakközépiskolaiaké –, addig a szakiskolások tudása alacsonyabb lett. Azt is megfigyelhetjük, hogy már a 2008-as kiinduló pontszám tekintetében is jelentősek a különbségek, képzési formák szerint erős hierarchiába rendeződve.

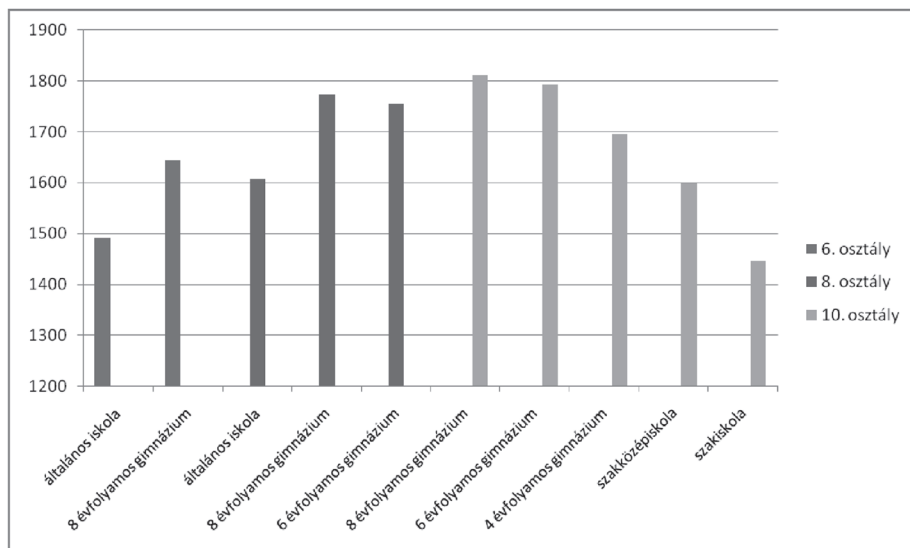


4. ábra. Kompetenciamérések – szövegértés
(Forrás: Országos kompetenciamérések 2010)

Nemcsak a szövegértés, hanem a matematika terén is hasonlóan lesújtó az eredmény (5. ábra). Itt tulajdonképpen csak a két szerkezetváltó gimnázium, a 6 és 8 osztályos gimnáziumok tanulói mutatnak némi fejlődést, a 4 osztályos gimnáziumok és a szakközépiskolák tanulóinak tudása stagnál, míg a szakiskolásoké csökken.



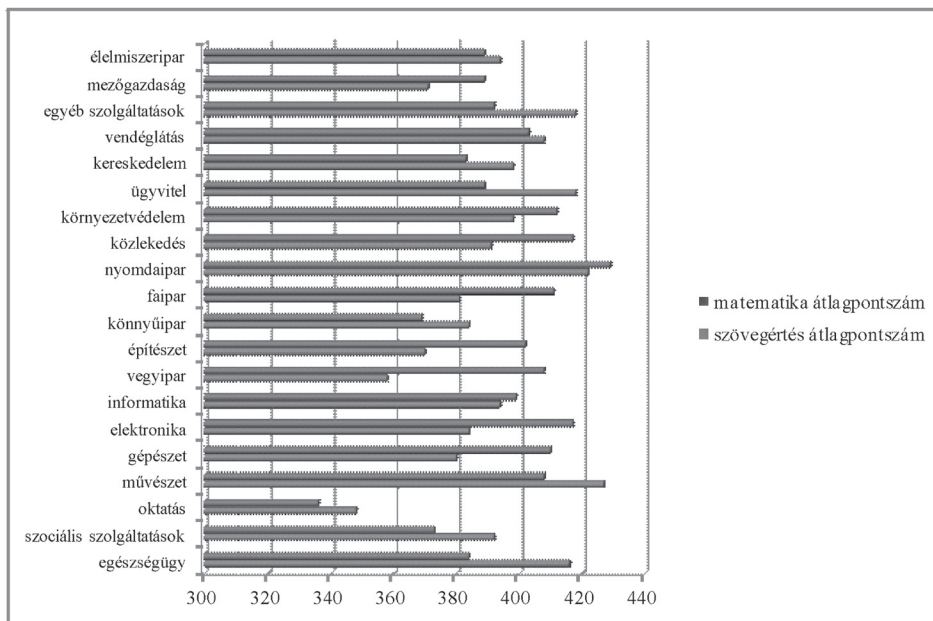
5. ábra. Kompetenciamérések – matematika
(Forrás: Országos kompetenciamérések 2010)



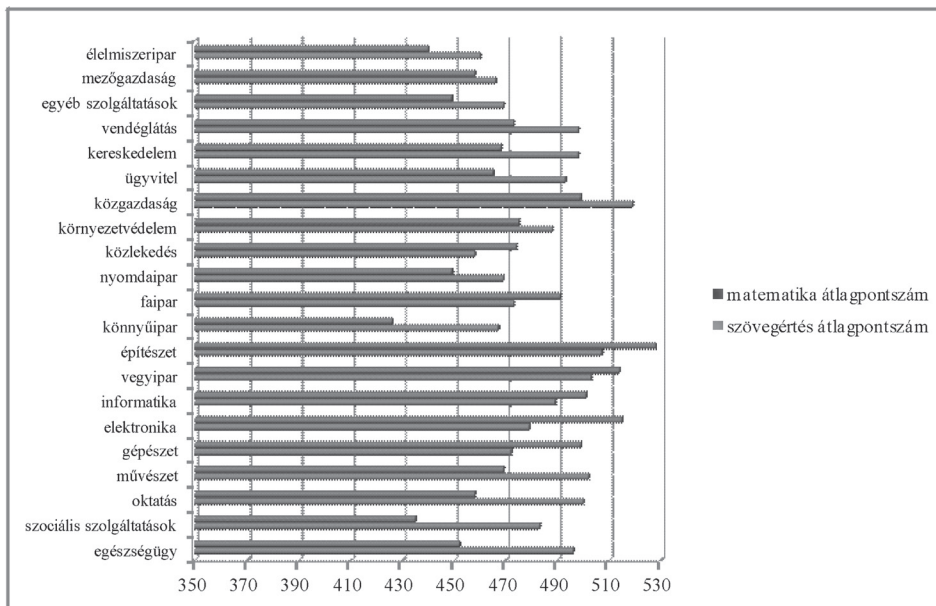
6. ábra. Kompetenciamérések – matematika, 6., 8., 10. osztály
(Forrás: Országos kompetenciamérések 2010)

Hogy mennyire csökken ez a tudás, azt a következő ábra mutatja. Jól látható, hogy a szakiskolások matematika tudása a 6. osztályos vizsgálat alatti átlagpontszám alá kerül, de a szakközépiskolások tudása is a 8. osztályos szinten ragadt meg (6. ábra). Igaz, a kompetenciamérések összeállítói úgy vélik, hogy a 10. osztályos matematika kompetenciaeredmények azért kevésbé jók – kevésbé mutatnak fejlődést – a 6. és 8. osztályos eredményekhez képest, mert a középiskolai tananyag elméleti modellekből áll, míg a mérés inkább gyakorlati ismereteket mér. Az általános iskolai tananyag közelebb áll a kompetenciamérés feladataihoz (OKM 2011). Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy a gimnazistáknál azért mégis van fejlődés az általános iskolához viszonyítva.

A kompetenciamérések arra is lehetőség kínálnak, hogy szakmacsoportok szerint is vizsgálhassuk a tanulói teljesítményeket. A 7. és 8. ábra a szakiskolai és a szakközépiskolai tanulók 2009-es matematika és szövegértés eredményét mutatják szakmacsoportonként. A szakiskolások körében matematikából 72, szövegértésből 80 az adatok szóródása, a szakközépiskolásoknál 79 és 78. Viszont a szakiskolások legjobbjai messze nem érik el a szakközépiskolások legrosszabbjainak eredményét sem matematikából, sem szövegértésből. A többi képzési programnál egy lépcsőt figyelhetünk meg, ahol az egyes képzési szintek legjobbjai a következő szinten lévők legrosszabbjaival teljesítenek hasonló módon. Vagyis a szakközépiskolások legjobbjai csaknem hasonló szinten állnak(5), mint a 4 osztályos gimnazisták legrosszabbjai, és a 4 osztályos gimnazisták legjobbjai hasonló eredményeket érnek el, mint a 6 osztályos gimnazisták legrosszabbjai. A két szerkezetváltó képzésben már összecsúsznak a szintek, bár mindkét mért területen a legjobbak a 8 osztályos gimnazisták (JKA 2011). A többi képzési formával összehasonlítva a szakiskolások matematika tudása igen homogén, csak a speciális szakiskolások mutatnak ennél is kisebb szóródást (69). Vagyis szinte egyformán aluteljesítő minden szakiskolás. A legnagyobb szóródást a gimnáziumi képzések, ezen belül is a 4 osztályos gimnáziumok mutatják. A szövegértés tekintetében éppen fordított a helyzet, a speciális szakiskolások és szakiskolások tudása a leginhomogénebb, e két képzésben a legnagyobb a szóródás (89 és 80), míg a gimnazistáké a leghomogénebb, különösen a 8 osztályosoké.



7. ábra. Kompetenciamérések szakmacsoportonként – szakiskolások átlagpontszáma
(Forrás: Kompetenciamérés, 2009 kutatói adatbázis)



8. ábra. Kompetenciamérések szakmacsoportonként – szakközépiskolások átlagpontszáma
(Forrás: Kompetenciamérés, 2009 kutatói adatbázis)

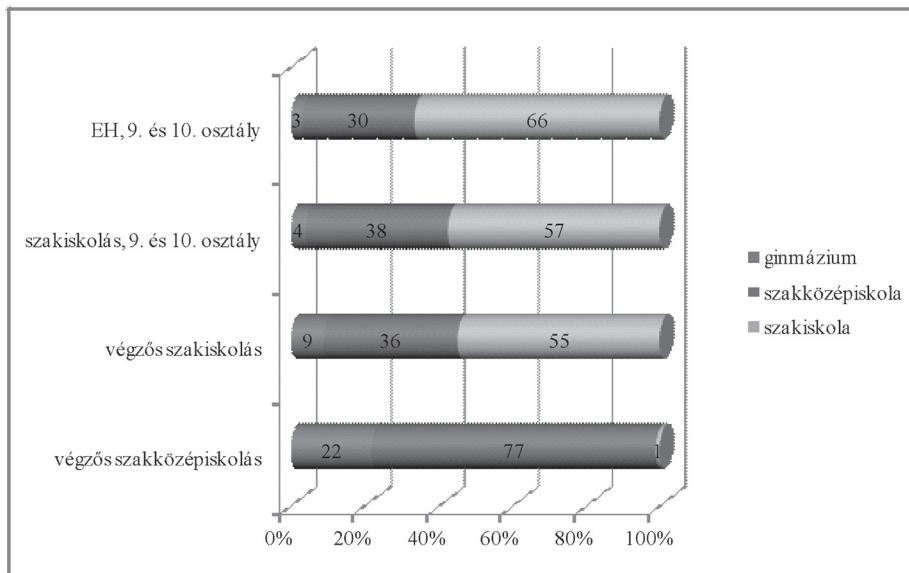
Ugyan a képzési programok közötti különbségek nagyobbak, mint egy-egy programon belül, de szakmacsoportok szerint is szignifikánsak az eltérések. A szakiskolások adatai azt mutatják, hogy a nyomdaipari tanulók teljesítménye a legmagasabb matematikából és szövegértésből is és alig van különbség a kétféle mérésben. Az informatika, a vendéglátás és az élelmiszeripari szakmacsoportokban szintén kicsi a különbség a matematika és a szövegértés átlagpontoszámai között. A többi szakmacsoportnál viszont már jóval nagyobb. Ennek hátterében a nemek szerinti különbségek állnak, mivel a szövegértésből általában a lányok, míg matematikából általában a fiúk teljesítenek jobban, így az inkább fiúsabb szakmáknál, mint például a vegyipar, az elektronika és a gépészet, a matematika átlagpont jóval magasabb, mint a szövegértés, míg a lányosabb szakmákban, mint az egészségügy, a szociális szolgáltatások és az ügyvitel esetében éppen fordított a helyzet.

A szakközépiskolásoknál az építészeti, vegyipari és közgazdasági szakmákban tanulók teljesítenek a legjobban a kompetenciaméréseken, míg a könnyűipari és élelmiszeripari szakmákat tanulók a legrosszabbul.

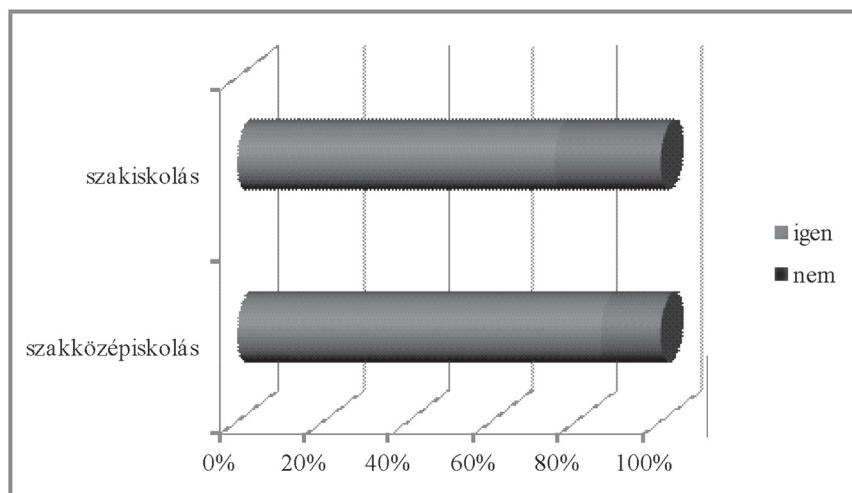
Továbbtanulás

A középfokú pályaválasztás és továbbtanulás jelentős különbséget mutat a különböző szakképzési formák szerint. A végzősök kutatási adatai azt mutatják, hogy a szakközépiskolások jellemzően érettségit adó képzésekbe jelentkeztek, háromnegyedük szakközépiskolába és egynegyedük gimnáziumba (9. ábra). A szakiskolások több, mint fele szakiskolába jelentkezett (55 százalék), 36 százaléka szakközépiskolába és 9 százaléka gimnáziumba. Vagyis a szakiskolások csaknem felének nem a szakiskolai képzés volt az első választása, tehát 45 százalékuknak nem eredeti pályaelképzelésük valósult meg.

Az előrehozott szakképzés kutatás adataival összevetve azt tapasztaljuk, hogy a hagyományos képzésbe járók esetében hasonlóak az arányok, mint a végzős szakiskolásoknál. Viszont az előrehozott szakképzésbe kerülők többségében első helyen a szakiskolai kép-



9. ábra. Az általános iskola után hová jelentkezett első helyen
(Forrás: Tomasz 2012, Tanulási utak...2012)



10. ábra. Felvették-e az első megjelölt iskolába (N=2497) (Forrás: Tomasz 2012)

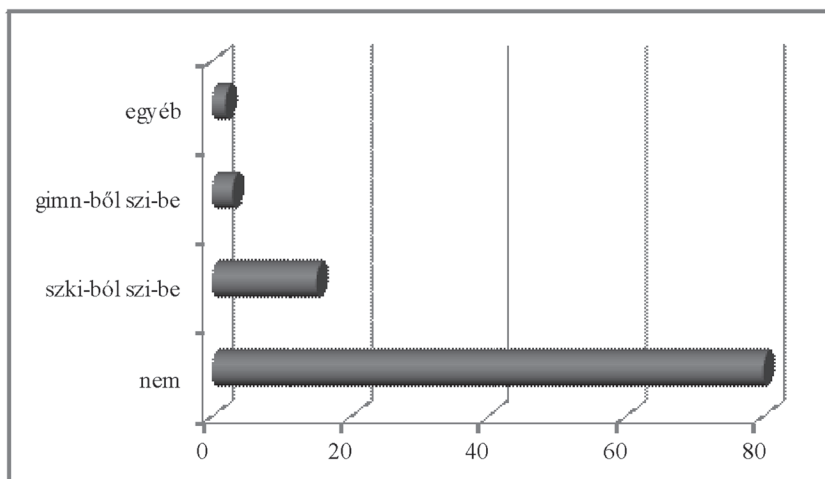
zést jelölték meg (66 százalék), csak 30 százalékuk szeretett volna szakközépiskolában tanulni és 3 százalékuk gimnáziumban.

Az iskolaválasztás esetében némileg kedvezőbb a helyzet (10. ábra). A végzős fiatalok többsége abba az iskolába került, ahová szeretett volna. Ám itt is a szakközépiskolások adatai a kedvezőbbek. A szakiskolások egyötöde nem az első helyen választott iskolájába került, míg a szakközépiskolásoknál 10 százalékkal jobb ez az arány. A szakmaválasztás esetében nincs különbség a két csoport között, vagyis azok, akik az általános iskola végén szakmát is megjelöltek, a szakiskolások és a szakközépiskolások körében is ugyanakkora eséllyel tanulhatták ezt a szakmát (81–82 százalékuk került a választott szakmába).

A tanulmányi kudarcok és a rossz pályaválasztás szinte egyenes következménye, hogy a tanuló nem ott folytatja középiskolai tanulmányait, ahol elkezdte. A végzős szakközépiskolások 7 százaléka váltott menet közben iskolát, míg a végzős szakiskolások egyötöde. Az iskolaváltás legjellemzőbb okaként azt jelölték be a diákok, hogy nem tetszett az iskola. Míg a szakközépiskolásoknál 60, addig a szakiskolásoknál 40 százalék volt ez az arány. Emellett a szakiskolások körében még két ok szerepel: eltanácsolták őket az iskolából (12 százalék), 11 százalékuk esetében menet közben megszűnt az a szakma az iskolában, amit tanulni szerettek volna. Ez utóbbi arra utal, hogy a szakképzés intézményrendszere, szakmastruktúrája is jelentős átalakuláson esik át.

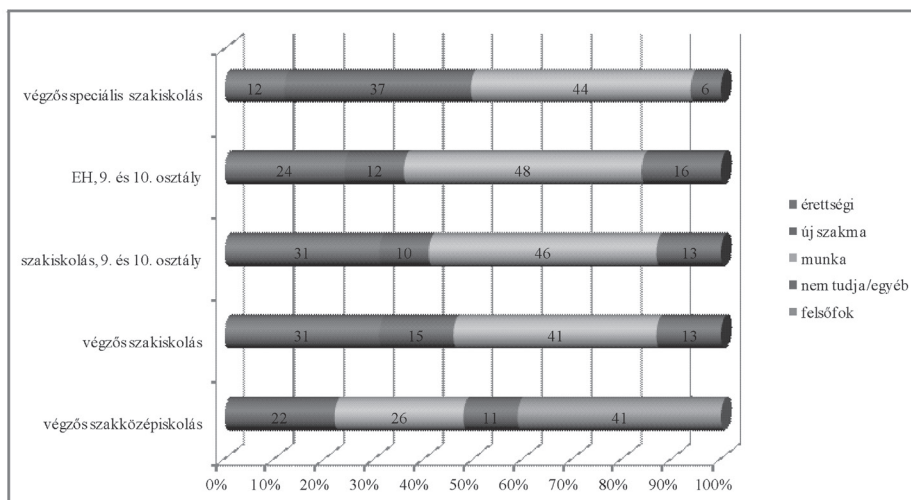
Az iskolaváltás, szakmaváltás mellett a végzős szakiskolásoknál többen képzési formát is váltottak (11. ábra). A szakiskolások egynegyede nem szakiskolásként kezdte a középiskolát. Jellemzően a legtöbben szakközépiskolából kerültek szakiskolába, de más képzések is előfordultak.

Az előrehozott szakképzés kutatás tanulói adatai hasonlóak a végzősöket vizsgáló kutatás adataihoz, bár itt is van különbség a két csoport között. Az előrehozott képzésben tanulók 81 százaléka rögtön általános iskola után került ide, míg a hagyományos képzésbe járóknál jóval magasabb ez az arány (28 százalék). A hagyományos szakképzésben a tanulók egynegyede szakközépiskolából vagy gimnáziumból került ide, az előrehozott szakképzésben csak 17 százalékuk. Jóval csekélyebb mértékű a más szakiskolai programról vándorlók aránya (2–3 százalék). Vagyis a hagyományos szakiskolába járók jóval

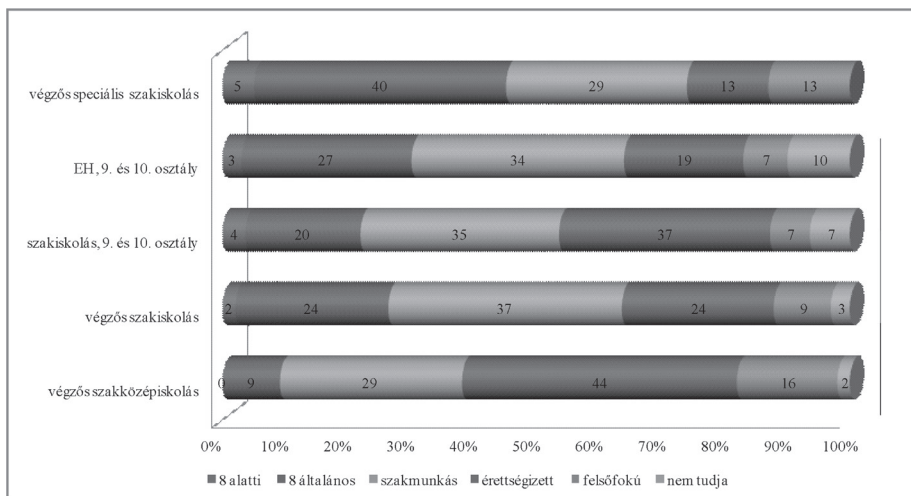


11. ábra. Változtatott-e menet közben képzési formát (N=1272) (Forrás: Tomasz 2012)

ambiciózusabb továbbtanulási tervekkel, motivációkkal rendelkeznek, mint azok, akik eleve előrehozott szakképzésbe jelentkeztek. Ezt erősítik meg a végzést követő továbbtanulási tervek is. Az összes vizsgált csoportból az előrehozott szakképzésbe járók közül akarnak a legkevesebben továbbtanulni. Még a speciális szakiskolások körében is magasabb a tanulási motivációval rendelkezők aránya (12. ábra). Minden második speciális szakiskolás tanulni szeretne még, a szakiskolásoknál 41–46 százalék ez az arány, attól függően, hogy végzősök vagy kezdő évfolyamosok. A végzős szakközépiskolások közül pedig háromból kettő terveznek továbbtanulást. Az előrehozott szakképzésben tanulóknál azonban háromból csak egy tervezi, hogy tanul még jelenlegi képzése befejezése után is.



12. ábra. Továbbtanulási tervek a jelenlegi képzés befejezése után (%) (Tomasz 2012, Mártonfi 2012, Tanulási utak... 2012)



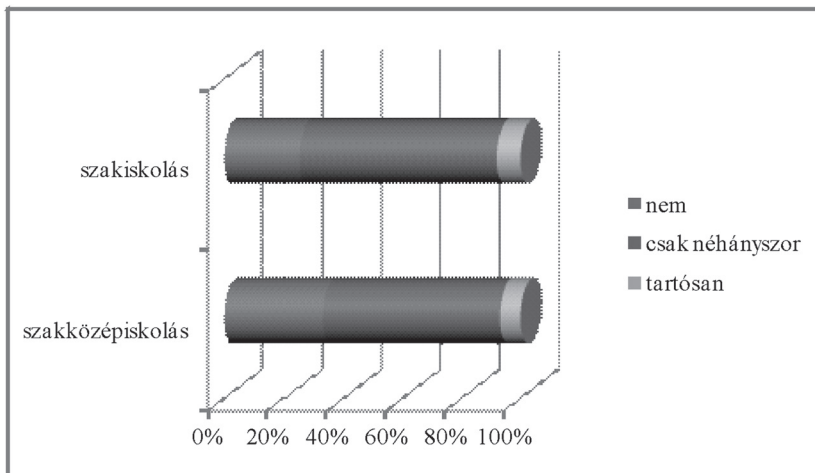
13. ábra. Továbbtanulási tervek a jelenlegi képzés befejezése után (%)
(Forrás: Tomasz 2012, Mártonfi 2012, Tanulási utak... 2012)

Annak ellenére alacsonyabb az előrehozott szakképzésbe járók tanulási motivációja, hogy szüleik magasabban iskolázottak, mint a speciális szakiskolások szülei. Az anyák végzettségét mutató ábrából (13. ábra) jól kitűnik, hogy míg a speciális szakiskolások szüleinek 45 százaléka alacsonyban iskolázott, addig az előrehozott szakképzésbe járóknál csak 30 százaléka ez az arány. Az is látható, hogy az anya iskolázottsága kirajzolja a képzési programok közötti lépcsőfokokat, ahol a szakközépiskolások állnak a legtejtén, ott található a legtöbb érettségizett és felsőfokú végzettséggel rendelkező anya, a következő lépcsőfokon vannak a szakiskolások, majd az előrehozott szakképzésbe járók, végül a legalján a speciális szakiskolások. A speciális szakiskolások sajátos helyét, inhomogenitását jelzi, hogy körükben a felsőfokú anyák aránya csaknem olyan magas, mint a szakközépiskolásoknál.

Hiányzás

A tanulmányi kudarcok mellett gyakoriak a magatartási problémák, gyakran együtt járnak. Ezek közül a legtipikusabb a hiányzás. A végzős fiatalok 72 százaléka vallotta be, hogy igazolatlanul hiányzott az óráról. A szakközépiskolások egyharmada, míg a szakiskolásoknak csak egyötöde nyilatkozta azt, hogy ez nem fordult vele elő a képzés során. A legtöbben csak néhány alkalommal lógtak az óráról, van azonban egy masszív réteg, akik több alkalommal, esetleg hetekig, hónapokig nem jártak iskolába. Ebben a tekintetben már nincs különbség a két képzés között, vagyis körülbelül ugyanakkora arányt képvisel mindkét képzésen belül a tartósan távolmaradók, a lemorzsolódással leginkább veszélyeztetettek aránya (7–8 százalék).

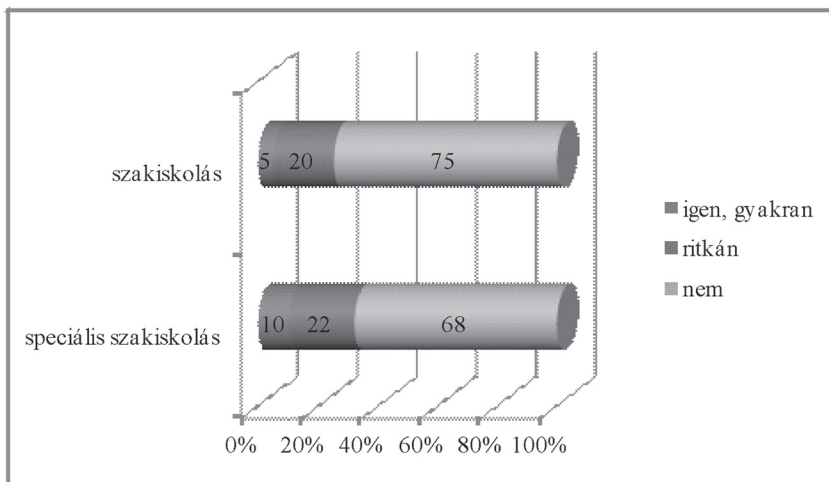
A tanulmányi és a magatartási problémák szoros kapcsolatot mutatnak. Szignifikáns az összefüggés az igazolatlan hiányzás és a pótvizsgák között, vagyis a végzős szakiskolások és szakközépiskolások közül, aki pótvizsgára kényszerült, az nagyobb valószínűséggel hiányzott már az iskolából. Ez egy ördögi kör, hiszen legtöbbször azért hiányzik valaki, mert kudarcok érték, viszont attól, hogy kimarad, még inkább borítékolható a tanulmányi sikertelensége.



14. ábra. Előfordult-e, hogy igazolatlanul hiányzott (N=2434) (Forrás: Tomasz 2012)

A végzős speciális szakiskolások adatai eltérnek a szakiskolásokétól és a szakközépiskolásokétól. Közöttük jóval kisebb az igazolatlanul hiányzók aránya, még az egyharmadot sem éri el, míg a tartósan, rendszeresen hiányzóké ugyanakkora. Vagyis ugyanannyi a lemorzsolódással veszélyeztetettek aránya, mint a szakiskolások körében. Abban van igazi különbség, hogy a szakiskolások között többen vannak a csak egyszer próbálkozók.

A speciális szakiskolások esetében is megfigyelhető, hogy a gyengébben teljesítők gyakrabban hiányoznak. A félévkor ötös tanulók 30 százaléka lógott már az iskolából, míg a kettes tanulók 54 százaléka. A hiányzások másik lehetséges oka, hogy a diák dolgozik. A speciális szakiskolások között ugyancsak 10 százalék azok aránya, akik tartósan lógnak az iskolából a munka miatt. Szignifikáns és erős a kapcsolat a két válaszadói cso-



15. ábra. Előfordult-e, hogy igazolatlanul hiányzott (speciális szakiskolás és szakiskolás, %) (Forrás: Mártonfi 2012, Tanulási utak... 2012)

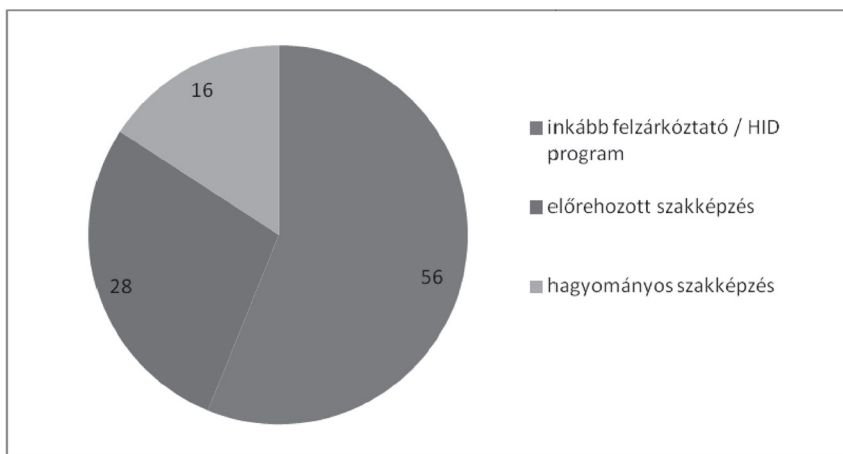
port között, tehát azok, akik azt vallották, hogy gyakran és tartósan nem járnak iskolába, többségükben arra hivatkoztak, hogy dolgoznak. Ezek a fiatalok főleg a festő és kőműves szakmákat tanulók, vagyis ahol a legkönnyebben lehet feketemunkát is találni.

Iskolavezetői vélemények

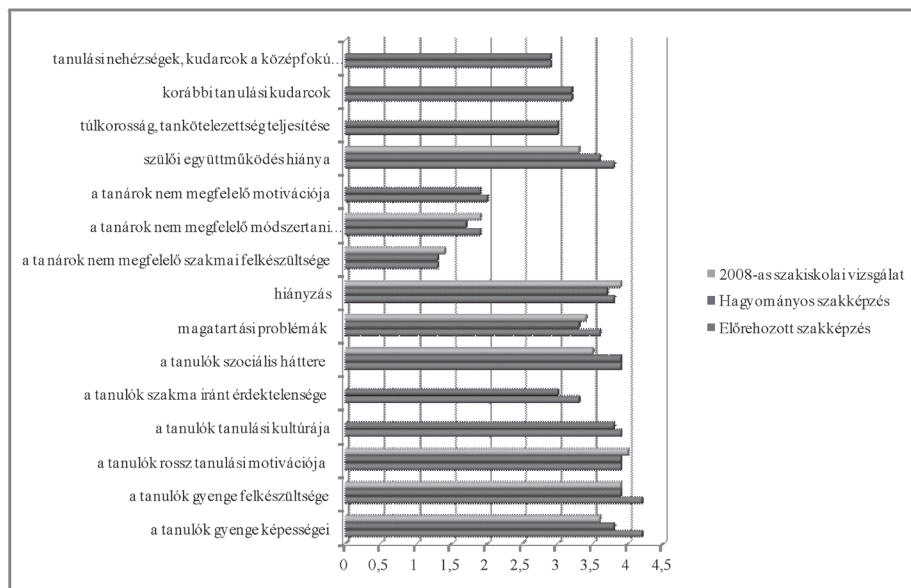
Az oktatáspolitikát a lemorzsolódás csökkenését várja a felzárkóztató vagy HÍD programoktól és az előrehozott szakképzéstől is. Az iskolavezetők többsége viszont arról van meggyőződve, hogy az előrehozott szakképzés nem megfelelő út a diákok számára. A többség a gyengébb tanulókat felzárkóztató programokba terelné, 28 százalékuk gondolja úgy, hogy ezeknek a tanulóknak az előrehozott szakképzésben a helye, míg 16 százalékuk szerint nem kellene változtatni az eddigi képzési struktúrán, és a hagyományos képzésbe kell bebocsátani mindenkit. Ez a megoszlás azt is mutatja, hogy az intézményvezetőkben – és persze az oktatáspolitikában is – igen erős a törekvés arra, hogy minél tagoltabbá tegyék a képzést.

Az előrehozott szakképzés kutatásban és a lemorzsolódást vizsgáló 2008-as szakiskolai kutatásban is az iskolaigazgatók értékelték a lemorzsolódás okait, azt, hogy mit tekintenek leginkább problémának iskolájukban. Mindkét kutatásban 1–5 közötti értéket adhattak az igazgatók egy-egy tényezőnek, viszont a két vizsgálatban nem teljesen voltak azonosak a felsorolt tényezők.

Az intézményvezetők 2008-ban az alacsony tanulási motivációt, a hiányzást és a tanulók gyenge felkészültségét találták a legnagyobb problémának. 2011-ben elsősorban a gyenge képességeket és felkészültséget kifogásolták mindkét szakképzési program (EH és hagyományos) diákjainál. Emellett problémának látják a motiváció és a tanulási kultúra hiányát is. 2008-hoz képest tehát erősödik a tudáshiány kritikája. Az iskolaigazgatók szerint a korábbi tanulási kudarcok vagy a tanulási nehézségek nem jelentenek problémát és kevésbé járulnak hozzá a tanuló lemorzsolódásához. Az igazgatók úgy vélik, hogy tanáraik felkészültségének, motivációjának hiánya nem jellemző iskolájukban.



16. ábra. A gyengén tanuló diákoknak (2-es) milyen képzésben kellene részt vennie? (%)
(Forrás: Tanulási utak... 2012)



17. ábra. Iskolai problémák, átlag (1–5 fokú skálán)
(Forrás: Tanulási utak...2012, Fehérvári 2008)

Az előrehozott szakképzés kutatás válaszaiból azt is láthatjuk, hogy a hagyományos szakképzésbe járókról sok tekintetben pozitívabb a kép az iskolaigazgatókban, mint az előrehozott szakképzésbe járó tanulókról. Ez utóbbi csoport sokkal problémásabb: gyenge képességeik és felkészültségük jobban hozzájárul lemorzsolódásukhoz. A szakma iránti érdeklődésük hiányosabbak, magatartási problémáik viszont bőségesebbek, mint a hagyományos szakképzésbe járóké.

Összegzés

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben az elmúlt néhány évben több olyan kutatás is született, melyek a szakképzést, azok szereplőit igyekeztek feltárni. E vizsgálatok közül több tanulói adatfelvétel is született, különféle csoportokra vonatkozóan: speciális szakiskolai, szakiskolai, előrehozott szakiskolai, szakközépiskolai tanulókkal történt kérdőíves vizsgálat. Nemcsak képzési forma szerint különböztek ezek a csoportok, hanem évfolyamuk, illetve tanult szakma szerint is. Volt olyan vizsgálat, amely kifejezetten a végzősöket célozta meg, és akadt olyan is, amelyik a frissen belépőket. Emellett volt olyan vizsgálat, amely országos, szakmacsoportokra reprezentatív mintán zajlott és akadt olyan is, amelyik csak bizonyos szakmákban tanulókat vizsgált. Ez a sokféle kutatás lehetőséget ad arra, hogy az egyes vizsgálatok adatait megerősítse, megcáfolja vagy újabb problémafelvetéseket indukáljon, és mód nyílik arra is, hogy a különböző csoportokat összehasonlítsa.

Elemzésünk abból a szempontból vetette össze a fent említett vizsgálatok résztvevőit, hogy milyen iskolai út, sikerek és kudarcok jellemezték őket.

A magyar iskolarendszer, ahogyan a közoktatás más területein, úgy a szakképzésben is erősen szelektív, és ez a szelektivitás növekszik az újabb és újabb képzési programok bevezetésével. A képzési programok közötti különbséget tovább színezi az egyes

Feltételezésünk az volt, hogy a szakképzés nagymértékben szelektív rendszer, amelyben a tanulók egy erősen hierarchikus rendszerbe szerveződnek. Az előrehozott szakképzés ennek a rendszernek egy újabb foka. Az adatok a legtöbb esetben ezt a feltételezésünket alátámasztják. A tanulók általános iskolai eredményessége egyértelműen kirajzolja ezt a lépcsőt, melynek legtetetjén a szakközépiskolások állnak, a legalján pedig a speciális szakiskolások. A középiskolai tanulmányi út hasonló képet mutat, azzal az eltéréssel, hogy a különbségek mértéke kisebb, mint az általános iskolában. Ebben a hierarchiában az előrehozott szakképzés és a speciális szakiskolák diákjainak elfoglalt helye nem mindig egyértelmű, bizonyos adatok sok hasonlóságot (például évfolyamismétlők aránya) mutatnak a két csoport között, ugyanakkor tanulási motivációik eltérnek.

szakmák. A kompetenciamérések arra is rávilágítottak, hogy egy-egy képzési formán belül a szakmacsoportok is tovább tagolják a tanulókat iskolai eredményességük alapján.

Jegyzetek

(1) Svédország lemorzsolódási mutatója: Egy adott év őszi adatát hasonlítja a következő év őszi adatához, tehát az ősszel iskolába lépőkhöz képest azok aránya, akik következő ősszel megszakították tanulmányaikat és végzettség nélküliek.

UNESCO-felmérés (2003): átmenet az alapfokú oktatásból a középfokú oktatásba: a középfokú oktatásba belépők számának aránya egy adott évben, az alapfokú oktatásból előző évben kilépők számából számítva.

(2) Az OECD (2008) oktatási statisztikájában (*Education at a Glance*) szereplő indikátorok: (1) a 15–19 év közötti fiatalok száma, akik nincsenek sem az oktatási rendszerben, sem a munkaerőpiacon; (2) az oktatási rendszerből már kilépett 20–24 év közötti fiatalok körében azok aránya, akik nem rendelkeznek középfokú végzettséggel.

EU indikátor (*Eurostat*, 2006): a 18–24 éves fiatalok körében azok aránya, akikre a következő két feltétel teljesül: a legmagasabb iskolai végzettségük ISCED 0, 1, 2 vagy rövid 3c program, és az Európai Közösség Munkaerő-Felvételében (Labour Force Survey) úgy nyilatkoztak, hogy a megelőző négy hétben nem vettek részt semmilyen oktatásban és képzésben (számláló).

(3) A kutatásokat az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.3.1-08/1-2008-0002 számú *21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció* című projektje támogatta.

(4) Asztalos, bolti eladó, fodrász, gépi forgácsoló, géplakatos, hegesztő, kőműves, nőruha-készítő, szakács, szerkezetlakatos, szobafestő-mázoló, villanyszerelő.

(5) Matematikából azonos, szövegértésből rosszabb szinten állnak a legjobb szakközépiskolások, mint a 4 osztályos gimnáziumok legrosszabbjai.

Irodalomjegyzék

Eurostat (2006): *Labour Force Survey*. Source: *Indicadores Sociais 2006*. INE. <http://indest.ine.pt/IETree.asp/>

Bánkúti Zsuzsa, Horváth Zsuzsa és Lukács Judit (2004): A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 14. 5. sz.

Fehérvári Anikó és Liskó Ilona (1998): *Felvételi szelektió középokon*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Fehérvári Anikó (2008, szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Jelentés a magyar közoktatásról 2010. (2011) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Kertesi Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. In: *Társadalmi Riport 2010*. TÁRKI, Budapest.

Liskó Ilona (2003): *Kudarcok a középfokú iskolákban*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.

Mártonfi György (2006): Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez. *Iskolakultúra*, 16. 12. sz.

Mártonfi György (2012): *Út a munkaerőpiacra – speciális szakiskolákból*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

OECD (2008): *Education at a Glance 2008 – OECD Indicators*.

Országos kompetenciamérések 2010. (OKM) (2011) Országos Jelentés. Oktatási Hivatal.

Tanulási utak és lemorzsolódás (2012) Kutatási jelentés. Kézirat. TÁRKI-TUDOK.

Tomasz Gábor (2012, szerk.): *Párhuzamok-kanyarok. Szakképzettek pályakövetése*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

UNESCO (2003): *UNESCO Gender and Education for all. The leap to equality. Global monitoring report*.

MOLNÁR GYÖNGYVÉR

A Rasch-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában

Alapvető elemzések a társadalomtudományi kutatásokban

Kutatás-módszertani Kiskönyvtár

A pedagógiai mérés-értékelés a 21. század tanítással-tanulással, neveléstudománnyal foglalkozó kutatásainak egyik leggyorsabban fejlődő területe. A valószínűségi tesztelmélet és azon belül is a Rasch-modell a tesztelméletek egy újabb generációját képviseli, melynek felépítése, a mérés hibájának kezelése gyökeresen eltér a klasszikus tesztelméletek által használt matematikai eljárásoktól, függvényektől. A könyvben speciális tulajdonságainak köszönhetően kiemelt figyelmet fordítok az egyik legismertebb és legelterjedtebb valószínűségi tesztelméleti modellnek, a Rasch-modellnek és továbbfejlesztett változatainak. A különböző területek ismertetése során nagy hangsúlyt fektetek a gyakorlatias példák, mintaelemzések bemutatására, amivel igyekszem minél inkább kézzelfoghatóvá és szemléletesé tenni a különböző eljárásokat.

A kézikönyv megírásának apropóját az adta, hogy hazánkban is egyre nő azon kutatók, pedagógusok, egyetemi hallgatók, társadalomtudományi és azon belül is pedagógiai kutatásokkal foglalkozók köre, akik kutatásaik tervezése és adataik elemzése során fel kívánják használni a valószínűségi tesztelmélet eszköztáráját,



vagy csak meg szeretnék érteni a legjelentősebb nemzetközi (pl. OECD PISA) és hazai (pl. Országos Kompetenciamérés) felmérések elemzéseit, azok eredményeit.

ISBN 978 963 693 415 6
206 oldal, A/5, kartonált
2200 Ft

Várható megjelenés: szeptember

A serdülők énképösszetevőinek vizsgálata kisebbségi és többségi helyzetben élő diákok körében

Az emberi létünk és fejlődésünk legfontosabb kérdései – Ki vagyok? Milyen vagyok? – minden kulturális-történelmi korban foglalkoztatta a gondolkodó embert. Rohamosan változó posztmodern társadalmunkban is, ezek a kérdések időszerűek maradnak, hiszen minél gyorsabban változnak a kulturális értékek, a környezeti feltételek, annál nagyobb szükségünk van a belső stabilitás megteremtésére. Az egyén önazonosság érzésének kialakulását segíti az önmegismerés és megértés, amely egy hosszú fejlődési folyamat eredménye.

Énkép és identitás

Erikson (1991) nevéhez és munkásságához köthető az identitás fogalmának a megalakítása. Használata és vizsgálata széles körben, több tudományterületen is elterjedt az 1970-es évektől kezdődően. Az identitás fogalma önazonosságot, azonosságtudatot jelent, azt az érzést, amely által önmagunkat egységesnek és folyamatosnak érezzük. Egységei a személyes identitás, társas identitás, csoport identitás, nemzeti identitás, nemi identitás. *Pataki* (1986, 2004) álláspontja szerint az identitás az egyén és társadalom közötti viszony pszichikus közvetítésére vonatkozó tények egy jelentős csoportját foglalja magába.

Az általános énidentitás a világnézet fogalmához közelíthető, az egyéni viselkedésbe beépülő társadalmi szabályok és elvárások, életcélok, az értékrend, a morális elvek választásának és érvényesülésének szabályozója (*Vajda*, 1996). Az identitás kulturálisan meghatározott: „...az egyén önmagáról alkotott képe elválaszthatatlan társadalmának az ember összetevőiről, a világ felépítéséről, saját rendező elveiről alkotott képétől; vagyis kulturális jelenség” (*Sárkány*, 1989, 47.o.).

A XX. század közepétől kezdődően több szakember foglalkozott az énkép fogalom meghatározásával. Kezdetben különböző terápiás munkákban merült fel az énkép jelentősége: az énképen belüli konfliktusok, vagyis az énkép inkonzisztenciái érzelmi és ebből kifolyólag alkalmazkodási zavarokhoz vezetnek (*Higgins*, 1987, *Harter és mtsi* 1997). Az énkép azon információ együttest jelölő fogalom, amelyet az egyén önmagáról alkot (*Colman*, 2001). Magába foglalja a testünkkel, viselkedésünkkel, átéléseinkkel, jellemvonásainkkal, képességeinkkel, érdeklődésünkkel kapcsolatos információkat, vagyis az önmagunkról alkotott ismeretek összessége (*Tringer*, 2004).

„Tág értelmezésben az énfogalom az egyén ön – észlelése.” (*Marsh és Shavelson*, 1985, 107.o.). Ez az észlelési-rendszer az egyén tapasztalataiból és a környezet értelmezéséből formálódik. Kialakulását és működését befolyásolja a jelentős másik értékelése, a saját viselkedésünknek tulajdonított attribúció és az „önerősítés”.

Carver és Scheier (2003) szerint az énkép az énr irányuló figyelemként is meghatározható: az önmagunkra való figyelés által ismerhetjük meg viselkedésünket, személyiségünket, a környezethez való viszonyulásainkat. Egyre elterjedtebb és sokak által elfogadott az a nézet, mely szerint az énkép kognitív struktúra: képzetek, sémák, fogalmak, prototípusok, célok, feladatok rendszere (Markus és Nurius, 1986) és a társas környezettel való állandó érintkezés eredményeként alakul ki (Linville és Carlston, 1994; Vikár, 1980; Kulcsár, 1988).

Az empirikus kutatások, valamint a gyakorlati pszichológiai munka tapasztalatai alapján olyan alapvető énkép sajátosságok körvonalazódtak, amelyek általánosan elfogadottak:

1. Dinamikus, komplex jelenség (Markus, 1977; Marsh és Shavelson, 1985; Markus és Nurius 1986; Marsh, 1989, Hattie, 2004).
2. Értékelő, minősítő jellegű: aspektusai az önértékelés, önbecsülés, önfogadás, önbizalom, elégedettség, valamint ezek negatív formái (Tringer, 2004; Higgins, 1987; Harter és mtsi, 1997).
3. A viselkedést alapvetően meghatározza (Marsh és Shavelson, 1985; Markus és Nurius 1986; Marsh, 1989; Markus és Cross, 1990; Hattie, 2004.)
4. Motivációs jellegű: önmagunk pszichés egyensúlyának a fenntartására, stabilizálására irányuló cselekvésre indít, és az önképpel ellentétes információk elhárítására készlet. (Tringer, 2004)
5. Az énkép magja stabil, az éntudat folytonosságának biztosítója (Markus és Nurius, 1986).

A nyolcvanas évek közepétől a szociális megismerés vizsgálatok a pszichológiai én – kutatások meghatározó területévé váltak. A szociális megismerés szerint az önmagunkról alkotott tudás kognitív módon szerveződik, hasonlóan, mint a többi megismerési terület tudásanyaga (Linville és Carlson, 1994). Az önmagunkról való tudás információs kép-rendszerként képződik le tudatunkban, amely hierarchikusan szervezett többdimenziós rendszer. A globális (általános) énkép két fő alegysége a teljesítmény énkép és a nem teljesítmény énkép (Marsh és Shavelson, 1985). A teljesítmény énkép alegységei a matematikai, nyelvi (olvasás és szövegértés), természettudományos, állampolgári, politikai énkép stb. Mint ahogy az elnevezések is tükrözik, az egyén – leggyakrabban a diákok – különböző tudományterületeken elért eredményeinek a saját pszichikus rendszerébe való leképződése, önértékelése. A teljesítmény énkép területén végzett vizsgálatok kimutatták, hogy az, ahogy a diák értékeli saját teljesítményét, befolyásolja a teljesítményszintjét: ha pozitívan értékeli nő a teljesítménye, ha negatívan, akkor csökken (Marsh és Shavelson, 1985; Marsh és Kit-Tai Hau, 2003; Marsh, 1989, 2005; Watt, 2004; Nagy 1994, 2010, Sallay 2001, Szító és Orosz 1995, Józsa 2007).

A nem teljesítmény énkép összetevői az érzelmi, szociális, fizikai énkép, melyek függetlenek a tanulmányi eredményektől (Markus 1977; Montemayor és Eisen, 1977; Marsh és Shavelson, 1985; 1989, Markus és Kitayama, 1991; Damon és Hart 1991; Osterwegel és Oppenheimer, 1993; Hart és Fegley 1995; Harter és mtsi 1997; Sallay 2001, Szító és Orosz 1995 , Tókos 2009).

Az aktuális vagy működő énkép azokat az éntartalmakat jelöli, amelyek a memóriában és a gondolkodásban éppen aktívak. Az önismeret folyamatosan aktív, ugyanakkor módosuló együttesének tekinthető, amely a belső változásokkal és a társas környezettel kapcsolatos egyéni tapasztalatokkal együtt változik. Bizonyos éntartalmak pozitívak, mások negatívak. Az aktuális énkép úgy írja le az egyént, ahogy az adott pillanatban éppen észleli. Bizonyos éntartalmak folyamatosan hozzáférhetők, ezek képezik az úgynevezett énkép magot (Markus és Nurius, 1986).

Higgins (1987) meghatározásában az aktuális énkép azon információk összessége (reprezentációs képe), amelyet jellemzőnek tartunk magunkra vonatkozólag az adott pillanatban. Két különböző nézőpontból jellemezhetjük magunkat: a saját nézőpontunkból, ahogy magunkat mások véleményétől függetlenül látjuk, illetve mások nézőpontjából, azaz, ahogy gondoljuk, hogy mások milyenek látnak.

A *testkép* fogalma a test és lélek kapcsolatának közvetítője, a fiziológiai, pszichológiai és szociális magyarázatok fókuszpontjának tekinthető (*Csabai és Erős*, 2000). A test segítségével különböző jelzések, üzenetek küldhetők, ezáltal fontos szerepet tölt be a kapcsolattartásban. A testképbe a tárgyak igen széles skálája építhető be: ruhák, ékszerek és más tárgyak. A mozgásos tapasztalat nyomán nem csak a környezetünkről alakítunk ki „térképet” hanem saját testünkről is (*Kulcsár*, 1988).

A serdülőkori énkép jellegzetességei

Önmagunk megértése az ember alapvető törekvése, amely az élet korai időszakától kezdődően egész életen át tart. A gyerek a tükörben fürkészi arcvonásait, a serdülő társaihoz hasonlítja magát, a felnőtt gondolkodó absztrakt fogalmakkal próbálja összeépíteni a személyesen megélt önazonosságot. Az önmegértés az önmagunkra vonatkozó gondolatok és az önmagunkhoz való viszonyulás fogalmi rendszere, mely magába foglal minden olyan ismeretet és érzelmet, amely az ént megkülönbözteti a másiktól (*Damon és Hart*, 1993, 1.o.).

Montemayor és Eisen (1977) szerint az életkor előrehaladtával az énkép egyre elvontabbá válik, és kevésbé konkrét serdülőkorban, mint gyerekkorban. A szerzők szerint az a jelenség, hogy a világról/környezetünkről alkotott kép a konkrét fogalmak megjelenítésétől az absztrakt felé változik serdülőkorra, az énképre is jellemző. Szerintük szerkezeti változás történik az énképben a fejlődés során: a konkrét/objektív fogalmakat felváltják az absztrakt és szubjektív fogalmak.

A gyerekek szabad megfogalmazásban konkrét fogalmakkal, objektív kategóriák segítségével jellemzik önmagukat, mint például a fizikai tulajdonságok, birtokolt tárgyak és állatok, játék tevékenységek. A serdülők több elvont és szubjektív fogalmat használnak, mint például a meggyőződések, motivációs, társas és személyiségjellemzők. Arra törekednek, hogy okos és egyedi képet alkossanak önmagukról. A serdülők nem egyszerűen több elvont fogalmat használnak önjellemzéseikben, hanem az átalakulás rugalmas, azaz van, amit kihagynak, van, amit másképp fogalmaznak. Például a gyerekek úgy fogalmaznak, hogy „okos vagyok”, „jó foci vagyok”, vagyis nem viszonyítja magát máshoz. A serdülők már viszonyítják magukat társaikhoz, ezért jellemzésükben úgy fogalmaznak, hogy „sportoló vagyok”, „szeretem a sportot”. A serdülők sokkal inkább utalnak személyiségjellemzőkre, képességekre, motivációra, mint a kisiskoláskorú gyerekek.

A szerzők (*Montemayor és Eisen* 1977) szerint objektív fogalmak például a fizikai tulajdonságok, konkrét tevékenységek, birtokolt tárgyak és állatok. Szubjektív fogalmak a képességek, személyiségtulajdonságok, érzelmek, és vegyes fogalmak (tartalmaz szubjektív és objektív összetevőket) a motiváció, érdeklődés.

Marsh (1989) vizsgálati eredményei alátámasztják azt a jelenséget, hogy az énkép az életkor függvényében változik: kisiskoláskorban az énkép-mutatók magasak, majd a prepubertástól kezdődően csökkennek. A serdülőkor végén újra emelkednek a mutatók. A kisiskoláskortól a serdülőkor végéig végzett énkép vizsgálati eredmények grafikus ábrái U alakú görbéhez hasonlíthatnak, amelynek mélypontját a hetedik-nyolcadik évfolyam eredményei képezik.

Harter és mtsi (1997) szerint a többdimenziós modell az énkép jelenségvilágát adekvátan magyarázza meg, mint az egydimenziós modell. Az énkép serdülőkorban differenciálódik, a gyerekkorból a serdülőkorba való áttéréssel az értékelhető énkép összetevők növekednek. A serdülők a társas kapcsolataik függvényében különbözőképpen jellemzik magukat. Például, amikor az édesanyjával való kapcsolat szempontjából jellemzik magukat, más tulajdonságokat sorolnak fel, mint amikor édesapjukkal való kapcsolatukra gondolnak. Hasonlóan különbözik az önjellemzésük amikor, a barátaikkal való kapcsolat szempontjából, vagy az osztálytársakkal, vagy a tanárokkal való kapcsolat szempontjából jellemzik magukat.

Serdülőkorban az egyén egész lényét, szándékait és cselekedeteit képes megjeleníteni önmaga előtt. Nagy igényük van az önismeretre, fokozottan érdeklődnek saját énjük iránt. (Vajda, 2006)

Steinberg (1989) szerint a kisebbségben élő fiataloknak, akik többségi iskolába járnak, negatívabb az önértékelésük (idézi Vajda, 2006). Erdélyben a magyar anyanyelvű diákok nagyobb arányban járnak vegyes, vagyis román és magyar tannyelvű iskolába, mint csak magyar tannyelvű intézménybe.

A társadalmi – kulturális környezet énképre gyakorolt hatását több kutató vizsgálta (Marsh, 2005, Linville-Carlston, 1994; Vikár, 1980; Kulcsár, 1988).

A kilencvenes évektől kezdődően Erdélyben jelentős társadalmi, gazdasági és kulturális változásoknak vagyunk tanúi. Erdély – a mai nyelvhasználatban – azt a területet jelöli, amelyet az I. Világháborút lezáró békeszerződés Romániához csatolt, tehát magába foglalja a történelmi Erdélyt, a Bánságot, Máramarost, Szatmár–vidéket és a Körös–vidéket. Több évszázada a nemzetiségek együttélésének csomópontja, sorsa összefonódik a magyar, a román és a német múlttal (Diószegi és Süle, 1990). Az 1910-es népszámlálás szerint (Diószegi, 1990, 11.o.) Erdélyben 1661805 magyar anyanyelvű lakos élt. A legutóbbi 2002-es népszámlálás szerint Erdélyben 1443970 (Hivatalos román népszámlálás² 2002) magyar anyanyelvű, magát magyarnak valló lakos él, így jelenleg is a legnagyobb számú kisebbségben élő nemzetiség Európában. Sajátossága abból adódik, hogy nyelvét, vallásait, szokásait tekintve az erdélyi magyar kisebbség a magyar nemzeti kultúra része, ugyanakkor földrajzi, adminisztrációs, politikai vonatkozásban Romániához tartozik.

Veres Valér (2004, 30.o.) nagy terjedelmű mintán vizsgálta a belső–erdélyi magyar és belső–erdélyi román fiatalok életvitelükkel kapcsolatos elégedettségét. Az 1 és 5 között terjedő skálán az erdélyi magyarok 3,13-as, és a románok 3,20-as átlagot értek el. Nem talált szignifikáns különbséget a két csoport életvitelével kapcsolatos elégedettséget illetően. Vizsgálatukban több határon túli kisebbségi helyzetben élő csoportot vizsgáltak és eredményeik szerint az életvitellel kapcsolatos elégedettséget a gazdasági – társadalmi helyzet szubjektív értékelése határozza meg.

Csapó, Czachesz, Liiceanu és Lázár (1999) szerint az erdélyi magyar fiatalok kisebbségi léte a személyiségfejlődésükre is kihat. Vizsgálatukban három diákcsoportot – az erdélyi magyar, a román valamint az anyaországi magyar diákokat hasonlították össze. A jól-lét és önértékelés területén azt találták, hogy az erdélyi magyar diákoknak alacsonyabb az önértékelése, mint a többségben élőknek (Csapó et al. 1999, 161.o.).

Az erdélyi magyar anyanyelvoktatás területén végzett egyedülálló vizsgálatosorozat (Pletl 2008, 2010, 2011, 2012) célja egy reális helyzetkép kialakítása volt. A magyar tannyelvű intézményekben tanuló diákok fogalmazási és szövegértési képesség szintjét kritériumorientált, illetve normaorientált eredményméréssel mérték fel. A vizsgálatban résztvevő kutatócsoport tagjai a teljesítmények háttérében húzódó jelenségeket (szociokulturális környezet, iskolaválasztás, énképvizsgálat, tanulási formák stb.) interdiszciplináris megközelítésben tanulmányozták.

Az empirikus kutatás célja, hipotézisei

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen sajátosságai vannak a különböző nemzetiségi csoportokhoz tartozó serdülők önjellemzéseinek? Milyen képességeket tulajdonítanak maguknak a diákok? Mennyire elégedettek magukkal a kisebbségi helyzetben élő diákok? A keresztmetszeti vizsgálat előzménye a *Pletl* (2010) által elvégzett 2005-2006-os reprezentatív mintán alapuló fogalmazási képesség színvonalának mérése, amelynek részét képezte a serdülők írásos önjellemzésének vizsgálata is. Az írásos önjellemzések tartalom elemzésével átfogó képet alkothattunk az erdélyi magyar diákok énkép-összetevőinek sajátosságairól. Az eredmények megfelelő értelmezéséhez indokoltnak tartottuk újabb vizsgálat elvégzését, amely által lehetővé vált a kulturális – társadalmi tényezők figyelembe vétele.

Adatgyűjtésre a 2010-2011-es tanévben került sor, Csongrád megyei és Maros megyei általános iskolások körében, 5. és 8. évfolyamon.

Vizsgálati módszerként az írásos formában történő önjellemzést (személyleírás) alkalmaztuk, melynek során a diákok elkészítették külső és belső tulajdonságaik bemutatásával saját jellemzésüket. A következő feladatot kapták: „Gyűjtsétek össze a legfontosabbnak tartott külső és belső tulajdonságaitokat, majd tervezzétek meg, milyen logikai felépítést követtek a szövegalkotásban (pl. arc- törzs-kezek stb.; részletező és / vagy átfogó jellemzés), végül készítsétek el önjellemzéseket!” (*Pletl* 2008, 2010, 2011) Az önjellemzéseket a tartomelemzés módszerével (*Ehmann*, 2001; *Szabolcs*, 2004) dolgoztuk fel.

Hipotézisek

1. A többségben élő serdülők gyakrabban neveznek meg képességeket, mint kisebbségi helyzetben élő társaik.
2. A nemzeti kisebbségben élő serdülők gyakrabban utalnak negatív személyiségvonásokra.
3. A nemzeti kisebbségben élő diákok gyakrabban utalnak érzelmeikre.
4. A kisebbségi helyzetben élő diákok elégedetlenebbek önmagukkal.

Minta

A vizsgálatban 593 erdélyi magyar, román és magyarországi diák önjellemzését dolgoztuk fel (1. táblázat). A nemzetiség szerinti gyakoriság a következő: erdélyi magyar (kisebbség) 36,4 százalék, erdélyi román (többség) 31,2 százalék, magyarországi magyar (többség) 32,4 százalék. Az évfolyamok szerinti eloszlás a következő: 49,9 százalék ötödikes, 50,1 százalék nyolcadikos. A nemek szerinti eloszlás: 47,9 százalék fiú, 51,9 százalék lány.

1. táblázat. A vizsgálati minta

Minta		Összesen	
		Számsz.	%
Nemzetiség	Erdélyi magyar (EM)	216	36,4
	Román (R)	192	31,2
	Magyar (M)	185	32,4
Évfolyamok	Ötödik	296	49,9
	Nyolcadik	297	50,1
Nemek	Fiú	284	47,9
	Lány	308	52,1
Összesen		593	100

Az empirikus kutatás eredményadatainak értékelése

Az önjellemzések feldolgozásában két fő tartalmi kategóriát alakítottunk ki. A fizikai szelf kategóriája azokat a tartalmakat foglalja magába, amelyek a testre vonatkoznak. Ezek a következők: szem szín, haj szín, haj méret, arc, kar, láb, bőr, ruha, magasság, testsúly, alkat, fizikai tevékenységek, testi képességek. A pszichikai szelf kategória a személyiségre, valamint egyéb, a pszichikumhoz tartozó utalásokat tartalmazza. Ezek a következők: képességek, érzelmek, elégedettség, társas viszonyulás, érdeklődés, személyiségjegyek, tanulás.

A fizikai szelf eredményadatai

A fizikai szelf megalkotásánál a leggyakrabban (2. táblázat) megjelölt kategóriák a szem (80,1 százalék) és a haj színe (81,1 százalék), valamint a magasság (72,7 százalék). Ezt követik az alkatra vonatkozó sajátosságok 51,6 százalékban. A haj méretére vonatkozó jellemzők (31,4 százalék) megelőzik a súly (14,7 százalék) és az arcforma kategóriáit (26,8 százalék). Viszonylag kisebb arányban történik utalás a fizikai tevékenység végzésére 22,9 százalék. A legritkábban a testi képességekre (8,9 százalék) és a ruhára (9,8 százalék) utalnak.

2. táblázat. A fizikai szelf kategória gyakorisági eloszlása

	<i>Kategóriák</i>	<i>EM %</i>	<i>R%</i>	<i>M %</i>	<i>Össz. %</i>
1	Szem	87	71,7	81,1	80,1
2	Haj szín	87,5	67,7	87,6	81,1
3	Haj méret	36	11,5	46,5	31,4
4	Arc	44,9	6,2	27	26,8
5	Kar	22,2	1,6	18,4	14,3
6	Láb	26,9	2,1	24,3	18
7	Bőr	15,7	2,6	12,4	10,1
8	Ruha	15,3	2,6	10,8	9,8
9	Magasság	75,9	67,2	74,6	72,7
10	Súly	18,5	9,4	15,7	14,7
11	Alkat	50	40,1	65,4	51,6
12	Aktivitás	24,5	19,8	24,3	22,9
13	Testi képességek	13,1	2,5	10,7	8,9

A három csoport közötti szignifikáns különbségek (3. táblázat) megállapítása érdekében páronként hasonlítottuk össze a nemzetiségi csoportokat: erdélyi magyar – magyarországi (EM – M), erdélyi magyar – román (EM – R) és magyarországi – román (M – R).

3. táblázat. A fizikai szelf kategóriái nemzetiségenkénti páros összehasonlításban

Fiz. szelf	Kategóriák	EM–M	EM–R	M–R	Hasonlóság
1	Szem	n.sz.	ch ² =14.767**	ch ² =4.550*	K
2	Hajszín	n.sz.	ch ² =23.345**	ch ² =21.278**	K
3	Hajméret	ch ² =4.438*	ch ² =33.388**	ch ² =56.555**	
4	Arc	ch ² =13.721**	ch ² =77.586**	ch ² =29.599**	
5	Kar	n.sz.	ch ² =39.667**	ch ² =30.100**	K
6	Láb	n.sz.	ch ² =48.389**	ch ² =41.215**	K
7	Ruha	n.sz.	ch ² =19.330**	ch ² =10.249**	K
8	Magasság	n.sz.	ch ² =7.826*	ch ² =6.029*	K
9	Alkat	ch ² =11.567*	ch ² =9.799*	ch ² =30.946**	
10	Súly	n.sz.	ch ² =7.362*	n.sz.	K
11	Szép	n.sz.	n.sz.	n.sz.	
12	Aktivitás	n.sz.	ch ² =10.796*	ch ² =11.692*	K
13	Testi kép.	n.sz.	ch ² =18.527**	ch ² =11.894**	K
	Összes szign.	3	12	11	

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Az erdélyi magyar és magyarországi csoportok eredményadatainak összehasonlításával (3. táblázat), a 13 fizikai szelf kategóriából háromban kaptunk szignifikáns különbséget: haj méret ($p=0,035$, $ch^2=4.438$), alkat ($p=0,021$, $ch^2=11.567$) és arc ($p=0,000$, $ch^2=13.721$). Az erdélyi magyar – román összehasonlításával 12, illetve a magyarországi – román összehasonlításával 11 kategóriában találtunk szignifikáns különbséget. Mindegyik esetben a magyar diákok utaltak gyakrabban az adott kategóriára. Azt látjuk, hogy mind az erdélyi magyar, mind a magyarországi diákok részletesebben mutatják be fizikai tulajdonságaikat, míg a román tanulók csak a szem szín, haj szín, magasság és alkat kategóriákra utalnak. Csak egy – két román diák utal a kar, láb, bőr, ruha csoportokra.

A pszichikai szelf eredményadatai

4. táblázat. Érzelmek, szép, elégedettség kategóriák gyakorisági eloszlása

Kategóriák	EM%	R%	M%	Össz.	Szign.
Érzelem	22,3	9,8	21,6	18	ch ² =16.706**
Pozitív	16,2	7,8	18,9		
Negatív	4,2	1	1,6		
Kettő	1,9	1	1,1		
Érzelmi alapú jellemvonás	11,6	10,9	4,3	9,1	ch ² =7.478*
Szép	10,2	8,9	9,7		n.sz.
Szép	8,3	8,9	8,6		
Nem szép	1,9	0	1,1		
Elégedettség	8,4	6,2	8,4	7,6	n.sz.
Elégedett	5,6	5,7	5,7		
Nem elégedett	2,8	0,5	2,7		

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Az 4. táblázat az érzelem, érzelmi alapú jellemvonás, elégedettség és szép kategóriák eredményeit összegzi. Az erdélyi magyar és magyarországi diákok szignifikánsan gyakrabban ($p=0,010$ $ch^2=16.706$) utaltak érzelmi állapotokra, mint a román diákok. A leggyakrabban (22,3 százalék) pozitív érzelmeket neveztek meg, mint például vidámság, boldogság, jókedv, életkedv és sokkal ritkábban (4,2 százalék) utaltak negatív érzelmeikre. Az „ingerlékeny”, „hamar dühbe gurulok”, „ideges természetű”, „nyugodt természetű” utalásokat az érzelmi alapú jellemvonás kategóriába soroltuk, ami a temperamentumosság jelzője is egyben. Ebben a kategóriában szignifikáns különbséget ($p=0,010$, $ch^2=16.706$) találtunk a magyarországi és a másik két csoport (román, erdélyi magyar) diákjai között. Ez az egyetlen kategória, amelyre az erdélyi magyar és román diákok hasonló gyakorisággal utaltak.

Nem találtunk szignifikáns különbséget (4. táblázat) a szép, illetve az elégedett kategóriák között. A kapott eredmények szerint nincs különbség a kisebbségi és többségi helyzetben élő diákok elégedettsége között. Ez alátámasztja Ogbu (idézi Vajda Zs. 2006) nézetét, mely szerint különbség van a bevándorló és az őshonos kisebbségek között. Míg a bevándorló kisebbség önszántából asszimilálódik a többséggel a nyelvi és kulturális hátrányok/hiányok leküzdése érdekében, addig a szülőföldjén élő kisebbség ragaszkodik identitásához és nem jellemző rá a kisebbségi érzés. Eredményeink szerint a megvizsgált erdélyi magyar diákok ugyanolyan arányban elégedettek önmagukkal és látják szépek magukat, mint a többségi helyzetben élő kortársaik.

5. táblázat. Képességek és társas viszonyulás gyakorisági eloszlása

Kategóriák	EM %	R%	M%	Össz.	Szign.
Képességek	24,2	17,7	23,8	21,9	n.sz.
Kognitív 1	13	13	14,6	13,5	
Kognitív 2	1,9	1	1,1	1,3	
Kommunikációs	1,9	0	2,2	1,3	
Művészi kép.	6,5	2,1	4,3	4,4	
Több	0,9	1,6	1,6	1,3	
Társas visz.	39,8	24,5	37,3	31,4	$ch^2=15.200^{**}$
Nyílt/szociális	31	22,4	30,3	28	
Zárkózott	8,8	2,1	7	6,1	

** $p<0,01$

* $p<0,05$

A saját képességek ismerete az önmagunkról való tudásunk egyik legfontosabb tényezője. A pályaválasztás/iskolaválasztás előtt álló nyolcadikos diákok a sodrászerű pályaválasztást úgy kerülhetik el, ha döntéseiket saját testi és más képességeik tudatában hozzák meg. Az 5. táblázat adatai azt mutatják, hogy nincs szignifikáns különbség a három csoport eredményei között. Mindhárom csoportban a kognitív 1, vagyis az okos, intelligens, gyors felfogású megnevezéseket használták a leggyakrabban. Ritkán találkozunk a kognitív 2, vagyis a buta, lassú felfogású minősítéssel. Megfigyelhetjük, hogy jóval kevesebb a kommunikációs és a művészi képességekre vonatkozó utalások gyakorisága és csak egy – két diák utal egynél több képességére.

Összességében sokan utalnak (21,9 százalék) egy képességre, és csak néhányan neveznek meg egynél több képességet. Az évfolyamok szerinti összehasonlításban sem találtunk szignifikáns különbséget, tehát a nyolcadikosok nem neveznek meg több képességet, mint ötödikes társaik (6. táblázat).

6. táblázat. A képességek évfolyamok szerinti gyakorisági eloszlása

	Kategóriák	Ötödik	Nyolcadik	Össz.	Szign.
EM	Képességek	30	17,9	24,1	N
	Kognitív1	18,2	7,5	13	
	Kognitív2	2,7	0,9	1,9	
	Kogn.össz.	20,9	8,4	14,9	
	Kommunikációs	2,7	0,9	1,9	
	Művészi	4,5	8,5	6,5	
	Több	1,8	0	0,9	
M	Képességek	32,9	16	23,8	N
	Kognitív1	21,2	9	14,6	
	Kognitív2	1,2	1	1,1	
	Kogn.össz.	22,4	10	15,7	
	Kommunikációs	2,4	2	2,2	
	Művészi	4,7	4	4,3	
	Több	3,5	0	1,6	
R	Képességek	19,8	15,4	17,7	N
	Kognitív1	13,9	12,1	13	
	Kognitív2	1	1,1	1	
	Kogn.össz.	14,9	12,2	14	
	Kommunikációs	0	0	0	
	Művészi	4	0	2,1	
	Több	1	2,2	1,6	

Láthatjuk, hogy a saját képesség felismerésének szinte egyetlen közege az iskola, amely az okos-buta értékelés közvetítője. A hétköznapi életben való boldoguláshoz számtalan más képességre is szükségük lenne, mint például a döntés, választás, értékelés, tájékozódás, megkülönböztetés képessége stb. Ezen képességek valós cselekvési helyzetekben alakulhatnak ki, ezért az érdeklődési területeknek megfelelő iskolán kívüli tevékenységekben való részvétel rendkívül fontos.

A társas viszonyulás kategóriára mindhárom csoportban magas arányban (5. táblázat) utaltak, de szignifikánsan gyakrabban ($p=0,004$, $\chi^2=15,200$) a magyarországi és erdélyi magyar diákok.

Az érdeklődés szerteágazó területét 7 különböző kategóriára (7. táblázat) bontottuk le: tudomány, sport, természet, művészet, nyelv, szórakozás, média. Mindhárom csoportban a legnépszerűbb terület a sport. A magyarországi és erdélyi magyar csoportban a második érdeklődési kör a természet, majd ezt követi a tudomány, illetve a művészet. A román csoportban élesen elkülönül az első helyen álló sport (26,9 százalék) az összes többi érdeklődési területtől, hiszen ezt csak 6,7 százalékkal követi a második helyen álló művészet (6,7 százalék) és a harmadik helyen álló természet (6,4 százalék).

A hétből öt kategóriában szignifikáns különbséget találtunk. A sportra a román diákok, a tudomány, természet, művészet és szórakozás kategóriákra az erdélyi magyar diákok utaltak szignifikánsan gyakrabban.

Figyelemre méltó eredmény a nyelvre való utalás igen kis aránya. Nem szignifikáns a különbség a három csoport között, tehát mindhárom csoportban csak néhány diák nevezte meg. Megfogalmazódik a kérdés, hogy mi az oka az idegen nyelv iránti érdektelenségnek, miközben az a hétköznapi tapasztalat, hogy napjainkban egyre nagyobb szükség van az idegen nyelvek használatára, és ez a továbbtanulás alapkövetelménye is.

A média kategória a serdülők számára fontos területet jelöl, nevezetesen a televízió/film nézést, a számítógép használatot, valamint ezek együttes használatát. Az erdélyi

7. táblázat. Az érdeklődés és tanulás kategóriáinak gyakorisági eloszlása

Kategóriák	EM %	R%	M%	Szign.
Érdeklődés				
Tudomány	8,9	5,1	5,1	ch ² =6.640*
Sport	16	26,9	11,5	nsz
Természet	15,2	6,4	8,8	ch ² =23.650**
Művészet	10,5	6,7	5,7	ch ² =6.720*
Nyelv	2,5	2	0,7	nsz
Szórakozás	5,1	4,7	2,7	ch ² =11.720*
Média	9	5,5	5,6	ch ² =13.355*
Tévé	2,9	1,5	2,2	
Szám.gép	3,2	3,5	2,2	
Mindkettő	2,9	0,5	1,2	
Tanulás	5,3	2,1	4,4	ch ² =14.081*
Jó tanuló	4,6	1,9	3	
Közepes	0,5	0	1,2	
Gyenge	0,2	0,2	0,2	

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

magyar diákok szignifikánsan gyakrabban ($p=0,038$, $ch^2=13.355$) utalnak ezekre a tevékenységekre (7. táblázat).

A tanulás kategória a diák saját tanulmányi eredményének a minősítését tartalmazza. Az erdélyi magyar diákok ebben is elől járnak, de nincs különbség abban a figyelemre méltó jelenségben, hogy csak a magukat jól tanulóknak tartó diákok utalnak erre a kategóriára. A román diákok nem is utaltak a közepes tanuló csoportra, és csak egy – egy diák nevezte magát gyenge tanulóknak.

A 8., 9. és 10. táblázatok a különböző csoportok által megnevezett tartalmi kategóriák átlag – értékeit mutatják be. Az erdélyi magyar ötödikes és nyolcadikos diákok átlagainak eredményeit a 8. táblázatban foglaltuk össze. Az összes utalás változó átlagértéke azt fejezi ki, hogy az összes megnevezhető kategória közül hányra utaltak, az összes fizikai tulajdonság változó a megnevezett fizikai tulajdonságok átlagértékeit, míg az összes jellemvonás változó a megnevezett jellemvonás kategóriák átlagait jelöli. Korosztályok szerint szignifikáns különbséget találtunk az összes kategória, valamint a megnevezett jellemvonások eredményeiben. Mindkét változónál a nyolcadikosok több tulajdonságot neveznek meg. Az erdélyi magyar nyolcadikosok átlagban 13 tartalmi kategóriára utalnak és 4 – 5 jellemvonást neveznek meg. Nincs szignifikáns különbség az összes fizikai tulajdonság csoportban, mivel mind az ötödikesek, mind a nyolcadikosok átlagban 5 tulajdonságot neveznek meg.

8. táblázat. Az erdélyi magyar diákok átlag értékei évfolyamok szerint

	Évfolyam	Átlag	t-érték	Szign.
Összes utalás	EM. 5.	11.34	-3.386	0.001
	EM. 8.	13.12		
Összes fiz.	EM. 5.	5.47	1.416	n.sz
	EM. 8.	5.07		
Összes jell.	EM.5.	3.29	-3.757	0.000
	EM. 8.	4.39		

A román ötödikes és nyolcadikos átlagok (9. táblázat) összehasonlításával csak az összes fizikai tulajdonság változónál találtunk szignifikáns különbséget. Az ötödikesek átlagban 2 – 3 fizikai tulajdonságot neveznek meg, a nyolcadikosok 3 – 4 tulajdonságot. Az összes utalás, valamint az összes jellemvonás változó átlagértékeinél nincs szignifikáns különbség. Az összes utalás 8 – 9 – es átlagértéke jóval elmarad az erdélyi magyar 12 – 13 – as átlagértékétől.

9. táblázat. Az román diákok átlag értékei évfolyamok szerint

	Évfolyam	Átlag	t- érték	Szign.
Összes utalás	R. 5.	8.2277	-.948	n.sz
	R. 8.	8.7692		
Összes fiz.	R. 5.	2.8119	-2.641	.009
	R. 8.	3.4835		
Összes jell.	R. 5.	3.2376	-.410	n.sz
	R. 8.	3.3626		

A magyarországi diákok évfolyamonkénti átlagértékek összehasonlítását a 10. táblázatban foglaltuk össze. Az 5. és 8. évfolyamos (10. táblázat) magyarországi diákok átlagban tíz különböző kategóriára utalnak önjellemzéseikben, és nem találtunk szignifikáns különbséget az átlagok között. A fizikai tulajdonságok megjelenítésében mindkét korosztály átlagban 5 – 5 tulajdonságot nevez meg, és 3 – 4 személyiségvonással jellemzi magát.

10. táblázat. A magyar diákok átlag értékei évfolyamok szerint

	Évfolyam	Átlag	t- érték	Szign
Összes utalás	M. 5.	10.70	.009	n.sz
	M. 8.	10.70		
Összes fiz.	M. 5.	5.07	-.093	n.sz
	M. 8.	5.10		
Összes jell.	M. 5.	3.01	-1.165	n.sz
	M. 8.	3.39		

Összegezve elmondhatjuk, hogy a román gyerekek átlagai jóval kisebbek, mint a másik két csoport eredményei, tehát a magyar diákok részletesebb, alaposabb önjellemzést készítenek.

A továbbiakban a megnevezett jellemvonások gyakoriságát mutatjuk be. Az önjellemzésekben több mint 300 személyiségtulajdonságot neveztek meg a diákok és ezeket 52 tulajdonságcsoporthoz soroltuk. A jellemvonásokat gyakoriság szerint rangsoroltuk, így láthatjuk, hogy a különböző nemzetiségi csoportokban melyek a leginkább megjelölt tulajdonságok. Az alábbiakban az első 14 leggyakoribb tulajdonságcsoporthoz mutatjuk be a három nemzetiségi csoport szerint (11. táblázat).

II. táblázat. A jellemvonások gyakorisága

Rangsor	EM%		R%		M%		Össz. %	
1	J1	57,9	J1	37,5	J2	47,6	J1	45,2
2	J2	38,9	J2	28,1	J1	38,4	J2	38,1
3	J9	23,6	J7	21,9	J9	25,4	J9	22,3
4	J4	15,7	J6	18,2	J22(-)	18,4	J6	13,8
5	J13 (-)	13	J9	17,8	J3b (-)	12,4	J3a	12,3
6	J3a	12,5	J11(-)	13,5	J3a	11,9	J22 (-)	11,6
7	J6	12	J3a	12,5	J10	11,9	J7	11,1
8	J37	10,6	J8	12,5	J6	11,4	J4	10,8
9	J38	10,2	J4	11,5	J37	9,2	J3b 6(-)	9,4
10	J3b(-)	10,2	J5	11,5	J31	8,6	J13 (-)	8,4
11	J22(-)	9,7	J38	8,3	J21(-)	8,1	J10	8,3
12	J5	9,7	J34	8,3	J48(-)	5,9	J5	8,3
13	J10	9,3	J13(-)	7,8	J18(-)	5,9	J38	7,8
14	J19(-)	8,8	J22(-)	7,3	J19(-)	5,9	J36	2,4
Összes	10 (+) 4 (-)		11 (+) 3(-)		8(+) 6 (-)		11 (+) 3 (-)	

Megjegyzés: J-jellemvonás kategória

Az erdélyi magyar, román, magyar és az összrangsorban első két helyen áll a jószívű (J1) és a kedves (J2) tulajdonság. A magyarországi gyerekeknél gyakoribb a kedves, mint a jószívű.

Az erdélyi magyar diákoknál a sorban harmadik helyen áll a vicces (J9), ezt követi a becsületes, őszinte (J4), majd a makacs, akaratos, önfejű (J5) kategória. A további sorrend: a szorgalmas (J3a), érzékeny, megértő (J6), csendes, szerény (J37), udvarias, tisztelettudó (J38), a lusta (J3b), a nagyszájú (J22), békés (J5), családszerető (J10) és a bosszantó, idegesítő (J19) tulajdonságok. A felsorolt 14 tulajdonságból 10 pozitív és 4 negatív jellemvonás kategória van.

A román gyerekek rangsora a következő: harmadik helyen a jó, rendes (J7) tulajdonság áll, majd ezt követik, érzékeny, megértő (J6), vicces (J9), rossz, szófogadatlan, lázadó (J11), szorgalmas (J3a), szófogadó, engedelmes (J8), becsületes, őszinte (J4), békés (J5), udvarias, tisztelettudó (J38), ambíciós, törekvő (J34), makacs, akaratos (J13), nagyszájú, szókimondó (J22). A felsorolt 14 tulajdonságból 11 pozitív és csak 3 negatív jellemvonás kategória van.

A magyar gyerekeknél harmadik helyen a Vicces (J9) tulajdonság áll, majd ezt követik a nagyszájú (J22), a lusta (J3b), szorgalmas (J13a), családszerető (J10), érzékeny, megértő (J6), csendes, szerény (J37), kitartó (J31), bolondos, hülyéskedő (J21), felelőtlen, szétszórt (J48), duzzogó, sértődékeny (J18), bosszantó, idegesítő (J19) tulajdonságok. A 14-ből 6 negatív és 8 pozitív tulajdonságra utalnak. Legnagyobb arányban ők találják magukat lustának és a saját rangsorukon belül kevesebben tartják magukat szorgalmasnak. Úgy tűnik a magyarországi gyerekek jóval kritikusabbak önmagukkal szemben, mint a román diákok és a kettő között helyezkednek el az erdélyi magyar diákok.

Következtetések

Az első vizsgálati előfeltevés nem igazolódott be, hiszen a tömbben élő román és magyarországi diákok nem neveztek meg szignifikánsan gyakrabban képességeket, és úgy tűnik, hogy ez összességében a képességek megnevezésének hiányára hívja fel a figyelmet. Sem életkorok, sem nemek szerint nincs különbség és összességében egy– két gyerek nevez meg egynél több képességet.

A második hipotézis részben bizonyult igaznak, mivel az erdélyi diákok több negatív jellemvonást neveztek meg mint a román társaik, de a magyarországi tanulók jóval többet, mint az erdélyi magyar és román diákok.

A harmadik hipotézis beigazolódott, hiszen a kisebbségben élő erdélyi magyar diákok szignifikánsan gyakrabban utalnak érzelmeikre, mint a többségben élő magyar vagy román anyanyelvű tanulók.

A negyedik hipotézis nem igazolódott be, mert nem találtunk szignifikáns különbséget a három csoport eredményei között az elégedettségre való utalásban, azaz az erdélyi magyar diákok ugyanolyan gyakorisággal fogalmazzák meg önmagukkal való elégedettségüket, mint a többségben élők. Ez azzal magyarázható, hogy az erdélyi magyarok nem bevándorló kisebbség, ezáltal különbözik azoktól a kisebbségi helyzetben élő csoportoktól, akik elhagyják szülőföldjüket és egy általuk választott, más kultúrájú országban telepednek le.

A vizsgálat eredményeiből egyértelműen kirajzolódik, hogy az erdélyi magyar diákok énképe nem negatívabb, mint a többségben élő diákoké és elsősorban a kulturális azonosság határozza meg az önjellemezések tartalmát és jellegét. Az erdélyi magyar és magyarországi diákok sokkal részletesebben és ezáltal színesebben, gazdagabban jellemzik önmagukat. Ez arra enged következtetni, hogy a magyar részletező, alapos, józan gondolkodásmód tükröződik a diákok dolgozataiban, míg a román diákok egyszerűbben, de ugyanolyan elégedettséggel viszonyulnak önmagukhoz.

Összegezve megállapíthatjuk, kulturális hasonlóság rajzolódott ki a fizikai és pszichikai szelf megjelenítésében, tehát az azonos nemzetiséghez tartozó erdélyi magyar és magyar gyerekek részletesebb, gazdagabb fizikai portrét készítenek, illetve a román gyerekek csak néhány kategória mentén jellemzik testi és pszichikai tulajdonságaikat.

Összefoglaló

A vizsgálat számos olyan jelenségre hívja fel a figyelmet, mint a képességek megnevezésének hiánya, az okos – buta dimenzióban való gondolkodás, az érdeklődési területek iránti érdeklődés jellegzetességei, az önmagukkal való elégedettség, az érzelmek megnevezése. A negatív tulajdonságok jelenléte a reális, nem idealizáló énkép kialakulását jelzi. A megjelent pozitív tulajdonságok, értékek nagyszámú jelenléte arra enged következtetni, hogy a 11-15 éves fiatalok igazi emberi értékekkel, a környezetük iránti jó szándékkal, tisztelettel, egyszóval tiszta lelkiülettel rendelkeznek. Jogosan tevődik fel a kérdés, hogy mikor, mitől és miért változnak meg a serdülőkor végére. Hogyan válnak a napjainkra oly jellemző, felületes értékeket követő, felnőttekké? Mit teszünk és tehetünk mi pedagógusok, szülők a kedvezőtlen változás megelőzése érdekében?

Irodalomjegyzék

- Carver, Ch.S. és Scheier, M.F. (2003): *Személyiség-pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Colman, A.M. (2001): *Dictionary of psychology*. Oxford University Press, New York
- Csabai Márta és Erős Ferenc (2000): *Testhatárok és énhatárok. Az identitás változó keretei*. Jászöveg könyvek, Budapest.
- Csapó, Benő, Czachesz, Erzsébet, Aurora Liiceanu és Lázár, Sándor (1999): Being a Minority: Hungarian Adolescents in Transylvania, Romania. In: *The Adolescent Experience. European and American Adolescents in the 1990s*, LEA Publishers, New Jersey, 145-164
- Damon, W. és Hart, D. (1991): *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- Diószegi, L. és Süle, A. 1990 (szerk.): *A romániai magyarság története 1919-1989*. Magyarországi Kutató Intézet Budapest.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén*. Új mandátum, Budapest
- Erickson, E.H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hart, D. és Fegly, S.(1995): Prosocial Behavior and Caring in Adolescence: Relations to Self-Understanding and Social Judgement. *Child Development*, **66**. 1346-1359.
- Harter, S. Bresnick, Sh., Bouchev, H.A. és Whitesell, N.R. (1997): The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychology*, **9**. 835-853.
- Hattie, J. (2004): *Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model of Self Concept*. 2011.09.01-i megtekintés, <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/hattie-models-of-self-concept-%282004%29.pdf>.
- Higgins, T. E. (1987): Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, **94**. 3 sz. 319-340.
- Kulcsár Zsuzsanna (1988): *Személyiség – pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Linville, P. W.-Carlston, Donald.E. (1994): *Az én és a szociális megismerés*. In: V. Komlósi Annamária és Nagy János (2003 szerk.): *Énlelméletek. Személyiség és egészség. Személyenyek az én lélektani kutatásának irodalmából*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Markus, H. (1977): Self-Schemata and Processing Information About the Self. *Journal Of Personality And Social Psychology*, **35**. 2 sz. 63-78.
- Marcus, H. és Nurius, P. (1986): Possible Selves. *American Psychologist*, **41**.9 sz. 954-969.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985): Self-Concept. It's Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychology*, **20**.3. sz. 107-123.
- Marsh, H.W. (1989): Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-Concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, **81**.3 sz. 417-430.
- Marsh, H.W és Kit Tai Hau (2003): *Negative Effects of Academically Selective Schools on Academic Self-Concept: Cross Cultural Comparitions of Australian Results with those in 26 Countries*. NZARE AARE, Auckland, New Zealand, November 2003
- Marsh, H.W. (2005): *Big Fish Little Pound Effect on Academic Self-concept: Cross-cultural and Cross-Disciplinary Generalizability*. AARE Conference Paper, 2005
- Montemayor, R. és Eisen, M (1977): The Development of Self-Conceptions from Childhood to Adolescence. *Developmental Psychology*, **13**. 4 sz. 314-319
- Nagy József (1994): *Én (tudat) és pedagógia*. Magyar pedagógia, **1-2**. 3-26.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Osterweggel, A. és Oppenheimer, L. (1993): *The self-system. Developmental Changes Between and Within Self-concepts*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Pataki Ferenc (1986): *Identitás, Személyiség, Társadalom*. Akadémiai Széki Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (2004): *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pletl Rita (2008): *Az anyanyelvoktatás metamorfózisa*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
- Pletl Rita (2010): *Az anyanyelvoktatás mozaikjai*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
- Pletl Rita (2011): *Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Recensământul populației și al locuințelor*: Vol.I . Structura demografică, 18-27 martie 2002
- Sallay Hedvig (2001): A self vizsgálata: kérdések, problémák és kihívások. *Alkalmazott pszichológia*, **1**.sz.15-28.
- Sárkány Mihály (1989): Az identitás kutatása az angol és az amerikai szociál- és kulturális antropológiában, In: Váriné Szilágyi I. (szerk.): *Az identitás kétős tükrében*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest
- Szabolcs Éva (2004): Tartalomelemzés. In: Falus Iván szerk.(2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Szító Imre és Orosz Judit (1995): *Az iskolai énkép a serdülőkorbán*. Budapest, <http://www.szitoimre.com/doc>

Tókos Katalin (2006): Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 48-60.

Tókos Katalin (2009): *Serdülők önmagukról alkotott képe narratív megközelítésben*. Doktori értekezés. ELTE, Budapest.

Tringer László (2004): *A gyógyító beszélgetés*. Semmelweis Orvostudományi Egyetem Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ, Budapest.

Vajda Zsuzsanna (1996): Az identitás külső és belső forrásai. In: *Azonosság és különbözőség* (szerk. Erős F.). Scientia Humana, Budapest.

Vajda Zsuzsanna (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó.

Vikár György (1980): *Az ifjúkor válságai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Veres Valér (2004): A kárpát-medencei magyar fiatalok életeseményei, társadalmi, gazdasági helyzete és közérzete. In: *Erdélyi Társadalom* **2. 2.sz.** 25-58., Kolozsvár

Jegyzetek

(1) Készült az MTA Határon Túli Magyar Tudományos Ösztöndíjprogram támogatásával

(2) Recensámantul populáitiei

CSÍKOS CSABA

Pedagógiai kísérletek kutatásmódszertana

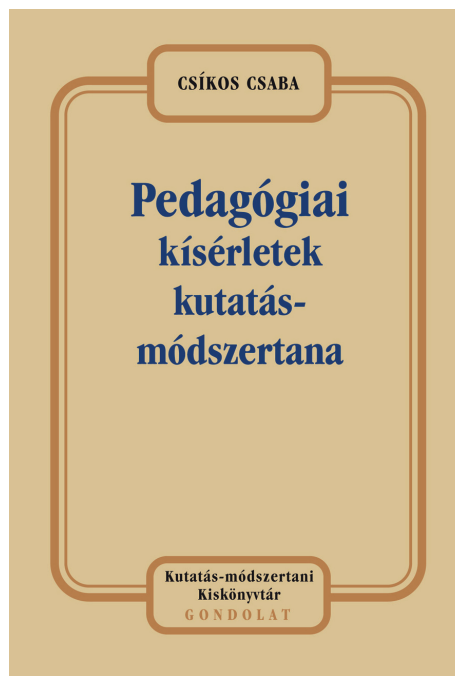
Kutatás-módszertani Kiskönyvtár

Könyvünk célja, hogy a pedagógiai kísérletek kutatásmódszertanának áttekintésével tananyagként szolgáljon a pedagógia szakos és pedagógiai kutatói képzésekben, és reményeink szerint kézikönyve lesz a kutató kollégáknak és a kutatótanári vénával megáldott gyakorló pedagógusoknak.

A randomizált kísérletekkel kapcsolatos oktatáspolitikai döntések, a kísérleti hatás számszerűsítésének változó divatja, és természetesen a Magyarországon elvégzett pedagógiai kísérletek egyre gazdagabb repertoárja egyaránt indokolják egy új, tankönyvszerű összegzés elkészítését.

ISBN 978 963 693 410 1
132 oldal, A/5, kartonált
1800 Ft

Várható megjelenés: szeptember



Egyházi szakkollégiumok *(Cigány és nem cigány hallgatóknak)*

A cigányság oktatási és ebből következő munkaerőpiaci hátrányai olyan problémaként jelennek meg, amelynek orvosolására számos oktatáspolitikai kezdeményezés született. Habár a rendszerváltást követően javult a cigányság oktatási helyzete, megjelentek a cigány fiatalok a felsőoktatásban is, a diploma megszerzése azonban sok esetben csak valamilyen ösztöndíjjal vagy egyéb támogatással sikerülhetett. A kezdetben nem etnikai alapú támogatásokat felváltották az etnikai alapú ösztöndíjak, létrejöttek a cigányság számára létrehozott, tehetséggondozással foglalkozó kezdeményezések.

A szakkollégiumi tehetséggondozás az egyik leghatékonyabb módszere (lehet) a felsőoktatásba bekerült fiatalok segítésének, hiszen ezek az intézmények holisztikus szemlélettel rendelkeznek: nem csupán anyagi támogatást nyújtanak, hanem különböző programokkal, mentori, tutori foglalkozásokkal segítik a szakkollégiumokba felvételt nyert hallgatók iskolai sikerességét, valamint fontos érték közvetítő, identitás-erősítő feladatokat is felvállalnak, mely értékátadás különös jelentőséggel bír az egyházi szakkollégiumok esetében. Mára az egyházi tehetséggondozás tehát etnikai szinten is megjelent, létrejött a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat. Célunk annak bemutatása, hogy miben különböznek, illetve hasonlítanak az egyházi cigány és nem cigány szakkollégiumok, van-e valamilyen jellegzetessége a cigány fiatalok egyházi szakkollégiumi nevelésének és tanításának, milyen célzott tevékenységekkel, programokkal kívánják megvalósítani a cigány értelmiség kinevelését, a fiatalok felsőoktatási sikerességének előmozdítását.

Bevezetés

A cigány, roma értelmiségi elit kinevelése olyan társadalompolitikai célkitűzés, amivel a közvélemény viszonylag széles köre – nemcsak a polgárjogi célokkal rokonszenvező vagy éppen az ilyen célokért küzdeni is hajlandó szűkebb értelmiségi csoportok – egyet tud érteni. Az ehhez szükséges eszközökről, intézményi feltételekről analógiásan gondolkodva hamarosan az elmúlt évszázad nagy horderejű kísérleteihez jutunk. Az ösztöndíjazás, a tehetséggondozó középiskolák a 20. század jellegzetes eszközei voltak, hogy a „nép”, különösen a falusi szegénység körében rejtőző tehetség tartalék az egész társadalom érdekében feltáruljon, az ide tartozó fiatalok esélyt és támogatást kapjanak a magasabb szintű művelődésre, a felsőbb társadalmi osztályokba való belépésre – egyúttal tanulják meg a közéletben is képviselni társadalmi csoportjukat.

A rendszerváltás után a cigány, roma népesség jelent meg az egyik olyan célcsoportként, melynek emancipációjához szükségesnek látszott saját öntudatos, közéleti, politikai

aktivitást mutató értelmiségének kinevelése. Kevés cigány fiatal jutott be a felsőoktatásba, de ők sem mindig tudtak a diplomáig eljutni. Az ösztöndíj – az állami ösztöndíjat 1993-ban vezették be a továbbtanuló cigány fiatalok támogatására, a Soros Alapítvány ösztöndíját követve – talán megfelelő eszköz volt ahhoz, hogy a továbbtanulási döntés megszületésére bátorítson, de nem nyújtott segítséget a bennmaradáshoz, a tanulási sikereket akadályozó szociokulturális nehézségek leküzdéséhez.

A felsőoktatásban ma a legismertebb tehetséggondozó program a szakkollégiumi rendszer. A szakkollégium mint fogalom megjelenése *Kardos* (2000) szerint a NÉKOSZ-hoz köthető, véleménye szerint a NÉKOSZ utóéletéhez hozzátartozik a napjainkban is létező szakkollégiumi rendszer. 1948-ban, amikor a népi kollégiumokat az első politikai támadások érték, úgy döntöttek, hogy a kollégiumi közösséget szakmák szerint szervezik újjá, demonstrálva a tanulás és a szakma elsajátításának elsődlegességét a politikai ambíciókkal szemben. (1976-ban a NÉKOSZ 30 éves jubileum alkalmából rendezett nagyszabású ünnepségek keretében hivatalosan rehabilitálták a mozgalmat, és a Kádár-rendszer saját táborába sorolta tagjait.) A rendszerváltás után a „NÉKOSZ-ügy fokozatosan elvesztette aktualitását, a rendszerváltás után a mozgalomnak már nincs köztörténete” (*Hordósy*, 2008). Történtek kísérletek a népi kollégiumok újjászervezésére, ám végül nem valósultak meg abban az értelemben, hogy hasonlóan nagyszabású, társadalomépítő folyamatá váltak volna. Bár közvetlen kapcsolat nem mutatható ki, úgy véljük, hogy ezekre az előzményekre épültek a szakkollégiumok.

Az 1980-as években éledtek újjá a szakkollégiumok, a tehetséggondozás legmeghatározóbb intézményei. 2003-ban jött létre a Szakkollégiumi Charta (2003), melyben a „szakkollégiumiság kritériumait” fogalmazták meg. Az újonnan alapított Szakkollégiumi Közalapítvány biztosított finanszírozást, 2009-ben pedig a Magyar Géniusz Integrált Tehetséggondozó Program elnevezéssel más típusú finanszírozási forrás is megjelent.

Vajon mit és mennyit segítenek a szakkollégiumok a cigány, roma fiatalok diplomássá válásában? Vannak-e olyan kísérőjelenségei ennek a folyamatnak, amelyek nem célzott tevékenység nyomán alakulnak ki (például a kiválasztottság tudata), hogyan módosítják ezek a hatások a fiatalok életpályáját? Kérdés az is, milyen szociális és etnikai csoportból kerülnek ki ezek a fiatalok, mennyit tartanak meg családjaik hagyományaiból. Vajon eddigi tanulmányi sikerességük, életstratégiájuk, életcéljuk közvetlen továbblépés családjuk szintjéről, vagy tényleg nagy lépéssel kerülnek lépcsőfokokkal feljebb a társadalmi munkamegosztásban? A kérdésekre megfelelő célzott kutatások hiányában egyelőre nincsen pontos válasz, csak benyomásokra támaszkodhatunk (*Forray*, 2012).

Mivel egy most kezdődő kutatásról van szó, az alábbiakban csak a fő vonások kiemelésére szorítkozunk. Arra törekszünk, hogy bemutassuk az egyházi szakkollégiumi rendszer fő vonásait, külön kitérve a cigány diákok számára létesült intézményekre.

Mi is a szakkollégium?

A *Pedagógiai Lexikon* (1997, III. 339. o.) megfogalmazása szerint a szakkollégium olyan jellegzetes, a felsőoktatásban működő intézmény, amelyben „az egyik fontos célkitűzés az értelmiségképzés [...] mint oktató intézmény funkcionál, lehetőséget biztosítva a felvett hallgatónak, hogy széles körű műveltségre tegyenek szert”. A meghatározásban nem szerepel az elitképzési cél, pedig ezeknek az intézményeknek, akár történeti, akár jelenkori szerepüket és céljaikat szemléljük, ez talán a legfontosabb funkciójuk.

A 2005. évi felsőoktatási törvényben az alábbi meghatározás olvasható: „A szakkollégium célja, hogy saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson, segítve a kiemelkedő képességű hallgatók tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi

feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését. A szakkollégium az önkormányzatiság elvére és a szakkollégisták öntevékenységre épül, a szakkollégium tagsága döntően a kollégiumi tagsági jogviszony keletkezéséről vagy megszűnéséről, az önálló szakkollégium szervezeti és működési szabályzatának elfogadásáról, a szakkollégium szakmai programjáról és az ahhoz kötődő szakmai teljesítményekre vonatkozó követelményekről.” (66. § [4]) Tehát egy intézménynek ahhoz, hogy szakkollégiumnak tekintsük, magas szintű szakmai képzési programmal kell rendelkeznie, közéleti szerepvállalásra és értelmiségi létre kell nevelnie tagjait, valamint fontos kritériumként jelenik meg az önkormányzatiság. Ilyen értelemben ide tartoznak azok a szervezetek is, amelyek nem biztosítanak szállást a résztvevőknek („láthatatlan kollégiumok”). Jelen tanulmányban azonban olyan intézményeket vizsgálunk, amelyek diákothoni ellátást is biztosítanak a felvételt nyert hallgatóknak, tehát leszűkíthető a definíció azokra a szakkollégiumokra, ahol a tagok együttlakása is megvalósul, a „kollégium és a diákothon az e törvényben meghatározottak szerint szakkollégiumi tevékenységet is folytathat, szakkollégiumként is működhet” (2005. évi Felsőoktatási törvény 13. § [6]).

A modern szakkollégiumokról

A szakkollégiumok modern formájukban az 1970-es évektől jelentek meg hazánkban (elsőként a Rajk László Szakkollégium Budapesten) mint a felsőoktatásban kapott képzés kiegészítői. Az első szakkollégiumok alapvető célja a magas szintű tudományos képzés volt. Kezdetben politikai ellenzéki álláspontot képviseltek – erről tanúskodik az egykori hallgatók mai szerepvállalása –, ezt az ideológiai színezetet a rendszerváltás tüntette el. Az 1990-es fordulat következménye a felsőoktatás tömegessé válása volt, melynek hatására egyre több szakkollégium alakult, a cél pedig immáron a felsőoktatás hiátusainak pótlása volt. Az egyházi szakkollégiumok kialakulása valamivel később kezdődött, az 1990-es évekre vezethető vissza (Seres, 2001). A szakkollégiumok tagjai általában egy helyen, az adott felsőoktatási intézmény kollégiumában laktak, azonban léteztek és léteznek ma is úgynevezett „láthatatlan kollégiumok” is. Mivel egyre több, magát szakkollégiumként definiáló szervezet jött létre, szükségszerűvé vált egy közös kritériumrendszer, a már említett Szakkollégiumi Charta (2003) létrehozása, melyben az alapvető feladatokat, programokat, elveket, valamint a szervezeti működésre vonatkozó feltételeket határozták meg.

A szakkollégiumok különböző megközelítésekből vizsgálhatók (Bordás és Ceglédi, 2012). Lehet ezeket a szervezeteket elitképző intézményként vizsgálni (lásd Erős, 2010), vagy civil kezdeményezésként értelmezni (lásd Fazekas és Sik, 2006), tehetséggondozó szervezetként (lásd Ceglédi, 2010; Ceglédi, Fónai és Györbíró, 2012), valamint akár informális csoportként is (lásd Márkus, 2010), esetleg szellemi, tudásteremtő közösség jellegüket kiemelve (lásd Bordás és Ceglédi, 2012). A szakkollégiumok tehetséggondozó intézményekként való definíciója áll a legközelebb jelen tanulmány témájához, hiszen a felekezeti szakkollégiumok főként ilyen típusú feladatokat látnak el (Kardos, 2011). Ez a megközelítés értelmezhető egyrészt oktatáspolitikai szempontból, hiszen a 2005. évi felsőoktatási törvény (66. § [4]) kiemelt tehetséggondozási formaként tekint a szakkollégiumokra, másrészt a tehetséggondozás iránti társadalmi igény is fontos szempont (Ceglédi, Fónai és Györbíró, 2012), hiszen az egyházi tehetséggondozás egyik fontos eleme a szakkollégiumok létrehozása és fenntartása.

Az egyházi roma szakkollégiumok célját a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat alapító levele határozza meg: céljuk, hogy „cigány identitásukat megőrző, keresztény

értelmiségieket neveljenek, akik sokoldalúan képzettek, szakmai munkájukban magas szintre törekednek, nyitottak a fejlődésre, elkötelezettek egyházi közösségeik képviselőire”. A programnak központi vezetése van, amely összehangolja a tevékenységet, az egyes intézmények pedig egyetemi városokban kaptak helyet. Ezek jelenleg (2012-ben) a következők: Jezsuita Szakkollégium (Budapest), Bacsinszky András Görögkatolikus Cigány Szakkollégium (Miskolc), Evangélikus Roma Szakkollégium (Nyíregyháza), Wáli István Református Roma Szakkollégium (Debrecen). Megalakulásuk évében (2011) külön forrást különítettek el számukra, az EU-s fejlesztési programban pedig (szinte) önálló fejezetet képviselnek. A fejlesztési lehetőség természetesen nem csupán az egyházi szakkollégiumok számára lesz elérhető, azonban – a Pécsi Tudományegyetem Wlisloczky Henrik Roma Szakkollégiuma és a Romaversitas mellett – nemigen van működő cigány szakkollégium. Az első évben mindegyik szakkollégiumban 15–20 diák kapott helyet, számuk a tervek szerint évente arányosan emelkedik. Az egyházi szakkollégiumok – bár kivételek vannak – saját külön épületben vagy épületszárnyban helyezkednek el, a költségvetésükbe beépült személyzettel rendelkeznek, a diákok kollégiumi nevelését és oktatását tiszteletdíjas meghívott előadók látják el.

Az egyházi szakkollégiumokban a tehetséggondozás kiegészül egyfajta erkölcsi neveléssel, lényeges elem a szociális érzékenységre nevelés, az értékrendszer formálása, melynek alapját hit, illetve az adott valláshoz kapcsolódó vallásoktatás, rendszeres hitéleti tevékenység adja. A nem felekezeti szakkollégiumokkal összehasonlítva kiemelkedően fontos funkciója ezeknek az intézményeknek a közösségi szellem, a közösségi léte nevelés (Kardos, 2011). Van, aki szerint a nem egyházhoz kötődő szakkollégiumoktól a tudományterületek heterogenitása (Erős, 2010) is megkülönbözteti. Ezek az intézmények nem kapcsolódnak konkrét felsőoktatási intézményhez – kivételt képeznek ez alól az egyházi felsőoktatási intézményekhez kötődő szakkollégiumok –, illetve karhoz vagy szakhoz.

Az elemzés módszere és a minta

Kutatásunkban a szakkollégiumok weboldalainak elemzését végeztük adott kritériumrendszer alapján. Megvizsgáltuk a szakkollégiumokba való bekerülés feltételeit, a felvételi követelményeket, elemeztük célkitűzéseiket, tevékenységeiket, a hallgatók számára meghirdetett állandó és eseti programokat, valamint a hallgatók intézmény és tudományterület szerinti összetételét. Azokat a szakkollégiumokat vontuk be a mintánkba, melyek a Keresztény Kollégiumokért Alapítvány honlapján szerepeltek, valamint a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat (KRSZH) intézményeit:

- „Salesianum” Don Bosco Keresztény Pedagógiai Szakkollégium (Budapest)
- Boldog Terézia Katolikus Egyetemi Feminine Studies Szakkollégium (Debrecen)
- Iosephinum Kollégium és Szakkollégium (Piliscsaba)
- Jézus Szíve Népleányai Társaság Egyetemi Szakkollégium (Budapest)
- Karolina Katolikus Egyetemi Szakkollégium (Szeged)
- Protestáns Felsőoktatási Szakkollégium (Budapest)
- Sík Sándor Piarista Szakkollégium (Szeged)
- Szent Ignác Jezsuita Szakkollégium (Budapest)
- Szent Imre Szakkollégium (Szeged)
- Szent László Katolikus Szakkollégium (Győr)
- Szent Pál Katolikus Szakkollégium (Sopron)
- Luther Márton Szakkollégium (Budapest)
- Szent Vince Kollégium és Szakkollégium (Piliscsaba)
- Bacsinszky András Görögkatolikus Roma Szakkollégium (Miskolc)

- Wáli István Református Cigány Szakkollégium (Debrecen)
- Evangélikus Roma Szakkollégium (Nyíregyháza)
- Jezsuita Roma Szakkollégium (Budapest)
- Szent Péter Kollégium (Piliscsaba), mely nevében nem szakkollégium, de szakkollégiumi tevékenységet is folytat.

Az egyházi szakkollégiumok fő jellemzői

Tanulmányunkban összesen 18 – 6 fővárosi és 12 vidéki (nagy)városi – szakkollégiumot vizsgáltunk, ezek nagyobb hányada (11 szakkollégium) koedukált intézmény, ennél jóval kisebb számban vannak a nők részére fenntartott intézmények (4), és a legkevesebb közöttük a férfiak számára fenntartott szakkollégium (3). Egyházak szerinti bontásban az alábbiakat állapítjuk meg: római katolikus 13 (ebből rendi 3); görögkatolikus 1, protestáns egyházi 4. Cigány, roma diákok számára létesült 4 szakkollégium.

Megvizsgáltuk a szakkollégiumok honlapjainak használatát, kihasználtságát, valamint azt is, hogy milyen üzenetei vannak ezeknek a látogatók számára. Az elemzésbe bevont intézmények igen eltérő intenzitással használják weboldalaikat. Nagyjából felük elavult tartalommal rendelkeznek, nem frissítik az eseményeket, híreket, így nem nyújtanak naprakész információt az érdeklődők számára. A honlapok általában kevésbé megnyerő külleműek és nem túl jól strukturáltak. A honlapok másik része igen jól funkcionál, tényleges, aktuális tartalommal rendelkezik, ezek jól strukturáltak és tetszetős képet mutatnak a látogatóknak.

A tartalom és a funkció azonban csak az egyik része a vizsgálatnak. Nézzük, hogy milyen látens tartalom rejtőzik a honlapokon! Színeiben és struktúrájában letisztultabb és visszafogottabb oldalakkal találkozhat az érdeklődő az intézmények többsége esetében, amelyek a vallási értékek dominanciáját tükrözik. A szakkollégiumok honlapjainak csaknem mindegyike a közösségi élet fontosságát sugallja, a kezdőoldalon több esetben hallgatókról található képek, galériákban csoportos tevékenységeket végző diákok szerepelnek különböző rendezvényeken és programokon. Előfordulnak olyan oldalak, ahol a diákok bemutatkozó írással vagy kisfilmmel színesítik a tartalmakat. Minden weboldal esetében már a kezdőoldalon megjelenik valamilyen vallási tartalom, legtöbbször bibliai idézet vagy vallási tartalmú kép.

Vannak olyan szakkollégiumok, amelyek ingyenes weblapokat használnak, azonban ezek külleme nem nevezhető kevésbé igényesnek a fizetős oldalakéinál, valamint a használat intenzitásában sem mutatkozik a két típus között különbség.

Bekerülés – felvételi

Az elemzett szakkollégiumok befogadóképessége igen nagy szóródást mutat: 20 fős kis szakkollégiumok és 150 fős nagy intézmények is bekerültek a mintánkba. A feltöltöttség többségükben 100 százalékos, azonban van néhány olyan is, ahol a hallgatók tényleges száma meghaladja a kollégium befogadóképességének létszámát, valamint vannak szakkollégiumok, ahol nincsenek feltöltve a férőhelyek – ez főként a nemrég létrehozott cigány szakkollégiumokra jellemző, melynek oka, hogy ezek a tevékenységüket nemrég kezdett intézmények teret engednek a később érkező hallgatóknak is.

Az egyházi szakkollégiumok többsége esetében a felvételi jelentkezéskor nemcsak a keresztény szellemiség, hanem az ezt bizonyító lelkipásztori/hitoktatói ajánlás is szükséges. Néhány kivételtől eltekintve szóbeli felvételi eljárás útján kerülhetnek be a hallgatók az intézményekbe, melynek során motivációikról, elköteleződésükről kell számot adniuk.

A diákok elhelyezése általában az egyház fenntartása alá tartozó épületekben történik, néhány esetben pedig előfordul, hogy a felsőoktatási intézmény kollégiumának épületében szállásolják el a szakkollégistákat – ez főként a cigány szakkollégiumoknál jellemző. Ennek deklarált oka lehet, hogy integrációs célja van az együttlakásnak, bár valószínűbb okot jelentenek az indulás pénzügyi nehézségei. A másik ok, hogy a cigány fiatalok számára létrehozott keresztény intézmények igen rövid múltra tekintenek vissza, s még nem alakult ki a végleges intézményi, szervezeti keretük.

A kiemelkedő tanulmányi teljesítmény és a szociális rászorultság a szakkollégiumok nagyjából felében alapvető követelmény (ezek nem egymást kizáró, hanem gyakran egymás melletti elvárások). Az elemzésbe bevont szakkollégiumok felvételi követelményei között explicite csak néhány esetben jelenik meg a szociális rászorultság, azonban látenszen nagy valószínűséggel figyelembe veszik több kollégium esetében is ezt a tényezőt, hiszen van olyan intézmény, amely a családi körülmények leírását kéri a hallgatóktól, ahogy olyan is, amelyik szülői jövedelemigazolást kér.

A hallgatók összetétele

A felekezeti szakkollégiumokban jellemző a hallgatók eltérő intézményekből és tudományterületekről való rekrutációja, mely a vizsgált intézményekre is igaz. Azt is meg kell jegyezni azonban, hogy vannak olyan nem felekezeti szakkollégiumok is, amelyekben különböző tudományterületről és intézményből érkeztek a tagok. A szakkollégiumok egy részében több felsőoktatási

intézmény hallgatói is jelen vannak, ez azokra jellemző, amelyek olyan városokban vannak, ahol több egyetem vagy főiskola is megtalálható (Budapesten, Nyíregyházán és Szegeden). A másik részükben az intézményi heterogenitás annak tulajdonítható, hogy az adott városban egyetlen felsőoktatási intézmény van, tehát itt sem intézmények szerinti szelekcióról van szó. Vannak olyan szakkollégiumok, amelyek kapcsolatban állnak a Pázmány Péter Katolikus Egyetemmel, így ezekbe az intézményekbe csak innen kerültek be diákok.

A tudományterületi heterogenitás minden intézményben megjelenik: a legkülönbébb szakokon tanulnak a szakkollégisták. A teljesség igénye nélkül az informatikai programtervezőtől a történelem, jogász, környezetmérnök, földrajz, hittudományi, pszichológia, gyógyszerész, hegedűművész szakot végzőkön keresztül az orvosi egyetemen tanulókig mindenféle terület képviselteti magát a vizsgált egyházi szakkollégiumokban, valamint kis számban doktori iskolás hallgatók is tagjai ezeknek az intézményeknek. Egy olyan kollégiumot is találtunk, ahol olyan diákok is lakhatnak, akik már befejezték felsőoktatási tanulmányaikat.

A cigány szakkollégiumok esetében érdemes kitérni az etnikai összetételre, mivel ezeket azzal a céllal hozták létre, hogy a cigány fiatalok lakó- és képzőhelyeül szolgáljanak. Ezekben a szakkollégiumokban alapszabályként jelenik meg (KRSZH alapító okirat), hogy a felvett hallgatók 75 százalékának (önbevallás alapján) cigány származásúnak kell lennie. A négy kollégium közül egy, a debreceni székhelyű esetében a hallgatók mind-egyikének cigány származásúnak kell lennie – a cigány származásról szóló nyilatkozat benyújtása ebben az intézményben a jelentkezés feltétele.

Célok és tevékenységek

A górcső alá vett szakkollégiumok elsődleges közös jellemzője a vallási, lelki nevelés. Jellemző továbbá az általános ismeretátadás különböző előadások, kurzusok formájában. Fontos szerepet kap ezekben az intézményekben a közösségi lét, valamint az interdiszciplinaritás, ami a nem keresztény, általában valamely diszciplína köré szerveződő szakkollégiumok többségétől megkülönbözteti őket.

Természetesen nemcsak hasonlóságok, de különbségek is felfedezhetők az egyes szakkollégiumok között, mely eltérések mentén különböző szakkollégium-típusokat hoztunk létre:

Konkrét tematika köré szervezett típus: célja egy témában való elmélyülés, amely közös érdeklődési területet jelent a hallgatók számára (például nőiség, cigányság). Itt a szakmai tartalomról az mondható el, hogy az általános műveltségen túl a közös érdeklődési terület feltárására koncentrálnak, a szakmaiság mellett kiemelt szerepet kap a lelkiség, a keresztény értékek átadása.

A közösségi létet és a közéleti feladatvállalást előtérbe helyező típus: a vallási közösségformálás és a közéleti szerepvállalás a legfontosabb célkitűzés, tehát a hallgatókban a keresztény értékeket képviselő értelmiségi szemlélet kialakítása, az általános, látókört szélesítő ismeretek átadása és a közösségi lelki nevelés aránya egyensúlyban van.

A személyiség formálását előtérbe helyező típus: főként a szabadidős és a lelki, vallási tevékenységek dominálnak, túlsúlyban vannak az önismereti foglalkozások, elsődleges cél a személyiség harmonikus művelése, kisebb súlyt kap a képzési programban a szakmai képzés.

Az említett három csoport inkább ideáltípusként értelmezhető, hiszen a valóságban kevés az olyan szakkollégium, mely csak az egyik típusba sorolható be. A fenti ideáltípusok (az 1. és a 2. típusú) keverékeként értelmezhetők a cigány hallgatók számára létrehozott keresztény szakkollégiumok is. Ezek programjaikban és céljaikban nem különböznek számottevően a többi keresztény szakkollégiumtól, azonban egyéb tekintetben néhány eltérés mégis tapasztalható.

Cigány szakkollégiumok

A legfőbb tényező, amely megkülönbözteti a cigány felekezeti szakkollégiumokat, hogy meghatározott rendszer tagjaiként működnek – a többi szakkollégium kevésbé vagy egyáltalán nem tart kapcsolatot más kollégiumokkal. További különbség természetesen az etnikai színezet: a KRSZH alapító okirata szerint a felvett hallgatók legalább 75 százaléka cigány kell legyen. A debreceni az egyetlen szakkollégium, ahol a felvételi követelmények között szerepel a cigány származásról szóló nyilatkozat, melynek értelmében oda csak cigányok kerülhetnek be.

A cigány szakkollégiumok fenntartói a jezsuita rend, a görögkatolikus, a református és az evangélikus egyházak.

A cigány szakkollégium célja szerint nem más, mint „szellemi műhely, a cigányság integrációjának keresztény szellemiségű alternatíváját kínálja fel” (KRSZH alapító okirat). Ezt szolgálja az egységesen kidolgozott modulrendszer, mely három ismeretkörből áll. Az első a cigány-magyar kettős identitást építő kulturális modul, melynek keretében identitáserősítő kulturális programokat és cigány-magyar népismeretet, történelmet, kultúrát és cigány nyelveket oktatnak. A második, spirituális modul keretében a hallgatók teológiai, egyházi jártasságát és hitét kívánják elmélyíteni, és arra nevelik őket, hogy hiteles képviselői legyenek vallásuknak. A harmadik, közismereti modul pedig azt a célt szolgálja, hogy a „szakkollégisták biztos alapokkal rendelkezzenek az értelmiségi elit világában, képesek legyenek összetett problémák megoldására, minőségi munka végzésére és gondolataik szabatos kifejezésére, akár idegen nyelven” (KRSZH alapító okirat).

Összefoglalás

Vizsgálatunk célja az egyházi szakkollégiumi rendszer áttekintése volt, amit az interneten megjelenő tartalmak alapján vizsgáltunk. Maga a szakkollégiumi rendszer viszonylag hosszú múltra tekint vissza, ez is indokolja kiemelt vizsgálatát. Ennek a rendszernek újabb elemét azok a szakkollégiumok jelentik, amelyeket egyházak hoztak létre – természetesen állami támogatással – azzal a céllal, hogy hatékonyan kapcsolódhassanak be a felsőoktatás kihívásaival nehezen megküzdő, hátrányos helyzetű fiatalok, bizonyos esetekben pedig a cigány etnikum tagjainak diplomához való juttatásába. Kutatásunknak külön fontosságot ad, hogy a cigány népesség társadalmi integrációja az Európai Unió kiemelt programjává vált, melynek egyik fontos lépéseként értelmezhető az úgynevezett Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat létrehozása (2011. május). A már évtizedek óta működő egyházi tehetséggondozás tehát etnikai szintéren is megjelent. Különös előnye ezeknek az intézményeknek, hogy holisztikus szemlélettel rendelkeznek: nem csupán anyagi támogatást nyújtanak, hanem különböző programokkal, mentori, tutori foglalkozásokkal segítik a szakkollégiumokba felvételt nyert hallgatók iskolai sikerességét, valamint fontos érték közvetítő, identitáserősítő feladatokat is felvállalnak.

Elemeztük az egyházi szakkollégiumok felvételi követelményeit, és azt tapasztaltuk, hogy a többségükbe szigorú felvételi eljárás úján lehet bekerülni, és kivétel nélkül fontos szempontként jelenik meg a vallási elhivatottság, bár a felekezeti hovatartozás kevésbé lényeges, a fő szempont a keresztény szemlélet megléte.

Az intézmények célkitűzései és a hallgatók számára meghirdetett programok együttes vizsgálatával kialakítottunk egy tipológiát. Három típust különítettünk el. Létezik egy olyan csoport, amelybe azok

a szakkollégiumok kerültek, melyek célja egy konkrét, közös érdeklődési területként megjelenő témában való elmélyülés; ez a leghangsúlyosabb jellemzője a cigány szakkollégiumoknak is. Létezik egy olyan típus is, amelynek legfőbb célkitűzése a vallási

közösségformálás és a közéleti szerepvállalás. Az utolsó típusba pedig azok tartoznak, melyek elsődleges célja a személyiség harmonikus művelése.

Vizsgálatunk további lényeges pontját képezte a hallgatók tudományterületi és etnikai összetétele. A tudományterületek heterogenitása minden szakkollégium általános jellemzője, a hallgatók gyakran különböző intézményekből kerülnek be a szakkollégiumokba. Az etnikai összetételt kizárólag a cigány fiatalok számára létrehozott intézményekben volt lehetőségünk vizsgálni. E szakkollégiumok között egyetlen olyan intézmény van, ahová csak cigány származású fiatalok kerülhetnek be, míg a többi esetben „csak” a közös alapelvekhez alkalmazkodnak a szakkollégiumok, tudniillik a felvett hallgatók maximum 25 százaléka lehet nem cigány származású. A közös szakkollégium – cigány és nem cigány hallgatók együtt – azt a célt is szolgálja, hogy a fiatalok mindennapi életükben is tanulhassák, tapasztalhassák az együttélés lehetőségeit, problémáit, sikereit.

A felekezeti cigány és nem cigány szakkollégiumok csupán a létrehozás körülményeiben (felülről, egy rendszer tagjaként alapították őket), etnikai összetételükben és valamelyest a tematikájukban (a cigány értelmiségi identitás erősítése fontos szerepet kap a keresztényi nevelés mellett) különböznek egymástól. Úgy véljük, hogy kutatásunk első lépései segítenek eligazodni az egymással alig érintkező rendszer elemeinek áttekintésében, így működésének hatékonyabbá tételében is.

A jelen tanulmány egy tervezett kutatás első lépése. A vizsgálatban a cigány etnikumú fiatalok közép- és felsőfokú továbbtanulásának lehetőségeit kívánjuk tanulmányozni, nem utolsó sorban a tanulást segítő különböző szervezetek munkáját elemezve. Az elemzésnek lényeges szempontját képezi a területi elhelyezkedés: mind a segítség, mind a segíteni szándékozottak földrajzi – ezzel együtt társadalmi – helyzete.

Irodalomjegyzék

- Bordás Andrea és Ceglédi Tímea (2012): *Debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei*. 2012. 05. 12-i megtekintés, <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxzemFra29sbGVnaXVtb2thcGFydGllbWJhbnxneDo0NDUxNDY4OTUyMzljOWEw>
- Ceglédi Tímea (2012): *Szakkollégiumban és tehetséggondozó programban résztvevő hallgatók összehasonlítása a Debreceni Egyetemen*. Konferencia-előadás. 2012. 05. 13-i megtekintés, <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxzemFra29sbGVnaXVtb2thcGFydGllbWJhbnxneDoyNzc4ZDVmNWM2MDkxNjgz>
- Ceglédi Tímea, Fónai Mihály és Györbíró András (2012): *Tehetséggondozás és társadalmi kohézió – Tehetséggondozó intézmények a Debreceni Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen*. 2012. 05. 16-i megtekintés, <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxzemFra29sbGVnaXVtb2thcGFydGllbWJhbnxneDoxODA2MmZjMjQ2YmZiMDQ4>
- Erős Péter (2010): A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben – egy kvantitatív kutatás néhány eredménye. In: Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Center of Higher Education Research and Development, Debrecen.
- Fazekas Mihály és Sik Domonkos (2007): *A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrás-szerzés, kommunikáció*. Kutatási zárójelentés. 2012. 05. 12-i megtekintés, http://www.mihalyfazekas.eu/Fazekas-Sik_Szakkollegiumi%20mozgalom_2007.pdf
- Forray R. Katalin (2012): *Cigány diákok a felsőoktatásban*. 2012. 05. 10-i megtekintés, <http://www.forraykatalin.hu/doski/Bara2008.pdf>
- Hordósy Rita (2008): A Népi Kollégiumok Országos Szövetsége. In: Gerő Márton (szerk.): *Kötőjel*. ELTE TÁTK, Budapest.
- Kardos László (2000): Amikor a népi kollégiumokról vallanom kell. In: Pogány Mária: *A NÉKOSZ utóélete*. Püski, Budapest.
- Kardos Katalin (2011): *Szakkollégium – felekezeti szakkollégium*. 2012. 05. 13-i megtekintés, <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxzemFra29sbGVnaXVtb2thcGFydGllbWJhbnxneDo3YjM2YTl4ZjNmMWY2ZmFi>
- Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat alapító okirata*. 2012. 05. 10-i megtekintés, http://wisz.reformatum.hu/?page_id=9

Márkus Zsuzsanna (2010): *Szakkollégiumok a Debreceni Egyetemen. Konferencia-előadás.* 2012. 05. 15-i megtekintés, <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxzemFra29sbGVnaXVtb2thcGFydG11bWJhbXneDo3N2U0OGRhZmNlMzYxM2Jm>

Pedagógiai Lexikon (1997). Keraban, Budapest.

Pünkösti Árpád (2005): *Szeplőtlen fogantatás.* Népszabadság, Budapest.

Seres Tamás (2001): Egyházi szakkollégiumok a porondon. In: *N+1 típusú találkozások. Bemutatkozik a szakkollégiumi mozgalom.* Rajk László Szakkollégium, Budapest.

Szakkollégiumi Charta (2003). 2012. 05. 16-i megtekintés, <http://szakkollegium.tek.bke.hu/cikk.php?id=40>

Jegyzet

Ez a tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás keretében készült. Kutatásvezető: Dr. Kozma Tamás A kutatás

a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0029 projekt keretében zajlott.

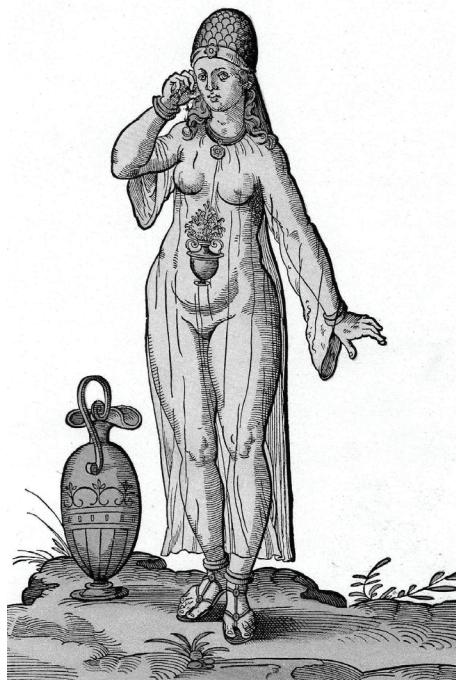
A kapzsi hóhérné – Történetek nőkről a 16–17. századból

VALOGATTA ÉS FORDÍTOTTA MAGYAR LÁSZLÓ ANDRÁS

Könyvünk nemcsak a művelődéstörténet iránt érdeklődők, hanem azok számára is különleges csemege lehet, akik kedvelik a szórakoztató, eseménydús, kissé véres és kegyetlen, olykor pajzán vagy egyenest obszcén irodalmat, illetve akik szeretnek régmúlt idők hangulatába kóstolni.

A gyűjtemény harminchét, 24 szerzőtől származó, 16–17. századi, eddig magyarul nem olvasható, nőkről szóló történetből áll. Az elbeszélések sajátossága, hogy nem szépirodalmi munkákból, hanem orvosi, démonológiai, tudományos, történeti művekből, anekdotagyűjteményekből származnak, bennük boszorkányokról, méregkeverőkről, prostituáltokról, kikapós asszonykákról, apácákról, csalókról, mártírokról, kuruzslókról, hóhérfeségekről és kígyónőkről egyaránt szó esik. A rövid és szórakoztató történetek hiteles képet adnak a nők korabeli társadalmi helyzetéről, életmódjáról, szenvedéseiről, sőt – mivel a szövegek kivétel nélkül férfiakról származnak – bizony nem túlságosan hízelgő megítéléséről is. A fordítások főként latin, kisebb mértékben német nyelvből készültek.

A kötet a 16–17. század már szinte teljesen elfeledett irodalmából kíván ízelítőt adni. Az elbeszéléseket a kötet szerzőinek kislexikonja, illetve a szövegekhez fűzött, megértést segítő jegyzetanyag egészíti ki.



ISBN 978 963 693 437 8
140 oldal, A/5, kartonált,
16 oldal fekete-fehér illusztráció
2490 Ft
Várható megjelenés: szeptember

Szegedi középiskolások bevándorlók iránti attitűdjei

A Nyugat-Európába érkező bevándorlók integrációja gyakran komoly kihívás elé állítja az EU döntéshozóit és politikusait. Mindez különösen akkor válik érzékelhetővé, ha a beilleszkedés folyamata a lakosság előítéletekkel terhes megnyilvánulásaiával társul.

Az IEA állampolgári műveltség vizsgálatainak (CivEd, ICCS) visszatérő témája a tanulók bevándorlókkal kapcsolatos attitűdjeinek feltárása. A lezajlott vizsgálatok eredményei szerint a fiatalok számos országban elutasítóak a betelepülőkkel szemben. Jelen tanulmányunk a folyóirat 2012/5. számában megjelent, politikai-közéleti intézmények iránti attitűdök vizsgálatával foglalkozó munkánk folytatásának tekinthető. Írásunkban 9. osztályos szegedi tanulók körében végzett, bevándorlókkal kapcsolatos attitűdökre irányuló felmérésünk eredményeit mutatjuk be, továbbá az adatokat összehasonlítjuk korábbi nemzetközi és hazai eredményekkel.

A bevándorlók fogadtatása Európában és Magyarországon

A 21. század társadalmainak számos kihívással kell megküzdeniük. Ezek közé tartozik többek között a bevándorlók helyzetének rendezése is, amely a nemzetközi migráció élénkülésével egyre sürgetőbb feladatnak bizonyul.

A 20. század első felében Európa népessége még 548 millióról 727 millió före növekedett, a század második felétől viszont már érezhetővé váltak a népességszökkenés jelei, és az előrejelzések szerint ez a trend hosszabb távon is fennmarad (Demény, 2004). A demográfiai csökkenés az Európai Unió politikusait és döntéshozóit is új helyzet elé állítja, mivel a népesség csökkenésével párhuzamosan a közösségnek fel kell készülnie a tagországokba érkező bevándorlók (menekültek és munkavállalók) fogadására. A liberális nézeteket követő, emberi jogok tiszteletben tartását képviselő uniós dokumentumok és szabályozások támogatják a bevándorlók befogadását, ugyanakkor az uniós szabályozásoknak meg kell felelniük az egyes tagállamok elvárásainak is, melyek viszont – a bevándorlók letelepedésének megnehezítésével – inkább a saját biztonságuk megőrzésére törekszenek (Zoysa, 2007). Az uniós intézmények nemcsak a szabályozás kidolgozására fordítanak nagy gondot, hanem a betelepülők integrációjára is. A humánus bevándorlás-politikán kívül fontos szerepet kapnak az integrációban azok a kezdeményezések is, melyek a befogadó közösségek idegenellenességét hivatottak mérsékelni (ilyen tevékenységet végez például a *European Network Against Racism*, mely különböző programok segítségével igyekszik a bevándorlókkal szemben toleráns álláspontot népszerűsíteni, vagy ide sorolható a *Diversity feels good. Youth for Diversity, Tolerance and Democracy* program is, amely a fiatalok körében igyekszik felhívni a figyelmet a

tolerancia és a sokszínűség elfogadásának fontosságára). Az efféle kezdeményezések létjogosultsága elvitathatatlan, mivel a nemzetközi vizsgálatok szerint a lakosság több országban is előítéletekkel fogadja a migránsokat.

Magyarország annak ellenére az előítéletes országok közé tartozik, hogy csekély arányban (kb. 2%) vannak jelen bevándorlók (*Political Capital, 2008*), a lakosság túlnyomó része tehát nem rendelkezik személyes tapasztalatokkal. Ennek ellenére egy 2009-es vizsgálat tapasztalatai szerint 17 európai ország közül Magyarország bizonyult a leginkább elutasítónak a bevándorlókkal szemben (*Meuleman, Davidov és Billiet, 2009*). Hazánk csak az 1990 után megélnékülő kivándorlási hullámban vált célországgá, ami részben magyarázatot adhat az elutasító magatartásra, hiszen a polgárok az utóbbi évtizedekben olyan jelenséggel találják szemben magukat, melyek korábban abszolút ismeretlenek voltak számukra. Az elutasítás hátterében emellett az ismerentől való félelem, a bevándorlók okozta szimbolikus fenyegetés (pl. kulturális szokások ütközése) is állhat, azonban a bevándorlókkal szembeni előítéletek kialakulásában hazánk esetében inkább az ún. közéleti diskurzusoknak van nagyobb szerepük. A nyilvánosság, a média, a közéleti viták legtöbbször negatív jelentéstartalmú üzenetet közvetítenek a bevándorlókról, melyek eredményeként a köztudatban összességében fenyegető migráns-kép alakul ki (*Political Capital, 2008*). Ezt a képet a múltban kialakult és a közgondolkodásban tovább élő képzetek még tovább erősíthetik. *Meuleman és mtsai. (2009)* szerint a bevándorlókkal szemben Magyarországon tapasztalható előítéletesség azzal magyarázható, hogy hazánkban összemosisodik a bevándorlók és a kisebbségek fogalma). A történelmünk során elszenvedett kudarcok és veszteségek gyakran végződtek kivándorlással (pl. a 20. század eleji, vagy az '56-os kivándorlás Amerikába), így a polgárok gyakran negatív tartalmú fogalmakat kapcsolnak a jelenséghez (*Political Capital, 2008*).

A fiatalok bevándorlókkal kapcsolatos attitűdjeinek feltérképezése a neveléstudományi kutatások fontos feladatának bizonyul. Mivel az előítéletek az iskolai oktató-nevelőmunka lehetőségeinek kiaknázásával alakíthatók, kívánatos lenne, hogy az iskola intenzívebb szerepet vállaljon a bevándorlókhoz való toleráns hozzáállás kialakításában.

A bevándorlókkal kapcsolatos attitűdkutatások elméleti keretei

A fentebb említett jelenségek érthető módon ráirányították a figyelmet a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök feltárására és modellezésére, melynek sajátosságaira több elmélet is igyekszik magyarázatot adni. Korábbi kutatások empirikusan igazolták, hogy a bevándorlók megítélését befolyásolja az a fenyegetés, melyet a befogadókban keltenek (*Jackson, Brown, Brown és Marks, 2001; Stephan, Ybarra és Bachman, 1999*; idézi: *Ward és Masgoret, 2006*). Az ún. 'integrált fenyegetés modell' (*Integrated Threat Theory*) szerint a befogadó ország lakói a bevándorlók betelepülését fenyegetésként élik meg. A befogadó ország polgárai önmagában is valós problémaként élhetik meg az erőforrások hiányát, az őket érő gazdasági hátrányt, vagy az elhelyezkedés nehézségeit (*Meuleman és mtsai., 2009; Berry, 2006*). A bevándorlók által képviselt normák és értékek az adott ország lakóinak értékeivel ütközhetnek, szimbolikus fenyegetést válthatnak ki. A sztereotípiák hatására az emberek gyakran valamilyen előzetes várakozással tekintenek a bevándorlókra, melynek következtében előítéletek alakulhatnak ki (*Stephan, Ybarra, Martinez, Schwarzwald és Tur-Kaspa, 1998; Stephan és mtsai., 1999*, idézi: *Ward és Masgoret, 2006*).

A csoportközi félelmek is erősen befolyásolhatják a befogadó társadalom bevándorlókkal kapcsolatos attitűdjeit. Ezek a félelmek többféleképpen is megnyilvánulhatnak, például úgy, hogy agresszívnek, megbízhatatlannak tartják a bevándorlókat, vagy éppen kevésbé intelligensnek tekintik őket (*Leong, 2008; Stephan, Renfo, Esses, Stephan és Martin, 2005*).

Mindezek mellett arra is felhívják a figyelmet a korábbi vizsgálatok, hogy önmagában nemcsak a bevándorlók okozta fenyegetés befolyásolja az attitűdöket, hanem egyéb

tényezők hatását is közvetíti. Ilyen lehet például a multikulturális szemlélet, illetve a csoportközi kapcsolatok, melynek megléte vagy hiánya befolyásolhatja az egyén ítélteit (Ward és Masgoret, 2006). E tényezők lehetséges hatásai az ún. 'kulturális alámerülés' (cultural immersion) módszerben is megfigyelhetők. A módszer alapvetése, hogy a résztvevők 2-3 hétig egy eltérő kultúra tagjaival, szokásaival és életmódjával ismerkedhetnek meg, melynek eredményeként toleránsabb álláspont alakulhat ki bennük (Kambutu és Nganga, 2008).

A befogadók attitűdjeivel foglalkozó másik elméletet a csoportkonfliktus-modell (*Instrumental Model of Group Conflict*) képviseli (Esses, Jackson és Armstrong, 1998; idézi: Ward és Masgoret, 2006). A modell jól kiegészíti a fenyegetés-elméletet, mert az attitűdök formálódásával kapcsolatban a személyes tényezők fontosságára, s azon belül is a 'szociális dominancia orientációra' (social dominance orientation) hívja fel a figyelmet. Ez a személyes jellemző arra utal, hogy valaki mennyire támogatja a meglévő társadalmi hierarchiát, mennyire fogadja el a társadalmi egyenlőtlenségeket, és mennyire tekinti versengés eredményének a társadalmi előrejutást (Duckitt, 2006; idézi: Esses, Wagner, Wolf, Preiser és Wilbur, 2006). Az ezzel kapcsolatos kutatási eredmények korántsem ellentmondásmentesek: a korábbi publikációk még egyértelműen azt állították, hogy a magas szociális dominanciával rendelkezők minden esetben elutasítóak a bevándorlókval szemben (l. Sidanus és Pratto, 1999), addig az újabb eredmények már árnyalják ezt a képet. Ezek részben alátámasztják a magas szociális dominancia és az intolerancia közötti kapcsolatot, azonban nem minden esetben mutatható ki ez az összefüggés, attól függően, melyik országban lakóit vizsgálták (Esses és mtsai., 2006).

Az ismertetett modellek szerint tehát két tényező vezet a csoportok közötti konfliktusokhoz: (1) a korlátozott erőforrások miatt érzett stressz, valamint (2) annak észlelése, hogy egy másik, idegen csoport is küzd ezekért. Ilyen helyzetekben a kívülállók csoportja könnyen válhat bűnbakká, amelyre a befogadók kivetíthetik problémáikat.

A befogadók viszonyulására nemzeti identitásuk erőssége is befolyással lehet. Az erős pozitív nemzeti identitással rendelkező polgárok hajlamosabbak elutasító álláspontot képviselni a bevándorlókval szemben. Ezek a lakosok azért, hogy nemzeti identitásuknak megfelelően kedvező színben tüntessék fel hazájukat, inkább lekicsinylik és negatívan ítélik meg a bevándorlókat (Esses és mtsai., 2006; Brown, 2011).

A nemzeti identitás mellett olyan tényezők is erős hatással vannak az attitűdökre, mint a nem, az életkor és az iskolai végzettség. A nők esetében alacsonyabb szociálisdominancia-orientáció figyelhető meg általánosságban, ami minden bizonnyal kapcsolatban áll az általuk tanúsított elfogadóbb szemlélettel. Az életkor esetében a fiatalok viszonyulnak toleránsabban, ugyanakkor a végzettség tekintetében az iskolázottabbakról mondható el ugyanez (Dandy és Pe-Pua, 2010).

A serdülők esetében fontos azt is számba venni, hogy az intézményes oktatás milyen hatással van a tanulók bevándorlókval kapcsolatos viszonyulásaira. Az iskola nemcsak az oktatás során elsajátított ismeretek, valamint a nevelés során átadott értékek és normák által játszik fontos szerepet a serdülők állampolgári kompetenciájának fejlődésében. Maga az iskolai légkör is meghatározza, milyen élményekkel gyarapodnak a tanulók. Gniewosz és Noack (2008) vizsgálata bebizonyította, hogy kapcsolat van a demokratikus iskolai légkör és az elfogadó attitűdök között, azonban az iskolai légkör nem jelzi előre a tanulók attitűdjeit. Vizsgálatainkban azt sikerült megerősíteniük, hogy egyéni szinten jár elsősorban fontos következményekkel a demokratikus iskolai légkör, ugyanis azok a tanulók, akik úgy érezték, tanáraik megértőek és korrektek voltak velük, a bevándorlókval kapcsolatban toleráns álláspontot képviseltek.

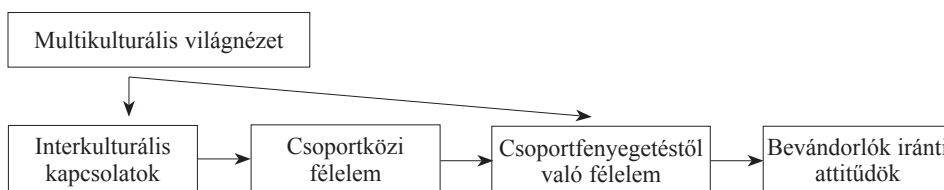
Részben tehát az erőforrásokért folytatott versengés, a tekintélyelvűségből fakadó elutasítás, valamint az idegenellenes kulturális hagyományok átvételével magyarázható a bevándorlókval szembeni előítéletek kialakulása. Ugyanakkor a sztereotípiák okozta

torzítások, illetve a közösség megnövelt önértékelésének eredményeként is kialakulhat a kisebbségekkel szembeni előítéletesség. A felsorolt tényezőkön kívül a közélet és a bevándorlókról folytatott közéleti diskurzus is befolyásolja a velük kapcsolatos attitűdök formálódását. Mindezen elméletek a betelepülőkkel szembeni előítéletek egy-egy aspektusát ragadják meg, ezzel érzékeltetve a probléma sokrétűségét (*Political Capital*, 2008.).

A bemutatottak alapján úgy tűnhet, normális csoportreakciónak számítanak a bevándorlókkal szemben érzett negatív érzések, melyek egy közösség biztonságérzetének igényéből táplálkoznak. A társadalom viszont képes toleráns álláspontot is kialakítani a bevándorlókkal kapcsolatban, melyet egyes országok (pl. Kanada, Ausztrália) sikeresen alkalmazott stratégiái igazolnak (l. *Esses és mtsai.*, 2006).

Az ún. 'kölcsonös akkulturációs modell' szerint a befogadó ország lakói ötféle stratégiát követhetnek. Az integráció a befogadók toleráns hozzáállásának eredménye. Ekkor a befogadó társadalom lehetővé teszi, hogy a bevándorlók elsajátítsák az ország kultúráját, ugyanakkor megmarad a joguk kulturális hagyományaik ápolására is. A szegregáció esetében a befogadó társadalom tagjai azt tekintik elfogadhatónak, ha a betelepülők elkülönítik kultúrájukat az övéktől, míg az asszimiláció esetében éppen azt támogatják, hogy a bevándorlók sajátítsák el új hazájuk kultúráját. A legliberálisabb felfogásnak az individualizáció tekinthető. Eszerint mindenki számára adott a lehetőség, hogy maga döntsön arról, milyen értékeket és kultúrát szeretne képviselni. A legelutasítóbb országokat a kirekesztés jellemzi, azaz nem támogatják, hogy a bevándorlók beilleszkedjenek a társadalomba, mivel valamilyen okból veszélyesnek tartják őket (*Leong*, 2008).

A kutatók tehát ezen elméletek figyelembe vételével igyekeztek megalkotni a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök integrált modelljét, melyben helyet kapnak belső (egyéni) és külső változók is. A modellben a multikulturális világnézet tekinthető az egyéni változónak, míg a külső változókat az interkulturális kapcsolatok, a csoportközi félelem, a csoportfenyegetéstől való félelem és a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök képviselik. A modell értelmében (1. ábra) a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdöket a befogadó polgárokban keltett félelmen keresztül befolyásolja a többi változó (*Ward és Masgoret*, 2006).

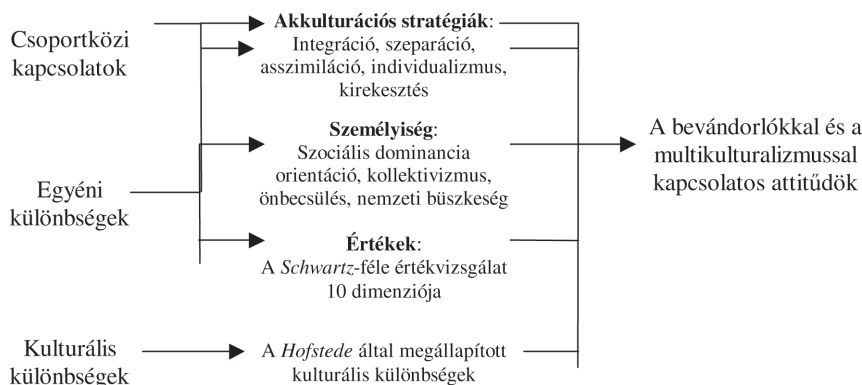


1. ábra. A bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök integrált modellje (*Ward és Masgoret*, 2006)

Egy másik modell, melyet *Leong* (2008) dolgozott ki, az eddig ismertetett elméleteket összegzi egy átfogó rendszerben. E szerint három háttérváltozó befolyásolja a befogadó lakosság bevándorlókkal kapcsolatos attitűdjeit (2. ábra). Az egyik háttérváltozót a csoportközi kapcsolatok képezik, melyhez a korábban ismertetett elméletek szolgáltatták az alapot. A második háttérváltozót az egyéni különbségek alkotják (l. *Davidov, Meuleman, Billiet és Schmidt*, 2008), melyeket az egyén által elfogadott értékek jelentősen befolyásolnak. Az egyéni értékek előrejelzik, hogyan fog valaki viszonyulni bizonyos dolgokhoz, azaz egyfajta „előrejelző rendszerként” funkcionálnak. A harmadik tényezőt a kulturális különbségek képezik, amely arra utal, hogy a különböző társadalmak eltérő értékeket és normákat tartanak kívánatosnak (*Leong*, 2008).

A bemutatott elméletek jól példázzák, hogy a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök bonyolult hatásrendszerek eredményeiként alakulnak ki. Ennek ellenére a velük szem-

beni előítéletek kialakulásában elsősorban az ismeretlentől való félelem tölt be fontos szerepet. A lakosság csak ritkán kerül közvetlen kapcsolatba migránsokkal, s mivel személyes tapasztalatokkal legtöbbször nem rendelkeznek velük kapcsolatban, leginkább az általuk keltett fenyegetés az, amely befolyásolja a befogadók attitűdjeit. Ezt a megállapítást támasztják alá azok az esetek is, melyekben a vizsgált személyek kevésbé voltak elutasítóak egy etnikum tagjaival, ha személyesen ismertek az adott etnikumhoz tartozó személyeket (*Political Capital, 2008*).



2. ábra. A bevándorlókval szembeni attitűdöket befolyásoló tényezők rendszere (Leong, 2008. 116. o. alapján)

A bemutatott elméletek összegzéseként elmondható, hogy a bevándorlókhoz való hozzáállásnak két véglete van. Az egyik végletet azok a társadalmak képviselik, melyek invázióként élik meg (invasion experience) a bevándorlók letelepedését. Ezek a társadalmak úgy vélik, a betelepülők fenyegetést jelentenek számukra, mert veszélyeztethetik a társadalom tagjainak jólétét, és felbomlaszthatják a társadalmi és gazdasági struktúráját. Emiatt csak akkor hajlandóak őket befogadni, ha asszimilálódnak, ha pedig erre nem képesek, akkor a kizárás fenyegeti őket. Az ilyen országokra általában a protestáns hivatászetika követése jellemző, amely magas teljesítményorientációt követel meg, ugyanakkor a már ismerttetett kulturális dimenziók közül a bizonytalanság elkerülésére való törekvés jellemzi.

Ezzel ellentétben a multikulturális szemlélettel (enrichment experience) rendelkező társadalmak pozitív fogadtatásban részesítik a bevándorlókat, mivel úgy vélik, általuk még színesebbé és gazdagabbá válhat kultúrájuk, s emellett megfelelhetnek a globális kihívásoknak is. Toleráns attitűdjük abban is megmutatkozik, hogy a bevándorlók dönthetnek arról, milyen formában szeretnének beilleszkedni a társadalomba, és nem törekednek erőszakos asszimilációjukra (Leong, 2008).

Végezetül érdemes megemlíteni, hogy Kelet-Európa esetében bizonyos sajátosságok azonosíthatók a demokráciák befogadóképességének mértékével kapcsolatban. A térséget mindig is erős nacionalizmus hatotta át, és csak egy szűk társadalmi réteg rendelkezhetett demokratikus jogokkal. Ez hatással van a bevándorlók iránt tanúsított attitűdökre, melyet a nacionalizmus és bevándorló-ellenes viszonyulás közötti kapcsolat feltárása is bizonyít (Hjerm és Schnabel, 2010). A kelet-európai nemzeteknek folyamatosan a függetlenségük megmaradásáért kellett küzdeniük különböző hódítókkal szemben. Ebből a szempontból érthető, ha a folyamatos elnyomásban élők úgy próbálták magukat megóvni a hódítóktól, hogy a nemzeti identitásukat erősítették meg, mely minden bizonnyal nem kedvez a betelepülni igyekvők iránti toleráns attitűdöknek (Coebanu és Escandell, 2008).

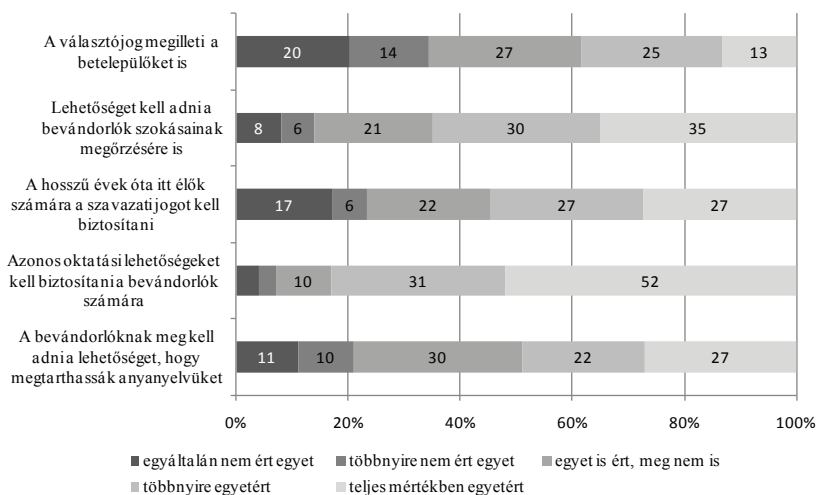
A volt szocialista országokban az észlelhetően alacsony toleranciára magyarázatul szolgálhat a demokratikus tanulásmélet is, mely szerint a kelet-európai demokráciák rövid működése alatt a polgároknak nem volt elegendő idejük és lehetőségük, hogy a demokratikus értékeket magukévá tegyék, és a gyakorlatban is alkalmazzák (Peffley és Rohrschneider, 2003; idézi: Marquart-Pyatt és Paxton, 2007). Marquart-Pyatt és Paxton (2007) mind nyugati, mind kelet-európai demokráciák polgárait bevonó vizsgálata alátámasztja, hogy a rövid demokratikus múlttal rendelkező kelet-európai államok lakosai valóban kevésbé toleránsak nyugati társaiknál. Az idősebb generációkat és fiatal felnőtteket is bevonó elemzések azt mutatják, hogy a fiatalabb korosztályhoz tartozók toleránsabb álláspontot képviselnek az idősebbeknél. Mivel az említett vizsgálat céljai között nem szerepelt a demokratikus tanulásmélet életkoronkénti különbségekre vonatkozó állításának bizonyítása, így ezek az eredmények mindössze jelzésértékűek, azonban érdekes lehet a későbbiekben megvizsgálni ebből a szempontból is a kérdést. A korosztályonként eltérést a bevándorlókkal kapcsolatban Dandy és Pe-Pua (2010) vizsgálata is alátámasztja, ahol szintén azt az eredményt kapták a kutatók, hogy az idősebb polgárok elutasítóbbak.

Fontos kérdés természetesen az is, hogy mennyire stabilak, állandóak ezek az attitűdök. A kitartás modell (persistence model) szerint ezek a viszonyulások – melyek serdülőkorban kialakulnak – viszonylag állandóak, és a későbbiek során is meghatározzák hogyan viszonyul valaki valamihez (Hooghe, 2004). Erre szilárd empirikus bizonyítékokat is találtak az intézmények iránti bizalom és a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök esetében (Hooghe és Wilkenfeld, 2008). Egy másik álláspont szerint az emberek hozzávetőlegesen élettörténetük közepén válnak leginkább fogékonyra és elkötelezetté a közöség olyan ügyei iránt, mint a közéleti aktivitás. Ezen eredmények szerint tehát bizonyos érettség kell az állampolgári jogok, kötelezettségek és lehetőségek gyakorlásához (Rossi, 2001; idézi: Kinyó, 2009).

A kutatás céljai, az adatgyűjtés módszerei és eszközei

Szegedi tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálatunkban kilencedikes diákok állampolgári attitűdjeinek különböző aspektusait vizsgáltuk (pl. politikai és közéleti intézmények iránti bizalom, bevándorlók iránti attitűdök, nők politikai és gazdasági jogai). A bevándorlók iránti attitűdök kutatása során arra kerestük a választ, hogy (1) hogyan viszonyulnak a tanulók ehhez a csoporthoz, illetve (2) milyen tényezők befolyásolják a serdülők attitűdjeit. Kérdőíves vizsgálatunkban a bevándorlókra vonatkozó állításokat a tanulók ötfokozatú Likert-skálán értékelték annak megfelelően, mennyire értenek egyet az adott állítással.

Kutatásunkhoz a témában lebonyolított legjelentősebb nemzetközi és hazai vizsgálatok (IEA CivEd és ICCS; Murányi, 2006) mérőeszközeinek egyes itemeit adaptáltuk. A kérdőíves felmérés három szegedi középiskola négy 9. osztályának önkéntes részvételével történt, 104 tanuló részvételével. Az adatgyűjtésre 2011. március végétől április elejéig került sor. Mivel a minta semmilyen szempontból nem tekinthető reprezentatívnak, eredményeink általánosíthatósága meglehetősen korlátozott. A mintavétel mindhárom középiskolai képzési típusra kiterjedt, a vizsgálatban 32 gimnazista, 57 szakközépiskolás diák és 15 szakiskolás tanuló vett részt. A vizsgált diákok életkori megoszlása meglehetősen heterogén, többségük a 14–16 éves korosztályba tartozik, a mintában mindössze két olyan tanuló fordul elő, aki ennél idősebb.



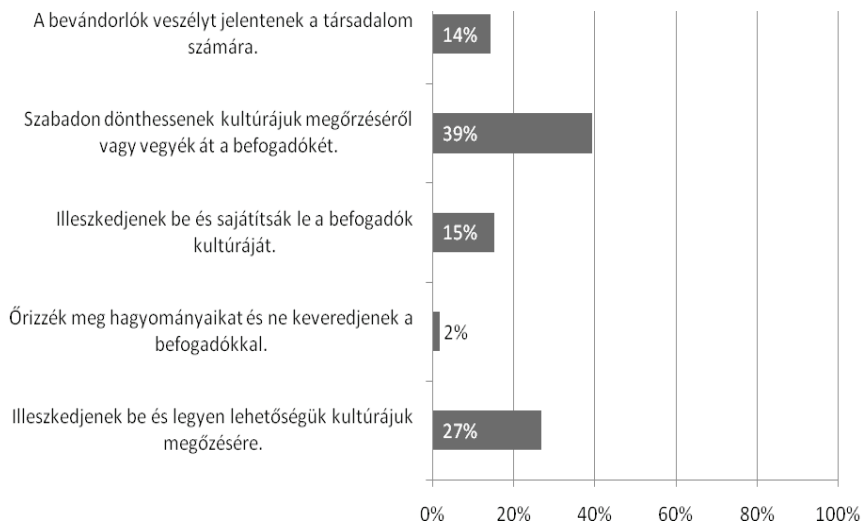
3. ábra. A bevándorlókra vonatkozó attitűdállításokra adott válaszok százalékos megoszlása

A serdülők bevándorlókkal kapcsolatos attitűdjei

A bevándorlókkal szembeni attitűdök vizsgálatához az IEA társadalomismereti témájú felméréseiben szerepelő attitűdállításokat is felhasználtuk, melyek arra vonatkoztak, hogy a tanulók szerint a bevándorlóknak biztosítani kell-e a lehetőséget kultúrájuk megőrzésére, valamint meg kell-e adni számukra is azokat a jogokat, melyekkel az ország polgárai rendelkeznek.

Az eredmények alapján úgy tűnik, a tanulók inkább befogadóak és toleránsak, mint elutasítóak. A szegedi fiatalok 49%-a egyetért azzal, hogy a bevándorlók megtarthassák anyanyelvüket, 65%-uk támogatja szokásaik megőrzését, 82%-uk szerint pedig ugyanazok az oktatási lehetőségek illetik meg őket is, mint az ország lakosait. A diákok 54%-a azt is támogatja, hogy szavazati jogot kapjanak a régóta itt élő bevándorlók, emellett a fiatalok 37%-a azzal is egyetért, hogy a letelepedő bevándorlók ugyanolyan választójoggal rendelkezzenek, mint hazánk polgárai. Fontos ugyanakkor megemlíteni, hogy jelentős arányt képviselnek azok, akik bizonytalanok az egyes megítélendő kérdőív-tételekkel kapcsolatban. A tanulók 30%-a bizonytalan azzal kapcsolatban, hogy lehetőséget kell-e biztosítani a bevándorlók anyanyelvének megtartására, ehhez hasonlóan 22% egyet is ért, meg nem is a szavazati jog megadásával. A tanulók 21%-a a bevándorlók szokásának megőrzésével kapcsolatban, 27%-uk pedig a választójog megadásának kérdésében bizonytalan (3. ábra). Eredményeink alapján tehát a fiatalok jelentős részének nincs kialakult, határozott véleménye a vizsgált témáról. Viszonyulásaik esetleges okaival kapcsolatban (pl. közvetlen multikulturális tapasztalok) nem rendelkezünk adatokkal, így azok feltárása jövőbeli kutatásainkban valósulhat meg.

A befogadó attitűdökről tanúskodnak azok az eredmények is, melyek a fiatalok véleményét fejezik ki arról, hogyan kellene a magyar társadalomnak viszonyulnia a bevándorlókhoz (4. ábra). A válaszadók többsége összességében a befogadás mellett döntött. A tanulók 39%-a szerint a bevándorlóknak meg kell adni a lehetőséget, hogy szabadon dönthessenek, megtartják-e szokásaikat, vagy a befogadó társadalom szokásait és hagyományait kezdik el követni. Ehhez hasonló hozzáállást tanúsított a fiatalok 27%-a, akik



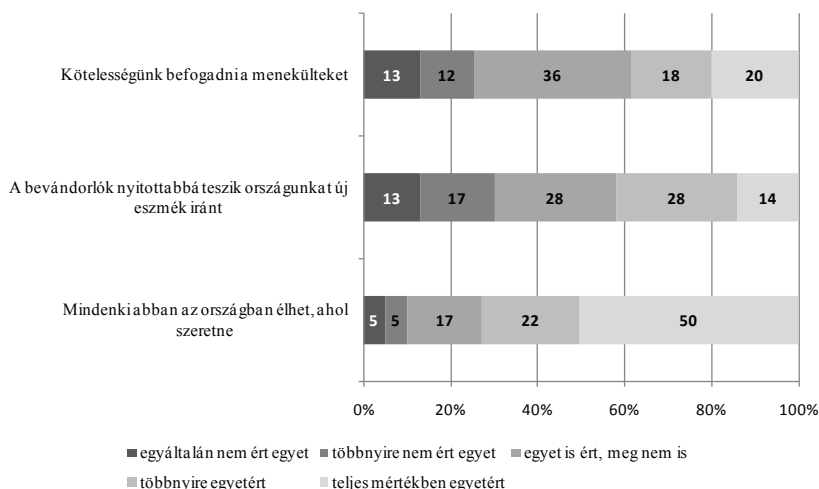
4. ábra. A tanulók véleménye arról, hogyan kellene a társadalomnak viszonyulnia a bevándorlókhoz

szerint a migránsoknak integrálódni kell a társadalomba, de meg kell adni a lehetőséget kultúrájuk megőrzésére. Így összességében a tanulók kétharmada toleráns attitűdöket képvisel a bevándorlók befogadásával kapcsolatban. Velük szemben a tanulók mintegy harmada képvisel kevésbé toleráns, kirekesztő, vagy asszimilációs álláspontot: a válaszadók 15%-a gondolja úgy, hogy be kell illeszkedniük a társadalomba, és el kell sajátítaniuk a befogadó társadalom kultúráját, 2%-uk szerint pedig nem kellene a befogadó ország lakóival keveredniük. A tanulók egy jelentős csoportja (14%-a szerint) a bevándorlók kifejezetten veszélyt jelentenek a társadalomra.

Kérdőívünkben további attitűdállításokat is felhasználtunk a tanulók viszonyulásainak feltérképezéséhez. Ezekre a kérdésekre adott válaszok azonban ellentmondanak a korábbiaknak, mivel több állítás esetében elutasítóak voltak a tanulók.

A szegedi fiatalok 77%-a egyetért azzal a kijelentéssel, hogy „mindenki szabadon választhassa meg azt az országot, amelyikben élni akar”. Ennek viszont ellentmond egy másik eredmény, amely a „mindenkinek abban az országban kell leélnie az életét, ahol született” állítással kapcsolatban született. Utóbbi kijelentéssel a diákok 60%-a ért egyet, így eltérő adatokkal rendelkezünk arra vonatkozóan, mennyire támogatják a tanulók a mobilitást. Az ellentmondás talán feloldható azzal, ha figyelembe vesszük, az első attitűdállítás pozitív tartalmú volt, míg a második inkább negatív kicsengésű, így, míg az első esetben az attitűdállításhoz tartozó skála magasabb értékei valóban pozitív viszonyulást, a másik esetben a magasabb értékek elutasítást jelentettek. Talán ez az értelmezési különbség tévesztette meg a tanulókat, ugyanakkor az is lehet, hogy úgy gondolták, minden esetben a magasabb értékek jelölik az „elvárt” választ, és a negatív kijelentés esetében is így gondolkodtak.

A mobilitással kapcsolatos állítások esetében észlelt ellentmondás ellenére a diákok jelentős hányada pozitívan viszonyul a bevándorlókhoz. A serdülők 42%-a úgy gondolja, a bevándorlók által az ország is nyitottabbá válik a különböző eszmék és eltérő kultúrák iránt. Ehhez kapcsolódik a „gazdagodik társadalmunk, ha sokféle ember él közöttünk” állítás is. Ezzel a kijelentéssel a fiatalok 31%-a ért egyet, míg 36%-uk inkább elutasító.



5. ábra. A tanulók válaszainak megoszlása azon attitűdállítások esetében, melyekkel a fiatalok többsége egyetért

Mindezek mellett a fiatalok 38%-a gondolja úgy, hogy kötelességünk befogadni azokat a menekülteket, akiknek el kellett hagyniuk hazájukat (5. ábra).

A serdülők bizonyos tekintetben befogadó attitűdöket mutatnak a bevándorlók iránt, s elsősorban kulturális tekintetben tartják fontosnak, hogy országunk sokszínűbbé, nyitottabbá és befogadóbbá váljon. Ezzel szemben, ha gazdasági szempontból közelítjük meg a kérdést, azt tapasztaljuk, a tanulók már kevésbé befogadóak. 40%-uk szerint a bevándorlók egyáltalán nem válnak hasznára a gazdaságnak, és 72% szerint hazánkban nincs szüksége a külföldiek munkaerejére. A diákok 38%-a egyetért azzal a kijelentéssel is, hogy a migránsok elveszik a munkát a magyar munkavállalóktól. Hozzájuk hasonlóan a résztvevők 37%-a vélekedik úgy, hogy a külföldiek miatt a bűnözés is megszaporodik az országban. A bemutatottakon túlmenően a válaszadók 39%-a kifejezetten veszélyesnek tartja a bevándorlók jelentését hazánkban.

A korábban bemutatott eredményekből már körvonalazódott, hogy a serdülők nem tekinthetők egyértelműen elutasítóknak. Ezt a megállapítást más adataink is alátámasztják. A kérdőívben szereplő azon állításokat, melyek a bevándorlók okozta fenyegetésre kérdeztek rá, többségük – egy kivételével – elutasította. 39%-uk nem ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy a bevándorlók szokásai ütköznenek a mi hagyományainkkal. 38%-uk szerint egyáltalán nem jellemző rájuk, hogy agresszívek, illetve megbízhatatlanok lennének, és a diákok 51%-a határozottan elutasítja, hogy a bevándorlók gondot okoznának az őket befogadóknak. Egy esetben érzékelnek a tanulók fenyegetést, mégpedig a munkahelyek esetében (az erre vonatkozó kijelentéssel 38%-uk ért egyet).

A bevándorlók befogadását támogatók és elutasítók közötti különbségek

Vizsgálatunkban arra is választ kerestünk, hogy a bevándorlókhoz való különböző viszonyulás tekintetében milyen eltérések figyelhetők meg a tanulók között. Ennek érdekében a rendelkezésünkre álló változók alapján két csoportot hoztunk létre, melyekbe a

különböző akkulturációs stratégiák támogatása szempontjából soroltuk be a tanulókat. A szeparációt, az asszimilációt és a teljes kirekesztést támogató tanulókból létrehoztuk a bevándorlók befogadását ellenzők csoportját, míg az integrációt és individualizációt szorgalmazó tanulókból a támogatók csoportját alakítottuk ki.

Az így kialakított csoportok között különbségeket kerestünk a bevándorlókhoz való viszonyulás tekintetében. A migránsokkal kapcsolatos attitűdállítások kapcsán minden esetben szignifikáns különbséget találtunk a két csoport között (1. táblázat). A várakozásoknak megfelelően a bevándorlókra vonatkozó pozitív állításokkal a támogatók értettek inkább egyet, míg a negatív kijelentésekkel az ellenzők. Érdekes eredménynek számít, hogy a támogató attitűdökkel rendelkezők csoportjában találjuk azokat a tanulókat is, akik fenyegetést éreznek. Bizonyos esetekben – mint például annak megítélése, hogy fenyegetést jelentenek-e a bevándorlók a munkavállalókra, a társadalomra és annak szokásaira, illetve a magyarság érdekeire – a támogatók csoportjába tartozó tanulók elutasítóbbak. A támogatók nagyobb mértékben értenek egyet ezekkel a negatív állításokkal, s az ellenzők csoportját alkotók elfogadóbbak. Az eredmények közötti ellentmondás talán azzal magyarázható, hogy a tanulók nem rendelkeznek merev állásponttal, hanem mindkét csoportra inkább az jellemző, hogy a tanulók bizonyos tekintetben elfogadóak, más esetekben viszont elutasítóak.

1. táblázat. Az attitűdállítások megítélése a bevándorlók befogadását támogató és ellenző diákok körében

Tanulók aránya (%) és száma	Ellenzők		Támogatók		Levene		Kétmintás t/d	
	68 (n=69)		32 (n=33)		F	p	t/d	p
Attitűdállítások	átlag	szórás	átlag	szórás				
Anyanyelv megtartásának lehetősége	2,48	1,20	3,90	1,05	1,32	n. s.	-6,08	0,00
Oktatási lehetőségek a bevándorlók gyermekeinek	3,58	1,35	4,57	0,61	35,00	0,00	-4,03	0,00
Szavazati jog megadása	2,30	1,40	3,91	1,07	9,86	0,00	-5,83	0,00
Szokások megőrzése	2,61	1,12	4,33	0,78	6,96	0,01	-8,00	0,00
Választójog megadása	1,97	1,16	3,42	1,13	0,17	n. s.	-6,02	0,00
Hagyni kell, hogy mindenki abban az országban éljen, amelyikben akar.	3,61	1,39	4,30	0,94	10,28	0,00	-2,61	0,01
A bevándorlók elveszik a munkát azok elől, akik Magyarországon születtek.	3,67	1,36	2,88	1,07	6,52	0,12	2,90	0,01
A bevándorlók miatt növekszik a bűnözés	3,42	1,46	2,67	1,20	2,59	n. s.	2,78	0,01
A bevándorlók nyitottabbá teszik a társadalmat	2,39	1,25	3,45	1,05	4,00	n. s.	-4,46	0,00
Az idegenek veszélyeztetik a magyarság érdekeit.	2,58	1,37	3,42	1,09	2,97	n. s.	-3,36	0,00
Kötelességünk befogadni a menekülteket.	2,30	1,29	3,59	1,08	2,15	n. s.	-5,32	0,00
Csak gazdagodunk azzal, ha sokfajta ember él közöttünk.	2,03	1,19	3,22	1,17	0,05	n. s.	-4,76	0,00
Mindenkinek abban az országban kell leélnie az életét, ahol született.	3,18	1,42	4,04	1,05	3,48	n. s.	-3,44	0,00
A bevándorlók munkájára szüksége van az országnak.	2,21	1,39	2,78	0,92	8,95	0,00	-2,15	0,04
A bevándorlók hasznára válnak a magyar gazdaságnak.	1,94	1,06	2,88	0,98	0,58	n. s.	-4,44	0,00
A bevándorlók elveszik a munkalehetőségeket.	2,15	1,35	3,29	1,13	2,68	n. s.	-4,48	0,00
A bevándorlók jelenléte fenyegetést jelent eltérő kultúrájuk miatt.	2,61	1,17	3,52	1,07	0,44	n. s.	-3,93	0,00
A bevándorlók agresszívek és megbízhatatlanok.	2,27	1,28	3,38	1,15	0,49	n. s.	-4,37	0,00
A bevándorlók csak gondot okoznak az itt élőknek.	2,45	1,33	3,78	1,00	7,08	0,01	-5,10	0,00

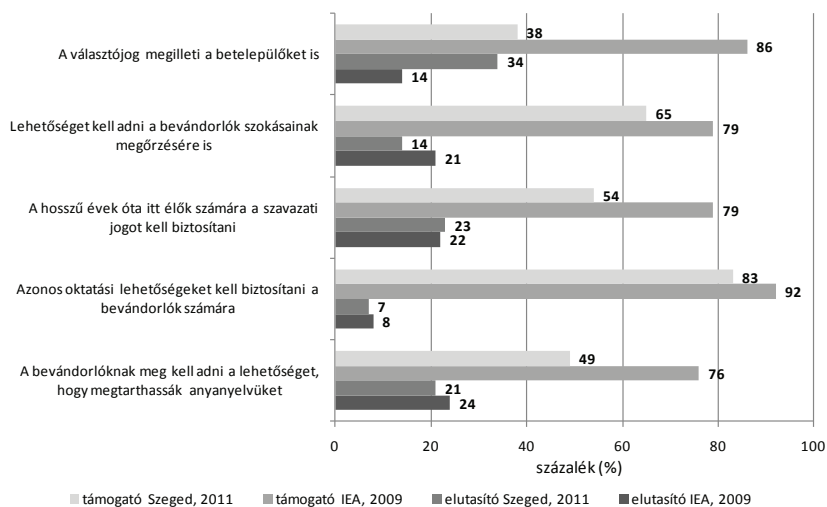
Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns.

Az attitűdállításokra adott válaszokból egyértelműen kirajzolódik, hogy az ellenzők negatívabban ítélik meg a bevándorlókat, és kevésbé támogatják a társadalmi integrációjukat, szemben a támogatók csoportjával. Ez az eredmény arra sarkallt bennünket, hogy további változók esetében is megvizsgáljuk a csoportok viszonyulását. Kézenfekvőnek tűnt, hogy összehasonlítsuk a diákok attitűdjeit a belső migrációnak lehetőséget biztosító, valamint a kontinensen kívülről érkező migránsokkal szembenező Európai Unióval kapcsolatban is. Érdekes módon nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között az EU támogatásával, annak megítélésével, valamint az államszövetség legfontosabb céljának tekintett szabad mozgás biztosításával kapcsolatban. Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a bevándorlást támogató és ellenző diákok alapján képzett csoportok közötti különbségek nem érvényesülnek, ha a kérdést átfogóbb, globálisabb kontextusra vonatkoztatjuk.

Mivel a szakirodalom rámutatott az osztálytermi légkör és az elfogadó vagy elutasító attitűdök közötti kapcsolatra, megvizsgáltuk, hogy a szakirodalom alapján felismert összefüggések azonosíthatóak-e változórendszerünkben. Az iskolai és osztálytermi légkörre vonatkozó adataink felhasználásával elemeztük a bevándorlást ellenzők és támogatók csoportja közötti lehetséges attitűdbeli különbségeket. Előzetes várakozásainkkal ellentétben az elemzések nem mutattak ki szignifikáns különbséget az iskolai és osztálytermi légkör megítélésével kapcsolatban.

Az eredmények összehasonlítása nemzetközi és hazai vizsgálatok eredményeivel

Az IEA társadalomismereti témájú kutatásaiban szereplő attitűdállítások vizsgálatunkban történő felhasználása lehetővé teszi, hogy a szegedi tanulók eredményeit összehasonlítsuk a nemzetközi tapasztalatokkal (*Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr és Losito, 2010*). Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a szegedi tanulók bevándorlók iránti viszonyulása bizonyos esetekben jelentősen eltér a nemzetközi eredményektől, más állítások esetében viszont hasonló tendenciák figyelhetők meg. Az oktatási esélyegyenlőségre és a szokások megőrzésére vonatkozó kijelentések esetében a nemzetközi vizsgálatban résztvevő tanulók több mint kétharmada támogató attitűdöket tanúsított, amelytől a szegedi diákok eredményei sem különböznek jelentősen. A többi állítás esetében viszont – melyek a bevándorlók anyanyelvének megőrzésére, illetve a számukra biztosított jogokra vonatkoztak – az eredmények szignifikánsan különböznek. Míg az IEA-vizsgálatban résztvevő tanulók ezekben az esetekben is határozottan támogató attitűdöket képviselnek, addig a szegedi fiataloknak mindössze közel fele támogatja őket. A legkisebb támogatás (38%) a betelepülőknek biztosított választójog esetében tapasztalható, miközben a nemzetközi eredmények esetében ez 86%. További sajátosságnak tekinthető, hogy míg a nemzetközi eredmények szerint a fiataloknak csak egy csekély része elutasító a bevándorlók jogaival kapcsolatban (attitűdállításoktól függően 2–6%), addig a szegedi tanulók esetében a választójogra vonatkozó két állítás esetében 20%, illetve 17% az erőteljes elutasítás aránya, ami jelentős eltérést jelent. A legerőteljesebb elutasítást mutatók esetében tapasztalható különbségek azonban többnyire eltűnnek, ha nem teszünk különbséget az elutasítás mértéke között, vagyis összevonjuk az elutasítók kategóriáit. Ebben az esetben az eredmények között csak két esetben, a választójog és a szokások megőrzésére vonatkozó állítások esetében mutatkozik jelentős különbség. A 6. ábra alapján látható, hogy a szegedi fiatalok elutasítóbbak a választójog bevándorlókra való kiterjesztésével kapcsolatban, míg a szokások megőrzése esetében ellentétes tendencia figyelhető meg.



6. ábra. Az IEA 2009-es ICCS vizsgálatának és a szegedi 2011-es vizsgálat eredményeinek összehasonlítása a bevándorlók iránti támogató és elutasító attitűdök tekintetében

Kutatásunkhoz egyes attitűdállításokat egy korábbi magyar kutatásból (Murányi, 2006) adaptáltuk, amely 8. osztályos diákok bevándorlókhoz való viszonyulásait is vizsgálta, ezáltal további összehasonlításokra is lehetőségünk nyílik (2. táblázat). A két vizsgálat eredményei között jelentős különbségek figyelhetők meg. A legszembevetőbb eltérés a „mindenkinek ott kell leélnie az életét, ahol született” állítással kapcsolatban született. E kijelentés tekintetében az 1995-ben vizsgált 8. osztályosok elutasítóbbak voltak, mint a 2011-ben vizsgált 9. osztályosok.

2. táblázat. Az 1995-ben nyolcadik osztályos tanulók és a 2011-ben vizsgált kilencedik osztályosok eredményeinek összehasonlítása a bevándorlókra vonatkozó állítások támogatása és elutasítása szempontjából, százalékban.

	8. osztályos tanulók eredményei (1995)		Szegedi 9. osztályosok eredményei (2011)	
	támogató	elutasító	támogató	elutasító
Mindenki abban az országban élhet, ahol szeretne	49	12	50	5
A bevándorlók elveszik a munkát a magyarok elől	38	18	16	13
A külföldiek miatt megszorodik a bűnözés	39	13	14	19
Az idegenek veszélyeztetik a magyarság érdekeit	24	28	16	13
Kötelességünk befogadni a menekülteket	27	27	20	13
Társadalmunk gazdagodik azzal, ha sokféle ember él közöttünk	12	32	13	16
Mindenkinek ott kell leélnie az életét, ahol született	6	66	29	5
A bevándorlók munkájára szükség van az országban	18	44	7	17

A további kijelentések esetében a 9. osztályosok toleránsabb attitűdöket mutatnak: kevésbé értenek egyet olyan állításokkal, melyek a bevándorlókat teszik felelőssé a bűnözés vagy a munkahelyek elvesztése miatt. Az adatok arra utalnak, hogy a két eltérő időpontban vizsgált, különböző évfolyamos tanulók attitűdjei hasonlóak, bizonyos tekintetben pedig a 9. osztályosok toleránsabbak, mint a több mint a 16 évvel ezelőtt vizsgált 8. osztályosok.

Nemek és iskolatípusok szerinti különbségek

Ha a nemek szerint is összehasonlítjuk az eredményeket, akkor az IEA-felmérésekből adaptált attitűdállítások esetében azt találjuk, hogy minden esetben szignifikáns különbség mutatkozik a fiúk és a lányok eredményei között: a lányok elfogadóbbak és támogatóbbak a bevándorlókkal szemben. Eredményeink szerint a legnagyobb eltérés a bevándorlók szokásainak megőrzését illetően figyelhető meg ($p=0,000$).

A további attitűdállítások esetében nem minden esetben találunk szignifikáns különbségeket, de ahol igen, ott minden esetben a lányok értékei a magasabbak. A lányok jobban támogatják azokat a kijelentéseket, miszerint (1) mindenkinek meg kell adni a lehetőséget, hogy ott éljen, ahol szeretne; (2) a bevándorlók elfogadóbbá teszik a társadalmat az idegen kultúrák iránt; (3) gazdagodunk azzal, ha sokféle ember él közöttünk, és (4) be kell fogadnunk a menekülteket. Érdekes eredménynek számít, hogy szignifikáns különbségek mutatkoznak abból a szempontból is, hogy milyenek ítélik meg a különböző nemű tanulók a bevándorlók hatását a társadalomra. A lányok nagyobb mértékben értenek egyet azzal az állítással, mely szerint az idegenek veszélyeztetik a magyarság értékeit. A bevándorlókra vonatkozó negatív tartalmú állítások esetében is találtunk szignifikáns különbséget a nemek között: a lányok jobban egyetértenek azokkal az állításokkal, melyek szerint a bevándorlók agresszívek, és gondot okoznak a befogadó társadalom tagjai számára. Ezek az eredmények igencsak meglepőek, ha figyelembe vesszük, hogy az esetek többségében a lányok inkább elfogadó attitűdöket képviselnek.

Az iskolatípusonkénti elemzések szerint összesen három attitűdállítás esetében mutatkozik szignifikáns különbség a tanulók között. A szakközépiskolások értenek leginkább egyet azzal, hogy a bevándorlók befogadása gazdagítja kultúránkat, nyitottabbá teszi a társadalmat az új eszmék iránt, ugyanakkor kötelességünk befogadni a menekülteket. Mindhárom esetben a szakközépiskolások értenek egyet leginkább, őket a gimnazisták követik, majd pedig a szakiskolások következnek.

A tanulók bevándorlókval kapcsolatos attitűdjeinek szerveződése

A bemutatott eredmények tanulsága szerint változatos összkép rajzolódik ki a szegedi tanulók bevándorlókval kapcsolatos attitűdjeiről, ugyanakkor a serdülők viszonyulása minden bizonnyal a kutatás explicit vizsgálati szempontjain túl egyéb rejtett dimenzióktól is függ. Az adatok faktoranalitikus vizsgálatával azt kívántuk feltárni, a tanulók milyen tényezők mentén hoznak döntést a bevándorlókról.

A szakirodalom alapján általánosan elfogadott, hogy faktorelemzés során „[...] a faktorsúlynak legalább a 0,3-as szintet el kell érnie – abszolút értelemben – ahhoz, hogy figyelembe vegyük [...]” (Sajtos és Mitev, 2007. 268. o.), ezért a varimax rotáció utáni faktorsúlyokhoz a 0,3-as értéket választottuk faktorsúlyhatárként. Az így lebonyolított faktoranalízis 4 dimenziót tárt fel, amelyek a teljes variancia 69,1%-át magyarázzák ($KMO=0,89$).

Az első, legnagyobb megmagyarázott varianciával rendelkező faktorba – melyet 'demokrácia fogalom' névvel interpretálhatunk – kilenc változó került. Olyan változók jelennek meg itt, mint a tanulók viszonyulása a bevándorlóknak biztosított politikai jogokhoz és oktatáshoz, szokásaik és nyelvük megőrzésének lehetőségéhez, szabad költözésük, valamint hozzájárulásuk a társadalom gazdagodásához, nyitottabbá válásához, de ide került az a változó is, amely a társadalomra rótt teher megítélését vizsgálta. Ez a változórendszer arra utal, hogy a tanulók a bevándorlókkal kapcsolatos vélekedésük során attitűdjeiket a demokrácia működésének, feladatainak értelmezésén keresztül alakítják ki, miközben elvi szinten mérlegelnek, hoznak döntést. Ez a dimenzió a teljes megmagyarázott variancia 45,9%-át képezi.

A második, 11,2%-os megmagyarázott varianciával rendelkező faktor azok a változókat tömöríti, melyek a bevándorlók hétköznapi életre gyakorolt hatásait, a tanulók ezekről való vélekedéseit, viszonyulásait vizsgálta. A befogadók a betelepülők hatását többnyire a munkahelyek és a közbiztonság esetében érzik/érezhetik közvetlenül, ugyanakkor ezek azok a területek is, amelyeket hagyományosan kapcsolatba hoznak a bevándorlókkal. A faktorba azok a változók kerültek, melyek azt mérték, mennyire hozzák kapcsolatba a diákok a bevándorlókkal a munkahelyek csökkenését, az elhelyezkedési nehézségeket, mennyire tulajdonítják a bevándorlók befogadásának a közbiztonság romlását, mennyire tartják őket agresszívnek, és mennyire tartanak attól, hogy eltérő kultúrájuk összeütközéséhez vezethet a befogadókkal. Ez a változórendszer azt mutatja meg, hogy mely kérdések, problémák azok, amelyekkel a hétköznapi életben, a családjukban, vagy éppen közvetlen környezetükben találkozik(hat)nak a tanulók. Ha azonban figyelembe vesszük, hogy a bevándorlók aránya hazánkban mindössze 2%, megállapíthatjuk, hogy a tanulók nem rendelkezhetnek sok személyes tapasztalattal, így ez a dimenzió inkább a diákok döntéshozatalát befolyásoló, migránsokkal szemben támasztott elvárásokat tükrözi. A továbbiakban ezt az összevont változórendszert a 'mindennapi tapasztalatok és elvárások' névvel jelölt faktorként interpretáljuk.

A faktoranalízis eredményeként két további két dimenziót tártunk fel, melyek a bevándorlókkal kapcsolatos befogadó és elutasító attitűdöket ragadják meg. A harmadik, 6,6%-os megmagyarázott varianciával rendelkező faktor a diákok gondolkodásmódjában fellelhető pozitív viszonyulást jelöli. Ide olyan változók tartoznak, mint a bevándorlók befogadásának szükségességéhez való viszonyulás, a hasznosságukkal kapcsolatos megítélés, és a nekik biztosított szavazójog szükségességéről való vélekedés. Ezt a faktort a továbbiakban multikulturális szemléletmód névvel jelölhetjük. A negyedik faktor – 5,3%-os megmagyarázott varianciával – a fiatalok bevándorlókkal szembeni elutasító álláspontjára mutat rá. Az ide tartozó változók azt vizsgálják, hogyan viszonyulnak a tanulók ahhoz, hogy né a szülőházjukban éljék le életüket az emberek, valamint ahhoz, hogy jelentenek-e veszélyt a bevándorlók a társadalom számára. Ezt a változórendszert a továbbiakban elutasítás névvel jelöljük.

Az elemzés eredményeként kapott négy faktor rámutat, milyen dimenziók mentén alakítják ki a tanulók a bevándorlókkal kapcsolatos vélekedésüket. A diákok demokráciáról kialakított felfogása meghatározza, hogyan viszonyulnak a bevándorlókhoz. Úgy tűnik, a tanulók vélekedésének részét képezi az a szemlélet, hogy egyenlő lehetőségeket kell teremteni mindenki számára, és elő kell segíteni a bevándorlók társadalmi integrációját. A demokrácia fogalom faktor elsősorban azt reprezentálja, hogy a tanulók leginkább elvi szinten mérlegelnek, hoznak döntést a bevándorlókról. Az elvi szinten tanúsított támogatás mellett a diákok viszonyulását befolyásolja a mindennapi tapasztalatok és elvárások nevű faktor által tömörített változók rendszere is. Ennél a dimenziónál a közvetlenül megtapasztalható hatások szempontjából mérlegelik a fiatalok a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdjeiket annak fényében, milyen személyes benyomásokkal rendelkeznek velük kapcsolatban, vagy milyen hatásokat tulajdonítanak nekik. A multikulturális

szemléletmód és az elutasítás faktorok ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a diákokban egyidejűleg jelen van a befogadás, valamint a bevándorlókhoz való negatív viszonyulás is. Vizsgálatunk nem tud választ adni arra, hogy a befogadó, multikulturális szemléletmód, valamint az elutasítás milyen tényezők eredményeként alakul ki a tanulóknál. Az attitűdöket befolyásoló tényezők azonosítása érdekében a későbbiekben érdemes lenne megvizsgálni, hogy a tanulói viszonyulások milyen tényezők következtében alakulnak ki, és milyen mértékben, illetve milyen irányba befolyásolja változásukat az iskola.

Tanulmányunk szakirodalmi áttekintésében számos elméletet ismertettünk, melyek a bevándorlókhoz való viszonyulás kialakulására adnak különböző magyarázatot. Amennyiben ezekkel is összevetjük eredményeinket, azt tapasztalhatjuk, hogy a többnyire felnőttekre vonatkoztatható elméletek közül néhány a fiatalok esetében is érvényes lehet. Lényegi egyezés a mindennapi tapasztalatok és elvárások faktor esetében figyelhető meg, amely kapcsolatba hozható a bevándorlóknak tulajdonított valós fenyegetésekkel. Az eltérő kulturális szokásokból származó szimbolikus fenyegetéssel valószínűleg a tanulók már csak helyzetükből kifolyólag sem szembesülnek, így rájuk ezek kevésbé jellemzőek. A saját környezetükön keresztül azonban ők is megtapasztalhatják, milyen tényleges hatással jár a mindennapi életre a bevándorlók letelepedése, így ezek a közvetett tapasztalatok minden bizonnyal hatást gyakorolnak attitűdjeikre is. A bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök integrált modelljében a multikulturális világnézet is helyet kap, mely elemzésünkben is megjelent a multikulturális szemlélet névvel jelöl faktor formájában. Ez az egyezés arra hívja fel a figyelmet, hogy a diákok gondolkodásában létezik egy dimenzió, amely az interkulturalitás és a diverzitás támogatásában ölt testet.

Összegzés

A szegedi tanulók bevándorlókkal kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálatával képet kaphattunk a fiatalok viszonyulásáról. A korábbi kutatási eredmények szerint (*Csapó és Czachesz, 1995*) a magyar tanulók általánosságban nyitottak a külföldiek iránt. Eredményeink szerint a nyitottság bizonyos tekintetben a bevándorlókkal kapcsolatban is igaz (a legtöbb esetben a lányok szignifikánsan nagyobb bizalmat tanúsítanak, mint a fiúk). Elsősorban kulturális szempontból támogatják a befogadásukat, ugyanakkor nem zárják ki kultúránk gazdagodásának lehetőségeit sem. Ezzel szemben, ha gazdasági szempontból közelítjük meg a betelepülők integrációját, akkor a fiatalok már kevésbé elfogadóak, mivel úgy vélik, valós fenyegetést jelenthetnek a munkahelyek biztonságára vagy a közbiztonságra. A támogatók és ellenzők csoportja szerinti elemzésünk arra is rávilágított, hogy a támogató-elfogadó fiatalok is fenyegetőnek tartják a bevándorlókat a munkahelyek, a társadalmi szokások és a magyarság érdekei tekintetében.

A bevándorlók iránti attitűdök szerveződését faktoranalízissel vizsgáltuk. Eredményeink szerint a tanulók elsősorban elvi-fogalmi szinten mérlegelnek, ugyanakkor a bevándorlókkal kapcsolatos valós tapasztalataik, illetve a nekik tulajdonított hatások is befolyásolják döntéseiket. Emellett két egymással ellentétes dimenzió is szerepet játszik az attitűdök formálódásában. A multikulturális szemlélet dimenzió jelenléte azt mutatja, hogy a tanulók kívánatosnak tartják a kulturális sokszínűséget és annak megvalósítását, ugyanakkor ezzel szemben bizonyos esetekben az elutasítás is szerepet játszik a tanulók gondolkodásmódjában.

Irodalom

- Berry, J. W. (2006). Mutual attitudes among immigrants and ethnocultural groups in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, **30**. 6. sz. 719–734.
- Brown, C. S. (2011): American elementary school children's attitudes about immigrants, immigration, and being an American. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **32**. 3. sz. 109–117
- Ceobanu, A. M. és Escandell, X. (2008): East is West? National feelings and anti-immigrant sentiment in Europe. *Social Science Research*, **37**. 4. sz. 1147–1170.
- Csapó Benő és Czachesz Erzsébet (1995): Európai fiatalok interkulturális attitűdjei. *Új Pedagógiai Szemle*, **45**. 1. sz. 49–57.
- Dandy, J. és Pe-Pua, R. (2010): Attitudes to multiculturalism, immigration and cultural diversity: Comparison of dominant and non-dominant groups in three Australian states. *International Journal of Intercultural Relations*, **34**. 1. sz. 34–46.
- Davidov, E., Meuleman, B., Billiet, J. és Schmidt, P. (2008): Values and support for immigration. A cross-country comparison. *European Sociological Review*, **24**. 5. sz. 1–17.
- Demény Pál (2004): Európa népességgpolitikai dilemmái a 21. század kezdetén. *Demográfia*, **47**. 1–2. sz. 9–41.
- Duckitt, J. (2006). Differential effects of right wing authoritarianism and social dominance orientation on outgroup attitudes and their mediation by threat from and competitiveness to outgroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **32**. 5. sz. 684–696.
- Esses, V. M., Jackson, L. M. és Armstrong, T. L. (1998): Intergroup competition and attitudes toward immigrants and immigration: An instrumental model of group conflict. *Journal of Social Issues*, **54**. 4. sz. 699–724.
- Esses, V. M., Wagner, U., Wolf, C., Preiser, M. és Wilbur, C. J. (2006): Perceptions of national identity and attitudes toward immigrants and immigration in Canada and Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, **30**. 6. sz. 653–669.
- Gniewosz, B. és Noack, P. (2008): Classroom climate indicators and attitudes towards foreigners. *Journal of Adolescence*, **31**. 5. sz. 609–624.
- Hooghe, M. (2004): Political Socialization and the Future of Politics. *Acta Politica*, **39**. 4. sz. 331–341.
- Hooghe, M. és Wilkenfeld, B. (2008): The Stability of Political Attitudes and Behaviors across Adolescence and Early Adulthood: A Comparison of Survey Data on Adolescents and Young Adults in Eight Countries. *Journal of Youth Adolescence*, **37**. 2. sz. 155–167.
- Jackson, J. S., Brown, K. T., Brown, T. N. és Marks, B. (2001): Contemporary immigration policy orientations among dominant group members in Western Europe. *Journal of Social Issues*, **57**. 3. sz. 431–456.
- Kambutu, J. és Nganga, L. W. (2008): In these uncertain times: Educators build cultural awareness through planned international experiences. *Teaching and Teacher Education*, **24**. 4. sz. 939–951.
- Kinyó László (2009): Nemzetközi és magyarországi állampolgári-műveltség kutatások. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 399–425.
- Leong, C. H. (2008): A multilevel research framework for the analyses of attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, **32**. 2. sz. 115–129.
- Marquart-Pyatt, S. és Paxton, P. (2007): In Principle and in Practice: Learning Political Tolerance in Eastern and Western Europe. *Political Behavior*, **29**. 1. sz. 89–113.
- Meuleman, B., Davidov, E. és Jaak Billiet (2009): Changing attitudes toward immigration in Europe, 2002–2007: A dynamic group conflict theory approach. *Social Science Research*, **38**. 2. sz. 352–365.
- Murányi István (2006): *Identitás és előítélet*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Peffley, M. és Rohrschneider, R. (2003): Democratization and political tolerance in seventeen countries: A multi-level model of democratic learning. *Political Research Quarterly*, **56**. 3. sz. 243–257.
- Political Capital (2008): *Láttelek 2008. Kutatási összefoglaló az előítéletesség és az intolerancia hazai helyzetéről*. Political Capital, Budapest. 2011. szeptember 13-ai megtekintés: http://www.maraalapitvany.hu/upload/eloteletesseg_tanulmany_081016.pdf
- Rossi, A. S. (2001): Developmental roots of adult social responsibility. In: Rossi, A. S. (szerk.): *Caring and doing for others: Social responsibility in the domains of family, work and community*. University of Chicago Press, Chicago. 227–321.
- Sajtos László és Mitev Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea, Budapest.
- Sidanius, J. és Pratto, F. (1999): *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., és Losito, B. (2010): *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. IEA, Amsterdam.

Stephan, W. G., Ybarra, O., Martinez, C., Schwarzwald, J., és Tur-Kaspa (1998): Prejudice towards immigrants to Spain and Israel: An integrated threat theory analysis. *Journal of Cross-cultural Psychology*, **29**. 4. sz. 559–576.

Stephan, W. G., Ybarra, O., és Bachman, G. (1999). Prejudice toward immigrants: An integrated threat theory. *Journal of Applied Social Psychology*, **29**. 11. sz. 2221–2237.

Stephan, W. G., Renfo, C. L., Esses, V. M., Stephan, C. W. és Martin, T. (2005): The effect of feeling

threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, **29**. 1. sz. 1–19.

Ward, C., Masgoret, A. N. (2006): An integrative model of attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, **30**. 6. sz. 671–682.

Zoysa, Richard de (2007): Bevándorlás Európába és az Egyesült Államokba - közös ügy vagy Amerika egyéni útja. *Eszmélet*, **19**. 74. sz. 151–188.

KILROY, CLAIRE

Finomhangolás

FORDÍTOTTA MESTERHÁZI MÓNIKA

Gondolat világirodalmi sorozat

Eva Tyne New Yorkban élő ír hegedűművésznő élete első szólókoncertjét követően összeesik és kórházba kerül. Még mindig az esemény hatása alatt állva nem megy haza kedveséhez, hanem egy bárban keres menedéket, ahol összeismerkedik egy ismeretlen férfival. Az élete innentől kezdve egyre kaotikusabb és veszélyesebb pályákra kerül. Felajánlanak neki egy csodálatos régi hegedűt, amely nélkül, úgy érzi, képtelen lenne többé játszani, és amely a következő koncerten igazolni is látszik a beléje vetett bizalmat; csak hogy a hangszer árát néhány nap múlva készpénzben ki kell fizetnie. Eva egy elkeseredett pszichológiai játszma kellős közepében találja magát, amelyet az érzelmei és az ösztönei irányítanak, amelynek során nem tudja már, kiben bízhat, és kiben nem, s amelyben egyre inkább összemosódik képzelet és valóság.

A regény, mely Eva összetéveszthetetlen, egyszerű szenvedélyes és kétségeket ébresztő hangján szólal meg, lendületes és kíméletlen írói precizitással megírt szöveg, egy nagyszabású kirakós játék, amely minden oldalon tartogat meglepetést az olvasó számára.



ISBN 978 963 693 400 2
250 oldal, B/5, kartonált
2800 Ft
Megjelent

A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása

Egy tanári kérdőíves felmérés eredményei

A vizsgák erős hatást gyakorolhatnak a közoktatásra, a tanítási-tanulási folyamatban tartalmi és módszertani változásokat indíthatnak el. A vizsgára való felkészülés meghatározhatja a tanárok hozzáállását, a diákok felkészültségét és eredményességét. Ugyanakkor hazánkban kevésbé tisztázott egy olyan kulcsfontosságú, nagy tétellel rendelkező vizsga, mint a kétszintű érettségi és azon belül az idegen nyelvi érettségi oktatási folyamatra gyakorolt hatása. Empirikus vizsgálatunkban ennek megismerésére törekedtünk. A tanulmányban bemutatjuk, hogy a kérdőíves felmérésünkben résztvevő nyelvtanárok hogyan látják e vizsga működését, jellemezzük az érettségivel kapcsolatos nézeteiket és attitűdjeiket, valamint a vizsga nyelvoktatási folyamatban és az osztálytermi értékelési eljárásokban észlelt hatását.

A nemzetközi, nyelvtudást mérő vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának feltárása a hazainál intenzívebben vizsgált terület. Ezért a nemzetközi eredményekre alapozva először definiáltuk a teszthatás fogalmát, elemeztük e folyamat működési mechanizmusát jellemző modellek fejlődését és a befolyásoló tényezők szerepét, majd felállítottunk egy szintetizáló modellt, amelyet az idegen nyelvi érettségi jellemzői alapján értelmeztünk. A tanulmány első részében bemutatjuk ezt a modellt, majd összegezzük az empirikus vizsgálat módszereit. A vizsga hatásának feltárásához egy saját fejlesztésű kérdőívet hoztunk létre a nemzetközi vizsgálatok alapján (Cronbach- $\alpha=0,89$), amelyet 149 középiskolai nyelvtanár töltött ki. A minta reprezentatív a tanított idegen nyelv és az iskolatípus szerint. A cikk empirikus részében bemutatjuk a válaszadó tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteit és attitűdjeit, majd ezek hatását a nyelvoktatás tartalmára, módszereire és az alkalmazott mérési-értékelési eljárásokra. Végül összegezzük a vizsgálat alapján megfogalmazható következtetéseket.

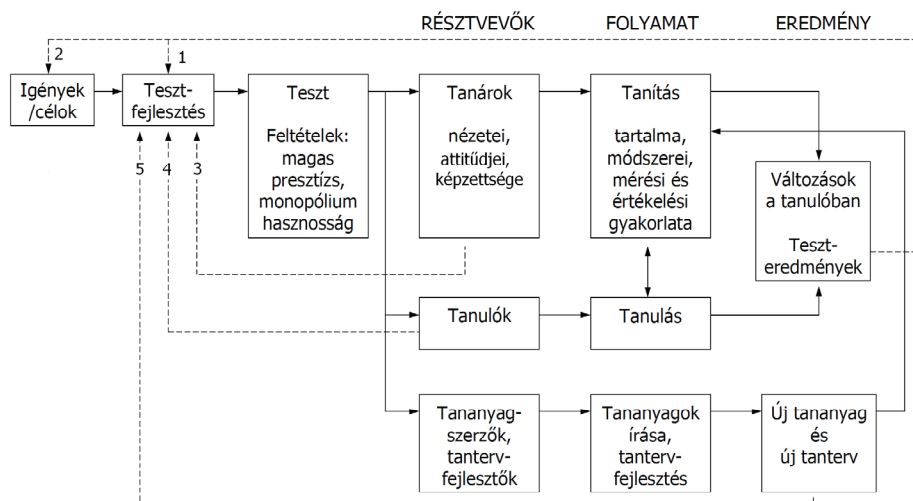
A teszthatás fogalma és modellezése

Az angol nyelvű szakirodalomban a teszthatást a 'washback', a 'backwash' és az 'impact' fogalmakkal határozzák meg. A fogalomértelmezések szintetizálása alapján (Vígh, 2007) a teszthatás egy komplex folyamat, melynek kétféle típusát különböztetjük meg. (1) Szűkebb értelemben véve a tanárookra és a tanulóokra (Alderson és Wall, 1993, 117. o.; Messick,

1996, 243. o.), a tanítási-tanulási folyamatra, azaz a mikrokozmoszra (Bachman és Palmer, 1996, 30. o.) vonatkozik. (2) Tágabb értelemben véve az oktatási rendszerre, illetve a társadalom egészére (Hamp-Lyons, 1997, 299. o.; Shohamy, 1999, 711. o.; Wall, 1997, 291. o.), azaz a makrokozmoszra (Bachman és Palmer, 1996, 31. o.) gyakorolt hatásról van szó, amely elsősorban a nagy tétellel rendelkező, formalizált tesztekre jellemző.

A kutatásban a mikroszintű teszthatások feltárására törekszünk, amely szempontjából lényeges kérdés, hogy mely tényezők határozzák azt meg. Ez a nyelvpedagógiai szakirodalomban több paradigma mentén jellemezhető (Vidákovich és Vígh, 2009). Ezek közül az utóbbi évtizedben a teszthatást innovációs folyamatként értelmezik, mely szerint a tesztek segíthetik az oktatás változásait. A hatást befolyásoló tényezők közül meghatározó jelentősége van a tanárok tesztel kapcsolatos nézeteinek ('beliefs'), feltételezéseinek ('assumptions'), ismereteinek és attitűdjeinek (Burrows, 2004, 126. o.).

A vizsgálat elméleti modellje (1. ábra) egy összefüggérendszerként mutatja be a teszt létrehozásától, működtetésén és hatásán keresztül a továbbfejlesztéséig. Ezt több, a szakirodalomból megismert modell szintetizálása alapján hoztuk létre (Vigh, 2007). A modell a teszthatást az oktatásban bekövetkező változásként ábrázolja, és célja e folyamatban szerepet játszó tényezők közti kapcsolatok jellemzése, az empirikus kutatások eredményeinek integrálása.



1. ábra. A teszthatás működését szintetizáló modell (Vigh, 2007, 151. o. alapján)

Az első fázis Saif (2006, 5. o.) koncepcionális modellje alapján az igényeknek és a céloknak megfelelő tesztfejlesztési folyamat (1. ábra), mely közvetlenül és közvetetten határozza meg a teszt célját, tartalmát és típusát. Ennek eredményeként egy olyan tesztnek kell létrejönnie, melynek magas presztízse, monopóliuma van a közoktatási rendszeren belül, és teljesítése a jelölt számára fontos lehetőségeket, jogosultságokat nyújt (Gates, 1995). Ezt jelenti a hasznosság fogalma. E tényezők a hatás intenzitását és mértékét alapvetően befolyásolják (Watanabe, 2004). Ugyanakkor egy teszt minőségétől többnyire független annak hatása, mivel azt a tanárok tesztel kapcsolatos nézetei, attitűdjei és a tanárok képzettsége is meghatározza (Burrows, 2004). Az empirikus vizsgálatok eredményei alapján (például Cheng, Watanabe és Curtis, 2004) a tanárok egy új, vagy módosított tesztre egyéni, sokszor eltérő tanítási reakciókat adhatnak. Ezért szükséges a tanárok bevonása a tesztfejlesztési és lebonyolítási folyamatba.

A folytonos vonal Hughes (1993, 2. o.) trichotóm modellje és Bailey (1996, 264. o.) visszahatás-modellje alapján a teszt közvetlen és közvetett hatását mutatja a folyamatban részt vevő személyek teszttel kapcsolatos nézeteire és attitűdjeire. Ezek meghatározhatják a tanítás tartalmát, módszereit, mérési-értékelési gyakorlatát, valamint a tanulás tartalmát és minőségét (Hughes, 1993), amiről a teszteredmények alapján kapunk információkat. Az empirikus kutatások tanulságai szerint a teszt főként a tanítás tartalmára van hatással (Cheng, 1997; Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman, 1996; Watanabe, 1996). Ennek fő oka, hogy a tanárok gyakran alkalmazzák a teszt hatására létrejövő tananyagokat, tankönyveket és feladatgyűjteményeket. Ezt jelöli a modellben lévő visszacsatolás. A tesztnek ritkán van azonnali hatása a módszerekre, ezért ezt hosszabb távon lehet vizsgálni (Cheng, 2005), és befolyásolhatja a mérési-értékelési gyakorlatot (Wall és Alderson, 1993), amely ritkán elemzett terület.

Az innovációs folyamatokat a visszacsatolási körök indítják el. Az eredményekből kiinduló szaggatott vonal a tesztfejlesztési folyamatra, illetve az igények és célok változásaira irányuló visszacsatolást jelöli. (1) Az eredményeknek a tesztfejlesztési folyamatba történő visszajelzése például a mérési-értékelési eljárások minőségének vizsgálatát, a követelményszintek ellenőrzését szolgálhatja; (2) az igényekre és a célokra irányuló visszacsatolás a teszt bevalásáról szolgáltat információkat. A teljesítményekben megjelenő jelentősebb különbségek például új igényeket generálhatnak a teszt differenciáltabbá tételében, amely újabb fejlesztési folyamatot indíthat el. Különböző felmérésekkel azt is megtudhatjuk, hogy a résztvevők hogyan érzékelik a teszt hatását. (3) Ezekkel feltárható a tanároknak a tesztelés minőségével, valamint a teszt és a tanítási folyamat közti összefüggésekkel kapcsolatos nézetei és a változtatásokhoz kötődő attitűdjei. (4) A tanulók véleményének elemzésével lehetőség nyílik annak ellenőrzésére, hogy a teszt a tanulói célsoport igényeivel összhangban van-e. Ezek mellett a felkészülési folyamat jellegéről is szerezhető információ. E tényező vizsgálata a nemzetközi szakirodalomban kevésbé jelenik meg (Wall, 2005). (5) A teszt hatására létrejövő tananyagok és tantervek elemzésével megvizsgálható, hogy ezek mennyire vannak összhangban a tesztkészítők szándékával. E visszacsatolási körökből származó információk befolyásolhatják a tesztfejlesztési folyamatot, elősegíthetik az eredmények megfelelő értelmezését, és a teszt módosításának következményeként érhető el az innováció.

A teszthatás modelljének értelmezése az idegen nyelvi érettségi példáján

Az 1980-as években egyre inkább előtérbe kerültek a magyar közoktatásban megszerezhető nyelvtudással szemben támasztott minőségi elvárások. A kilencvenes évek elejétől megjelent az a társadalmi igény, hogy a diákok közvetlenül hasznosítható nyelvtudást szerezzenek (Enyedi és Medgyes, 1998; Vágó, 1999; Medgyes és Miklósy, 2000). Az ezredfordulót követő években az európai nyelvpolitika célkitűzéseire és a nemzetközi munkaerőpiaci kihívásokhoz való igazodás elengedhetetlenné teszi Magyarországra számára, hogy minden állampolgár az anyanyelvén kívül legalább két idegen nyelven tudjon beszélni (Nikolov, 2007). A nyelvtudás presztízse az elmúlt évtizedekben nagymértékben felértékelődött.

A társadalom és a civil szféra igényeinek megfelelően ezek a prioritások megjelentek az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv*ben, megfogalmazódtak a NAT 2003-as módosításában és megerősödtek a 2007-es változatában, mely szerint az iskolai nyelvtanulás célja a mindennapi életben használható nyelvtudás elsajátítása. A *Nemzeti alaptanterv* (2003, 2007) a *Közös Európai Referenciakeret* (2002) alapján definiálja a közoktatásban elérendő szintet.

A *Nemzeti alaptanterv*ben (2003, 2007) deklarált célok megvalósulásának mérése tette szükségessé az idegen nyelvi érettségi reformját. Ennek folyamatában (lásd Alder-

son, Nagy és Öveges, 2000; Einhorn, 2004) a nyelvi érettségit úgy módosították, hogy mérési-értékelési eljárásaiban kövesse a kommunikatív nyelvi kompetenciákra irányuló tesztelés (a továbbiakban: kommunikatív tesztelés) alapelveit, és illeszkedjen a *Referenciakeret* szintleírásaihoz.

A kétszintű nyelvi érettségi az olvasott és a hallott szöveg értését, az írás- és a beszédkészséget, valamint a nyelvhelyességet méri autentikus szövegekre épülő, feladattipológiailag kötetlen, egynyelvű feladatokkal (Einhorn és Major, 2006). A *Nemzeti alaptanterv*ben (2003, 2007) kijelölt céloknak megfelelően a nyelvi érettségi két szintje a *Referenciakeret* A2–B1 és B2 szintjét méri. Ugyanakkor jelenleg nem áll rendelkezésre olyan kutatási eredmény, amellyel a feladatoknak a *Referenciakeret*hez való illeszkedését empirikusan igazolhatnánk. További probléma, hogy nincs olyan feladatbank, amely a tanított idegen nyelvekből előzetesen kipróbált és az egyes szintekhez kalibrált

feladatokat tartalmaz. Ezért a jelenlegi érettségi kevésbé alkalmas arra, hogy a tanulók nyelvtudás-szintjének változásait nyomon kövesse (Nikolov, 2007).

A kétszintű érettségi feltehetően erős hatást gyakorol a közoktatásra, hiszen a vizsgára való felkészülés központi szerepet kap a szakközépiskolák és a gimnáziumok napi munkájában. Az idegen nyelvi érettségi hatása abból ered, hogy a kommunikatív nyelvhasználatot méri, és ezzel igazodik a nyelvtanulók igényeihez. Emellett magas presztízzsel rendelkezik, mert záróvizsgaként, felvételiként és nyelvvizsgaként is működik.

A kétszintű idegen nyelvi érettségi mérési-értékelési módszerei jelentősen megváltoztak a korábbihoz képest, ugyanakkor az új vizsgamodell elfogadtatása a tanárok körében nem jelentett nagy problémát a vizsgafejlesztés folyamatában (Einhorn, 2007). Ennek oka, hogy a korábbi idegen nyelvi érettségi tartalmában és módszereiben elavult és értéktelen volt, továbbá a vizsga és a nyelvoktatásban megjelenő új igények és elvárások között szakadék húzódott. Ennek a vizsgának negatív hatása volt a tanítási-tanulási folyamatra, mert a felkészítés során a tanárok gyakran alkalmaztak hagyományosabb nyelvtanozó-fordított módszerű nyelvtanítást (Nikolov, 1999). Ugyanakkor a kommunikatív nyelvoktatás igénye már a nyolcvanas években megjelent hazánkban is (Medgyes, 1995).

Az idegen nyelvi érettségi jellemzői közül a vizsgaszintek gyakorolhatnak hatást a nyelvtanulási folyamatra, mert ezek húzóerőt jelenthetnek és növelhetik a motivációt, ezért szükséges a tanulók reális nyelv-

Sok nyelvtanár a kétszintű nyelvi érettségi bevezetése előtt használt kommunikatív nyelvkönyveket és módszereket. Így a vizsga a készségek mérésével meg erősítheti a készségfejlesztésre irányuló nyelvoktatást. Ugyanakkor a kétszintű nyelvi érettségi értékelési rendszere jelentős vitákat generált a vizsgareform folyamatában. Ennek oka, hogy míg a korábbi érettségiben egy kidolgozatlan, rövid és több nyelvre is érvényes értékelési útmutatót kellett használni, addig az új vizsgát részletes, előíró jellegű értékelés jellemzi. Ez jelentős változást jelent a tanárok számára, mert nem térhetnek el a javítókulcstól, a nyelvi hibákat az egyes vizsgarészekben funkció szerint kell megítélniük, és a produktív készségek-nél értékelési skálákat kell használniuk. Ezért a kétszintű nyelvi érettségi értékelési rendszere feltehetően hatással van az osztálytermi mérések gyakorlatára (Einhorn, 2007).

tudás-szintjéhez igazítani a vizsgát. Az érettségizők a közép- vagy az emelt szint választásáról sok tényező (például a továbbtanulási szándék, a tervezett munkakör betöltése, a pontszámítások módja, a szülői és tanári elvárások) alapján döntenek. A vizsga egészére, így az idegen nyelvi érettségikre is jellemző, hogy az emelt szintet kevesen választják, a kétciklusú bolognai felsőoktatás bevezetése az emelt szint funkciójának elértéktelenedését mutatja, amely újabb vizsgafejlesztési igényeket generálhat (Csapó, 2008).

A vizsga közvetlen hatása a taneszközfejlesztőkre egyértelműen kimutatható. Tömegesen jelentek meg a tankönyvkínálatban az érettségihez hasonló mérőfeladatokat tartalmazó feladatgyűjtemények (Einhorn, 2007). A hazai nyelvoktatásban nagy hagyománya van a mérőfeladatok felhasználásának (Nikolov, 1999; Kiss-Gulyás, 2001), amelyek azonban nem alkalmasak a nyelvhasználati készségek fejlesztésre (Einhorn, 2008). Ha ebből a célból akarják a tanárok a feladatgyűjteményeket alkalmazni, akkor számolni kell ezek negatív hatásával.

A modell öt visszacsatolási köre (1. ábra) közül az eredményeknek (1) a vizsgafejlesztési folyamatra, (2) az igények és célok változásaira való visszacsatolásával a vizsga működése elemezhető, amely nem célja ennek a tanulmánynak. Empirikus vizsgálatunkban a 3. visszacsatolási kör, a tanárok érettségivel kapcsolatos nézeteinek és attitűdjeinek elemzését tűzzük ki célul. Nem vizsgáljuk a 4. visszacsatolási kört, vagyis a tanulók vizsgáról alkotott véleményét, felkészülési folyamatát, a vizsgaszintek választását meghatározó tényezőket. Kutatásunkban arra sem vállalkozunk, hogy az 5. visszacsatolási kört, azaz a vizsga hatására létrejövő tankönyveket és tanterveket elemezzük és megvizsgáljuk, hogy ezek mennyiben vannak összhangban a kommunikatív nyelvoktatás alapelveivel, valamint, hogy ezeket a tanárok hogyan alkalmazzák a tanítási-tanulási folyamatban.

A tanárok visszajelzése felőli és a vizsgafejlesztési folyamatra irányuló visszacsatolási kör vizsgálata azért szükséges, mert a módosított érettségítől a nyelvoktatás tartalmi és módszertani modernizációja várható (Eckes, Ellis, Kalnberzina, Pizorn, Springer, Szolász és Tsagari, 2005; Einhorn, 2007). Ugyanakkor jelenleg nem áll rendelkezésre olyan kutatási eredmény, amellyel e vizsga nyelvoktatásra gyakorolt hatását értelmezhetnénk. Ezért a modellben a következő célterületeket vizsgáljuk: a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei, attitűdjei; ezek hatása a nyelvtanítás tartalmára, módszereire, a kommunikatív tesztelés eljárásainak alkalmazására; az érettségi következtében létrejövő új tananyagok hatása a nyelvoktatásra.

Módszerek

A szakirodalmi szintézis eredményei és a kétszintű nyelvi érettségi jellemzői alapján kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy a tanárok milyen nézetekkel és attitűdökkel rendelkeznek a vizsgával kapcsolatban, ezek mennyiben határozzák meg a nyelvoktatás tartalmát és módszereit. A vizsgareform során szerzett tapasztalatok alapján feltételezzük, hogy a tanárok az érettségit elfogadják, a korábbinál megbízhatóbbnak és érvényesebbnek tartják. Az empirikus kutatások alapján az a hipotézisünk, hogy a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei és attitűdjei meghatározzák a nyelvoktatás tartalmát, és kisebb hatást gyakorolnak a módszerekre.

A tanárok a vizsgadolgozatokat javítóként és értékelőként, valamint a középszintű szóbeli vizsgán feladatíróként vesznek részt a vizsga lebonyolításában, ezért feltételezhető az érettségi közvetlen hatása a tanárok osztályszintű mérési-értékelési gyakorlatára. Ezért célunk megvizsgálni, hogy e vizsga mennyiben segíti elő a kommunikatív tesztelés eljárásainak alkalmazását és kritériumainak fontosságát a tanárok mérőeszköz-fejlesztésében. Mindezek mellett azt is elemezzük, hogy milyen nézetekkel rendelkeznek a tanárok a vizsga hatására keletkező, érettségire felkészítő tananyagokról és a vizsgafeladatok felhasználásának céljairól.

Minta

A vizsgálat mintavétele célzott volt, olyan nyelvtanárokat kértünk fel a felmérésben való részvételre, akik gyakran vesznek részt vizsgáztatásban. A kutatásban 149 tanár válaszait dolgoztuk fel. E minta reprezentatív a tanított idegen nyelv és iskolatípus szerint (1. táblázat).

1. táblázat. A minta jellemzői (N=149)

Kategória	Populáció*		Populáció 1,5%-a	
	N	%	N	%
Angoltanár gimnáziumban	3081	31,3	46	30,9
Némettanár gimnáziumban	2169	22,0	34	22,8
Franciatanár gimnáziumban	523	5,3	6	4,0
Olasztanár gimnáziumban	280	2,8	5	3,4
Angoltanár szakközépiskolában	2216	22,5	33	22,1
Némettanár szakközépiskolában	1590	16,1	25	16,8
Összesen	9859	100	149	100

*Forrás: Közzoktatási Statisztikai Kiadvány (2008). A két eloszlást összehasonlítva a χ^2 értéke 0,80; $p=0,98$.

A mintába került nyelvtanárok 50,3 százaléka középszintű érettségire, 3,4 százalék emelt szintre, 46,3 százalék mindkét szintre készíti fel diákjait. A válaszadók 47,7 százaléka normál óraszámú csoportban, 28,2 százalék normál- és emelt óraszámú csoportban, 14,1 százalék emelt óraszámú, míg 10,1 százalék kéttannyelvű csoportban is tanít. A felmérésben résztvevő tanárok 58,4 százaléka középszinten, ettől kevesebben (34,2 százalék) emelt szinten is vizsgáztatott. Kisebbségben vannak azok a válaszadók, akik egy szinten sem (4 százalék), vagy csak emelt szinten (2,7 százalék) vizsgáztattak. A mintába tartozó tanárok 66,4 százaléka vett részt a kétszintű nyelvi érettségire felkészítő vizsgáztatói képzésen, valamint 40,3 százalékuk más nyelvvizsgáztatói képzésen is.

A tanári kérdőív

A kétszintű nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását szisztematikusan nem vizsgálták. Ezért kutatásunk célja a vizsga hatását befolyásoló tényezők átfogó elemzése. A nemzetközi szakirodalom alapján a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei és attitűdjei meghatározó jelentőségűek. Ezért egy kérdőíves felméréssel azt vizsgáljuk, hogy a középiskolai nyelvtanárok milyen hatások meglétéről nyilatkoznak.

A kérdőív fejlesztésekor a változórendszert a nemzetközi szakirodalom alapján hoztuk létre (Vigh, 2007, 155. o.), amelynek lefedéséhez több kérdőívet adaptáltunk. A pedagógusok az egyetértés mértékét ötfokú Likert-skálán jelölték, melyet azért választottuk, hogy a tanárok a vizsgához fűződő semleges álláspontjukat is kifejezhessék, a közömbös megkérdozetteket ne kényszerítsük döntésre. Ez azért is fontos, mert a nézetek és attitűdök viszonylag hosszabb időn át formálódnak. A kérdőívvel gyűjtött adatokat intervalumskálán értelmeztük.

A tesztelés jelenségének komplexitása miatt a szakirodalomban megfogalmazott alapelvekkel (Alderson és Banerjee, 2001) összhangban a kérdőív validitásának ellenőrzésére nagy hangsúlyt fektettünk, ezért a teljes kérdőívre végeztünk faktoranalízist (ennek eredményeiről lásd Vigh, 2010, 87–95. o.), melynek eredményét az előzetes változórendszerrel hasonlítottuk össze. A 2. táblázat tartalmazza a négy kérdőívreszt, az azokon belüli faktorokat és a hozzájuk tartozó kérdőívtelemek számát. A teljes kérdőív reliabilitása (Cronbach- α) 0,89.

2. táblázat. A kérdőív szerkezete a faktoranalízis alapján

Kérdőív-rész	Faktor neve	Itemszám	Cronbach- α
I. A tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei, attitűdjei	A tanárok nézetei a vizsga jelentőségéről	9	0,83
	A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdök	3	
	A tanórára való felkészüléssel kapcsolatos attitűdök	2	
II. A tanárok nézetei az érettségi és a nyelvoktatási gyakorlat közti viszonyról	A vizsga nyelvoktatási gyakorlatra kifejtett hatásával kapcsolatos nézetek	9	0,82
	Az eredményes tanítási módszerekről kialakított nézetek	3	
	A vizsga és a tanítási gyakorlat közti kapcsolatról kialakított nézetek	3	
	A vizsga és az oktatás tartalma közti kapcsolatról kialakított nézetek	3	
	A vizsga és az osztálytermi értékelési eljárások közti kapcsolatról kialakított nézetek	2	
III. A tanárok nézetei az idegen nyelvi tesztelés kritériumairól	A kommunikatív tesztelés jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek	7	0,77
	A validitás fontosságáról kialakított nézetek	3	
	A klasszikus tesztelmélet jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek	3	
IV. A tanárok nézetei a vizsgafeladatok oktatási folyamatban való felhasználásának céljairól		5	0,79

Megjegyzés: A KMO-index: 0,73; a teljes megmagyarázott variancia: 67,2%.

A kérdőív egy további részével azt tártuk fel, hogy a tanárok szerint a nyelvoktatási gyakorlatukat mely tényezők befolyásolják. A külső, tárgyi tényezőkhöz a vizsgakövetelményeket és a vizsgafeladatokat, illetve a nyelvkönyvet soroltuk, míg a tanári tényezőkhöz a nyelvoktatási tapasztalatokat, a tanárképzésben és a továbbképzéseken tanultak tartoznak. Az utolsó kérdőív-rész a minta jellemzéséhez szükséges háttérváltozókat tartalmazza.

A kérdőív az angol és a német nyelvet tanító tanárok körében azonosan működik, csak három kérdőív-tételnél találtunk szignifikáns különbséget. A felmérésben francia- és olasznyelv-tanárok is részt vettek, de számuk kevés volt. Ugyanakkor feltételezzük, hogy a kérdőív alkalmas lehet a többi nyelvi érettségi hatásának átfogó vizsgálatára.

Eljárások

A kérdőív adatfelvételére 2009 májusában került sor. Azért az érettségi vizsgaidőszak elejét választottuk, mert ez biztosította a felmérés aktualitását. A tanárok a kérdőívet önkéntesen töltötték ki. Az adatfelvétel online felületen történt, amely megfelelően biztosította az anonimitást, egyszerűsítette a kitöltést, a válaszok azonnal az adatbázisba kerültek.

Először a válaszadó tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteit és attitűdjeit vizsgáltuk alapstatisztikai elemzésekkel és hipotézisvizsgálatokkal. Ezt követően összefüggés-vizsgálatokkal tártunk fel ezek hatását a nyelvoktatás tartalmára, módszereire, mérési-értékelési gyakorlatára.

Eredmények

A tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei és attitűdjei

A kétszintű nyelvi érettségire vonatkozó tanári nézetek és attitűdök kérdőív rész három faktort tartalmaz (2. táblázat). A továbbiakban az e faktorokba tartozó állításokat jellemezzük.

A vizsga jelentőségéhez kapcsolódó állításokat Cheng (1998) kérdőívéből adaptáltuk. Ezek egyrészt azt jelölik, hogy a vizsgaeredmények hogyan szolgálnak döntések alapjául és hatnak közvetlenül és közvetetten a diákokra, másrészt arra utalnak, hogyan érzékelik a tanárok a kétszintű nyelvi érettségi jelentőségét, amely befolyásolhatja a nyelvoktatási folyamatot. A 3. táblázat tartalmazza az ebbe a faktorba sorolt állítások alapstatisztikai adatait. A kérdőív tételeket az átlagos támogatottság mértéke szerint csökkenő sorrendben helyeztük el, és megadtuk az átlagot és a szórást. Az átlag standard hibája minden esetben 0,1 alatt van.

3. táblázat. A tanárok nézetei a vizsga jelentőségéről

	<i>Kérdőív tétel</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
	<i>A kétszintű idegen nyelvi érettségi vizsga...</i>		
1.	illeszkedik a Közös Európai Referenciakeret szintrendszeréhez.	4,2	0,9
2.	a korábbi vizsgánál jobban segíti a javítói és értékelői munkámat.	3,9*	1,0
3.	elősegíti a nyelvi készségek fejlesztését a nyelvoktatásban.	3,9	1,1
4.	a diákok nyelvtudását a korábbi vizsgánál jobban méri.	3,8	1,2
5.	a Nemzeti alaptantervben deklarált célokat a korábbi vizsgánál jobban méri.	3,8	1,0
6.	a nyelvoktatásban tartalmi és módszertani modernizációt indított el.	3,7	1,1
7.	a diákoknak a korábbi vizsgánál nagyobb jogosítványokat nyújt.	3,5	1,2
8.	a korábbi vizsgánál jobban szolgálja a felsőoktatás igényeit.	3,3*	1,2
9.	megbízható visszajelzést ad a tanításom minőségéről.	2,9*	1,2
	A tanárok nézetei a vizsga jelentőségéről	3,7	0,8

* Szignifikánsan különbözik a megelőző állítástól $p < 0,05$ szinten.

A kutatásban résztvevő nyelvtanárok leginkább azt az állítást fogadták el, hogy a vizsga illeszkedik a *Referenciakeret* szintrendszeréhez. Ugyanakkor e felmérés alapján nem tudunk érvényes következtetéseket levonni arra vonatkozóan, hogy a tanárok mennyire ismerik a *Referenciakeret* szintleírásait. Ennek feltárásához további kutatások szükségesek, de valószínűsíthető, hogy a tanárok a vizsgakövetelmények ismeretében ítélték meg ezt az állítást. A válaszadó nyelvtanárok úgy gondolják, hogy e vizsga az előzőnél jobban segíti a javítói és értékelői munkájukat, hasonló módon értettek egyet azzal, hogy a kétszintű érettségi elősegíti a nyelvi készségek fejlesztését a nyelvoktatásban, a korábbinál jobban méri a diákok nyelvtudását és a NAT-ban (2007) deklarált célokat. A vizsga presztízsével és hasznosságával kapcsolatos kérdőív tételek (6–8) megítélésében a tanárok kissé kritikusabbak voltak és a tanítási gyakorlatuk minőségére a vizsgaeredményekből közepes mértékben következtetnek. E nézetek formálódásában eredményeink szerint a vizsgázatói tapasztalatoknak van meghatározó szerepe. E faktor esetében azok a nyelvtanárok, akik közép- és emelt szinten is vizsgáztattak szignifikánsan pozitívabban ($p < 0,001$) nyilatkoztak (átlag: 4,1, szórás: 0,7) mint azok a kollégáik, akik csak középszinten érettségizettek (átlag: 3,5, szórás: 0,9). Mindez arra utal, hogy azok a tanárok, akik a vizsgáról több tapasztalattal rendelkeznek, e vizsgát elfogadhatóbbnak, és a korábbihoz képest megbízhatóbbnak és érvényesebbnek tartják.

A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdök faktorba tartozó állítások (4. táblázat) azt jelölik, hogy a nyelvtanárok az eredményekből milyen következtetéseket vonnak le a saját tanítási gyakorlatukra. *Chen (2002), Al-Jamal és Ghadi (2008)* ezt a változó-rendszer tanári hivatástudatnak nevezi, mely *Alderson és Wall (1993)* szerint azt jelenti, hogy a tanárok mennyire aggódnak a vizsga eredményei miatt, mennyire érzik magukat felelősnek és kínosan, ha a diákok rosszul teljesítenek a vizsgán. *Chen (2002), Al-Jamal és Ghadi (2008)* kutatási eredményeihez hasonlóan ebben a vizsgálatban is a tanárok e kijelentésekkel közepes mértékben értettek egyet, de a változók átlagukban szignifikánsan különböznek egymástól.

4. táblázat. A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdök

Kérdőív-tétel	Átlag	Szórás
Felelősnek érzem magam, ha a tanulók nem sikeresek az érettségi vizsgán.	3,4	1,1
Az érettségi vizsgaeredmények befolyásolják, hogy a tanulók és a kollégák engem jó tanárnak tartanak-e.	3,0*	1,3
Kínosan érzem magam, ha az érettségien a diákjaim rosszabbul teljesítenek, mint a kollégám diákjai.	2,6*	1,3
A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdök	3,0	0,9

* Szignifikánsan különbözik a megelőző állítástól $p < 0,05$ szinten.

A tanórára való felkészüléssel kapcsolatos attitűdökhöz tartozó első állítással magas szinten értettek egyet a válaszadók (5. táblázat). Ez felhívja a figyelmet annak fontosságára, hogy a felhasznált feladatgyűjtemények kritikus szemlélete alapfeltétel a vizsgára való sikeres felkészülésben, hiszen a mérőfeladatoknak alapvetően más a funkciójuk, mint a gyakorlófeladatoknak (*Einhorn, 2008*). A másik állítással közepes mértékben értettek egyet a nyelvtanárok, de a minta heterogén (relatív szórás: 47 százalék), mely eltérő válaszokra utal. Ennek oka az lehet, hogy a megkérdezettek 73,2 százaléka váltott tankönyvet a nyelvi érettségi hatására és 90,6 százalékuk használ a vizsgára felkészítő feladatgyűjteményt. Ennél a faktornál szignifikáns különbség van aszerint, hogy a tanárok váltottak-e tankönyvet a vizsga hatására. Azok a tanárok, akik váltottak tankönyvet, szignifikánsan nagyobb ($p < 0,01$) hatásról nyilatkoztak (átlag: 3,7, szórás: 0,9), mint azok a kollégáik, akik nem váltottak tankönyvet (átlag: 3,2, szórás: 0,7). Ez befolyásolhatja a tanórai tervezési folyamatot: a tankönyvi feladatok kiegészítését az érettségire felkészítő feladatgyűjteményekből származó mérőfeladatokkal és az órákra való felkészülést. Ugyanakkor a tankönyvváltás és a tanórára felkészülés közötti kapcsolat közvetett is lehet, az innovatív tanári szemlélet közvetíthet a két változó között.

5. táblázat. A tanórára való felkészüléssel kapcsolatos attitűdök

Kérdőív-tétel	Átlag	Szórás
Szükségesnek érzem a tankönyvi feladatok kiegészítését az érettségire felkészítő feladatgyűjteményekből származó mérőfeladatokkal.	4,4	0,9
Mióta bevezették a kétszintű érettségit, több időre van szükségem az óráimra való felkészüléshez	2,7*	1,3
A tanórára való felkészüléssel kapcsolatos, vizsgához kötődő attitűdök	3,6	0,9

* Szignifikánsan különbözik a megelőző állítástól $p < 0,05$ szinten.

***Az idegen nyelvi érettségi hatása a nyelvoktatási folyamatra
a tanárok nézetei alapján***

A vizsgálat egyik központi kérdése, hogy a nyelvoktatás és az érettségi észlelt hatása között milyen kapcsolat van. Ezért a kérdőívben az érettségi tulajdonságai alapján fogalmaztunk meg a nyelvoktatásra vonatkozó állításokat *Petneki Katalin* összegzése (2007, 121–122. o.) alapján. A kérdőívitételekhez két ötfokú Likert-skála tartozik. Az egyikben azt jelölték a tanárok, hogy szerintük mennyire jellemző az adott nyelvoktatási gyakorlat, a másikon azt, hogy mennyire észlelik abban az érettségi hatását. E kérdőívrészből öt faktor jött létre (2. táblázat). Az első faktorba kilenc olyan változó került, amelyek az érettségi nyelvoktatásra kifejtett hatására vonatkoznak. Ezek elkülönülnek az első alskálával vizsgált nyelvtanítási gyakorlatra vonatkozó kérdőívitételektől (6. táblázat), amelyek a tanítási módszerekre (1–3) és gyakorlatra (4–6), az oktatás tartalmára (7–9), valamint az értékelési szempontok és skálák használatára (10) vonatkoznak.

A 6. táblázat azt tartalmazza, hogy a tanárok mit gondolnak arról, hogy a saját óráikon mi történik, és szerintük ebben mekkora az érettségi hatása. Az egyes állításoknál mindkét skálán kiszámoltuk az átlagos támogatottság mértékét és a két skálán mért értékek között korrelációt számoltunk. Ezzel azt vizsgáljuk, hogy a tanári kérdőívre adott válaszok alapján a nyelvoktatási gyakorlat és a vizsga észlelt hatása között milyen összefüggéseket találunk.

6. táblázat. A nyelvoktatási gyakorlat jellemzői és az érettségi hatása

	Kérdőívitétel	Mennyire jellemző?		Érettségi hatása		Korreláció
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
1.	Az egyéni különbségeket figyelembe véve, differenciáltan tanítom a diákokat.	3,3	1,0	2,4	1,2	n.s.
2.	Változatos munkaformákat alkalmazok.	4,1	0,7	2,5	1,2	n.s.
3.	A nyelvórákon a célnyelvet használom.	4,2	0,7	2,5	1,4	n.s.
4.	A tanulókat folyamatosan, a nyelvi készségek kommunikatív használatára készítem fel.	4,4	0,6	2,9	1,2	n.s.
5.	A nyelvórákat a nyelvi szituációk gyakorlására építem.	3,4	0,8	2,8	1,0	0,28**
6.	A hallott szöveg értésének fejlesztése nagy szerephez jut az óráimon.	4,1	0,8	3,0	1,1	n.s.
7.	A nyelvórákon autentikus szövegekkel dolgozom.	4,0	0,9	2,8	1,2	n.s.
8.	A nyelvtant autentikus szövegek és szituációk segítségével is gyakoroltatom.	3,8	1,0	2,7	1,2	0,28*
9.	Változatos, szövegközpontú feladattípusokat használok.	3,9	0,8	2,9	1,2	0,28**
10.	A produktív készségek mérésénél értékelési szempontokat és skálákat használok.	3,6	1,1	3,6	1,2	0,49**

Jelölések: * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; n.s.: nem szignifikáns.

Az első skálán lévő állítások közül leginkább azzal értettek egyet a válaszadó nyelvtanárok, hogy a tanulókat folyamatosan, a nyelvi készségek használatára készítik fel, amely a kommunikatív szemléletű nyelvoktatás egyik legfontosabb alapelve. Ugyanakkor ennek némiképp ellentmond, hogy a tanárok nagymértékben értettek azzal egyet, hogy szükséges a tankönyv feladatainak kiegészítése az érettségire felkészítő feladatgyűjteményekből származó mérőfeladatokkal (5. táblázat), amely megnehezítheti a készségfejlesztést. Ennek oka, hogy a fejlesztő- és a mérőfeladatok céljaiban, funkciójában és tartalmában is

különböznek. A mérőfeladatok az adott nyelvi készség fejlettségi szintjét állapítják meg. A cél az, hogy ezek a feladatok megfelelő jóságmutatókkal rendelkezzenek, egy azonos szöveghez kapcsolódóan egymástól függetlenek legyenek. A fejlesztőfeladatok viszont egymásra épülnek és lehetnek adaptívak is, mert az a céljuk, hogy az adott készség elemeit gyakoroltassák és részletes visszajelzéseket is adjanak, hogy mely területen kell a tanuló nyelvtudását fejleszteni (Einhorn, 2007, 2008). A kutatásban feltárt ellentmondás felhívja a figyelmet a fejlesztő- és mérőfeladatok alkalmazásának célját és módját feltáró vizsgálatok szükségességére.

Ezért önmagukban ezek az állítások kevésbé megbízhatóak és alacsony érvényességűek. Ugyanakkor főként azt vizsgáljuk, hogy a tanárok milyen hatások meglétéről nyilatkoznak, célunk az érettségi és a nyelvoktatás közötti kapcsolat feltárása, amelynek vizsgálatára a felsorolt állítások megbízhatóak, és a faktoranalízis szerint (2. táblázat) elkülönülnek az első skálán mért adatoktól.

Vizsgálatunkban az oktatás tartalmát jellemző 8. és 9. állításnál, valamint a tanítási gyakorlathoz tartozó 5. kérdőívtételnél találunk szignifikáns összefüggést (a 10. állításhoz hasonlóan, melyet később elemzünk), és a módszereket jellemző állításoknál nincs szignifikáns kapcsolat (6. táblázat). A válaszadó tanárok szerint e vizsgának közepes hatása van az oktatás tartalmára (7–9. állítás) és gyakorlatára (4–6), valamint szignifikánsan kisebb a módszerekre (1–3). Ez az eredmény összhangban van a nemzetközi kutatásokkal (például Alderson és Wall, 1993; Shohamy és Mtsai, 1996; Cheng, 1998). Az érettségi nyelvoktatásban észlelt hatását jellemző állításoknál a minta heterogén (a relatív szórás 40 százaléktól 57 százalékgig terjed), ezért azonosíthatók olyan csoportok, ahol az érettségi hatása erősebb. A háttérváltozók szerepét elemezve (Vigh, 2010, 142–145. o.) e felmérésben szignifikánsan nagyobb hatásról nyilatkoztak a szakközépiskolában, elsősorban normál óraszámú tanító, 30 évnél hosszabb ideje pályán lévő tanárok, akik főként a középszintű vizsgára készítik fel a diákjaikat.

Az érettségi közvetlen és erős hatása többnyire jellemző arra, hogy a tanárok a produktív készségek mérésénél értékelési szempontokat és skálákat használnak (6. táblázat: 10. kérdőívtétel). Ennél az állításnál a két skála között szignifikáns korreláció van, az átlagokban sincs jelentős különbség, a minta homogén (relatív szórás: 33 százalék). A háttérváltozók közül az idegen nyelvi érettségire felkészítő vizsgáztatói képzésen való

A felmérésben részt vevő nyelv-tanárok többnyire jellemzőnek tartják saját nyelvoktatási gyakorlatukra a célnyelv használatát, a változatos munkaformák alkalmazását, az autentikus szövegek használatát, a hallott szöveg értésének fejlesztését. Az órákon a nyelvi szituációk gyakoroltatása és a csoporton belüli differenciált nyelvoktatás közepes mértékben jellemző. Ugyanakkor az első skálán lévő állítások alacsonyabb megbízhatóságúak (Cronbach- =0,74), mint az érettségi észlelt hatásának megítélése vonatkozó (Cronbach- =0,89). Ennek oka, hogy a tanárok ismerik a kommunikatív nyelvoktatás alapelveit, amelyekhez a válaszaikban igazodnak. Több hazai, az osztálytermi megfigyelések tapasztalatait és a diákok véleményét feltáró kutatás (például Nikolov, 1999, 2003; Nikolov, Ottó és Öveges, 2008) általában a tanárok nyilatkozatainál kedvezőtlenebb képet mutat.

részvételnek van hatása erre a gyakorlatra. Azok a válaszadó tanárok, akik részt vettek vizsgáztatói képzésen szignifikánsan nagyobb ($p < 0,01$) hatásról nyilatkoztak (átlag: 3,8, szórás: 1,1), mint azok a kollégáik, akik nem vettek részt ezen (átlag: 3,1, szórás: 1,3). Mindez azt jelzi, hogy a vizsgához kapcsolódó képzéseknek hatása lehet a tanárok értékelési szemléletére is. A vizsgakoncepció kialakításában a tanárok részéről jelentős ellenállást lehetett megfigyelni az értékelési skálákkal kapcsolatban (Einhorn, 2007), mert ezek alkalmazása többletmunkát jelent, de javíthatja az értékelés megbízhatóságát. Az értékelési szempontok és skálák használata kritériumorientált értékelést tesz lehetővé, valamint a készséget felépítő komponensek fejlettségéről ad diagnosztikus információt, amely növelheti a nyelvtanulási folyamat hatékonyságát (Nikolov és Szabó, 2011). Szükséges megvizsgálni, hogy a tanárok milyen módon használják az analitikus értékelést a napi munkájukban. Leginkább az alkalmazás céljának vizsgálata fontos: vagyis, hogy kizárólag a vizsgára felkészítő folyamatban mutatják-e be a tanulóknak az értékelési rendszert és benne a skálákat, vagy a tanítási folyamatban is alkalmazzák-e a szóbeli és az írásbeli produktumok értékelésénél, vagy felhasználják-e a tanulói önértékelésben.

Az idegen nyelvi érettségi hatása az értékelési eljárásokra a tanárok nézetei alapján

A kérdőív két részében kértük arra a tanárokat, hogy a nyelvoktatási folyamatban megjelenő mérési-értékelési alapelvek fontosságát jellemezzék és adják meg, milyen céllal alkalmazzák az oktatási folyamatban a központilag összeállított vizsgafeladatokat (2. táblázat). A továbbiakban a két kérdőívrésszel gyűjtött adatok elemzésének eredményeit mutatjuk be.

A kérdőív harmadik részében azt vizsgáltuk, hogy a kétszintű nyelvi érettségiben követett kommunikatív tesztelés kritériumait a tanárok a klasszikus jóságmutatókhoz (például megbízhatóság, objektivitás) és a validitás különböző aspektusaihoz képest mennyire tartják fontosnak (három példa ehhez a faktorhoz: „A saját magam által készített mérőfeladat mérje a tananyag elsajátításának mértékét [...] a tanuló szókincsét, [...] a formális nyelvtani ismereteit”). Ezért a kérdőívtetelek létrehozásakor először meghatároztuk a kommunikatív tesztelés kritériumainak jelentését, majd értelmeztük ezeket az oktatási folyamatban készített mérőfeladatokra (példa négy itemre: „A saját magam által készített mérőfeladat tükrözzön reális, a valóságban is várható nyelvi szituációt, [...] épüljön autentikus szövegekre [...], mérje külön az egyes nyelvi készségeket [...] épüljön a Közös Európai Referenciakeret szintjeire”). A pedagógusok az állításokkal való egyetértés mértékét ötfokú Likert-skálán jelölték.

E három faktort átlagolva megállapítható ezek fontossági sorrendje. A válaszadó tanárok a klasszikus tesztelmélet jóságmutatóit tartják a legfontosabbnak a mérőfeladataik előkészítésekor, ettől szignifikánsan kevésbé a validitás aspektusainak biztosítását, majd a kommunikatív tesztelés kritériumait (7. táblázat), amelyek így a többihez képest hátrébe szorulnak.

7. táblázat. A tanárok nézetei az idegen nyelvi tesztelés kritériumainak fontosságáról

Faktor	Átlag	Szórás
A klasszikus tesztelmélet jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek	4,7	0,4
A validitás fontosságáról kialakított nézetek	4,0*	0,6
A kommunikatív tesztelés jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek	3,8*	0,5

* Szignifikánsan különbözik a megelőző faktortól $p < 0,01$ szinten.

Vizsgálatunkban azt is elemeztük, hogy mely tényezők hatnak arra, hogy a tanárok fontosnak tartják a kommunikatív tesztelés kritériumait a mérőeszköz-fejlesztésben. A 8. táblázat a regresszióanalízis eredményét tartalmazza. Azokat a háttérváltozókat választottuk a modellbe, amelyek szignifikánsan korrelálnak a függő változóval. Eredményeink szerint a módszertani továbbképzésen tanultaknak és a vizsgakövetelményeknek van szignifikáns hatása, az érettségi feladatai és a nyelvtanulók elvárásai kisebb mértékben hatnak arra, hogy a tanárok fontosnak tartják ezeket a szempontokat a mérőfeladatok elkészítésekor.

8. táblázat. A kommunikatív tesztelés jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye

Kérdőív-tétel	r	β	$r \cdot \beta \cdot 100$	Szign.
<i>A nyelvoktatási folyamatot befolyásolják...</i>				
a módszertani továbbképzésen tanultak.	0,26	0,17	4,28	$p < 0,05$
a kétszintű nyelvi érettségi vizsgakövetelményei.	0,34	0,23	7,56	$p < 0,05$
a kétszintű nyelvi érettségi korábbi vizsgafeladatai.	0,26	0,08	2,24	n.s.
a nyelvtanulók elvárásai.	0,23	0,14	3,24	n.s.
Megmagyarázott variancia (%)			17,32	

Az idegen nyelvi érettségi vizsgakövetelményei illeszkednek a *Közös Európai Referenciakeret* (2002) nyelvtudás-modelljéhez. A feladatokhoz felhasználható szövegek jellemzőinél utalnak az autentikusság és az interaktivitás kritériumaira, a receptív, a produktív és az interaktív stratégiák mérésének alapelveire. A dokumentum alapot szolgáltat a nyelvoktatási folyamatban alkalmazott mérőfeladatok elkészítéséhez is, melyet a vizsgálatunk eredményei alátámasztanak. Ez azért lényeges, mert az idegen nyelv-tudás fejlődésének mérésére a tanároknak a napi munkájuk során szükségük van, ugyanakkor ez általában elhanyagolt területe a tanárképzésnek és úgy tűnik, hogy a vizsgához készült részletes dokumentáció támogatja a kommunikatív nyelvi mérés alapelveinek megismertetését, fontosságának felismerését. Ehhez lényegesen hozzájárulnak a módszertani továbbképzések és az érettségihez kapcsolódó vizsgáztatói képzések, amelyek meghatározhatják, hogy a kommunikatív tesztelés a tanítási-tanulási folyamat része legyen.

A negyedik részhez tartozó öt kérdőív-tételt *Cheng* (1998) kérdőíve alapján dolgoztuk ki, amellyel azt vizsgáltuk, hogy a nyelvtanárok szerint melyek a vizsgafeladatok alkalmazásának céljai a tanítási-tanulási folyamatban. A felmérésben résztvevő tanárok többnyire egyetértettek azzal, hogy a vizsgafeladatok fő funkciója, hogy felkészítse a diákokat az érettségin a konkrét teendőkre, ettől szignifikánsan elkülönülve a készségek fejlettségi szintjének megállapítására szolgálnak, és előrejelző funkcióval rendelkeznek. A nyelvtanárok ezekhez képest szignifikánsan kevésbé értettek azzal egyet, hogy a vizsgafeladatok alkalmasak a nyelvi készségek fejlesztésére és a tanulók tanulásra való motiválására (9. táblázat).

9. táblázat. A tanárok nézetei a vizsgafeladatok oktatási folyamatban való alkalmazásának céljairól

<i>Kérdőív-tétel</i>		Átlag	Szórás
<i>A központilag összeállított vizsgafeladatok tanítási-tanulási folyamatban való alkalmazásának célja, hogy....</i>			
a diákokat felkészítse az érettségi vizsgán a konkrét teendőkre.		4,4	0,8
megállapítsa, az adott készséggel milyen minőségben rendelkezik a diák.		4,2*	0,9
a diáknak a vizsgán várható teljesítményéről nyújtson információkat.		4,1	0,9
a diákok nyelvi készségeit fejlessze.		3,7*	1,1
a diákokat tanulásra motiválja.		3,7	1,0
A vizsgafeladatok felhasználásának céljairól kialakított nézetek		4,0	0,7

* Szignifikánsan különbözik a megelőző állítástól $p < 0,05$ szinten.

A vizsgával kapcsolatos nézetek és attitűdök hatása a nyelvtanítási folyamatra, mérési-értékelési eljárásokra

A nemzetközi, teszthatást vizsgáló kutatások tanulságai szerint a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei és attitűdjei meghatározóak a tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatás észlelésének mértékében. Ezért a továbbiakban azt elemezzük, hogy az érettségi jelentőségéről kialakított tanári nézetek, a vizsga következményeivel és a tanórai felkészüléssel kapcsolatos attitűdök mennyiben határozzák meg a tanároknak az érettségi nyelvtanítási folyamatra gyakorolt hatásáról, valamint a vizsga és az osztálytermi értékelési eljárások közti kapcsolatáról és a kommunikatív tesztelés kritériumainak fontosságáról kialakított nézeteiket, illetve a vizsgafeladatok oktatási folyamatban való alkalmazásának céljait.

E vizsgálati cél elérése érdekében regresszióanalízist végeztünk. Minden elemzésbe ugyanazokat a független változókat vontuk be, ezért az eredmények közvetlenül összehasonlíthatók. A 10. táblázatban az $r \cdot \beta \cdot 100$ értékeket foglaltuk össze és a modellek elemeinél jelöltük, hogy a háttérváltozó hatása szignifikáns-e; a modelleket a szignifikanciaszintek jelzésével jellemezzük. A továbbiakban a háttérváltozók szerepét hasonlítjuk össze a modellekben.

10. táblázat. Regressziós modellek a vizsga nyelvtanítási folyamatra gyakorolt hatásával kapcsolatos nézetekre mint függő változókra

<i>Háttérváltozó</i>	<i>Vizsgált faktor</i>			
	<i>A vizsga nyelvtanítási gyakorlatra kifejtett hatásával kapcsolatos nézetek</i>	<i>A vizsga és az osztálytermi értékelési eljárások közti kapcsolatáról kialakított nézetek</i>	<i>A kommunikatív tesztelés jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek</i>	<i>A tanárok nézetei a vizsgafeladatok oktatási folyamatban való felhasználásának céljairól</i>
1. A tanárok nézetei a vizsga jelentőségéről	0,18 n.s.	4,23 $p < 0,05$	5,82 $p < 0,01$	3,31 $p < 0,05$
2. A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdök	2,16 n.s.	-0,01 n.s.	0,23 n.s.	2,88 n.s.
3. A tanórára való felkészüléssel kapcsolatos, vizsgához kötődő attitűdök	3,36 $p < 0,05$	2,07 n.s.	3,83 $p < 0,05$	0,22 n.s.
Megmagyarázott variancia (%)	5,70 $p < 0,05$	6,29 $p < 0,05$	9,88 $p < 0,02$	6,41 $p < 0,05$

A vizsga jelentőségével kapcsolatos tanári nézetek előzetes elvárásainkkal ellentétben nem fejtenek ki hatást a tanárok nyelvoktatási folyamatára. Ennek oka, hogy a kommunikatív szemlélet a kétszintű érettségi bevezetése előtt már megjelent, a vizsga csak követte ezt. Ugyanakkor a vizsgakövetelmények és a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei az osztálytermi mérés-értékelés több aspektusára fejtik ki hatásukat. Felértékelik a tanárok számára a kommunikatív tesztelés kritériumának fontosságát a mérőfeladatok elkészítésében, a vizsgafeladatok funkció szerinti felhasználását, valamint az értékelési szempontok és skálák használatát.

A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdöknek egyik vizsgált függő változóra sincs szignifikáns hatása. Vizsgálatunk nem támasztja alá azt, a nemzetközi szakirodalomban gyakran megfogalmazott összefüggést, mely szerint a vizsga következményei gyakran határozzák meg a tanárok tanítási gyakorlatát, valamint, hogy emiatt a tanárok célzottan a vizsgára tanítanak, és használnak vizsgafeladatokat a tanítási-tanulási folyamatban (lásd például Alderson és Wall, 1993; Chen, 2002). Ez azzal magyarázható, hogy a visszahatás jellege és mértéke oktatási kontextusonként eltérhet (Spratt, 2005).

A tanóra-ra való felkészüléssel kapcsolatos attitűdök hatása a nyelvoktatási folyamatban és a kommunikatív tesztelés kritériumainak fontosságában jellemző. Mindkét esetben meghatározó az az állítás, hogy az érettségi hatására több idő szükséges az órákra való felkészülésre. Ez adódhat egyrészt abból, hogy a válaszadó tanárok többsége váltott tankönyvet a vizsga hatására és alkalmaz az érettségire felkészítő feladatgyűjteményeket. Másrészt abból is adódhat, hogy a tanárok a mérőfeladataik elkészítésekor többnyire fontosnak tartják a kommunikatív tesztelés kritériumainak biztosítását, mely többletmunkát jelenthet.

Összegzés és következtetések

A tanulmány célja az volt, hogy bemutassa a kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását a nyelvtanárok kérdőíves felmérése alapján. Ez a vizsgálat abból a szempontból tekinthető újszerűnek, hogy a hazai szakirodalomban a kommunikatív szemléletű, nyelvtudást mérő vizsgák hatásának elemzése kevésbé jellemző. Ez a terület háttérbe szorult, annak ellenére, hogy gazdag nemzetközi szakirodalma van. A továbbiakban a vizsgálat eredményeit viszonyítjuk az elméleti modellhez (1. ábra) és ez alapján összegezzük az eredményeket és fogalmazzuk meg a következtetéseket.

Az idegen nyelvi érettségi fejlesztése a kilencvenes években felértékelődő és az ezredfordulón kiemelt szerepűvé váló nyelvtudás-koncepció változásaival összhangban, a társadalmi és kliensi igények és célok figyelembevételével történt. A tanári kérdőíves felmérésünk alapján a nyelvtanárok elfogadhatónak és a korábbinál megbízhatóbbnak és érvényesebbnek tartják ezt

Vizsgálatunk nem igazolja e nézetek és attitűdök hatását a tanárok nyelvoktatási folyamatára, de alátámasztotta, hogy a vizsga jelentőségére vonatkozó nézetek befolyásolják a tanárok mérés-értékeléssel kapcsolatos vélekedését. A vizsga ezen a területen megjelenő közvetlen hatása azzal magyarázható, hogy ahhoz részletes dokumentáció tartozik, értékelési szemlélete igazodik a kommunikatív tesztelés alapelveihez és a tanárok aktív résztvevői az értékelési folyamatnak. Így a vizsga osztálytermi mérésekre gyakorolt hatásának mértékét, jellegét és aspektusait is vizsgáltuk, amely a nemzetközi, teszthatást vizsgáló empirikus kutatások elhanyagolt területe.

a vizsgát. Ez a nemzetközi vizsgálatokkal összhangban megerősíti az igényeknek és céloknak megfelelő vizsgafejlesztési folyamat fontosságát a teszthatás elindulásában.

Eredményeink szerint ezek a tényezők meghatározzák a tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteit, a tanórai felkészüléssel kapcsolatos attitűdöket, közepes hatásuk van a vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdökre. Mindezek mellett a kutatás megerősíti, hogy az érettségire felkészítő képzéseknek nagy szerepe van a vizsga megítélésében és hatásában. Ezek az információk a vizsgafejlesztési folyamatba visszacsatolva felhívják a figyelmet az érettségivel kapcsolatos továbbképzések fontosságára, valamint megmutatják a nyelvtanár-képzés számára, hogy szükséges a vizsga mérési-értékelési eljárásainak megismertetése.

A nyelvi érettségi hatásait tanórai szinten nem elemeztük, így nem egyértelmű, hogy a vizsga hogyan fejti ki hatását a tanítási-tanulási folyamatra. Ugyanakkor a megkérdezett tanárok többsége váltott tankönyvet a vizsga hatására és tartja szükségesnek az érettségi feladatgyűjtemények alkalmazását, vagyis ez meghatározza a tanórai tervezésüket, az oktatás tartalmát. Ez megerősíti a modellben lévő visszajelentési kört. A nemzetközi kutatások eredményeinek ismeretében megfogalmazott hipotézisünkkel összhangban a vizsgának kisebb a tanítási módszerekre észlelt hatása.

A tanulmányban bemutatott vizsgálat korlátai sokrétűek: az idegen nyelvi érettségi hatását közvetve, a tanárok nézetein és attitűdjein keresztül elemeztük, miközben a viselkedésüket nem vizsgáltuk. Ebből következik, hogy a jelenséget a tanórai munkától távoli dimenzióban ragadtuk meg, mert nem ötvöztük a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket: nem készítettünk interjúkat, nem végeztünk osztálytermi megfigyeléseket. Nem vizsgáltuk a tanulók e témákkal kapcsolatos véleményét, nem elemeztük a vizsga hatására létrejövő taneszközök minőségét és összhangját az érettségi szemléletével, ezért az eredmények értelmezésekor az okokra sok esetben hipotéziseket lehetett megfogalmazni. E problémák egyben utat mutatnak a további kutatások számára. Ezekhez alkalmazható lehet a vizsgálatban használt modell (*1. ábra*), mellyel kijelölhetők az elemzendő célterületek és jellemezhetők az azok közötti kapcsolatok.

Irodalomjegyzék

- Alderson, J. C. és Banerjee, J. (2001): Impact and washback research in language testing. In: Elder, C., Brown, A., Iwashita, N., Grove, E., Hill, K., Lumley, T., McNamara, T. és O'Loughlin, K. (szerk.): *Experimenting with uncertainty: essays in honour of Alan Davies*. Cambridge University Press, Cambridge. 150–161.
- Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (2000, szerk.): *English language education in Hungary. Part II. Examining Hungarian learners' achievements in English*. The British Council Hungary, Budapest.
- Alderson, J. C. és Wall, D. (1993): Does washback exist? *Applied Linguistics*, **14**. 2. sz. 115–129.
- Al-Jamal, D. és Ghadi, N. (2008): English Language General Secondary Certificate Examination: Washback in Jordan. *The Asian EFL Journal Quarterly*, **10**. 3. sz. 158–186.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Bailey, K. M. (1996): Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 257–279.
- Burrows, C. (2004): Washback in classroom-based assessment: A study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 113–128.
- Chen, L. (2002): *Taiwanese junior high school English teachers' perceptions of the washback effect of the basic competence test in English*. Doctoral Dissertation. The Ohio State University, Ohio.
- Cheng, L. (1997): How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, **11**. 1. sz. 38–54.
- Cheng, L. (1998): *The washback effect of public examination change on classroom teaching: an impact study of the 1996 Hong Kong Certificate of Education in English on the classroom teaching of*

- English in Hong Kong secondary schools. Doctoral Dissertation.* University of Hong Kong, Hong Kong.
- Cheng, L. (2005): *Changing language teaching through language testing: A washback study. Studies in language testing 21.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (2004, szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods.* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Csapó Benő (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Ecostat, Budapest. 71–93.
- Eckes, T., Ellis, M., Kalnberzina, V., Pizorn, K., Springer, C., Szollás, K. és Tsagari, C. (2005): Progress and problems in reforming public language examinations in Europe: cameos from the Baltic States, Greece, Hungary, Poland, Slovenia, France and Germany. *Language Testing*, 22. 3. sz. 355–377.
- Einhorn Ágnes (2004, szerk.): *Az érettségiről tanároknak 2005. Német nyelv.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Einhorn Ágnes (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 73–105.
- Einhorn Ágnes (2008): Fejlesztés vagy vizsgatréning? A fejlesztő- és mérőfeladatok különbségei. In: Bánkuti Zsuzsa és Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 147–168.
- Einhorn Ágnes és Major Éva (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 127–137.
- Enyedi Ágnes és Medgyes Péter (1998): Angol nyelvtanítás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltozás óta. *Modern Nyelvtanítás*, 4. 2–3. sz. 12–32.
- Gates, S. (1995): Exploiting washback from standardized tests. In: Brown, J. D. és Yamashita, S. O. (szerk.): *Language testing in Japan.* Japan Association for Language Teaching, Tokyo. 101–106.
- Hamp-Lyons, L. (1997): Washback, impact and validity: Ethical concerns. *Language Testing*, 14. 3. sz. 295–303.
- Hughes, A. (1993): *Backwash and TOEFL 2000.* Kézirat. University of Reading.
- Kiss-Gulyás, J. (2001): Experiencing the exam content and material. In: Glover, G. (szerk.) *English language teaching in Hungary. Part III.* The British Council, Budapest. 40–58.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. (2002) OM – PTMIK, Budapest – Pilisborosjenő.
- Közoktatási Statisztikai Kiadvány* (2008): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. (http://db.okm.gov.hu/statisztika/ks07_fm/index.html, 2009. 06. 10-i megtekintés)
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvtanítás.* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Budapest.
- Medgyes P. és Miklósy K. (2000): The language situation in Hungary. *Current Issues in Language Planning*, 1. 2. sz. 148–242.
- Messick, S. (1996): Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13. 3. sz. 241–256.
- Nemzeti alaptanterv* (1995). Korona Kiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv* (2003). Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv* (2007). Oktatási Minisztérium, Budapest. 2009. 09. 30-i megtekintés, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391>
- Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angol csoportokban. *Modern Nyelvtanítás*, 5. 4. sz. 9–31.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvtanítás-fejlesztési politika és annak gyakorlati megvalósulása a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43–72.
- Nikolov Marianne, Ottó István és Öveges Enikő (2008): *Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben.* Oktatási és Kulturális Minisztérium – Oktatásért Közalapítvány, Budapest. 2010. 01. 23-i megtekintés, Oktatásért Közalapítvány, http://www.oktatasert.hu/files/idegennyelvi_kutatas_jelentes.pdf
- Nikolov Marianne és Szabó Gábor (2011): Az angol nyelv-tudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az iskola 1–6. évfolyamán. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 13–40.
- Petneki Katalin (2007): *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón.* JATE-Pressz, Szeged.
- Saif, S. (2006): Aiming for positive washback: A case study of international teaching assistants. *Language Testing*, 23. 1. sz. 1–34.
- Shohamy, E. (1999): Language testing: impact. In: Spolsky, B. (szerk.): *Concise encyclopaedia of educational linguistics.* Elsevier, Amsterdam. 711–714.

- Shohamy, E., Donitsa-Schmit, S. és Ferman, I. (1996): Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 298–317.
- Spratt, M. (2005): Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, **9**. 1. sz. 5–29.
- Vágó Irén (1999): Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKI Kutatási Központ – Okker, Budapest. 135–173.
- Vidákovich Tibor és Vígh Tibor (2009): Az idegen nyelvi értékelés és oktatás kapcsolata. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 159–168.
- Vígh Tibor (2007): A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia*, **107**. 2. sz. 141–161.
- Vígh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD-értekezés kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Wall, D. (1997): Impact and washback in language testing. In: Clapham, C. és Corson, D. (szerk.): *Testing and assessment: the Kluwer encyclopaedia of language in education. Volume 7*. Kluwer Academic, Netherlands. 291–302.
- Wall, D. (2005): *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching. Studies in Language Testing 22*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wall, D. és Alderson, J. C. (1993): Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, **10**. 1. sz. 41–69.
- Watanabe, Y. (1996): Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 318–333.
- Watanabe, Y. (2004): Methodology in washback studies. In: Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 19–36.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Vidákovich Tibornak a vizsgálat folyamatában nyújtott szakmai támogatását és iránymutatását, Einhorn Ágnesnek, Nikolov Mariannának, Petneki Katalinnak, Sominé Hrebik Olgának és Szénich Ale-

xandrának a kérdőív lektorálását, Pap-Szigeti Róbertnek az elektronikus kérdőív létrehozását és az adatfeldolgozást, valamint a válaszadó nyelvtanároknak a felmérésben való részvételét.

A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében

A tanulói hátrányok kompenzálását célzó mentorálás egyre elterjedtebb hazánkban, számos központi és helyi kezdeményezés igyekszik kihasználni a mentor-mentorált személyes kapcsolatában rejlő előnyöket, ugyanakkor e törekvések eredményességének kvantitatív vizsgálatára nem találunk példát a magyar szakirodalomban. A mentorálás újszerűsége mellett ebben vélhetően szerepet játszik az a körülmény is, hogy a mentori munka nehezen megragadható, a tanulók igényeihez igazított tevékenységek egyazon programon belül is rendkívül változatosak lehetnek.

Jelen munka azt vizsgálja egy hátrányos helyzetű tanulók támogatása céljából szervezett mentorprogram keretei között, hogy a mentori feladatokat ellátó pedagógusjelöltekkel kialakított, egy tanévet felölelő mentori kapcsolat milyen hatást gyakorol általános iskolás diákok tanulási motivációjára és szövegértésére. A mentori munkára jellemző változatosság csökkentése, így a mentorálás hatásának pontosabb feltárása érdekében a mentorok szokásos tevékenységeit kiegészítettük a tanulók érdeklődése szerint kiválasztott szövegek, valamint a szövegekhez kapcsolódó feladatok közös feldolgozásával. Elemzésünkben a kísérletbe bevont 5–7. évfolyamos tanulók (n=37) olvasás iránti attitűdjének, elsajátítási motivációjának, valamint olvasási teljesítményének változását hasonló családi háttérrel jellemezhető, mentorálásban nem részesülő tanulókéhoz hasonlítjuk.

A fejlesztést, illetve a fejlesztéshez szükséges eszközök kidolgozását pedagógusjelöltek végezték. Fejlesztő kísérletünk eredményeinek bemutatása mellett így írásunk egyúttal egy lehetséges példáját is szemlélteti annak, hogyan kapcsolható össze a pedagógusképzés pedagógiai innovációk létrehozásával, kipróbálásával.

Munkánk elméleti részében a nemzetközi szakirodalom alapján röviden áttekintjük a mentorálás lehetséges hatásait az iskolai eredményesség tekintetében, ezután bemutatjuk a mentori tevékenységek kontextusát jelentő Hallgatói Mentorprogramot és a program keretei között folyó fejlesztő munkát, majd kutatásunk részleteiről, eredményeiről számolunk be.

A mentorálás és az iskolai teljesítmény kapcsolata

A mentorálás kutatásával foglalkozó nemzetközi szakirodalom a mentorprogramok két fő típusát különbözteti meg a tevékenységek helyszíne szerint. Így létezik közösségi ('community-based') mentorálás, amely nem kötődik helyhez, és helyhez kötött ('site-based') mentorálás, amely esetében a mentori tevékenységek nagy része konkrét

helyhez, illetve intézményhez (például iskola, munkahely, vallási intézmény) köthető (Sipe, 2005).

A nemzetközi szakirodalomban egyetértés mutatkozik abban a tekintetben, hogy mind az iskolán kívüli, mind az iskolához kötődő mentori tevékenység számos területen pozitív hatást gyakorolhat a gyermekekre, fiatalokra. DuBois, Holloway, Valentine és Cooper (2002) metaanalízise szerint főként a hátrányos helyzetűek profitálhatnak a mentori kapcsolatból. Mivel az iskolai mentorprogramok viszonylag rövid múltra tekintenek vissza, eredményességüket illetően a közösségi programokhoz viszonyítva jóval kevesebb tapasztalattal rendelkezünk.

Habár az empirikusan vizsgált közösségi programok céljai főként a fiatalkori bűnözés, egészségkárosító magatartás és agresszív viselkedés pozitív irányú befolyásolásához kötődnek, a mentorálás hatását elemző kutatások számos olyan kedvező eredményről számolnak, amelyek szerepet játszhatnak a tanulmányi teljesítmény javulásában is. A közösségi programokhoz kötődő kutatások szerint a mentori kapcsolat kedvezően befolyásolhatja többek között a tanulási énképet, az iskolai hiányzást, a lemorzsolódást, a társas kapcsolatokat az osztálytársakkal és a pedagógusokkal, valamint az iskola iránti attitűdöt (például Rhodes, Grossman és Resch, 2000; Turner és Scherman, 1996), illetve néhány vizsgálat a tanulmányi eredmények tekintetében is regisztrált javulást (például Tierney, Grossman és Resch, 1995).

Az iskolai mentorprogramok tanulókra gyakorolt hatásainak bemutatásához leginkább Blinn-Pike (2007) szakirodalmi összegzésére támaszkodunk, mely az áttekintett munkák kiválasztásával kapcsolatban szigorú kutatómódszertani kritériumokat állított fel: (1) a publikáció bírálati rendszerrel működő folyóiratban vagy akkreditált felsőoktatási intézmény doktori disszertációjaként jelent meg, (2) a vizsgálatot kontrollcsoporttal végezték, (3) legalább 50 mentorált szerepelt a kutatásban, valamint (4) kvantitatív eredményeket is közöl a beszámoló. Az ismertetett kritériumok alapján 17 munkát összegez a szerző. Bár e programok helyszíne az iskola, a kezdeményezések egy része nem, vagy csak közvetett módon célozza a tanulmányi teljesítmény javítását. A továbbiakban Blinn-Pike (2007) munkája alapján azon vizsgálatok eredményeire fókuszálunk, melyek direkt vagy indirekt módon a tanulmányi teljesítmény pozitív irányú befolyásolását is feladatuknak tekintik. A 17 munkából 14 felel meg e kritériumnak, melyből 9 kutatás számol be kedvező változásról. A kutatási eredmények szerint a mentorálás hatására főként a tanulási motivációt jellemző konstruktumok tekintetében (például iskola iránti attitűd, általános tanulási énkép, énhatékonyság) várható pozitív változás. Emellett csökkenhet a hiányzás, javulás érhető el a társas kapcsolatok területén mind a tanárok, mind a kortársak esetében. Mindössze két kutatásban használtak a tanulók kognitív fejlődésének mérésére alkalmas teszteket (olvasás, matematika és nyelvi készségek), azonban ezek eredményei nem mutattak szignifikáns különbséget a mentoráltak és kontrollcsoportjaik között. A hatásvizsgálatok közül három számol be az osztályzatok javulásáról, míg ugyanennyi

Az Egyesült Államokban megjelent mentori mozgalom elsősorban a fiatalkori bűnelkövetés visszaszorítása, megelőzése érdekében szervezett kezdeményezésekkel indult, melyek túlnyomó része a mentorprogramok közösségi kategóriájába sorolható. A kedvező tapasztalatok nyomán az ezredforduló körül azonban egyre több olyan program kezdte meg működését, mely a korábbtól eltérő célokat, illetve az új céloknak megfelelő helyszíneket jelölt meg. Ezen kezdeményezések körébe sorolhatók az iskolai ('school-based') mentorprogramok (Baker és Maguire, 2005).

azon munkák száma, melyek nem jeleztek szignifikáns különbséget. *Csapó Benő* (2002) elemzéseire támaszkodva e ponton fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a tanulmányi eredmények gyakran nem adnak megbízható képet a tanulók tudásáról, valamint hogy az alacsony iskolai végzettségű és általában rossz magatartás jeggyel rendelkező tanulók tudását – így vélhetően a mentorprogramok célcsoportjába tartozó tanulók többségének teljesítményét is – gyakran alulértékelik a pedagógusok.

Az iskolai sikertelenség kockázatának kitett tanulókra ('academically at-risk student') gyakorolt mentori kapcsolat lehetséges hatásmechanizmusának magyarázatára *Larose és Tarabulsy* (2005) dolgozott ki elméleti modellt. Modelljük szerint az iskola által támogatott elvárásokhoz való alkalmazkodást és a tanulmányi teljesítmény növekedését a mentori kapcsolat következményeként erősödő (1) kompetencia, (2) támogató kapcsolat és (3) autonómia érzése segíti elő. A kompetencia érzése alatt a tanulmányi célok elérésében szerepet játszó saját képességek pozitív megítélését értik, a támogató kapcsolat a mentor és mentorált megfelelő viszonyát jelenti, míg az autonómia az iskolai pályafutást érintő döntések tekintetében jelent önálló, felelősségteljes gondolkodást. E felsorolt folyamatok direkt hatást gyakorolnak a tanulók iskolai viselkedésére (például segítségkérés, időbeosztás, felkészülés, órai figyelem), mely az iskolai elvárásoknak való megfelelés és a tanulmányi teljesítmény területén pozitív változásokat idézhet elő. Az e területen folyó vizsgálatok szerint a mentorálás tényleges hatását azonban számos további körülmény befolyásolja, elsősorban a mentori kapcsolat időtartama, a mentor és mentorált között kialakult érzelmi viszony, a mentorálást végző személyek jellemzői, valamint a program sajátosságai (lásd *Fejes, Kasik és Kinyó*, 2009).

Bár az ismertetett modell több elemét alátámasztják empirikus kutatások, számos összefüggése alapul közvetett bizonyítékokon. Főképp a tanulmányi eredmények javulását meghatározó tényezők tekintetében hiányosak ismereteink. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy az iskolai teljesítmény emelését célzó programok száma alacsony, illetve az ezekhez kötődő kutatások főként affektív változókra fókuszálva annak a kérdésnek a megválaszolására helyezik a hangsúlyt, hogy a mentori kapcsolat milyen motivációs változásokat eredményezhet. Ugyanakkor e változások és a kognitív fejlődés, illetve a tanulmányi teljesítmény összefüggését ritkán vizsgálják (*Portwood és Ayers*, 2005).

A fejlesztés részletei

A Hallgatói Mentorprogram célja és szervezeti keretei

A jelen tanulmány által vizsgált mentori tevékenységek kontextusát a Hallgatói Mentorprogram jelenti, mely a szegedi deszegregációs intézkedés támogatása céljából szerveződött, és a 2007/2008-as tanévben kezdte meg működését. A szegedi deszegregációs lépés keretében a többségében roma, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók által látogatott Móra Ferenc Általános Iskolát szüntették meg, a tanulókat pedig további szegedi általános iskolába irányították. A legtöbb tanulót befogadó iskolába 22 gyermek került, a legkevesebbet fogadó intézménybe hét, egy-egy osztályba pedig legfeljebb három tanuló. Az intézkedést kísérő problémák enyhítésére egy pedagógusokból és egy pedagógusjelöltekből álló mentori hálózatot alakítottak ki. A város vezetése a deszegregációs intézkedés részeként állította fel a mentori rendszert, elsősorban a bezárt iskola pedagógusaiból. Így a tanulókkal eredeti iskolájukból a legtöbb esetben tanárok is áthelyezésre kerültek (továbbiakban: mentortanár) a diákok felzárkóztatása, beilleszkedésük elősegítése céljából (*Fejes és Szűcs*, 2009; *Szűcs*, 2009).

A tanulók beilleszkedésének további támogatására a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete(1) két helyi civil szervezettel, a Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesülettel és a Lakhatás Iskolázottság Foglalkoztatottság Közhasznú Egyesülettel karöltve pedagógusjelöltekből álló mentorhálózatot szervezett a Roma Oktatási Alap pénzügyi támogatásával. A Hallgatói Mentorprogram keretében a Szegedi Tudományegyetem pedagógusjelöltjei segítik a megszüntetett intézmény tanulóinak szociális és tanulmányi integrációját a befogadó iskolák mentortanárainak, pedagógusainak irányításával. A program második tanévében a Hallgatói Mentorprogramba három hőmezővásárhelyi általános iskola is bekapcsolódott, melyek a helyi iskolarendszer átalakítása során a szegedihez hasonló deszegregációs intézkedésben voltak érintettek, így az egykori szegregált iskolából tanulókat fogadtak (lásd: Nagy, 2008; Szűcs és Fejes, 2011).

A program célja a deszegregáció támogatásának irányából egyre inkább az általános hátránykompenzálás irányába tolódott el, a harmadik tanévében a deszegregációs intézkedésben érintett és nem érintett (de segítségre szoruló és általában a hátrányos vagy halmazottan hátrányos helyzetű kategóriájába sorolható) tanulók aránya közel azonos volt.

Mentori tevékenységek

A mentorálást végző pedagógusjelöltek a projektet kísérő egyetemi kurzusokon vettek részt, melyek keretében egyrészt a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának helyzetével, továbbá a mentoráláshoz szükséges információkkal ismerkedhettek meg; másrészt az iskolai mentorálás során hasznosítható anyagok gyűjtése, kidolgozása történt. Emellett a kurzusok fórumot biztosítottak az iskolai munka tapasztalatainak közreadására, illetve e tapasztalatokra építve a mentorálás hatékonyságának növelésére.

A tanév során a pedagógusjelöltek heti 8 órát töltöttek az iskolában, egy pedagógusjelölt átlagosan 3–4 tanulót mentorált. Feladataik közé a következő tevékenységek tartoztak: rendszeres találkozás a mentorált tanulókkal, helyzetük nyomon követése; korrepetálás; kapcsolattartás a mentorált tanulók szüleivel; a többségi tanulókkal közös programok szervezése; közös gondolkodás a tanulókkal, tanárokkal a felmerülő iskolai problémák megoldása érdekében; a programmal kapcsolatos adatgyűjtés, adminisztráció.

A tanulássegítés szervezésének számos kombinációja alakultak ki a program keretei között:

- a tanítási idő befejezése után, napközis, tanulószobai foglalkozás ideje alatt, egyéni vagy csoportos munkaformában;
- a tanítási idő alatt, azaz egyes órákról kivihetik a tanulókat a pedagógusjelöltek – hasonlóan a mentortanárok, illetve fejlesztő pedagógusok által kialakított gyakorlathoz –, egyéni vagy csoportos munkaformában (ez elsősorban a készségtárgyakat jelenti, de a szaktárgyak esetében is előfordul a pedagógusok döntésétől, az adott óra céljától függően);
- duáltanítás(2) keretében, melynek során a pedagógusjelölt részt vesz a tanórán, ahol a pedagógussal megegyező feladatokat és/vagy pedagógiai asszisztensi feladatokat lát el;
- az óra ideje alatt egy tanuló mellett ül a pedagógusjelölt, így általában egyetlen tanuló munkáját segíti az adott óra teljes ideje alatt.

A tanulássegítés leggyakrabban csoportos munkaformában zajlik, főként a tanítási idő befejezése után, melynek keretében elsősorban a házi feladatok elkészítésében, az órákra való felkészülésben segítenek a tanulóknak a pedagógusjelöltek, általában a pedagógusok iránymutatásai alapján. A rendelkezésre álló időtől és eszközöktől függően emellett

képességfejlesztő feladatok, tevékenységek segítségével, valamint a társas kapcsolatok alakulását pozitívan befolyásoló programok szervezésével támogatják a pedagógusjelöltek az iskolai munkát (lásd: *Balázs*, 2011; *Berezky és Fejes*, 2010; *Fejes és Szűcs*, 2009; *Szabó*, 2008; *Szűcs és Fejes*, 2010).

A szövegek kiválasztása és feldolgozása

A mentorok szokásos tanulássegítő tevékenységeit egészítettük ki a tanulók érdeklődése szerint kiválasztott szövegek, valamint a szövegekhez készített feladatok közös feldolgozásával, mellyel célunk az olvasási motiváció erősítése, a szövegértés fejlesztése volt. Annak ellenére, hogy a tanulási motiváció területspecifikus részeként értelmezett olvasási motivációt egyre nagyobb érdeklődés övezi, nem rendelkezőnk általánosan elfogadott, empirikusan igazolt modellel, az olvasási motiváció fejlesztésére alkalmas, bizonyíthatóan hatékony gyakorlati megoldások esetében viszonylag kevés fogódzó áll rendelkezésünkre (*Szenczi*, 2010). A fejlesztések során használt szövegek kiválasztásának alapját *Nagy József* (2006) pedagógiai szempontú szövegtipológiája jelentette, mely (1) élménykínáló, (2) informáló és (3) tudáskínáló szövegeket különböztet meg, az egyes szöveg típusok esetében pedig eltérő motivációs hatást feltételez.

A szövegek kiválasztását, valamint a hozzájuk kapcsolódó feladatok írását a mentori feladatokat ellátó pedagógusjelöltek végezték a 2009/2010-es tanév első szemeszterében a program működését kísérő egyetemi kurzus keretében. Minden mentorálást végző pedagógusjelölt három rövid szöveg keresését és/vagy megírását kapta feladatul, melyhez a következő szempontok figyelembe vételét ajánlottuk: (1) 8–15 sor hosszúság; (2) élménykínáló vagy informáló szöveg típus; (3) mentoráltjaik érdeklődésének, életkorának megfelelő szövegek. A szövegek kiválasztását, megírását követően először a pedagógusjelöltek fűztek megjegyzéseket egymás munkáihoz, illetve tettek javaslatot a kiválasztott, megírt szövegek esetében kisebb átalakításra, majd egy tanító-magyar szakos pedagógus lektorálása következett. A következő lépés a szövegekhez tartozó feladatok elkészítése volt. A feladatok közös feldolgozása a tartalom megértésének ellenőrzésére, a mentor és mentorált között a tartalommal kapcsolatos párbeszéd elősegítésére szolgált, nem kapcsolódott hozzá értékelés.

Összesen 65 szöveg készült el a hozzá tartozó feladatokkal, melyeket egyes esetekben az internetről letölthető képekkel is kiegészítettek a pedagógusjelöltek. Az elkészült szövegek tartalmukat tekintve főként a következő főbb témakörökbe rendezhetők: mesék, információk hírességekről (például sportolók, énekesek, színészek, írók), írások az adott korosztály által gyakran végzett szabadidős tevékenységekkel összefüggésben (például számítógépes játékok, labdarúgás, horgászat), tizenévesek és szerelem, egészséges életmód, természettudományos és történelmi érdekességek.

A szövegértés fejlesztését az a 14 pedagógusjelölt végezte, akik a kísérletbe bevont tanulók mentorai voltak. Egy mentor kettő-hat tanulóval dolgozott fel közösen szövegeket, általában csoportos munkaformában, mely alkalmanként legfeljebb négy tanuló jelentett. A szövegfeldolgozás során a pedagógusjelöltek a SZÖVEGFER program során alkalmazott, *Pap-Szigeti, Zentai és Józsa* (2006) által ismertetett lépéseket követték. A fejlesztés a tanév második félévében, márciusban és áprilisban zajlott. Az iskoláknak a pedagógusjelöltek mentori munkájával szembeni elvárásai, valamint a rendelkezésre álló idő szűkössége miatt tanulónként négy-hat szöveg közös feldolgozása történhetett meg, alkalmanként egy szöveggel. A rendelkezésre álló szövegek közül az első egy-két alkalommal a pedagógusjelöltek választottak, majd általában a harmadik foglalkozást követően a hallgatók többsége arról számolt be, hogy az olvasandó szövegről a tanulók döntöttek a címek alapján.

A vizsgálat leírása

A vizsgálat célja és előfeltevései

Kutatásunk célja, hogy a Hallgatói Mentorprogram 5–7. évfolyamos mentorált tanulói körében feltárjuk a mentori kapcsolat lehetséges kedvező következményeit az iskolai sikerességgel összefüggésben. Empirikus vizsgálatunkban kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk, a mentorált tanulók fejlődését hasonló családi háttérrel jellemezhető, mentorálásban nem részesülő tanulókéhoz hasonlítjuk. A mentorálás hatásának pontosabb feltárása érdekében a mentorok szokásos tevékenységeit a tanulók érdeklődése szerint kiválasztott szövegek, valamint a szövegekhez kapcsolódó feladatok közös feldolgozásával egészítettük ki.

Várható eredményeink szempontjából kiemeljük, hogy az empirikusan vizsgált mentorprogramok többségének középpontjában a legtöbb esetben nem a tanulmányi teljesítmény direkt növelése áll, azok főként affektív és szociális jellemzők befolyásolására irányulnak; továbbá a mentori tevékenységet a pedagóguspályához nem kötődő személyek látják el; valamint, hogy a rendszeres találkozások száma a nemzetközi szakirodalomban vizsgált programok esetében alacsony, általában heti egy-két órára korlátozódik (Fejes, Kasik és Kinyó, 2009). A jól szervezett iskolai mentorprogramok feltételezéseink szerint eredményesek lehetnek a tanulmányi felzárkóztatás területén is, a szociális és az affektív területek kedvező változásait megfelelően kiaknázva. Valószínűsítjük, hogy a vizsgálatunk kontextusát jelentő program esetében kedvezően befolyásolja a mentorálás eredményét, hogy a mentori tevékenységet pedagógusjelöltek végzik, illetve a mentor és a mentorált által együtt töltött idő jóval hosszabb, mint a bemutatott kezdeményezések esetében.

Minta

Vizsgálatunkba azok az 5–7. évfolyamos tanulók kerültek be, akik a 2009/2010-es tanévben a Hallgatói Mentorprogram keretei között mentori támogatást kaptak, és korábban nem részesültek mentorálásban. Utóbbi kritérium azért lényeges, mert számos korábbi kutatás arra világított rá, hogy a mentori kapcsolat hossza jelentősen befolyásolja a mentorálás hatását (például: DuBois és mtsai, 2002; Grossman és Rhodes, 2002). A kísérleti csoportba 18 osztályból 45 tanulót soroltunk, ami a feldolgozott szövegek alacsony száma és a tanulók iskolaváltásai miatt 37 főre csökkent a tanév végére. A kísérleti almintá így 20 ötödik, 10 hatodik és 7 hetedik évfolyamos tanulóból állt, akik közül 23 fiú és 14 lány.

A kísérleti csoport tanulói családi háttértényezőiket tekintve hátrányos helyzetűek. A családi háttér egyik meghatározó jellemzőjének a szülők iskolai végzettségét tekinthetjük, a tanulók megoszlását e tényező szerint az 1. táblázat közli. Az országos reprezentatív adatok és kísérleti csoportunk jellemzőinek összehasonlítása alapján megállapítható, hogy a mentorált tanulók körében jelentősen nagyobb arányban vannak a legfeljebb alacsony fokú végzettségű szülők gyermekei, és emellett jóval alacsonyabb a felsőfokú végzettségű szülők aránya is, mint országosan.

1. táblázat. A mentorált tanulók megoszlása az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

Minta	Legfeljebb ált. isk.	Szakk munkás	Érettségi	Főiskola	Egyetem
Kísérleti	35	41	12	12	-
Országos*	8	22	40	22	8

* Országos reprezentatív minta (Józsa, 2003)

A hátrányok előfordulásának arányát és halmozódását a kísérletbe bevontak körében a 2. táblázatban foglaltuk össze, feltüntetve a jogszabály alapján hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű minősítést, valamint az osztályfőnökök véleményét az anyagi és érzelmi hátrányról. Az adatok alapján jól látszik, hogy a tanulók kétharmada halmozottan hátrányos helyzetű, és a pedagógusok véleménye szerint e tanulók többségére az anyagi és érzelmi hátrány egyaránt vonatkozik. Emellett megjegyezzük, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába nem sorolt tanulók között is jelentős azok aránya, akik a pedagógusok megítélése szerint valamilyen hátránnyal jellemezhetők.

2. táblázat. A mentorált tanulók megoszlása hátrányos helyzetük szerinti bontásban (%)

Hátrányos helyzet szempontja		Halmozottan hátrányos helyzetű	Nem halmozottan hátrányos helyzetű
Érzelmileg hátrányos	Anyagilag hátrányos	58	25
	Anyagilag nem hátrányos	8	8
Érzelmileg nem hátrányos	Anyagilag hátrányos	29	17
	Anyagilag nem hátrányos	25	29

Az otthoni könyvek száma az olvasási teljesítmény fontos előrejelzője (például: Nagy, 1994; Szabóné és Fejes, 2008), így e szempont szerint is jellemezzük a kísérleti csoportot. A 3. táblázat adatai alapján látható, hogy a mentorált tanulók 60 százalékának családjában legfeljebb egypolcnyi könyv található. Az 1–3. táblázat adatai egyértelműen igazolják, hogy a kísérletbe bevont tanulók hátrányos helyzetűnek tekinthetők.

3. táblázat. A mentorált tanulók megoszlása az otthoni könyvek száma szerinti bontásban (%)

Kevesebb, mint egy polcnyi (0–50)	Egypolcnyi (50)	2–3 könyves-polcnyi (150)	5–6 könyves-polcnyi (300)	Egy könyvszekrényre való (300–600)	Több könyvszekrényre való (600–1000)	1000 db-nál több könyv
44	17	19	3	11	3	3

A kontrollcsoport összeállítása

A tanulás eredményességét a tanulók családi háttere jelentős mértékben meghatározza, így a kísérleti és a kontrollcsoport fejlődésének összehasonlításához elengedhetetlen, hogy a fejlesztés által megcélzott változók indulószintje mellett a tanulók családi háttere is azonos jellemzőkkel bírjon. A családi körülményeket leíró változók közül leggyakrabban a szülők iskolai végzettségét alkalmazzák e cél érdekében. A tanulási motiváció és a családi háttérváltozók összefüggését vizsgáló korábbi kutatások (lásd Józsa és Fejes, 2010 áttekintését) azonban arra utalnak, hogy a kognitív területeken általánosan használt háttérváltozók, így például a szülők iskolázottsága, kevésbé meghatározó a tanulási motiváció szempontjából. Viszonylag kevés empirikusan igazolt információ áll rendelkezésünkre arról, hogy a tanulási motiváció egyes konstruktumait milyen szociokulturális

faktorok befolyásolják. Ez a vizsgálatok alacsony számának, a tanulási motiváció kutatását jellemző egységes elméleti kiindulópont hiányának, illetve ennek következtében a tanulási motiváció kutatásonként eltérő operacionalizálásának, valamint annak a következménye, hogy az azonos családi háttér szerinti tanulóközösségek létrejöttéből adódó kedvezőtlen hatások mértéke nehezen kiszűrhető (Fejes, 2012). Ebből következően a kísérleti és a kontrollcsoport illesztéséhez a rendelkezésre álló háttérváltozók minél szélesebb körét szükséges felhasználni.

A kísérleti csoporthoz viszonyítva jelentős méretű almintára volt szükség, mert a Hallgatói Mentorprogram a leginkább rászoruló tanulók mentorálására fókuszál, és az adott tanévben 11 intézményből rekrutálódtak a leginkább kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulók. A kontrollcsoport összeállításához két intézmény kilenc osztályból 222 tanulót mértünk fel.

A kísérleti és a kontrollcsoport illesztésének első lépéseként az előmérés adatai alapján kiválasztottuk a rendelkezésre álló háttértényezők közül azokat, amelyek kimutatható hatást gyakorolnak a felmért tanulással összefüggő változókra. Mivel a kísérleti és a kontrollcsoport a háttérváltozók szempontjából viszonylag homogén, így kizárólag a részmintákkal végzett elemzések nem adnának pontos képet a teljesítményt befolyásoló háttérváltozók szerepéről, ezért e számítások során minden felmért tanuló, azaz a kontrollcsoportba sorolt tanulók osztálytársainak adatait is felhasználtuk (n=267 fő). Az elsajátítási motivációval, az olvasás iránti attitűddel és a szövegértéssel mint függő változókkal regresszióanalízist végeztünk, független változóként a rendelkezésünkre álló háttérváltozókkal vontuk be. Az eredmények szerint az elsajátítási motiváció tanulók közötti különbségeit az érzelmi hátrány és az otthoni könyvek száma, az olvasás iránti attitűd eltéréseit a tanulók neme és az otthoni könyvek száma, míg a szövegértés különbségét az anya iskolai végzettsége és az évfolyam magyarázza. A kísérleti és a kontrollcsoport illesztését az előbbieket figyelembe vételével végeztük, a 4. táblázatban közöltek szerint a két almintá az említett változókat tekintve nem különbözik. A kontrollcsoport 46 tanulóból áll.

4. táblázat. A kísérleti és a kontrollcsoport illesztése

	Mann–Whitney <i>u</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Anya iskolai végzettsége	526,5	-0,07	0,99
Otthoni könyvek száma	639,0	-0,31	0,75
Érzelmi hátrány	565,5	-1,2	0,23
Évfolyam	526,5	-0,07	0,99
Tanuló neme	Pearson <i>khí</i> négyzet-próba		<i>p</i>
	0,01		0,98

A fejlődés jellemzésére használt mutatók

A mentorálás hatását az elsajátítási motiváció, az olvasás iránti attitűd és a szövegértés változásának elemzésével vizsgáljuk. E konstruktumok fejlesztését, illetve alkalmazását a mentori munka eredményességének mutatóiként több tényező is indokoltá teszi.

A szövegértési teljesítmény mind az iskolai tanulást (például: Molnár, 2006), mind a munkaerőpiaci pozíciót (például: Köllő, 2009) figyelembe véve központi jelentőségű, a hazai és nemzetközi mérések pedig egyaránt arról számolnak be, hogy a kedvezőtlen szocio-ökonómiai háttérű tanulók teljesítménye számottevően elmarad társaikétól (például: Cs. Czachesz és Vidákovich, 1996; Molnár É. és Józsa, 2006; OECD, 2010). Az affektív változók ugyancsak központi jelentőségűek az iskolai tanulás sikeressége (pél-

dául: Józsa, 2007), illetve az élethosszig tartó tanulás tekintetében (például: Artelt, Baumert, Julius-Mc-Elvany és Peschar, 2003), és egyre inkább az oktatás eredményességét jelző mutatóként kezelik azokat (Csapó, 2004), valamint egyre gyakrabban használják az oktatási intervenciók hatásvizsgálataiban (Surányi, 2008; Surányi és Kézdi, 2010). Az elsajátítási motivációra vonatkozó korábbi kutatásaink a hátrányos helyzetű tanulók lemaradásáról tanúskodnak (Fejes és Józsa, 2005, 2007), míg az olvasási motiváció tekintetében nemzetközi felmérések eredményei kínálnak erről információkat (Kirsch, deJong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits és Monseur, 2002).

A mentorálás kutatásával foglalkozó szakirodalom szerint a mentori kapcsolat leginkább a tanulási motiváció emelésén keresztül segítheti elő az iskolai sikerességet, így kézenfekvő az affektív változók használata kutatásunkban. Az elsajátítási motiváció a mentori kapcsolat motivációs hatásának átfogó jellemzése szempontjából tűnik hasznosnak, további előnye lehet, hogy a szociális kapcsolatokra vonatkozó összetevői miatt a tanúlással összefüggésben a társas kapcsolatok alakulásáról is információt kínál (Józsa, 2007). Az olvasás iránti attitűd várakozásaink szerint egyrészt arról közöl információt, hogy a mentoráltak mennyiben találják élvezetesnek a közös tanulást, illetve a közös olvasást mentoraikkal, valamint hogy milyen hatása lehet az egyéni érdeklődésnek megfelelően választott szövegeknek.

Adatfelvétel, mérőeszközök

A tanév elején (2009 októberében) és végén (2010 májusában) a tanulók elsajátítási motivációt (Józsa, 2007) és olvasási attitűdöt (Józsa és Fazekasné, 2008) mérő kérdőívet, valamint szövegértési tesztet töltöttek ki. A tanulói kérdőíveken információt gyűjtöttünk az otthoni-családi körülményekről is. Emellett az osztályfőnököket minden egyes tanuló esetében arra kértük, nyilatkozzanak a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetről a jogszabályi értelmezés szerint, valamint saját benyomásaik alapján arról, hogy adott tanulót anyagi és érzelmi szempontból hátrányos helyzetűnek tekintik-e (Fejes és Józsa, 2005). A kérdőíveket névtelenül válaszolták meg mind a tanulók, mind a tanárok, az anonimitás biztosítása érdekében a tanári és tanulói kérdőívek összekapcsolását sorszámok használatával oldottuk meg. A felmérés két-két tanórát vett igénybe tanév elején és tanév végén, a tanulók ugyanazokat a kérdőíveket és szövegértési tesztet kapták meg a két időpontban.

Az affektív jellemzőkre vonatkozó információk gyűjtése ötfokú Likert-skálás állítások segítségével történt. Az elsajátítási motiváció kérdőív érvényességét számos korábbi kutatás bizonyította, így ennek részletes ismertetésétől eltekintünk (lásd: Józsa, 2007). Az olvasás iránti attitűd mérésére Józsa és Fazekasné (2008) olvasási motiváció és olvasási szokások feltárására kidolgozott mérőeszközének azon kérdőívitételeit alkalmaztuk, amelyek az olvasási tevékenységek kedveltségére vonatkoznak (például: „Szeretem gyakorolni az olvasást”; „Magamtól sosem olvasok”). A kérdőív érvényességét faktoranalízis segítségével ellenőriztük (KMO=0,839), amely igazolta az olvasási attitűd esetében is, hogy a kérdések ugyanazon látens változóra vonatkoznak. A szövegértés teszt egy folyamatos és egy nem folyamatos szöveget tartalmazott, előbbihez 22, utóbbihoz 9 item kapcsolódott. A mérőeszközök reliabilitásmutatóit az 5. táblázat foglalja össze, a Cronbach-alpha mutatók szerint a felhasznált eszközök megbízhatósága megfelelő.

5. táblázat. A mérőeszközök reliabilitásmutatói

Kérdőív/teszt	Tételek/ítemek száma	Cronbach- α	
		Előmérés	Utómérés
Elsajátítási motiváció	21	0,78	0,84
Olvasási attitűd	6	0,75	0,81
Szövegértés	31	0,88	0,85

Eredmények

Eredményeink ismertetése során a vizsgált változókat egy-egy alpontban elemezzük. Először az elsajátítási motiváció, majd az olvasás iránti attitűd változását ismertetjük, végül a szövegértésre vonatkozó eredményeket mutatjuk be. Az egyes alpontokban összevesszük a kísérleti és a kontrollcsoport átlagát, valamint a tanév elején és tanév végén mért eredményeket, végül az átlagok összehasonlítását a lehetőségektől függően további elemzésekkel egészítjük ki.

Elsajátítási motiváció

Az elsajátítási motiváció változásának jellemzését a 6. táblázat szemlélteti, az eredményeket százalékpontokra transzformálva adjuk meg. Az előmérés adatain végzett kétmintás t-próba szerint a kísérleti és a kontrollcsoport tanulóinak év eleji indulószintje azonos, ugyanakkor e statisztikai próba a tanév végén sem jelez szignifikáns különbséget.

A kontrollcsoportos fejlesztő kísérletekben a kísérleti és a kontrollcsoport összehasonlítására általánosan használt kétmintás t-próba mellett páros t-próbát is alkalmazunk az elemzések során. A páros t-próba nem alkalmas a független részminták közötti különbségek vizsgálatára, ugyanakkor lehetővé teszi, hogy adott részminta esetében összevessük a különböző időpontokban mért eredményeket. E statisztikai próba elvégzését egyrészt az indokolja, hogy segítségével további információkhoz juthatunk, másrészt alkalmazásával bizonyos mértékben ellensúlyozható a minta alacsony elemszáma, mivel a változást így a tanév eleji adatokkal is összevethetjük részmintánként.

A páros t-próba eredményei alapján azt láthatjuk, hogy míg a kontrollcsoport motivációja szignifikánsan csökkent az év eleji szinthez képest, addig a kísérleti csoport esetében nem tapasztalható változás a két mérési pont között. Ezen eredmények értelmezéséhez meg kell jegyeznünk, hogy számos motivációs konstrukum esetében hazai és nemzetközi kutatások egyaránt arra mutattak rá, hogy a tanulók motivációs jellemzői az életkorral párhuzamosan egyre kedvezőtlenebbé válnak. Az attitűdromlás egy tanévben belül is kimutatható, a tanév kezdetekor mindig kedvezőbb a kép, mint a tanév végén (lásd *Anderman és Maehr, 1994*; valamint *Józsa és Fejes, 2012* áttekintését). E körülményt figyelembe véve a tanév elején mért szinthez képest a motivációs jellemzők változatlansága a tanév végén tulajdonképpen fejlődésnént értelmezhető. Azaz míg a kontrollcsoport tanulói körében az elsajátítási motivációban csökkenés tapasztalható, addig a kísérleti csoportban sikerült ellensúlyozni e kedvezőtlen folyamatot.

6. táblázat. Az elsajátítási motiváció változása a kísérleti időszak alatt (%-pont)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	61,7	9,8	61,3	9,9	0,171 (0,87)
Kontroll	63,4	7,8	57,9	8,6	4,979 (0,00)
F-próba (p)	1,56 (0,22)		1,60 (0,21)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,84 (0,40)		1,61 (0,11)		

A 7–9. táblázatokban az elsajátítási motiváció egyes összetevői láthatók, így megvizsgálhatjuk, hogy az összevont változó milyen különbségeket takar. Az összevont mutatóhoz hasonló kép rajzolódik ki az egyes motívumok esetében is, azaz a kísérleti csoport motívumai a páros t-próba eredményei szerint megegyeznek az év elején mért szinttel, míg a kontrollcsoport tanulói körében minden motívum esetében 5–6 százalékpontos csökkenés figyelhető meg. A kétmintás t-próba nem jelez szignifikáns különbséget, és a szórások év eleji és év végi adatainak összehasonlítása nem tanúskodik említésre méltó változásról. Az eredmények szerint tehát az elsajátítási motiváció egyes összetevői megközelítőleg azonos mértékben csökkentek a tanév során a kontrollcsoportban, míg a mentorált tanulók körében sikerült szinten tartani az egyes motívumokat.

7. táblázat. Az értelmi elsajátítási motívum változása a kísérleti időszak alatt (%-pont)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	60,4	12,5	58,2	14,8	0,889 (0,38)
Kontroll	61,4	12,0	56,3	12,1	3,276 (0,00)
F-próba (p)	0,01 (0,93)		2,27 (0,14)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,36 (0,72)		0,61 (0,54)		

8. táblázat. A szociális felnőtt elsajátítási motívum változása a kísérleti időszak alatt (%-pont)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	55,6	16,1	55,5	15,8	0,030 (0,98)
Kontroll	57,7	11,0	51,3	13,5	3,247 (0,00)
F-próba (p)	3,07 (0,08)		0,56 (0,46)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,65 (0,52)		1,25 (0,22)		

9. táblázat. A szociális kortárs elsajátítási motívum változása a kísérleti időszak alatt (%-pont)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Páros t-p. (p)
Kísérleti	69,0	13,8	70,3	14,8	-0,391 (0,70)
Kontroll	71,2	13,2	66,1	11,8	2,391 (0,02)
F-próba (p)	0,14 (0,74)		3,70 (0,06)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,69 (0,50)		1,36 (0,18)		

Olvasás iránti attitűd

Az olvasási attitűd változását a kísérleti időszak alatt a 10. táblázat foglalja össze. Míg a kísérleti csoport körében nem történt jelentős változás e motivációs konstruktum esetében, addig a kontrollcsoportban jelentős mértékű, 12 százalékpontot meghaladó visszaesés tapasztalható az előméréshez viszonyítva. A páros t-próba alapján egyértelműen kijelenthetjük, hogy számottevő a csökkenés az év elején mért szintet figyelembe véve, a kétmintás t-próba eredményei pedig arról tájékoztatnak, hogy a különbség a kísérleti és kontrollcsoport között a tanév végén szignifikáns. Azaz a szövegértés-fejlesztéssel kiegészített mentorálás hatása az olvasás kedveltségére nézve markáns: míg a kontrollcsoportban nagymértékű a csökkenés, addig a kísérleti csoport tanulói körében sikerült fenntartani az év elején mért olvasási attitűdöt.

10. táblázat. Az olvasási attitűd változása a kísérleti időszak alatt (%-pont)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés Páros t-p. (p)
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Kísérleti	55,9	24,4	56,1	22,4	-0,10 (n.s.)
Kontroll	56,9	23,5	44,5	26,4	4,52 (p<0,01)
F-próba (p)	0,263 (n.s.)		0,173 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,17 (n.s.)		2,02 (p<0,05)		

Számos korábbi kutatás tájékoztat arról, hogy a tanulók neme jelentős hatást gyakorol az olvasás iránti motivációra (például: *Artelt és mtsai, 2003; Kirsch és mtsai, 2002; OECD, 2010*). Mivel a kísérleti és a kontrollcsoport a tanulók nemek szerinti arányát tekintve megegyezik, az elemzéseket nemek szerinti bontásban is elvégezhetjük. Az eredményeket a 11. és 12. táblázatok közlik. A páros t-próba mind a fiúk, mind a lányok esetében csökkenést jelez, ennek mértéke a lányok körében azonban valamivel nagyobb, 14 százalékpontnyi, a fiúk esetében pedig 11 százalékpont. Bár első olvasatra ez mintha arra utalna, hogy a lányok körében hatékonyabb volt a fejlesztés, a jelentősnek mondható szórást, illetve a magasabb indulószintet figyelembe véve nem tehetünk ilyen kijelentést.

11. táblázat. Az olvasási attitűd változása a kísérleti időszak alatt a fiúk körében (%-pont)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés Páros t-p. (p)
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Kísérleti fiú (n=23)	46,1	24,2	49,1	18,1	-0,716 (n.s.)
Kontroll fiú (n=26)	47,4	23,7	36,1	23,9	3,414 (p<0,01)
F-próba (p)	0,138 (n.s.)		0,302 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,165 (n.s.)		1,848 (n.s.)		

12. táblázat. Az olvasási attitűd változása a kísérleti időszak alatt a lányok körében (%-pont)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés Páros t-p. (p)
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Kísérleti lány (n=14)	68,5	18,8	65,2	24,7	0,765 (n.s.)
Kontroll lány (n=17)	68,9	17,4	55,0	21,8	2,943 (p<0,01)
F-próba (p)	0,137 (n.s.)		0,883 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,065 (n.s.)		1,186 (n.s.)		

Szövegértés

A mentorált tanulók szövegértésének fejlődését a 13. táblázatban hasonlítottuk össze mentorálásban, illetve külön fejlesztésben nem részesülő társaikkal. Eredményeink a szövegértés fejlettségében a tanév végén nem jeleztek különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között, továbbá a tanév elején mért teljesítményhez képest sem mutatnak eltérést az egyes részminták esetében. A fejlődés stagnálása nem meglepő, ismert jelenség, hogy az alsó tagozat befejeződésével az olvasási képesség direkt fejlesztése az iskolában véget ér, így e képesség fejlődése megtorpan, lelassul (például: *Molnár Gy.* és *Józsa,* 2006; *Nagy,* 2004). A kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbségeket, valamint a tanév elejéhez képest bekövetkező változást ellenőriztük a folyamatos és nem folyamatos szövegek esetében is, azonban nem találtunk említésre méltó eltéréseket a két szöveg-típust tekintve az összevont mutatóhoz viszonyítva.

13. táblázat. A szövegértés fejlődése a kísérleti időszak alatt (%-pont)

Csoport	Előmérés		Utómérés		Elő- és utómérés Páros t-p. (p)
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Kísérleti	70,6	18,0	74,7	17,7	-1,889 (n.s.)
Kontroll	70,4	19,1	72,9	17,6	-0,806 (n.s.)
F-próba (p)	0,459 (n.s.)		0,10 (n.s.)		
Kétmintás t-próba (p)	-0,57 (n.s.)		-1,656 (n.s.)		

A szövegértés területén tehát nem sikerült fejlesztő hatást elérni a közös szövegfeldolgozással kombinált mentorálással, amelyre főként a fejlesztés rövid időtartama, illetve a feldolgozott szövegek alacsony száma kínálhat magyarázatot. A fejlesztés megközelítőleg két hónapig tartott, 4–6 szöveg közös feldolgozásával, mely láthatóan nem volt elegendő a tanulók fejlődésének elősegítéséhez a szövegek megértése területén. E ponton fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a feldolgozott szövegek számát elsősorban az iskola által kínált lehetőségek és elvárások határozták meg, a mentorálást végző pedagógusjelöltektől főként a hiányos ismeret jellegű tudás elsajátításának segítségével vártak támogatást a pedagógusok (lásd: *Bereczky* és *Fejes,* 2010).

Következtetések

Munkánk a mentorálás kedvező hatásával kapcsolatban az első hazai kvantitatív bizonyítékot szolgáltatja, de a tanulási motiváció fejlesztése tekintetében is említésre méltóak eredményeink, hiszen alig rendelkezünk empirikusan alátámasztott ismeretekkel e területen.

Az elemzések alapján azonban egyértelműen ajánlható a felvázolt megoldás az olvasás iránti attitűd erősítésére, melynek pozitív irányú alakításával feltételezhetően megalapozható, illetve felgyorsítható az olvasási képesség fejlődése. Eredményeink arra is rávilágítanak, hogy a tanulási motiváció hátrányos helyzetű tanulók körében viszonylag rövid idő alatt kedvezően befolyásolható.

A mentorálás mögött meghúzódó hatásmechanizmus részletes feltárására nincs lehetőségünk, így arra a kérdésre nem tudunk válaszolni, hogy a mentori kapcsolat és a szövegek közös feldolgozása külön-külön milyen szerepet töltött be a nem-kognitív jellemzők kedvező irányú alakulásában. Feltételezésünk szerint a mentor-mentorált viszonyunk központi szerep tulajdonítható a tanulók fejlődésében, hiszen a szövegek feldolgozásához az együttműködés keretei a mentori viszony által megalapozottak voltak, illetve a

szövegek kiválasztásában is szerepet játszott a tanulók érdeklődésének ismerete a pedagógusjelöltek részéről.

A mentorprogramok mellett számos további szituáció lehetséges, amelyben a mentori kapcsolat kialakításához, illetve a bemutatott fejlesztéshez hasonló feltételek rendelkezésre állhatnak. Így például a fejlesztő pedagógusi, utazó gyógypedagógusi munkakör ellátása során, a pedagógusjelöltek hosszabb időintervallumot felölelő iskolai gyakorlata közben, valamint különböző hátránykompenzáló pályázatok, kezdeményezések (például Útravaló Ösztöndíjprogram, tanoda típusú tevékenységek) megvalósítása esetében.

Irodalomjegyzék

Anderman, E. M. és Maehr, M. L. (1994): Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, **64**. 2. sz. 287–309.

Artelt, C., Baumert, J., Julius-Mc-Elvany, N. és Peschar, J. (2003): *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD, Paris.

Baker, D. B. és Maguire, C. (2005): Mentoring in historical perspective. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 14–29.

Balázs Ákos (2011): A szegedi Hallgatói Mentorprogram. *Tani-tani Online*, 2011. 05. 23-i megtekintés, http://tani-tani.info/a_szegedi_hallgatoi_mentorprogram

Berezky Krisztina és Fejes József Balázs (2010): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, **110**. 4. sz. 329–354.

Blinn-Pike, L. (2007): The benefits associated with youth mentoring relationships. In: Allen, T. D. és Eby, L. T. (szerk.): *Blackwell handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Blackwell Publishing, Malden. 165–187.

Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (1996): A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia*, **96**. 1. sz. 35–57.

Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.

Csapó Benő (2004): A tudáskonceptió változása: a nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. In: uő (szerk.): *Tudás és iskola*. Budapest. 29–40.

DuBois D. L., Holloway B. E., Valentine J. C. és Cooper H. (2002): Effectiveness of Mentoring program for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, **30**. 2. sz. 157–197.

Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 85–105.

Vizsgálatunk alapján megfogalmazható, hogy a mentori kapcsolat, illetve a szövegértés-fejlesztés bemutatott megoldása pozitívan befolyásolja a tanulási motivációt hátrányos helyzetű tanulók körében. Míg a kontrollcsoport tanulóinál a tanév elejéhez képest a tanulási motivációt jellemző változóban visszaesést tapasztaltunk, addig a mentorálásban részvevő tanulók motivációja nem változott, ami a tanulási motiváció kontextusában fejlődésként értelmezhető. Az elsajátítási motiváció, valamint összetevői tekintetében a tanév elején mért adatokhoz viszonyítva a kontrollcsoport diákjainál a tanév végén 4–5 százalékpontos csökkenést azonosítottunk, míg az olvasás iránti attitűd tekintetében ennél jelentősebb, 11 százalékpontos gyengülést. A szövegértés fejlődése területén nem sikerült fejlődést elérnünk, melynek legfőbb oka vélhetően a kísérleti időszak rövidsége volt.

- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 17. 6–7. sz. 83–96.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2009): Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 2. sz. 61–75.
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 19. 5–6. sz. 40–54.
- Fejes, J. B. (2012): Learning motivation of disadvantaged students. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, New York. 1935–1937.
- Grossman, J. B. és Rhodes, J. E. (2002): The test of the time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30. 2. sz. 199–219.
- Józsa Krisztián (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Függelék: országos adatok, statisztikák. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2008): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiájára és határtudományai köréből*. Educatio, Budapest. 157–179.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. és Monseur, C. (2002): *Reading for Change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- Köllő János (2009): Kiszorulás az olvasás- és írásigényes munkahelyekről. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 15–42.
- Larose, S. és Tarabulsy, G.M. (2005): Academically at-risk students. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 440–453.
- Molnár Edit Katalin (2006): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 43–60.
- Molnár Éva és Józsa Krisztián (2006): IKT-val segített oktatás hatása az olvasási képesség fejlődésére hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 281–295.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
- Nagy Attila (1994): Hol terem a jó olvasó? Egy nemzetközi összehasonlító. vizsgálat eredményeiből. *Magyar Pedagógia*, 94. 3–4. sz. 231–251.
- Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, 104. 2. sz. 123–142.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldásstratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- Nagy Judit (2008): Önkormányzati szerepvállalás az integrációs folyamat megvalósításában. In: Nagy Judit (szerk.): *Kéz a kézben. A hőmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*. Commitment Köznevelési Kht., Hódmezővásárhely. 15–41.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Learning to Learn*. OECD, Paris.
- Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 235–258.
- Portwood, G. S. és Ayers, P. M. (2005). Schools. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 336–347.
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B. és Resch, N. L. (2000): Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 71. 6. sz. 1662–1671.
- Sipe, C. L. (2005): Toward a typology of mentoring. In: DuBois, D. L. és Karcher, M. J. (szerk.): *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications, London. 65–80.
- Surányi Éva (2008): *A gyermeki fejlődés hatása a felnőttkori munkaerőpiaci sikerességre. Háttér tanulmány a Biztos Kezdet program hatásvizsgálatának kutatási koncepciójához*. MATT Humán Tanácsadó Kft. 2011. 05. 23-i megtekintés, Biztos Kezdet honlap, http://www.biztoskezdet.hu/upload/munkaeropiaci_bevalas_es_korai%20fejlodes.pdf

Surányi Éva és Kézdi Gábor (2010): Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, **13.** 1. sz. 2011. 05. 23-i megtekintés, MTA Közgazdaságtudományi Intézet – Budapesti Corvinus Egyetem, <http://www.econ.core.hu/kiadvany/bwp.html>

Szabó Ákosné és Fejes József Balázs (2008): Az olvasásképesség fejlődését befolyásoló szocio-kulturális tényezők tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében. In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2008. november 11–13. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola.* Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 62.

Szabó Diána (2008): Integrált diákok mentorálása. *Fejlesztő Pedagógia*, **19.** 6. sz. 77–82.

Szenczi Beáta (2010): Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, **110.** 2. sz. 119–147.

Szűcs Norbert (2009): A tervezéstől a sorsolásig. A beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozó

rendelkezések gyakorlati megvalósulása a szegedi deszegregációs folyamat során. In: Jancsák Csaba, Nagy Gábor Dániel és Szűcs Norbert (szerk.): *Céhem vándorkönyvei. Tanulmányok a 60. éves Pászka Imre tiszteletére.* Belvedere Meridionale, Szeged. 129–144.

Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): A deszegregációs intézkedéseket támogató Hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben. In: Albert Gábor (szerk.): *Az óvodapedagógiától az andragógiáig.* Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár. 113–125.

Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2011): A deszegregáció lehetőségei többiskolás településeken. Hódmezővásárhely példája. In: Németh Szilvia (szerk.): *HH-s gyermekek a közoktatásban. Kézikönyv hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek neveléséhez és oktatásához.* RAABE Kiadó.

Tierney, J. P., Grossman, J. B. és Resch, N. L. (1995): *Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters.* Public/Private Ventures, Philadelphia.

Turner, S. és Scherman, A. (1996): Big Brothers: Impact of Little Brothers' self-concepts and behaviors. *Adolescence*, **31.** 124. sz. 875–882.

Jegyzetek

(1) A 2010/2011-es tanévtől a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézete is bekapcsolódott a programba.

(2) A tanulássegítés szervezésének e módja a hódmezővásárhelyi intézményekben jellemző.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom a fejlesztés során használt feladatlapok kidolgozásáért a Hallgatói Mentorprogram 2009/2010-es tanévében részt vevő pedagógusjelölteknek. Külön köszönet illeti az olvasásfejlesztést végző mentorokat, Auvalszky Katalint, Csizmazia Ágneszt, Gulyás Noémit, Herédi Anikót, Hős Orsolyát, Imre Katalint, Kiss Gábort, Lukács Lillát, Márton Gábort, Németh Katalint, Pete Erikát, Szabó Ágneszt, Szabó Tündét és Szádvári Lászlót. A kutatást a Roma Oktatási Alap támogatta, az adatrögzítés a Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület infrastruktúrájának felhasználásával történt. Köszönet illeti Kelemen Valéria projektvezetőt a hallgatók koordinálásáért, Gál Zsuzsanna tanító-magyar szakos pedagógust az elkészült szövegek lektorálásáért és az adatfelvétel megszervezésében nyújtott munkájáért, valamint Tajti Andrea irodavezetőt az adatrögzítés irányításáért. Köszönöm a kontrolcsoport összeállításában Marton Lászlóné és Szűcs Norbert segítségét.

„A szakmai közösségnek tudnia kell ezekről a problémákról”

A plágium kezelése a magyar egyetemi gyakorlatban

Erdőben, hegyek közt barangolva egy patakról csak akkor tudhatjuk, mit visz, honnan jön, hová tart, milyen forrásokból táplálkozik, ha vesszük a fáradságot és nyomon követjük. A kutatás nyomozás, annak feltárása, mi hová vezet, minek mivel van összefüggése, mi mire hat, ki kire hatott, kit akartak elkerülni vagy elhallgatni egyes szerzők, illetve kiket tekintenek kiemelkedő jelentőségűnek. Ez a feltárás ugyanakkor nemcsak idő és fáradság, hanem élvezet és öröm is annak, akinek megvan ehhez a munkához az igyekezete, kedve, motivációja. Nem mindig lehet mindent nyomon követni: a patakok időnként elbújnak, majd hirtelen, váratlanul bukkannak elő, és nem tudhatjuk biztosan, ez már egy másik vagy a korábbi vízfolyás.

A forrás tehát igen izgalmas metafora és hivatkozási alap. Használjuk az iskolai tudásszerzés valamennyi fokán, és talán akkor tudatosul bennünk jelentősége, mikor eljutunk oda, hogy magunk is forrássá válunk. Még doktori disszertációkban sem ritka azonban, hogy másodlagos citátumokkal találjuk magunkat szembe – tehát olyannal, amikor a szerző csak egy forrás által idézett szöveget, és nem a valódi forrást ismeri vagy legalábbis ismerteti. Ugy gondolom, a források értelmezésében és általában a tudomány művelésében is jobb eredményeket lehet elérni a mai fiatal generációnál, ha ezeket közelebb hozzuk az ő világukhoz. Ezt például annak révén érhetjük el, hogy a komplex, elméleti, direkt deklaratív tudásátadó megközelítést a csoportmunka és a problémamegoldás elvének hatékonyabb érvényesítése veszi át vagy legalábbis egészíti ki. Mindezt ötvözhetjük a diákok kreatív ötleteivel arról, hogy ők miben látják a források szerepét – ahol a hangsúly nemcsak a hogyanon, hanem a látásmódon is van. Mit jelent nekik ez a metafora, hogy forrás? Milyen más képi megjelenítéssel képezhető le a dolgozatban felhasznált szakirodalom?

Ebben a tanulmányban hét egyetemi oktatóval és egy művelődési intézmény vezetőjével készített kvalitatív, részben strukturált interjú alapján mutatom be a plágiummal kapcsolatos hazai tapasztalatokat és megoldási javaslatokat. Annak ellenére, hogy a nyelvi kódok ebben a situációban milyen központi szerepe van, meglátjuk majd, hogy sem az anyanyelvi, sem az idegen nyelvi szövegek írásakor nem könnyű a helyzete a mai kor diákságának: a kollégák is nehézznek tartják az internet által nyújtott lehetőségek megfelelő használatát, hiszen nem ritkán tapasztalható, hogy akár ingyenesen megszerezhető dolgozatokat adnak be egyesek, akár még fizetnek is ilyen munkákért. Magam is szembe-sültem egyszer ennek a problémának egy olyan válfajával, amikor egy doktori képzésben részt vevő hallgató honlapján a tudományos integritást súlyosan sértő tartalmakra buk-

kantam: az egyik fültre kattintva azt olvashattam, a hallgató mit mond el a látogatóknak arról, hogy ő milyen hazai egyetem milyen szakos doktorandusza, egy másikra pedig azt, hogy milyen telefonszámot kellene felhívnom, ha sürgősen szükségem volna egy általa rövid határidőre megírt, a részletesen, táblázatban szemléletesen összefoglalt díjazási tételek szerint számlázandó dolgozatra.

Tanulmányom egy olyan projektum része, mellyel az egyetemi magyar és idegen nyelvű íráspedagógia kurrens kérdéseire kerestem választ. A Pécsi Tudományegyetemen évek óta foglalkozom angol szakos hallgatók olvasás- és íráskészségeinek fejlesztésével, valamint az íráspedagógia elméleteivel és kutatómódszertanával (Horváth, 2001, 2009). Készülő könyvemben oktatói és kutatói tapasztalataimra építve fejtem ki azokat az érveket, melyek az íráspedagógia folyamat-orientált megközelítésében váltak koherens, elméletileg megalapozott rendszerré. A fejezetek kitérnek az idegen nyelvi íráspedagógia kutatásának módszereire éppúgy, mint azokra a lehetőségekre és problémákra, melyek az oktatói munkában jelentkeznek. Külön fejezet ad számot a plágium szövevényes problematikájáról és a megoldási alternatívákról, amelyben ezzel a napjainkban egyre gyakrabban jelentkező problémával kapcsolatos megoldási lehetőségeket és javaslatokat ismertetem. Először összefoglalom a plágiumról alkotott nézeteket és definíciókat, majd beszámolok a projektum egy olyan területéről, amely a plágiumhoz köthető. Ennek során kvalitatív kutatást végeztem: nyolc interjút készítettem magyarországi kollégákkal annak feltérképezésére, hogy az ő gyakorlatukban hogyan jelentkeznek ezek a problémák, milyen válaszokat adnak ezekre, és milyen megoldási javaslatokat tartanak mások számára is megfontolandónak.

A plágium: definíciók és kutatások

A plagizálás definiálását felvállaló és e definíciókkal vitázó szakirodalom áttekintése előtt fel kell ismerni, hogy ezek a kérdések valójában egy társadalmi, ismeretelméleti és neveléstudományi komplexum részét képezik. Olyan jelenségről van tehát szó, melyet nem lehet a tudás megszerzésének, átadásának és általában az ismeretek megszerzésének tágabb rendszereit figyelmen kívül hagyva vizsgálni. Mint ahogy Pléh Csaba (2010, 47. o.) mondja a kompetenciával kapcsolatban, mi „a tudást nemcsak azért sajátítjuk el, hogy legyőzzük osztálybeli versenytársainkat, hanem azért is, mert valahogyan ez örömet jelent számunkra”.

A kérdés az, milyen módon teszi lehetővé az iskola, a tudomány rendszere, hogy ezen elsajátítás során valóban a sajátunkká válják mások tudása is, és hogy ez valamennyi érintett részére valóban örömet jelenthessen. A tudás fogalmának tisztázásához és a tudás megszerzésének folyamatához adott hasznos fogódzót több más hazai szerző is (lásd például: Géczy, 2005, 2006). Ennek egyik kulcseleme az, hogy milyen mintázatot öltenek a tudás megszerzésének formái – tehát a témánk szempontjából központi jelentőségű forrás mint metafora és konkrét hivatkozási alap mint ismeret feltételezése alapvető a plágium értelemezéséhez.

A vonatkozó szakirodalom egy része a plágiumot mint a tisztességtelen tudományos viselkedés egy formáját értelmezi, és azt vizsgálja, egy adott intézményben vagy azok egy csoportjában hogyan foglalnak ebben állást az érintettek (*Center for Academic Integrity*, 1999; *Underwood és Szabo*, 2003; a kutatásnak ez a forrásáttekintő része egy korábbi tanulmányt egészít ki: *Horváth és Reif*, 2010). A megközelítés gyakran negatív: a probléma rendszerint sokkal hangsúlyosabban tematizálódik, mint a pozitív példa. Nyilvánvaló, hogy az intellektuális tulajdon és a szerzői jogok keretében értelmezett fogalmak ismeretét és egyben figyelmen kívül hagyását tételezi fel az elkövetők, illetve a feltételezett elkövetők részéről. Sok oktató gyakorlatában ugyanakkor az tapasztalható,

és erre találunk számos példát a tanulmány második részében bemutatott kutatás eredményei között is, hogy a pozitív szempontok, a jó, a követendő értékek felmutatása sokszor hasznosabb és célravezetőbb a hibák definiálásánál, osztályozásánál. A plágium jelenségének bemutatásakor már most érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az eredetiséget ösztönző, az egyéni megoldásokat segítő és elfogadó szemléletet kialakító gyakorlatban sokkal ritkább a plagizáláshoz folyamodó kényszer (lásd például: *Candlin és Plum, 1999; Horváth és Reif, 2010; Pecorari, 2003; Zergollern-Miletić és Horváth, 2009*).

A tudományos integritás fontos elv: olyan követelmény, amely alapvető abban a folyamatban, ahogy egy ismeret egy másikhoz vezet. Egy tudósnak egy másik által közvetített tudás forrás és egyben öröm: hiszen közösen közelebb jutnak egy olyan új ismerethez, melyet egyedül valószínűleg egyik sem érne el. A tudományos közlemények definíciójában a legtöbb folyóirat meg is fogalmazza a szerzőknek szóló szerkesztőségi elveiben, hogy csak eredeti tanulmányokat, kritikákat fogad el, melyekben a források, a hivatkozások feltüntetése egy standard gyakorlatot követ. Ez képezi részét annak az elvárásrendszernek is, mellyel a diákok találkoznak az egyetemeken, tehát az intézményes tudásátadás legmagasabb szintjén. Itt a hagyományok ismerete és a műveltség bizonyos foka miatt feltételezhető, hogy valamennyi résztvevő tiszteletben tartja az integritás elvét – és mégis, a plágium újra és újra jelentkezik.

A plágium definícióinak egyik lényeges eleme az, hogy milyen fokúnak és mennyire bizonyíthatónak tartják ebben a szándékosság mozzanatát. *Carroll (2002)* definíciója szerint a plágium olyan szándékos vagy szándéktalan cselekmény, melyben saját munkaként kívánja valaki feltüntetni más írását – valamely előny elérése érdekében. Az ő felfogása értelmében tehát a produktum a döntő: ha a munka mint végtermék más munkáját tartalmazza, de nem megfelelő módon dokumentálva, akkor az a szándékosság közelebbi vizsgálata nélkül is plagizálásnak tekintendő. A további meghatározásokban gyakran lehet találkozni a lopás, az eltulajdonítás mozzanatával, ami a plágium motiváltságára éppúgy utal, mint arra, hogy itt büntetendő és büntethető cselekményről, végső soron jogi értelmezési körbe utalt kategóriáról van szó. Ugyanakkor egyértelmű, hogy azok száma sem kevés, akiket annak ellenére vádolnak meg más művének vagy annak egy részletének plagizálásával, hogy nem szándékosan követték ezt el – akik tehát nem is voltak tisztában sem az elvárásokkal, sem a szövegre és az eredeti szerzőre vonatkozó jogi és tudományetikai vonatkozásokkal. *Etnografikus munkájában* egy ilyen közeget mutat be *Angélil-Carter (2000)*. Arra hívja fel a figyelmet, hogy minden érintett oktatónak el kell gondolkodnia azon, minden segítséget megadott-e tanítványainak, hogy értő módon, egyenrangú félként tudjanak tájékozódni az akadémikus követelmények világában. Kiemeli a dicséret fontosságát, azt, hogy a fejlesztés minden apró lépését, mint a táncban, nyomon kell követni, és a sikeres lépéseket értékelni kell. A hangsúlyt tehát szerinte is a pozitív minták megerősítésére kell fektetni – és ennek az igénynek a megfogalmazása talán nem is igényel további magyarázatot. Az minden bizonnyal igazolható, hogy a hazai egyetemi oktatás színvonalának emelése sem képzelhető el a hallgatók és oktatók motivációjának fenntartása és emelése nélkül. Mint arra többen is felhívták a figyelmet a közelmúltban, bár nem közvetlenül a plagizálással, hanem általánosabb oktatási kérdések elemzésekor (*Csizer és Kormos, 2007; Doró, 2011; Lovász, 2005*), tisztában kell lennünk a hazai felsőoktatásba érkező diákok felkészültségével, és mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy a motiváció erősödjék. Ehhez elengedhetetlennek tűnik az autonóm fejlesztési lehetőségek megnyitása, a hasznos, az iskolán túli életben is alkalmazható kompetenciák kialakítása (*Knausz, 2009*).

Nem kétséges, hogy a pedagógia minden szintjén a nevelés, a fejlesztés lehet az egyéni és intézményi cél. Mindazonáltal az iskoláknak a negatív jelenségekre is választ kell adniuk. Az USA-ban működő Center for Academic Integrity a felsőfokú intézmények számára ad útmutatást és segítséget ahhoz, hogy kezelni tudják ezeket a gondokat. Ennek

érdekében kiemelik (1999), hogy a plágium, bár egyéni motiváltságból ered, mindig valamely konkrét közegben adódik elő. A közeg itt vonatkozhat közelről meghatározható jelenségekre, mint a konkrét kurzusra, a tanár és diák viszonyára, a feladat jellegére, de olyan tágabb összefüggésekre is, mint az intézmény által kialakított kép, az ott tapasztalható kollegiális és egyéb kapcsolatok. A Center fontosnak tartja, hogy az adott egyetem vagy főiskola reflektáljon saját kultúrájára, mert ez egy lényeges lépés az akadémikus tisztesség területén felmerülő problémák megoldásában. *Wajda-Johnston, Handal, Brauer és Fabricatore* (2001) kutatása az egyetemen tisztességtelennek tartott viselkedés egyes formáinak posztgraduális szinten való előfordulási gyakoriságát elemezte. A szerzők diákokat és oktatókat kértek meg ezek megbecslésére. Érdekes módon a két csoport által adott értékek között kevés esetben volt lényeges eltérés – ami utalhat az adatok érvényességére éppúgy, mint a viszonyok rendezetlenségére. A kutatásban többek között a következő konkrét jelenségekre vonatkozó felmérés készült: a forrás szövegének kisebb megváltoztatása a dolgozat írása közben, az irodalomjegyzék feltöltése olyan művekkel, melyekre a szövegben nem hivatkoztak, de voltak köztük az írásbeli feladatokon kívüli helyzetek is, mint például a diáktársakkal való együttműködés egyénileg megoldandó feladatban vagy egy hamarosan megírandó tesztben szereplő kérdések megtudakolása olyanoktól, akik vélhetően egy azonos vizsgán már teljesítettek. És természetesen szerepelt a klasszikus szituáció is, a forrásból való, idézőjelek nélküli szó szerinti másolás egy dolgozatban, más diák felkérése egy dolgozat megírására, illetve a plagizáláson jóval túlmutató eljárás is, a kutatási adat vagy eredmény meghamisítása vagy éppen minden alapot nélkülöző kreálása.

A tisztességtelenség, a vétség, a hiba és a bűn kategóriái rendszeresen megemlítődnek a definíciókban, mint ahogy azokban a vizsgálatokban is, melyek a szankciókra adott diákreakciókat elemezték. *Martin* (2003) kutatásában egy amerikai egyetemen azt jelezte, hogy a hallgatók túlzottan szigorúnak tartják a büntetéseket. *Ferrari* (2005) szintén az USA-ban vizsgálódva jutott arra az eredményre, hogy plágiumot jellemzően azok a diákok követtek el, akikre nagy nyomás nehezedett a siker érdekében, illetve akik nem érezték képesnek magukat arra, hogy megfeleljenek a követelményeknek. Más szempontból közelítve a kérdéshez, ugyanilyen fontosnak tartom a plágiummal kapcsolatos kulturális tényezők vizsgálatát is. *Wheeler* (2009) hetvenhét angol szakos japán egyetemistának olyan rövid szövegeket adott, melyek egyikében plágiumra utaló jegyek voltak. A diákoknak az volt a feladatuk, hogy értékeljék ezeket. A szerző bevezetőjében kifejti, hogy Japánt sokan olyan kultúrának tartják, ahol nem ítélik el a plagizálás különböző formáit. Az eredmények azonban azt igazolják, hogy a diákok nem fogadják el a nyilvánvaló plágiumot. *Wheeler* ezek alapján feltételezi, hogy a kérdésben nem annyira a kulturális tényezőknek van szerepük, mint a plágiumra vonatkozó ismeretek mennyiségének és minőségének. (Lásd még ezekről a tényezőkről és a pedagógiai gyakorlatról *Lee és Schallert*, 2008; *Li*, 2012; *Pecorari*, 2008; *Shi*, 2004 tanulmányát is.)

A plágium kapcsán manapság nem lehet nem beszélni az internetről. Mások mellett (például *Sutherland-Smith*, 2008) *Stapleton* (2005) is a források gazdag tárházaként ajánlja az ott elérhető anyagokat, melyek többek között az idegen nyelvű tudományos írást azzal segítik elő, hogy helyi és globális közönséget biztosítanak mind a hallgatók, mind az oktatók számára. A digitális bennszülötteknek is nevezett ifjú generáció ebben a közegben nőtt fel – de kérdés, megkapta-e azt a segítséget, melyet ennek az új médiumnak a hasznos és etikus alkalmazása megkövetel. Úgy gondolom, ennek kutatása is hasznosan árnyalhatja a képet, és projektumom egyik része éppen azt elemzi, egy nemzetközi kérdőíves felmérés alapján, hogy a diákok miképp látják a helyzetet.

Ami a magyar viszonyokat illeti, röviden kitérek két kutatásra, melyek az oktatás két szintjén vizsgálták a csalás jelenségét – tehát a plágiumnál tágabban értelmezett. A kutatások önbevallásra épültek, mint a hasonló vizsgálatok java része. Nincs okunk

*Orosz (2009) és Orosz és Far-
kas (2011) a középiskolákban
és a magyar, illetve külföldi
egyetemisták (közgazdászhall-
gatók) körében végzett felmé-
rést. Megállapítják, hogy térsé-
günkben jóval gyakoribb a
középiskolában tetten érhető
(de nem mindig tetten ért) csa-
lás, mint más országokban,
valamint azt, hogy hazánkban
a felsőoktatás szintjén is lénye-
gesen többen tartják elfogadha-
tó viselkedésnek a csalást (és
többen is élnek vele), mint fran-
cia kollégáik.*

feltételezni, hogy az így gyűjtött adatok lényeges mérési hibát tartalmaznának (vesd össze: Bolin, 2004).

A csalás motivációja, bármilyen formát is ölt, nem ritkán a rendelkezésre álló idő rövidege, vagy az, hogy eleve nem volt érdekes a feladat megoldása. Eco (1991) óta (is) jól tudjuk, hogy ha valaki odáig merész-
kedik, hogy más által írt szakdolgozatot adna be sajátjaként, még ehhez a csaláshoz sem árt annak a kutatásnak az elvégzése, hogy a várható opponens ne ismerje az eredeti dolgozatot. A kiderítésre azonban manapság, az internet korában számos lehetőség mutatkozik – ha egyelőre az ilyen szélsőséges esetekben még nem is. Ezek egyike az MTA SZTAKI által a közelmúltban létrehozott, a gyakorlatban is jól alkalmazható Kopi online plágiumkereső (Horváth, 2010). Az ott szereplő meghatározás a plágiumot szűk értelemben veszi: ezek szerint ez „más szerzők gondolatainak, fogalmainak, szavainak, mondatainak” használata,

„anélkül, hogy erre az írás készítője írásában utalna”. Ez a definíció kiemeli azokat a lényeges elemeket, melyeket a jelenleg hatályos 1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogról mond, és amely tartalmakra nem egy hazai egyetem utal is, mint arra a kódra, melynek ismerete elvárt például a szakdolgozatok hivatalos beadásakor. Érdemes lenne egyszer azt is megvizsgálni, hogy a jogban nem járatos kollégák értelmezése mennyire azonos a szerzői joggal kapcsolatban.

Mindezek után következzen most annak az empirikus kutatásnak az ismertetése, melynek fókuszában magyarországi kollégák plágium-értelmezése állt.

Kvalitatív kutatás kollégák körében interjúelemzéssel

A kutatás kérdései és módszere

Kvalitatív kutatásban való részvételre invitáltam a résztvevőket, két okból. Egyfelől a részben strukturált interjú gyakori műfaj a pedagógusok diskurzusában: az ennek során megfogalmazott gondolatok megosztása a pedagógiai gyakorlat egyik értékes mozzanata, melynek során a kollégák egymás tapasztalatait megismerve adhatnak számot elveikről, elképzelésikről. A felszínre kerülő ismeretek, benyomások, értékek és továbbgondolkodásra ösztönző kérdések önmagukban is olyan pozitív hozamok, melyek megismerésére szükségünk lehet. Másfelől pedig az egyéni hangok és hangsúlyok gondolati rögzítése a kutató számára is olyan élményt nyújt, amely nehezen vagy egyáltalán nem érhető el más adatgyűjtési eljárással.

Valamennyi résztvevőnek ebben a sorrendben tettem fel az öt alapkérdést. Mind a nyolc résztvevővel tegező viszonyban vagyok, így a kérdések is így hangzottak el.(1)

1. A plágiummal kapcsolatban mik az általános tapasztalataid?
2. Van olyan eset, amit esetleg konkrétan megosztanál mindezek illusztrálására?

3. Te hogyan definiárod a plágiumot?
4. Mennyire tartod komolynak a problémát Magyarországon?
5. Mi a helyes megoldás a plágium kezelésére?

A különböző megközelítések természetesen mind a nyolc interjú során más és más gondolatmeneteket indítottak el bennem, de mégis igyekeztem arra összpontosítani, hogy azt a központi tartalmat lehessen megközelíteni, amely az egyes válaszadók számára tűnt lényegesnek. Az így felmerült egyéb kérdések többek között az egyes oktatási szintek szerint kérdeztek rá részletekre, illetve tudakozódtak afelől, hogy a résztvevők miben látták a plágiumra vezető cselekvés motivációját vagy arról, hogyan ismertetik a szerintük helyes megoldásra vezető stratégiákat diákjaikkal.

Az interjúk zárásaként megkértem a résztvevőket, hogy válaszoljanak erre a kiegészítő kérdésre is:

Esetleg bármi egyebet elmondanál, ami eszedbe jutott a témával kapcsolatban?

Az interjúkra hét esetben szóban került sor, előre megbeszélte helyen és időben, három kivétellel személyesen. A színhelyek: a kollégák saját munkahelyi irodája, egy esetben otthona. Három kollégával Skype-on keresztül lehetett interjút készíteni. Az elhangzottakat digitálisan rögzítettem, majd átírtam, illetve egy nem magyar anyanyelvű résztvevő válaszait magyarra fordítottam. Egy résztvevő jobbnak látta írásban megadni válaszait, amit annak ellenére elfogadtam, hogy így nem volt egységes a nyolc adatrögzítés. Csúpan ennek a körülménynek a különbözősége miatt mégsem szívesen mondtam volna le az ő általa megfogalmazott válaszokról sem. Az átírt és az eleve írásban megkapott interjúszövegeket többszöri átolvasás után tartalomelemzésnek vettem alá, hogy felszínre kerüljenek azok az egyedi és általános jegyek, amelyekkel jól jellemezhető a nyolc résztvevő gondolkodásmódja, gyakorlata, véleménye.

A nyolc résztvevő

Hét egyetemi oktatót és egy hazai művelődési intézmény vezetőjét kértem fel arra, hogy adjon választ részben strukturált interjúban feltett kérdéseimre. A hét oktató és a nyolcadik résztvevő kiválasztása kritérium alapú volt: olyan széles körben elismert szakemberekről van szó, akiknek a tapasztatait, elképzeléseit, véleményeit és tanácsait megismerni és egymással, valamint a saját gyakorlatommal és elveimmel összevetni hasznos kihívásnak tűnt. Jól képviselik az országot földrajzilag is: a nagyvárosok és a főváros egyetemi tanszékein dolgoznak. Legtöbbjük humán területen tevékenykedik. Valamennyi válaszadó álnéven szerepel, mivel anonimitásuk biztosítása mellett maximalizálni lehetett a válaszadás autentikusságát, különösen azokkal a kérdésekkel kapcsolatban, amelyek néhány személyes jellegű információ miatt esetleg kényes természetűek lehettek.

Három nő és öt férfi kolléga vett részt a kutatásban.

Katalin és Nóra középkorúak – Katalin gazdasági, Nóra idegen nyelvi tanszéken tevékenykedik, vezető beosztású. Szilvia egy hazai művelődési intézmény vezetője, akinek kiterjedt észak-amerikai kapcsolatai vannak.

András, Bálint, Béla és Róbert középkorú, magyar anyanyelvű egyetemi oktatók. Közülük András, Bálint és Róbert vezető beosztásúak. András, Béla és Róbert idegen nyelvi tanszéken dolgozik. Apor angol anyanyelvű kolléga: humán területen oktat és kutat. Vele angolul beszéltem, majd az interjú szövegét magyarra fordítottam. Törekedtem arra, hogy a fordítás során megmaradjon Apor stílusa is, bár természetesen nem lehet vitázni azzal az esetleges ellenérvvel, hogy a fordítás eredménye sosem lehet százszázalékosan autentikus.

A kutatás eredményei

Először az eredeti kérdések szerint mutatom be a válaszokat, majd rátérek azokra a tartalmakra, amelyek a válaszok közötti kapcsolatokat mélyítik el.

A plágiummal kapcsolatban tapasztalatok

Az interjúkutatás első izgalmas eredménye számomra az, hogy az első kérdést a legtöbb résztvevő valójában egy vagy több konkrét eset bevezetésével válaszolta meg. Eredetileg úgy gondoltam, hogy valamely általános, az évek során leszűrt elvi alapú tapasztalatot osztanak meg a kollégák, és majd ezek után kérdezek rá, miképpen jelentkeztek ezek a gyakorlatban. Valójában azonban az első és a második fő kérdésre adott válasz a legtöbb résztvevő esetében nem különült el élesen.

A másik érdekes eredmény, hogy milyen érzelmeket váltott ki a kérdés. Nóra számára a plágium kezelése elsősorban intézményi szintű felelősséget tételez fel, amelynek gyakori hiánya ezt a reakciót váltja ki belőle:

„Tapasztaltam, és ez az a téma, amitől... nem jó szó a mérges... ami nagyon feldúlja az igazságérzetemet, és elsősorban azért, mert úgy veszem észre, hogy olyan emberek körében, akiknek a felelőssége, hogy plágium ne fordulhasson elő, ez nem azon a szinten kezelt kérdés, ahova tartozik.”

Ő is, mint több másik résztvevő, egy konkrét esettel példázza, mire gondol:

„Tehát előfordult olyan, hogy konkrét esetet mondjak, hogy valakinek a PhD jegyzőkönyvében az szerepelt, hogy a bíráló azt mondta, hogy a jelölt az ő munkájából idézőjelek nélkül átemelt részeket.”

Ez itt tehát egy olyan eset, amely az egyetemi képzés csúcán jelentkező kettős problémára utal: hogy egy doktori jelölt munkájában plágiumot találtak, de a jelölt ennek ellenére elnyerte a fokozatot.

Az érzelmek kifejezésének egy másik példáját látjuk Szilvia válaszában – és itt is egy sérelem, egy személyes sérelem említődik fel: az, hogy egy eredeti munka kevesebbet is tud érni, mint a másolat:

„Nagyon komoly személyes sérelmeim vannak. Az egyetemen magyar szakos hallgató voltam, minden tiszteletem a magyar tanszéken tanító tanároké, ugyanakkor kifejezetten bátorították a plagizálást. Nem írni tanítottak meg minket, hanem azok kaptak ötöst, akik kimásolták az éppen az által a professzor által szeretett irodalomtörténésznek a gondolatát, sokszor mindenféle idézet nélkül és berakták a dolgozatba. Ezt onnan tudom, hogy mikor elsőben beadtam az első dolgozatot, saját gondolatomat, mert azzal serkentett a középiskolai tanárom, hogy saját gondolataimat fogalmazzam meg, és a saját kis középiskolai szintemen az első magyar dolgozatomat beadtam, akkor visszakaptam a dolgozatot, hogy ez a stílus és ez a látásmód kevés egy magyar egyetemen és az összes szobatársam, barátóm, akik kimásolták a nagy irodalomtörténészek gondolatait, ők meg simán ötöst kaptak.”

Nóra és Szilvia tehát egyszerre beszél személyes és testületi felelősségről és annak hiányáról. Előbbi esete a közelmúltból, az utóbbi jóval korábbi származik, de egyfajta időállóságra utal – arra, hogy a dolgok megítélése nem mindig annak alapján és úgy történik, ahogyan igazságérzetük szerint helyesnek látnák.

A plagizálásra való közvetlen és közvetett tanári buzdítás elterjedtségéről nem tudunk sokat, legalábbis az interjúban erre más résztvevő nem tért ki Szilviához hasonlóan. De a konkrét esetek által keltett érzelmek mellett természetesen a tapasztalatok általános vonatkozásait valamennyi résztvevő kifejtette.

Bálint egyetemi oktatói tapasztalatait azonnal azzal a móddal kötötte össze, ahogy ő ezt a problémát igyekszik kezelni:

„A plagizálás már nagyon elterjedt. Ennek van egy változata, ami nem igazában zavar, az pedig az, bár azt is kordában kell tartani, ha megfelelő szakirodalmat használnak. Tehát ha ismeretterjesztő, akkor rettenetesen bőszt. Az zavar. A másik is zavar, de azt úgy gondolom, meg tudom oldani. Érdekes módon azok a hallgatók, akik minőségi szövegekből plagizálnak, hamarabb megértik, hogy ez nem illik vagy nem így szokás, meg hogy az idézésnek milyen normái vannak, mint azok, akik egyszerűen összeollóznak valamit.”

Az ollózás tehát lehet olyan, amely, ha jó szövegekből származik, elvezethet a normák megértésének és tudatos alkalmazásának gyakorlatáig, ami talán már eleve egy bizonyos fokú olvasottságot tételez fel. Ezeknek a normáknak az ismerete, illetve megismertetése az a koreográfia, amiről *Angelil-Carter* is értekezik (2000).

Az interjúk készítésének érdekes mozzanata az a dinamika, ahogy a kérdező és a válaszadó egymásba fűzi a gondolatokat, ahogy kialakul a diskurzus. Annak ellenére, hogy a résztvevők nem ismerték a kérdéseket elhangzásuk előtt, nem egyszer előfordult, hogy egy későbbi kérdésre már korábban megadták a választ – ez utalhat arra, hogy a protokollban szereplő tartalmak belső és külső érvényessége egyaránt megfelelőnek tekinthető ebben a kutatásban. Mindezt annak bevezetéséül mondtam el, hogy az általános és konkrét tapasztalatok kapcsán kitértek a kollégák a megoldás módozataira. Erre még visszatérek, de ide kívánczik ez a megjegyzés Nórától, aki összehasonlítja a magyar és az amerikai gyakorlatot:

„... ezen kívül elgondolkodtató, hogy ma egy magyar egyetemen nincs arra szabály, hogy mi történik azzal a diákkal, aki például a doktori disszertációját hamisítja. A BA és MA szinten van, ott elégtelent kap. A doktori disszertációt visszakapja átdolgozásra. Ez elfogadhatatlan. Egy amerikai egyetemen azt a doktoranduszt, aki ilyenén rajtakapnak, elbocsátják abból a programból.”

Az amerikai vonatkozás Szilvia válaszában is sarkalatos eleme, és egyben kapcsolatba hozható *Orosz* (2009) felmérésével:

„A plagizálás az teljes mértékben egyértelműen tiltott, ezért embereket rúgnak ki egyetemről, ha azon kapják a diákokat, hogy nem jelzik, hogy kitől vettek át egy gondolatot vagy egy mondatot. de továbbmegyek, ha valamilyen tesztet írnak, ahol eldöntendő kérdések vannak, hogy A, B, C, vagy bármilyen, nem lehet puskázni.”

Apor, az angol anyanyelvű kolléga ez irányú tapasztalatairól röviden összefoglalva így nyilatkozott:

„Az erőfeszítések ellenére nem vagyok abban biztos, hogy az emberek megfelelő segítséget kapnak abban, hogy megállapítsák a különbséget a plágium és a nem plágium közt.”

Itt egy messzemenően általános tapasztalatnak ad hangot Apor, és egyben sejteti, hogy a kérdés eldöntése nem is mindig egyértelmű. Érdekes, az idegen nyelvű íráspedagógián belül különösen izgalmas felvetéssel folytatja:

„A diákok olyan szófordulatokat próbálnak keresni, amelyeket szeretnek, és vannak, akik ettől egészen le vannak nyugózva és ezért átvesznek ilyeneket és azon vannak, hogy elhelyezzék őket egy keretben, amit ők maguk írtak. A kérdés az, hogy az már plágium-e, ha a tartalom szempontjából lényegtelen kifejezéseket használ valaki, mint egy idiómát. Mikor válik egy idióma lopássá?”

A plágium definiálása a következő nagyobb tartalmi egység: térjünk is rá az erre vonatkozó válaszok bemutatására és elemzésére.

A kollégák plágiumdefiníciója

Róbert ugyan ezt még az előző kérdéssel összefüggésben fejtette ki, mégis ennél a témánál szerepeltetem ezt az idézetet, mert érzékletesen köti össze a tapasztalatokon alapuló definícióval, ugyanakkor egy olyan problematikára hívja fel a figyelmet, amely a plágium meghatározásának alapvető körülménye:

„Egy híres orosz esztéta, irodalomtörténész és részben nyelvész, a negyvenes-ötvenes években mondta azt, hogy tulajdonképpen a világon minden mindennel összefügg, tehát nem igaz, hogy van olyan önálló gondolat, ami nem kapcsolódik ezer más korábbi gondolathoz, és ezeket nem is lehet mindig se idézőjelbe tenni, se a forrásra visszautalni, mert sokszor már ezt te nem tudod, hogy ez a gondolat nem a tiéd. A hatalmas tudásodba ezek úgy beleépülnek, hogy nem tudod, hogy ezt nem te találtad ki eredetileg, és nincs is ilyen. Ezért a plágiumnál mindig az egyszerű, formális részt tudjuk ellenőrizni.”

Van tehát egy tudásuniverzum, ahonnan a kultúra folyamatosan közvetíti a jeleket, és mi ennek a tudáskomplexumnak a leképezései vagyunk, ahol a tudás vagy a gondolat forrását nem is lehet pontosan megragadni. Ezzel az elméleti nehézséggel szemben viszont megragadhatóak olyan formái, vagy ahogy Apor fogalmazott, idiomatikus kapcsolatok, melyek a plágium alaki jegyeit helyezik előtérbe.

Lássuk akkor a nyolc résztvevő válaszában azt a mondatát, ahol meghatározzák, mit jelent nekik a plágium. A definíciókat a nem-fogalom által csoportosítva közlöm:

„Már definiálták sokan. Én elfogadom azokat, nem én találtam ki. Már régen megfogalmazták ugye, hogy idegen gondolatoknak, más gondolatainak felhasználása olyan formában, hogy én nem jelölöm azt meg. A forrást. A végeredményben az mindegy, hogy az szándékos vagy nem szándékos. Azt ki tudja eldönteni? Ki tudja bizonyítani?”

András forrásra hivatkozik, azaz forrásokra, és ezek alapján a felhasználás nem-fogalmát alkalmazza azzal a specifikációval, hogy ennek szándékossága a dolog megfoghatatlansága miatt lényegtelen körülmény. Felfogása tehát nem tesz különbséget e tekintetben, mivel nem lehet bizonyítani sem így, sem úgy – és ebben a vonatkozásban *Carroll* (2002) nézetéhez áll közel.

Béla a felhasználás helyett a feltüntetetés fogalmát adja meghatározásában:

„Más emberek gondolatainak sajátként történő feltüntetése.”

Bálint definíciójában az előzőekhez képest szerepel egy egyértelműen negatív elem, a lopás, és további érdekesség, hogy ez egy komplex definíció, amelynek részét képezi a fejlesztés mozzanata mint negatívum – tehát nemcsak az, hogy mi a plágium, hanem az is, mi nem:

„Más szellemi termékének ellopása, eltulajdonítása, nem annak a beépítése, továbbfejlesztése, nálam már egy szó szerinti mondat is plágium.”

Nóra, Bálinthoz hasonlóan, a lopással vezeti be definícióját, és, mint Béla, a feltüntetéssel egészíti ki, mely utal a cselekedet szándékos voltára:

„Mások gondolatát vagy szavait, lehet, hogy csak a gondolatot lopta el és átfogalmazta, azt a sajátjaként tünteti fel.”

Szilvia is kapcsolódik Bálint definíciójához, amennyiben ő is kiemeli, mi az, ami az ő megítélése szerint jellemzően hiányzik a plágiummal jellemezett szövegekből.

„Ha nem polemizál, ha nincs diskurzus közted és a másik szöveg között, hanem csak egymás mellé vannak helyezve a különböző embereknek a gondolatai, én azt plágiumnak tekintem.”

Katalin és Róbert definíciója nem formális meghatározás ugyan, de mindkettő a szöveg formai jegyeire hivatkozva ragadja meg a plágium személyes értelmezésének módját. Katalin szerint:

„Valaki szó szerint valahonnét kiír dolgokat és nem hivatkozik, nem rakja idézőjelbe és nem írja mögé, hogy kitől származik az a szó szerinti átvétel.”

Róbert valójában a plágium után kialakult helyzetet, azaz problémát definiálja:

„A szövegszerű plágiumot lehet igazából szankcionálni.”

Végül Apor gondolatait idézem, aki egy olyan kérdésre tér ki, melyet korábban Róbert is megvilágított: a források és a tudás sokrétegű összefüggését:

„A dolognak a formai oldala a legfontosabb. Itt van például ez a csodálatos Dickens-életrajz G. K. Chestertontól, és nincs a két kötetben egyetlen hivatkozás sem, mert ez nem volt szokás. Lehet, hogy itt-ott egy-két mondatban vannak utalások forrásokra, de ez az életrajz maga a teljes magabiztosság, ahogy ez a tizenkilencedik század végi, huszadik század eleji szerző ír.”

Tehát ha valaminek a szakértői, beavatottjai vagyunk, nincs is szükség feltétlenül a hivatkozásokra, hiszen mi magunk válunk, munkánk által, a fő forrássá mások számára. Az eredetiségre tehát mégis lehet alapozni. Természetesen maga Apor is kitér emellett arra, hogy a jelenlegi magyarországi egyetemi képzésben nem lehet követelmény sem az alapképzésben, sem a mesterképzésben a teljesen eredeti, forrásoktól mentes munka.

A nyolc kolléga tehát részben hasonlóan értelmezi a fogalmat, de érdekes, hogy miben látják a specifikumokat. Egy további kérdés azt firtatta, az ilyen tapasztalatok és meghatározások alapján mennyire tartják komolynak a helyzetet országosan, illetve ha erről van módjuk számot adni, nemzetközileg is.

A probléma komolyságáról alkotott nézetek

Azzal valamennyi kolléga egyetértett, hogy olyan probléma a plágium, amivel foglalkozni kell. Eltérés mutatkozott azonban abban, mennyire látják át a helyzetet országos és nemzetközi szinten. Béla például a mikrokozmoszra helyezte a hangsúlyt válaszában:

„Nem látom át a magyarországi helyzetet. A saját mikrokozmoszom alapján ítélem van még mit tenni. Sokszor úgy érkeznek gyerekek a középiskolából, hogy rácsodálkoznak: »jé, ilyen is van?«”

Katalin is a saját helyzetére reflektált, de nemcsak mint oktatóéra, akinek felelőssége van hallgatói képzésében, hanem mint kutatóéra, akinek publikálnia kell, és az a mód, ahogy ennek a követelménynek megfelelnék a kollégák, időnként nem követendő példát tár a diákok elé:

„Már ott nagy probléma van, hogy létezik ez a »publikálj vagy pusztulj« kényszer. Gyártjuk a cikkeket és tényleg szinte mindegyikben ugyanaz van, ugyanazokra hivatkozunk, mert kell. Sokan elég cinikusan is veszik az egészet, és nincsen igazán értéke annak, hogy gondolkodom, érvelek és leírom valamit, nem ez a cél. Kevés az olyan kutatóközösség, ahol tényleg meg akarnak oldani egy kérdést, hanem beleteszik a statisztikát, beleteszik az SPSS-es feldolgozást, van benne képlet, nálunk legalábbis ez így csapódik le. Akkor már valószínűleg nem sokan értik, és akkor az rendben van, az nagyon tudományos, elmondtuk a konferencián.”

Nóra, András és Róbert a hazai viszonyokra vonatkozó reflexiót összekapcsolták a nemzetközi tapasztalataikkal is. Nóra így fogalmazott erről:

„A tapasztalataim angol és amerikai egyetemekről valók, de dolgoztam kínai, indiai, tehát a legváltozatosabb helyekről jövő emberekkel is. Sokkal fontosabbnak tartják azt, hogy erről beszéljenek és egyértelműen explicit lépéseket tegyenek, hogy kizárják a plagizálást máshol, míg nálunk a kis megalkuvások jellemzőek és az »ugyan már, minek ezzel foglalkozni« hozzáállás. Na ez az, ami nagyon kihívás a sodromból.”

András szavait idézve:

„A külföldi kollégák is ugyanazokkal a gondokkal küzdenek – már erről írnak és még cikkeznek is, már vannak ilyen ötletek is, hogy hogyan, volt, aki már kidolgozott egy részletes eljárást, hogy hogyan akadályozzuk meg a csalást vagy leplezzük le.”

Ő tehát a téma tudományos megismerését is kiemeli. Róbert pedig a hazai és nyugati megítélésben lát elszomorító különbséget:

„Ami a szövegszerű dolgot illeti, hát ott teljesen egyértelmű, hogy ami nyugaton főbenjáró bűnnek számít, az Magyarországon legföljebb egy ilyen »ejnye-bejnye«. Nagyon ritkán lehet olvasni arról, hogy valakinek plágium miatt visszavonták a doktori címét, ami nem azért van, mert nem plagizálnának, hanem azért, mert Magyarországon erkölcsi állapotában ez a dolog nem különösebben elítélendő. Nem szúr szemet. Ami szomorú.”

Mi a helyes megoldás a plágium kezelésére?

Végül az interjúban rátértünk azoknak a megoldási javaslatoknak a megbeszélésére, melyeket a résztvevők kipróbáltak és helyesnek tartanak. Azokat a javaslatokat emelem most ki, amelyek a leginkább jellemzik az egyes résztvevők egyéni megközelítését, tehát amelyek csak náluk fordulnak elő.

Apor képviseli annak a nézőpontját, aki egyszerre látja a helyzetet belülről és kívülről:

„Azt hiszem, ez nem pusztán iskolai, hanem társadalmi kérdés, amiben minden részletre figyelni kell. Vannak olyan magyar viselkedési elemek, amelyek sajnos nagyon vonzóvá teszik a gondolatot, hogy különböző közösségek a fejlődés különböző szakaszain állnak, ami nagyon veszélyes lehet. Mint az úgynevezett primitív skótok a tizenhetedik században a kulturált angolok mögött. A britek moralitása, már ahogyan én látom, azt hiszem, Rousseau mondta, hogy egy angol őszintébb, mint más emberek, és unalmasabb is, tehát az, hogy létrehoztak egy népszerű mítoszt magukról, egy egész sor ilyen mítoszt, amely egyfajta viselkedést generál, ami a mindennapi gyakorlatban nevezhető kisebb-nagyobb mértékben morálisnak. Ez természetesen durva általánosítás, amely nem veszi figyelembe a teljes társadalmat és a huszonegyedik század eleji etnikumok és vallási hovatartozások sokszínűségét. Mégis van valami, amibe bele tudnak kapaszkodni.”

Az íráskészségek és íráspedagógia folyamatos fejlesztésének fontosságát emelte ki Szilvia:

„Íráskurzus ugyanúgy kell egy kémia szakosnak, mint egy magyar szakosnak. Fontos lenne a tanári attitűd megváltoztatása, akkor ezt nem úgy kell kezelni, hogy »emelje át, rakja be és akkor kapsz egy ötöst«, hanem magát az írástanítást kell megtanítani.”

Béla a SZTAKI szoftveres alkalmazását említette, mint a megoldás egy lehetőségét:

„A probléma élő, amit jól illusztrál például, hogy a Magyar Tudományos Akadémia plágiumkereső számítógépes programot fejlesztett ki, amit az internetről letölthetően, ingyenesen bocsát az érdekeltek, érdeklődők rendelkezésére.”

Katalin visszatért arra, milyen példát láthat néhány kolléga publikációiban a diákság. A megoldást akkor fogjuk megtalálni, mondja ő, ha a tanári példák maguk is követendők:

„Mást se látnak a diákok, mint hogy lopunk egymástól a cikkekben, a könyvekben. Mindenki egymásra hivatkozik csak. Ennyi. Előfordul, hogy én is így írok. Régebben főleg, most már nem. Amióta a PhD-n túl vagyok, azóta felszabadultam. Úgy érzem, megvan az az alap, hogy írhatok olyat, kutathatok olyan témát, ami érdekel.”

András is összeköti ezt a kérdést saját szerzői gyakorlatával, melyet mint jó példát is állít a hallgatói elé:

„Én általában úgy szoktam írni, hogy előbb megírom és utána helyezem el a szakirodalmat, nyilván van az embernek már egy háttere, de azért később, hogy ne fussak bele valakibe, vagy ne befolyásoljon az én gondolatmenetemben, és utána megnézem, és kiderül, hogy hoppá. Van, amikor a diákjaimnak is ezt tanácsolom. A hallgatóknak ezt azért nem tudom teljesen javasolni, mert ha valaki egy adott területen teljesen a nulláról indul, akkor kell, kell – az embernek már van annyi tapasztalata, ismerete, hogy nem a nulláról kell valamit összeállítani. Meg

egyáltalán, nem kell összeállítani, hanem jönnek az ötletek. És az a szerencse, hogy ezzel a módszerrel megmarad valami eredeti, mert erről ugyan írtak már, de kisebb az esély, hogy ugyanúgy. Tehát ennek a módszernek az a lényege, hogy van egy kérdés, egy probléma, egy szöveg, akkor arról nekem már van valami elképzelésem, és akkor azt elkezdem leírni.”

Bálint a szakmai közösségbe való bevezetés fontosságára hívta föl a figyelmet, azaz a normakövetés lehetővé tételére:

„Az első a megfelelő normáknak az ismertetése vagy azoknak a begyakoroltatása, elfogadtatása, és másik oldalról nyilván a tudományos nyilvánosságnak a kiterjesztése. Tehát a szakmai közösségnek tudnia kell ezekről a problémákról.”

Nóra az anyanyelvi és idegen nyelvi írás közti hasonlóságokra és egyben eltérésekre utal és fejti ki az egyéni különbségek, a konkrét helyzetekre való nyitottság fontosságának tételét.

„Nekem meggyőződésem, hogy aki tanult angolul írni, az jobban tud írni magyarul is, mert magyarul szinte alig tanítjuk. Például engem soha senki nem tanított magyarul írni, angolul is magamat tanítottam. De azon például, hogy egy szövegnek van egy struktúrája, azon nem érdemes variálni, tehát ha nem kreatív írás – az egyéniség megjelenhet máshol. Vagy hogy vannak regiszterek és azokat nem érdemes keverni. Vannak alapelvek, amelyek mindenre érvényes pedagógiai alapelvek: hogy mi a tanár szerepe, hogy lehetőséget biztosítson a diáknak arra, hogy fejlődjön. Hogy mi a legjobb módja ennek, azt mindig ott, az adott kontextusban, azon a szinten, azokkal a diákokkal kell megtalálni.”

Róbert válaszában összekötötte az erre a kérdésre reflektáló gondolatait az öt kérdés után elmondott egyéb hozzáfűznievalóival, és a pedagógus alkat és szakma szempontjából értelmezte a problémát – és mutatta be megoldását:

„Van egy olyan előadásom, ami arról szól, hogy tanórai fegyelmetlenség. Ez a saját példámra épülő előadás, és ennek a konklúziója tulajdonképpen az, hogy a

tanárok mindig keresik azt a receptet, amiből frankón kijön valami. Ezt várják a tanárok a fegyelmezetlenség meg egy csomó más dologban. Recepteket várnak. A hosszú tanári pályafutásom alatt, ahol rengeteg fegyelmezetlenséggel találkoztam mint középiskolai és általános iskolai tanár, végül is azt szűrtem le, hogy ezt nem lehet kiiktatni. Mindig lesznek fegyelmezetlenségek, és nincsenek receptek. Meg kell találnom perverz módon az élvezetet abban, hogy én naponta ezzel az ezerfejú sárkánnyal küzdök. Ez az én szakmám, hogy ott vannak a gyerekek, akik igenis fegyelmezetlenek és én megpróbálom tenni, és akkor egyik nap jók, és akkor én boldog vagyok, másnap megint kezdődik előről a dolog. Ez egy ilyen munka. Ami az írásbeli részt illeti: az nagy öröm, ha van valaki, akinek jól sikerült. De ha általában véve utálok azt, hogy ők állandóan azt írják, »he go«, akkor talán nem ezen a pályán kéne lenni. És a tanár mindig ezzel szembesül.

Összefoglalás

Az itt leírtak mellett természetesen még számos más meghatározás, megoldási módzat létezik. Ebben a tanulmányban azok elemzésére került sor, melyek a hazai egyetemi oktatásban a kollégák tapasztalatai és megközelítése alapján a lehangsúlyosabbaknak tekinthetők. Jól látható kapcsolódások mutathatók ki a tudomány egyéb művelői által megfogalmazott elvek és azon megfontolások között, melyeket az interjúban részt vevő nyolc kolléga megosztott velünk. Ezek további vizsgálata, mások gyakorlatával való összevetése reményeim szerint közelebb viheti a hallgatókat, az oktatókat, az oktatáspolitikát és magukat a politikusokat is ahhoz, hogy csökkenjenek a plágium okozta problémák, illetve megoldásuk mindenki számára követhető, tisztességes elvekre épüljön. Ezt a célt talán elérte a tanulmány.

Hiányossága ugyanakkor a kutatásnak, hogy csak tapasztalt kollégákat vont be a felmérésbe. A nagy egyéni különbségek ellenére is nyilvánvaló, hogy a negyven év körüli vagy afölötti korosztály szocializációja és élményei szükségképpen különböznek a náluk fiatalabbakéitól. Mit gondol az itt feltett kérdésekről a fiatalabb nemzedék? Ők miben látják a vizsgált jelenségek magját, hol lehetnek eltérések az ő felfogásuk és az itt megszólaltatott kollégák véleménye, javaslatai között? Mindenképpen megfontolandó a kutatás ilyen irányú kiterjesztése.

További feladatot jelent a kollégák által kifejtett nézetek és javaslatok megvalósításának elemzése, illetve azok összevetése a diákság tapasztalataival. Részben ez utóbbi célt tűzte ki kutatásaim már jelzett másik szintje, melyben kérdőíves felmérést végeztem hazai és külföldi diákok körében. A több, mint 300 egyetemista válaszainak bemutatása is tovább árnyalhatja azt a képet, melyet a szakma képviselői az íráspedagógia folyamatáról és eredményeiről nyerhetnek.

Irodalomjegyzék

- Angélie-Carter, S. (2000): *Stolen language?* Pearson Education Asia, Szingapúr.
- Bolin, A. U. (2004): Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *Journal of Psychology*, **138**, 101–114.
- Candlin, C. N. és Plum, G. A. (1999): Engaging with challenges of interdiscursivity in academic writing: Researchers, students and tutors. In: Candlin, C. N. és Hyland, K. (szerk.): *Writing: Texts, processes and practices*. Longman, London. 193–217.
- Carroll, J. (2002): *A handbook for deterring plagiarism in higher education*. Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford.
- Center for Academic Integrity. (1999): *Fundamental values of academic integrity*. Center for Academic Integrity.

- Csízér Kata és Kormos J. (2007): Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, **107**. 29–43.
- Doró, K. (2011): Students' perceptions about their preparedness for undergraduate studies in English. In: Szabó, G., Horváth, J. és Nikolov, M. (szerk.): UPRT 2009: Empirical studies in English applied linguistics. Lingua Franca Csoport, Pécs. 81–92.
- Eco, U. (1991): *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* Gondolat, Budapest.
- Ferrari, J. R. (2005): Impostor tendencies and academic dishonesty: Do they cheat their way to success? *Social Behavior and Personality*, **33**. 11–18.
- Géczi, János (2005): *Pedagógiai tudásátadás*. Iskolakultúra, Pécs.
- Géczi János (2006): *Az iskola kultúrája: Nevelés és tudomány*. Iskolakultúra, Pécs.
- Horváth J. (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Horváth J. (2009): Hungarian university students' blogs in EFL: Shaping language and social connections. *TESL-EJ*, **4**, 1–9.
- Horváth József (2010): Az MTA SZTAKI KOPI plágiumkeresője. *Modern Nyelvoktatás*, **16**. 2–3. sz. 138–139.
- Horváth József és Reif Sz. (2010): Szerzők és szerzők: Íráspedagógiai kérdések a plágiumról *Modern Nyelvoktatás*, **16**. 4. sz. 39–51.
- Knausz Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 71–83.
- Lee, G. & Schallert, D. L. (2008): Constructing trust between teacher and students through feedback and revision cycles in an EFL writing classroom. *Written Communication*, **25**. 506–537.
- Li. Y. (2012): „I have no time to find out where the sentences came from; I just rebuild them”: A biochemistry professor eliminating novices' textual borrowing. *Journal of Second Language Writing*, **21**. 59–70.
- Lovász Á. (2005). Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Magyar Pedagógia*, **105**. 359–379.
- Martin, D. F. (2005): Plagiarism and technology: A tool for coping with plagiarism. *Journal of Education for Business*, **80**. 3. sz. 149–152.
- Orosz G. (2009): Csalás a felsőoktatásban: Francia és magyar közgazdászhallgatók összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 253–284.
- Orosz G. és Farkas D. (2011): Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **66**. 605–6300.
- Pecorari, D. (2003): Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, **12**. 317–345.
- Pecorari, D. (2008): *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. Continuum International, London.
- Pléh Csaba (2010): Tudás és kompetencia viszonya a tanulás és a tanítás tudományban. *Iskolakultúra*, **20**. 4. sz. 37–42.
- Selwyn, N. (2008): An investigation of differences in undergraduates' academic use of the internet. *Active Learning in Higher Education*, **9**. 11–22.
- Shi, L. (2004): Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, **21**. 171–200.
- Stapleton, P. (2005): Using the web as a research source: Implications for L2 academic writing. *Modern Language Journal*, **89**. 177–189.
- Sutherland-Smith, W. (2008): *Plagiarism, the internet and student learning: Improving academic integrity*. Routledge, New York.
- Underwood, J. és Szabo, A. (2003): Academic offences and e-learning: Individual propensities in cheating. *British Journal of Educational Technology*, **34**. 467–477.
- Wajda-Johnston, V. A., Handal, P. J., Brawer, P. A. és Fabricatore, A. N. (2001): Academic dishonesty at the graduate level. *Ethics & Behavior*, **11**. 287–305.
- Wheeler, G. (2009): Plagiarism in the Japanese universities: Truly a cultural matter? *Journal of Second Language Writing*, **18**. 17–29.
- Zergollem-Miletić, L. és Horváth József (2009): Eredetiség zágrábi és pécsi egyetemisták angol nyelvű írásaiban. *Iskolakultúra*, **19**. 9–10. sz. 50–57.

Jegyzet

A plágiummal kapcsolatos kérdésfelvetés része a már említett nagyobb terjedelmű tanulmánynak. Ezeket a kérdéseket megelőzte őt, az íráspedagógia általánosabb területeit érintő tudakozódás, tehát a bemelegítő kérdés csupán a jelen beszámolóból hiányzik.

Pszichoanalízis és pedagógia. Változatok Ferenczire

„Az uralkodó rezsim (gyermeknevelés, a felnőttek szenvedélyessége) mindenki számára megnehezíti, hogy a rokon- és ellenszenvektől és igazságtalanságuktól megszabaduljon. Az emberiség karaktere talán egyszer majd jobb lesz (a változás képességének határai). Még a tudomány is 'szenvedélyes', mikor csak az egoisztikus ösztönöket látja meg és ismeri el. Az a természetes szükséglet, hogy megfelelő normális kielégültség után megosszuk az örömezéseket valamint a természet harmóniaelvé azonban nincs kellőképpen figyelembe véve.” Ezt írja Ferenczi (1996) Klinikai Naplójában 1932. augusztus 13-án A pszichoanalízis bűneinek lajstroma cím alatt. Korábban pedig, április 26-án Freudról ezt: „gyógyítási módszerét, csakúgy mint elméletét, egyre jobban [befolyásolja] érdeklődése a rend, a karakter; a rossz felettes-énnek jobbal való helyettesítése iránt; pedagógiaivá válik.” Még korábban, március 17-én: „Freud olyan erősen tartja magát a következő neveléshez, mint én az elmélyedéshez a relaxációs technikában.”

Úgy vélem, ezek és a hasonló bejegyzések alapvetően megváltoztathatják a pszichoanalízis és a pedagógia viszonyáról való gondolkodást. Tudom, a pszichoanalízis nem ért el túlságosan nagy sikert a reformpedagógiák között – ennek az okaira azonban itt most nem fogok kitérni. Emellett, természetesen, a kérdés kettős: mennyiben használható föl a pszichoanalitikus tudás a pedagógiában, és mennyiben pedagógiai jellegű a pszichoanalízis. Erre a két kérdésre próbálok meg válaszokat javasolni.

A pszichoanalízis kapcsán a pedagógiai gondolkodásban – az enyémben is – elsősorban olyan fogalmak jelennek meg, mint az áttétel, a viszontáttétel, a szorongás, a projekció és az introjekció, az identifikáció, az azonosulás az agresszonnal, stb. Mindez rendjén is van, ezeket mind ismernie és fölismernie kellene egy pedagógusnak. A Ferenczi *Naplójából* idézettek azonban valami egészen másra hívják föl a figyelmet.

Egy kis előtörténet: Ferenczi 1908-ban, az első nemzetközi pszichoanalitikus konferencián adta elő *Pszichoanalízis és pedagógia* című tanulmányát. Ez volt az első vállalkozás vagy vállalás a pszichoanalízis történetében, ami a pedagógiai gyakorlatra irányult. Utolsó előadása, a *Nyelvzavar a felnőttek és a gyermek között*, 1932-ben megint csak a gyermekekről szólt (Ferenczi, 1971). Ezt megelőzték olyan tanulmányok, mint *A család alkalmazkodása a gyermekhez* (Ferenczi, 1928), *A nem kívánt gyermek és halálösztöne* (Ferenczi, 2000b) és a *Felnőttek 'gyermekanalízise'* (Ferenczi, 1932). Utolsó éveiben Ferenczi számos előadást tartott pedagógus körökben – minthogy ezeknek nem maradt fenn a szövege, tartalmuk további kutatást igényel.

Ami viszont érdekes: nagyjából az említett időszakban, 1925 után, Freud úgy próbálta mások előtt beállítani Ferenczit, és levelezésük tanúsága szerint belé is azt kívánja sulykolni, hogy Ferenczi 'furor sanandi'-ban szenved. Ezzel szemben a Ferenczi-napló bejegyzései azt sugallják, hogy Freud szenvedett 'furor edocandi'-ban. Hogy is van ez? Mit érthetünk pedagógián pszichoanalitikus megközelítésben?

Ferenczi 1908-as előadása inspirálta azt a – pszichoanalízis Budapesti Iskolájához kötődő – hagyományt, amelynek egyik legelső és legkiválóbb képviselője Bálint Alice volt. A pszichoanalitikus gyermekpszichológia, amit Anna Freud és Melanie Klein teremtettek meg, ezzel szemben gyakorlatban a terápiára irányult és elméletben a fejlődéslelektanra. Ferenczi nyomán viszont Magyarországon, Németországban és a Szovjetunióban létrejöttek és/vagy tervbe vették gyermeknevelési intézmények a pszichoanalitikus nevelésméлет alapjain. Van azonban egy pont Ferenczi nevelésről való gondolkodásában, ami fölött máig elsiklott a pszichoanalízistörténet és a pedagógia is.

Kiindulásként ezt a bizonyos 1908-as előadást választom, amelynek több írott változata is létezik. Ferenczi előadásának németül elhangzott szövege sokáig nem került elő. Egy magyar változatot publikált a *Gyógyászatban* még ugyanazon évben, és a szakma akkoriban és sokáig azt tekintette autentikusnak (Ferenczi, 1908). Pár éve viszont előkerült az eredeti német nyelvű szöveg, ami egyáltalán nem egyezik meg a magyar változattal (Ferenczi, 2000a). Saját kutatásaim során egy harmadik – magyar nyelvű – változatra bukkantam a *Husadik Század* hasábjain (Ferenczi, 1910). Úgy vélem, Ferenczi álláspontja pedagógia és pszichoanalízis viszonyáról csakis úgy értelmezhető, ha ezen szövegváltozatokat összeállítjuk, mint egy mozaik darabjait. A változatok jelzik Ferenczi pedagógiai érzékét is – ma talán az andragógiához sorolhatnánk tevékenységét.

Rendkívül fontosak a három szöveg eltérései. Azt mutatják, hogy Ferenczi, mint egy háromfejű Janus, megpróbált egyszerre nézni háromfelé: a kezdet, a folyamat és a vég felé. A három célcsoport – analitikusok, orvosok, bölcsészek-társadalomtudósok – három különböző megszólítást, három különböző attitűdöt követelt meg tőle. Ferenczi, jó pedagógusként, meg tudta szólítani mind a három közönséget. Pedagógust akart nevelni az analitikusokból, pontosabban beléjük kívánta nevelni a pedagógiát, analitikust kívánt nevelni az orvosokból, pontosabban beléjük kívánta nevelni az analízist és annak pedagógiai vonatkozásait, és társadalomnevelő elkötelezettségű értelmiségieket akart látni szociológusok, jogászok, pedagógusok, művészek és irodalmárok között.

A szöveg előadott, német változata ugyanúgy kezdődik, mint a közreadott és közismert magyar: „Freud műveinek tanulmányozása és az önállóan keresztülvitt lélekelemzések mindenkit meggyőzhetnek arról, hogy a hibás nevelés nemcsak jellembeli hibáknak, hanem betegségeknek is kútforrása és hogy a mai gyermeknevelés valósággal tenyésztője a legkülönbözőbb neurózisoknak. De miközben betegeinket analizáljuk, önkéntelenül a magunk egyéniségét és annak geneziséjét is revízió alá vesszük és eközben meggyőződünk róla, hogy még a nemesebb intencióktól vezérelt, kedvező viszonyok közt keresztülvitt nevelés is – miután az általában uralkodó hibás elvek alapján állott – sok tekintetben kártékonyan befolyásolta az ember természetes fejlődését, úgyhogy ha mégis egészségesek maradunk, azt csupán robusztusabb, ellenállásra képesebb lelki szervezetünknek köszönhetjük. Ám, még ha nem is lettünk betegek, akkor is sok felesleges lelki gyötördést tulajdoníthatunk a nevelési elvek célszerűtlenségének, némelyikünk egyénisége pedig ugyanezen kártékony hatás alatt többé vagy kevésbé képtelenné vált az élet természet adta gyönyörűségeinek elfogulatlan élvezetére.” (Ferenczi, 1910–11) Innen azonban háromfelé válnak szét az utak. A *Husadik Században* megjelent változattól (Ferenczi, 1910) például a második mondat már hiányzik. Mint ahogyan hiányzik az a gondolat is, amelynek pedig elsősorban a „laikusokhoz” kellene szólnia: „A lelektanhoz a pedagógia úgy viszonyul, mint a botanikához a kertészet diszciplínája. De ha visszaemlékezünk arra, hogy Freud egy szintén csak gyakorlati – neurózispatológiai – részlet-

kérdésből kiindulva mily váratlanul nagyarányú lélektani perspektívához jutott, nem minden heurisztikus reménység nélkül rándulhatunk ki a gyermekkertészet mezejére. Előre is megjegyzem, hogy ezt a problémát egy ember által megoldhatatlannak tartom.” (Ferenczi, 1910–11)

Az eredeti német szöveg kiindulópontja a következő: „a fájdalom-, illetőleg ingermentességre való törekvés, az úgynevezett ’Unlustprinzip’ tendenciája – az újszülötteknél látható módon – a lelki működés eredeti és természetes szabályozója. Akárhogy hatalmas alá hajtja később a belénk nevelt önfegyelmzés ezt az elvet, a fájdalomkerülésre való törekvés mintegy átszellemített formában, de a felnőtt kultúremler lelkületében is a legcsekélyebb teher és a legnagyobb kielégülés természetes tendenciájával nyilvánul meg. Ezt a tendenciát minden pedagógiának számításban kellene vennie. De a ma uralkodó pedagógia nem teszi ezt; még több kényszerrel terheli meg a lelket, mint amennyire ezt az éppen eléggé nyomasztó külső körülmények megkövetelik, s ezt azáltal teszi, hogy az eredetileg célszerű védelmi eszközt, az elfojtást, amelyik azonban túlzott mértékben kóros jelenségeket okoz, nagyra növeli.

A pedagógiai reform ideiglenes célja az lehetne, hogy a gyermeki lelket a fölösleges elfojtás megterhelésétől megóvjuk. A későbbi, jelentősebb feladat a társadalmi berendezések reformja lenne, amely lehetővé tenné a vágyrezdülések nem szublimálható részének szabad levezetését. [...] Az ember valódi lélektanának nem ismerése és figyelembe nem vétele a nevelésnél azzal a következménnyel jár, hogy a mai társadalmi létben általában számos beteges jelenség, az elfojtott illogikus munkamódjának kifejeződései, figyelhetők meg.” (Ferenczi, 1910–11)

Ezután Ferenczi – a magyar változattól eltérően – a gyermekorvosok nevelői feladatairól értekezik, ami meglepően új problémafölvetésnek számít. „A nevelési alapelvek reformjánál kívánatosnak tartom az együttműködést a gyermekorvosokkal, akiknek nagy hatásuk van a tömegre.” – írja. Minthogy ezt a szöveget analitikusoknak szánta, a *Gyógyászatban* (Ferenczi, 1908) és a *Husadik Században* (Ferenczi, 1910) publikáltakkal szemben nem kellett törődnie az analitikus alapfogalmak és összefüggések kifejtésével, és konklúziója is sokkal gyakorlatibb: „E területbe való belátásunk egyetlen forrása Freud *Három értekezés a szexualitás elméletéről* című munkája. Az ott leírt tapasztalatokat kellene pedagógiai szempontból értékelni, és arról kellene gondolkodni, hogyan lehetne kivédeni az erogén zónák, a részösztönkésztetések, az inverziós hajlamok túltengését és a túlzott reakcióképződéseket. A pedagógiának azonban szem előtt kell tartania azt, hogy nem arról van szó, hogy megfojtsuk ezeket a normális szexualitás felépítéséhez nélkülözhetetlen összetevőket, hanem csak arról, hogy bizonyos mértéket ne lépjenek túl. A körültekintő gyermeknevelés el fogja tudni érni, hogy a szexuális indulati átváltozások, az elfojtási folyamatok megbetegítő hatását megakadályozzák. A mai eljárás mód, amelynél a gyermekeket szexuális fejlődésük leghevesebb válságaiban támasz és felvilágosítás nélkül, magyarázat és megnyugtatás nélkül magukra hagyják, nem más, mint kegyetlenség. Ennek helyébe kell lépni a gyermek értelmi fejlettségének megfelelő, fokozatos felvilágosításnak. Csak akkor, ha megszűnik a titokzatoskodás a szexuális dolgokban, csak akkor, ha helyes elgondolásunk van saját testünk és lelkünk folyamatáról, tehát csak figyelemmegszállás mellett lehet a szexuális indulatokat valóban uralni és szublimálni, míg a tudattalanba elfojtott kivonja magát ellenőrzésünk alól, és mint lényétől idegen [wesenfremdes] elem zavarja a lelki élet nyugalalmát. Az ’öntudatos’ szó kétfajta értelme mutatja, hogy a nép homályosan sejtí a kapcsolatot önismeret és jellem között.” (Ferenczi, 1910–11)

A magyar nyelvű szövegek (Ferenczi, 1908, 1910) inkább társadalomkritikai jelleűűek, s a pedagógia fogalma is kítágul. Mindkettő a következő mondattal zárul: „A társadalom betegségeinek orvossága nem lehet más, mint a leplezetlen belátás az ember igazi és teljes egyéniségébe, főleg az öntudatlan lelki világ ma már nem hozzáférhetetlen

Talán nem véletlen, hogy a furor sanandival megvádolt Ferenczi éppen a nehéz esetek, a pszichotikusok specialistája volt. Munkája során ráébredt arra, hogy a freudi racionális szigorral szemben gyengédséggel, szeretettel is lehet – vagy éppen hogy úgy lehet – gyógyítani. Ferenczi áttételesen a pedagógiába is be kívánta emelni a szeretet és a gyengédség „nyelvét”, azt a nyelvet, amit oly érzékletesen leírt a Nyelvezavar a felnőttek és a gyermek között című tanulmányában (Ferenczi, 1971), amelynek gondolatai éppen a Klinikai Naplóban (Ferenczi, 1996) formálódtak meg. Következésképpen számomra Ferenczi pedagógiai üzenete rövid és félreérthetetlen: a gyengédség és a szeretet mint attitűd és mint nevelési eszköz.

nem tudott azokba a mélységekbe követni, ahova kellett volna, és túl korán azonosította magát a 'nevelővel'. Freud olyan erősen tartja magát a következetes neveléshez, mint én az elmélyedéshez a relaxációs technikában. Betegeim vesznek rá lassanként, hogy az analízisnek ezt a részét is bepótoljam.” (Ferenczi, 1996) Március 17-én a gondolatmenet így folytatódik: „Ha a beteg kicsit összeszedi magát (különösen, ha bűnömet belátom és elismerem), úgy angyali türelemmel megpróbál nekem még egyszer pontos útmutatást adni, hogyan kell viselkednem, ha személyiségének meggyilkolt, tudattalan, úgymond szétzúzott részével akarok kapcsolatba lépni, és azzal kapcsolatban maradni. Arra is utal, hogyan sikerülhet – a primitív, érzékeny, intellektuálisan bémult rész iránti nagy türelemmel és megértéssel – a traumatizált töredékeknek az intellektuális személlyel való újraegyesítése. Ez része egy egészen új, senki által még csak nem is sejtett gyermekpedagógiai munkának.” (Ferenczi, 1996) Április 26-án a következőket írja: „Az én 'aktív terápiám' volt az első, tudattalan támadás ez ellen a helyzet ellen. A szadisztikus-nevelői módszer eltűzésével és nyílt leleplezésével vált előttem világossá ennek a helyzetnek a tarthatatlansága.” (Ferenczi, 1996) Úgy tűnik, Ferenczi a felnőttek nevelhetőségéről beszél, s ezt megerősíti a június 3-i jegyzet egy passzusa is: „A betegnek egyszer alkalmat kell adni arra, hogy teljes-Én legyen, mielőtt a saját belátás alapján újból felépül

műhelyébe; óvszere pedig: a belátásra, cél-szerűsége és nem dogmákra alapított, ille-tőleg alapítandó pedagógia.”

A két magyar változat különbségeire itt most nem térhetek ki, legyen annyi elég, hogy a Huszadik Században közölt (Ferenczi, 1910) a Gyógyászatban megjelent (Ferenczi, 1908) rövidített és átírt változata, noha már ez is jelentős hangsúlyeltolódásokat eredményez. Ami ennél sokkal fontosabb: ekkor Ferenczinél a pedagógia szónak még határozottan pozitív kicsengése van. Ha viszont a Klinikai Napló (Ferenczi, 1996) bejegyzéseit tekintjük, azt látjuk, hogy a pedagógia negatív fogalom-má változott. A Freudnak tett szemrehányások egyik lényeges eleme éppen az, hogy a pszichoanalízis vált Freud kezében pedagógiává, ahelyett, hogy a pedagógia öltött volna analitikus jellegét. A pedagógia paradoxonja abban áll, hogy Ferenczi a korabeli poroszos szemléletmódot, amely szerinte Freudot is jellemzi, állítja szembe egy saját maga által megálmodott pedagógiával. Mindehhez az alapot nem csupán klinikai és társadalmi tapasztalatai, hanem saját élményei is szolgáltatták. 1932. március 17-én, Az intenzív együttérzés előnyei és hátrányai című bejegyzésében ez olvasható: „Az én saját analízisem nem mehetett elég mélyre, mert analitikusom (saját bevallása szerint narcisztikus természet), aki csak az egészséget tartotta helyesnek, a gyengeséget és az abnormalitást pedig ellenszenvvel fogadta,

az Énje. (A nevelés korrekciója, pótlása a tapasztalat általi önneveléssel.)” (Ferenczi, 1996) Ugyanakkor június 12-én kifejezetten a gyermekkorra utal: „A gyermek jobban elviseli a durva, de őszinte bánásmódot, mint az úgynevezett pedagógiai objektivitást és hüvösséget, ami viszont türelmetlenséget és gyűlöletet takar.” (Ferenczi, 1996) Ezek a gondolatok fogalmazódtak meg korábban a *Felnőttek 'gyermekanalízise'* (Ferenczi, 1932) című előadásában. S végül, június 30-án, *A képmutatás és az enfant terrible* című jegyzetében megfogalmazza a saját magával és másokkal szembeni elvárásait is: „Várná a tisztán önző ösztöntörékvések meglétének teljes elismerését, amelyek ugyan ellenőrzés alatt maradnak, de azért részben valóban ki kell elégülniük; az igen neurotikus, még mindig szenvedélyes, mondhatnánk, erőszakos, excesszív jószág kiküszöbölését, és végezetül talán a naiv jóindulat lassú kibontakozását. Az előkészítő munkát ehhez a gyermeknevelésnek kellene elvégeznie, a gyermeknevelést előkészítő munka pedig nem más, mint a pszichoanalitikus tapasztalat és kísérlet.” (Ferenczi, 1996)

Mi az, ami Ferenczi pedagógiával kapcsolatos gondolataiból összegzésképpen leszűrhető, és mi az, amit tőle mindannyian tanulhatunk?

Irodalomjegyzék

- Ferenczi Sándor (1908): Pszichoanalízis és pedagógia. *Gyógyászat*, 48. 43. sz. 712–714. = In: Linczéni Adorján (1982, szerk.): *Lelei problémák a pszichoanalízis tükrében. Válogatás Ferenczi Sándor tanulmányaiából*. Magvető, Budapest. 41–49.
- Ferenczi Sándor (1910): Pszichoanalízis és pedagógia. *Huszadik Század*, 1–2. sz. 55–58.
- Ferenczi Sándor (1910–11): Psychoanalyse und Pädagogik. *Zb*, I. 129.. Magyarul: Pszichoanalízis és pedagógia. In: Erős Ferenc (2000): *Ferenczi Sándor*. Új Mandátum, Budapest. 61–67.
- Ferenczi Sándor (1928): A család alkalmazkodása a gyermekhez. *Korunk*, 3. sz. 593–599. = In: Erős Ferenc (2000, szerk.): *Ferenczi Sándor*. Új Mandátum, Budapest. 117–121.
- Ferenczi Sándor (1932): Felnőttek 'gyermekanalízise'. *Gyógyászat*, 72. 42. sz. 633–637. = In: uő (1997): *Technikai írások (1921–33)*. Animula, Budapest. 87–101.
- Ferenczi Sándor (1971): *Nyelvzavar a felnőttek és a gyermek között. A gyengédség és a szenvedély nyelve*. In: Buda Béla (szerk.): *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. Gondolat, Budapest. 215–226. = In: Ferenczi Sándor (1997): *Technikai írások (1921–33)*. Animula, Budapest. 102–112.
- Ferenczi Sándor (1996): *Klinikai Napló, 1932*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ferenczi Sándor (2000a): Pszichoanalízis és pedagógia. In: Erős Ferenc (szerk.): *Ferenczi Sándor*. Új Mandátum, Budapest. 61–67.
- Ferenczi Sándor (2000b): *A nem kívánt gyermek és halálösztone*. In: Erős Ferenc (szerk.): *Ferenczi Sándor*. Új Mandátum, Budapest. 121–124.
- Freud, S. és Ferenczi Sándor (2000c): *Levelezés*. I/1., Thalassa Alapítvány – Pólya Kiadó, Budapest.
- Freud, S. és Ferenczi Sándor (2002a): *Levelezés*. I/2., Thalassa Alapítvány – Pólya Kiadó, Budapest.
- Freud, S. és Ferenczi Sándor (2002b): *Levelezés*. II/1., Thalassa Alapítvány – Pólya Kiadó, Budapest.
- Freud, S. és Ferenczi Sándor (2003): *Levelezés*. II/2., Thalassa Alapítvány – Pólya Kiadó, Budapest.
- Freud, S. és Ferenczi Sándor (2004): *Levelezés*. III/1., Thalassa Alapítvány – Pólya Kiadó, Budapest.
- Freud, S. és Ferenczi Sándor (2005): *Levelezés*. III/2., Thalassa Alapítvány – Pólya Kiadó, Budapest.

Jegyzet

Elhangzott a XI. Országos Neveléstudományi Konferencián. Budapest, 2011. november 3–5.

Olvasni és lenni

Olvasáskultúra és identitás összefüggései

Olvasáskultúra és pedagógiai identitás összefüggéseinek a vizsgálatát Békés megye 8 általános iskolájában és 2 gimnáziumban végeztük el.

A kutatás a Határmenti pedagógus közösségek interkulturális kompetenciáinak erősítése című, az Európai Regionális Fejlesztési Alaphoz benyújtott pályázati program része volt. A pályázati projekt a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad) s a Szent István Egyetem Pedagógiai Kara (Gödöllő – Szarvas) együttműködésével valósult meg.

A kutatás célja az volt, hogy feltárja az olvasáskultúra szak- és szépirodalomra vonatkozó attitűdviszonyait; hogy kultúra és identitás összefüggéseit a pedagógiai szakma keretein belül mutassa meg.

A tanulmány a kutatás tapasztalatait foglalja össze.

A kutatás körülményei

A magyar-román határmenti térségek pedagógus közösségei körében végzett átfogó kutatásból az olvasáskultúra és a pedagógiai identitás összefüggéseinek az aspektusát emeljük ki. (1) A kutatást, többek közt, azok a változások indokolták, melyek az oktatási intézmények átalakulásával, az iskola társadalmi szerepének a válságával, a pedagógiai kultúra leértékelésének a tapasztalatával, továbbá a pedagógus szerepek diffúziójával és deperszonalizálódásával (Greenfield, 2009) kapcsolatosak; melyeket a határmentiségből, a kulturális és egyéb hátrányokból adódó marginalitás jelenségei fokoznak.

Mivel a kultúra az önazonosság kollektív elképzelése (Csepeli, 1997), ezért az olvasáskultúrát az azonosságtudat sajátos vetületeként fogjuk fel, melyet az olvasási attitűdök jelenségeiben vizsgálunk. Feltételezzük, hogy a személyes, a szociális s a pedagógiai szerepidentitás (Pataki, 2004) tartalmaiban is változások következtek be, hogy az identitáskondíciók alakulása a pedagógiai kompetenciák, a megküzdési stratégiák működésére hatást gyakorol, hogy motivációs vagy ellenmotivációs erőként hat.

Kutatásaink ezen erővonalak mentén kialakuló attitűdviszonyok feltárására irányulnak. Az olvasásélmények, mint kulturális élmények, énvonatközös, önreflexív és önértékelő információk attitűdértékeit hordozzák, ezért a személyes, a szociális és a szerepidentitás értékelési viszonyait is magukba foglalják.

Az attitűdvizsgálatok alapját a szak- és a szépirodalom olvasására vonatkozó állítások képezik.

A szakirodalom olvasása

1. táblázat. A pedagógiai szakirodalom olvasására vonatkozó állítások

1. Gyakran olvasok pedagógiai szakirodalmat	1	2	3	4	5
2. Klasszikus szakirodalmat olvasok	1	2	3	4	5
3. Kortárs szakirodalmat olvasok	1	2	3	4	5
4. Szakmai szempontból hasznosítom olvasmányaim	1	2	3	4	5
5. Lelki okokból hasznosítom olvasmányaim	1	2	3	4	5
6. A szakirodalom ismerete és alkalmazása előnyt jelent számomra	1	2	3	4	5
7. Idegen nyelvű szakirodalmat olvasok	1	2	3	4	5
8. Magyar nyelvű szakirodalmat olvasok	1	2	3	4	5

Az attitűdviszonyokat 5 fokú skálán mértük. Az adott állításokhoz való viszonyulást az 1. egyáltalán nem jellemző; 2. a nem jellemző; 3. igen is, nem is jellemző; 4. jellemző; 5. teljesen jellemző választásokkal minősíthették a pedagógusok. (2) Pozitív attitűdként értékeltük a 4. és az 5. (jellemző, teljesen jellemző); bizonytalanak a 3. (igen is, nem is) és negatívnak az 1. és a 2. (egyáltalán nem jellemző, nem jellemző) választást.

Az összes választás alapján érték- és preferencia sorrendet állítottunk fel, majd az attitűdrelációk alakulásából identitásrelációkra következtettünk.

2. táblázat. A szakirodalom olvasásához fűződő attitűdviszonyok alakulása (az iskolák(3) összesített adatai)

Értékválasztás	Battonya	Békés (1)	Békés (2)	Méh- kerék	Mezőko- vácsháza	Szarvas (1)	Szarvas (2)	Szarvas (3)	Szegha- lom
%									
I. Az olvasás gyakorisága	50,0	20,0	28,5	50,0	35,2	51,6	33,3	75,0	60,5
II. A szakirodalom megoszlása									
1. klasszikus	40,0	33,3	19,0	40,0	35,2	41,9	19,0	50,0	23,6
2. kortárs	20,0	26,2	26,1	20,0	35,2	58,0	23,8	25,0	31,6
III. Az olvasás funkciói									
1. szakmai (pragmatikai) szempontból hasznos	70,0	73,3	61,9	70,0	52,9	90,3	57,1	100,0	68,6
2. lelki (mentális) szempontból hasznos	30,0	40,0	40,0	30,0	11,7	38,7	28,5	50,0	34,2
3. előny a karrier szempontjából	80,0	46,6	54,7	80,0	64,7	87,0	52,3	100,0	78,9
IV. Nyelviség									
1. idegen nyelvű	10,0	n. a.	9,5	10,0	29,3	9,6	14,2	0	13,1
2. magyar nyelvű	80,0	n. a.	59,5	70,0	52,9	67,7	42,8	100,0	76,3
V. Az összes választás értéksorrendje									
1. pozitív (igen)	46,3	39,3	35,5	46,3	39,7	55,5	37,5	62,5	48,5
2. bizonytalan (igen is, nem is)	30,0	29,2	34,0	30,0	33,0	25,5	29,6	9,3	24,4
3. negatív (nem)	23,0	31,4	28,8	23,7	27,2	19,0	32,8	28,1	27,0

A szakirodalom olvasásának funkciói szerinti választás

a) szakmai-pragmatikai funkció: 128 fő, az összes fő 68,8%-a

b) lelki-mentális-terápiás funkció: 63 fő, az összes fő 33,8%-a

A szakmai-pragmatikai szempont, mint az ahogy várható is volt, elsőbbséget élvez (68,8%) a lelki-mentális-terápiás tényező (33,8%) attitűdjével szemben. Viszont ez utóbbi funkció kiválasztása mégis figyelmet kelt, mivel a tudásfunkció mellett a mentális állapotra gyakorolt hatás is a választás motivációjává vált a szakirodalom relációjában is, így identitáselemként funkcionál e területen is.

A szakmai hasznosság funkciója szerinti választás

a) hasznos (pozitív): 128 fő, az összes fő 68,8%-a

b) igen is, nem is (bizonytalan): 37 fő, az összes fő 19,8%-a

c) nem hasznos (negatív): 16 fő, az összes fő 7,5%-a

A szakirodalom szakmai-pragmatikai szempontból történő választását megerősíti a hasznosság attitűdje (68,8%) a bizonytalanok és a negatív választók összesített arányával (29,2%) szemben. Feltételezhető, hogy a szakmai, az egzisztenciális s a mentális megfelelés összefonódó igényei, a hasznos kategóriába koncentrálódva, identitástényezőként működnek.

Az előny funkciója szerinti választás

a) előnyös (pozitív): 126 fő, az összes fő 67,7%-a

b) igen is, nem is (bizonytalan): 33 fő, az összes fő 17,7%-a

c) nem előnyös (negatív): 22 fő, az összes fő 11,8%-a

A szakirodalom olvasását a pedagógus olvasók többsége előnyként ítéli meg (67,7%). Az előny/előnyösség, feltehetően, szakmai és társadalmi szempontból kifejezett értékítélet, amelyben a tudásfunkcióhoz társult mentális funkciók a társadalmi elvárásokkal együtt megjelenő karrierlehetőségek számbavételét is jelzik; így e szegmens, ez esetben is, a pedagógiai identitás tényezői közé került.

A szakirodalom megoszlása szerinti választás

a) klasszikus: 53 fő, az összes 28,4%-a

b) kortárs: 60 fő, az összes 32,2%-a

A kortárs szakirodalom olvasásának a mértéke némileg meghaladja (32,2%) a klasszikus szakirodalomét (28,4%), amely tehát még része a pedagógiai tudásnak. A pedagógiai szféra átalakulását követni akaró szándék a kortárs szakirodalom preferálásában is kifejezésre juthat.

Az olvasás gyakorisága szerinti választás

a) gyakori olvasó (pozitív): 79 fő, az összes fő 42,4%-a

b) igen is, nem is (bizonytalan): 66 fő, az összes fő 35,4%-a

c) nem gyakori olvasó (negatív): 37 fő, az összes fő 19,8%-a

A gyakori olvasók aránya (42,4%), feltehetően, a szakmai tisztességre, felelősségtudatra és igényességre (is) utaló identitástartalmakra vonatkozatható egyrészt, másrészt a szakmai helytállás és karrier követelményeként értékelhető a szakmai tudás kondicionálására vonatkozó motivációkban.

3. táblázat. A szakirodalmi olvasmányok nyelvi megoszlása

Érték	Magyar nyelvű	Idegen nyelvű
a) pozitív	109 fő, az összes fő 58,6%-a	24 fő, az összes fő 18,2%-a
b) bizonytalan	50 fő, az összes fő 26,8%-a	16 fő, az összes fő 8,6%-a
c) negatív	8 fő, az összes fő 4,3%-a	127 fő, az összes fő 68,3%-a

A pedagógus közösségek 58,6%-a magyar nyelvű szakirodalmat olvas, 68,3%-a nem olvas idegen nyelvűt. A pozitív, magyar nyelvűséget érintő, választás kifejezheti a tradicionális pedagógiai szakirodalom képzettséghez és a praxishoz tartozó elsőbbségét, de azt is, hogy az idegen nyelvű szakirodalom megszerzésének s a nyelvi nehézségeknek is szerepe lehet a választások alakulásában.

A szakirodalomra vonatkozó összes választás értéksorrendje

- a) pozitív: 682 választás, az összes 52,8%-a
 b) bizonytalan: 327 választás, az összes 25,3%-a
 c) negatív: 282 választás, az összes 21,0%-a

A szakirodalomhoz fűződő összes pozitív választás (52,8%) dominanciája állapítható meg. A pozitív attitűd az ismeret, a tudás szakmai ágensének a rangját jelzi a bizonytalanságot (25,3%) és az elutasítást (21,0%) kifejezőkkel szemben.

A szakirodalom olvasásához fűződő attitűdviszonyok alakulása a határmenti pedagógus közösségek szakmai és kulturális felzárkózási törekvéseit, továbbá a szakmai paradigmaváltás térségi erőinek aktivizálhatóságát bizonyítja. Mindezen tényezők az egzisztenciális biztonságigényre is vonatkoztatható pozitív identitásvonásokat erősíthetnek. A bizonytalan (igen is, nem is) attitűdöt jelzők köztes helyzete azonban mindenképpen figyelmet érdemel. Az önkép és önértékelés elbizonytalanodására gondolhatunk, és arra is, hogy a szakmai tudás adott állapota már elégtelenné és funkciótlaná vált a változásokat nehezen követő és toleráló e társadalmi közegekben. Az ezzel szemben tapasztalható szépség e térség pedagógus közösségeit is elérte. A bizonytalanok s az elutasítók köre együtt az igenlők pozitív attitűdjeinek a mértékét megközelítik. Ez mindenképpen váltság-helyzet-közeli állapotra utal.

A szépirodalom olvasása

4. táblázat. A szépirodalom olvasására vonatkozó állítások

1. Gyakran olvasok szépirodalmi műveket	1	2	3	4	5
2. A szépirodalomban örömet lelem	1	2	3	4	5
3. A szépirodalomban megoldást találok problémáimra	1	2	3	4	5
4. A szépirodalommal ismereteimet bővíttem	1	2	3	4	5
5. A szépirodalmi olvasmányokban szórakozást és kikapcsolódást keresek	1	2	3	4	5

5. táblázat. A szépirodalom olvasásához fűződő attitűdviszonyok alakulása (az iskolák összesített adatai)

Értékválasztás	Battonya	Békés (1)	Békés (2)	Méhkerék	Mezőkövácsháza	Szarvas (1)	Szarvas (2)	Szarvas (3)	Szeghalom
%									
I. Az olvasás gyakorisága	37,5	60,0	50,0	40,0	41,1	54,8	33,3	50,0	36,8
II. Az olvasás funkciói									
1. terápiás-rekreációs (szórakoztatás – kikapcsolódás) funkció	87,5	73,3	78,5	90,0	58,8	80,0	61,9	100,0	91,2
2. terápiás-mentális (örömmélmény) funkció	75,0	73,3	76,1	80,0	58,8	74,1	52,3	75,0	78,9
3. pragmatikai funkció									
a) ismeretbővítés	50,0	66,6	54,7	40,0	35,2	67,7	47,6	100,0	57,8
b) problémamegoldás	0	40,0	28,5	30,0	4,7	25,8	14,2	0	10,5
III. Az összes választás értéksorrendje									
1. pozitív (igen)	50,0	64,3	60,7	56,0	41,1	60,3	46,8	68,4	55,1
2. bizonytalan (igen is, nem is)	25,0	19,1	26,0	34,4	24,7	18,8	31,3	21,0	28,4
3. negatív (nem)	25,0	16,4	13,0	10,0	29,0	20,7	20,2	10,5	16,3

Az olvasás gyakorisága szerinti választás

- a) gyakori (pozitív): 84 fő, az összes fő 45,4%-a
 b) igen is, nem is (bizonytalan): 60 fő, az összes fő 32,2%-a
 c) nem gyakori (negatív): 35 fő, az összes fő 18,8%-a

A szépirodalmat gyakran olvasók aránya (45,4%) meghaladja a szakirodalmat gyakran olvasók (42,4%) arányát. Megállapítható, hogy mindkét olvasmányforráshoz pozitív attitűdviszonyok fűzik a pedagógus olvasók többségét. A bizonytalan és a nem gyakran olvasó kategória együtt azonban felülmúlja a gyakori olvasóét a szépirodalom (51,0%) és a szakirodalom (55,2%) esetében is.

A szépirodalomban örömet lelem

- a) igen (pozitív): 134 fő, az összes fő 72,0%-a
 b) igen is, nem is (bizonytalan): 28 fő, az összes fő 15,0%-a
 c) nem (negatív): 18 fő, az összes fő 9,6%-a

A szépirodalom, mint örömforrás, egyaránt jelenthet esztétikai élvezetet és a lelki-mentális állapotot pozitívan befolyásoló élményt. A pozitív attitűd vezető szerepe (72,0%) jelzi, hogy ebben az értelmiségi körben a szépirodalom hagyományosnak tekinthető funkciói működnek, amelyben a lelki-mentális igények jelenlétét is feltételezhetjük.

A szépirodalomban megoldást találok problémáimra

- a) igen (pozitív): 38 fő, az összes fő 24,3%-a
 b) igen is, nem is (bizonytalan): 63 fő, az összes fő 33,8%-a
 c) nem (negatív): 78 fő, az összes fő 41,9%-a

Az ehhez az olvasásfunkcióhoz fűződő negatív attitűdviszony vezető szerepe a szépirodalom általános funkcióvesztésével (is) magyarázható, azaz azzal, hogy a szépirodalom társadalmi funkciója, az irodalmi paradigmaváltással, az irodalom önelvű szemléletével

párhuzamosan, teret veszített. Másrészt a mentális és identitásbeli állapot romlására is gondolhatunk, a társadalmi valóságból fakadó olyan akut konfliktushelyzetekre, melyek valódi megoldásokat igényelnének. Az irodalom, mint a valóság(ok) egyfajta modellje, referenciaértékeiből veszítve, már nem tud megoldási alternatívát kínálni a bizonytalan s az elutasító 79,2% számára a 24,3% igenlőkkel szemben.

A szépirodalommal ismereteimet bővitem

- a) igen (pozitív): 104 fő, az összes fő 55,3%-a
 b) igen is, nem is (bizonytalan): 57 fő, az összes fő 30,6%-a
 c) nem (negatív): 21 fő, az összes fő 11,2%-a

A szépirodalom ismeretbővítő funkciójának a meggyőző elsőbbsége (55,3%) valójában az esztétikai s a lelki-mentális szükséglet mellett tudáshordozó szerepet is elvár a szépirodalomtól. Az utolsó két kategória aránya (b és c 41,8%) együtt sem éri el az igenlés mértékét, tehát a pragmatikai funkció a szépirodalmi olvasmányokkal szembeni többségi olvasói igényeket jelez.

A szépirodalmi olvasmányokban szórakozást, kikapcsolódást keresek

- a) igen (pozitív): 146 fő, az összes fő 78,4%-a
 b) igen is, nem is (bizonytalan): 24 fő, az összes fő 12,9%-a
 c) nem (negatív): 11 fő, az összes fő 5,9%-a

A szórakozás és a kikapcsolódás keresése a rekreációs igények jelenlétére hívja fel a figyelmet. Ha az öröm és a szórakozás-kikapcsolódás funkciót együtt vizsgáljuk: lelki-mentális-rekreációs okokból választja a szépirodalom olvasását 280 fő, amely az adott kategóriák (a szépirodalomban örömet lelem, a szépirodalomban megoldást találok problémáimra) összes választásának 77,8%-a.

A szépirodalom olvasására vonatkozó összes választás értéksorrendje

- a) pozitív: 506 választás, az összes választás (901) 56,1%-a
 b) bizonytalan: 232 választás, az összes választás (901) 25,7%-a
 c) negatív: 163 választás, az összes választás (901) 19,9%-a

A pedagógus olvasók 56,1%-a a szépirodalomhoz pozitív attitűdökkel viseltetik, így az utolsó két kategória összesített értékét (43,8%) meghaladja.

**A szak- és szépirodalom olvasásával kapcsolatos
összes választás értékkategóriái**

6. táblázat. Az értékkategóriák alakulása

Érték	Szakirodalom		Szépirodalom		Összes választás	
	db/választás	%	db/választás	%	db/választás	Az összes választás %-a
a) pozitív	682	52,8	506	56,1	1188	54,2
b) bizonytalan	327	25,3	232	25,7	559	25,5
c) negatív	282	21,0	163	18,0	445	20,3
Összesen	1291		901		2192	

A szak- és a szépirodalmi olvasmányokhoz a pedagógus olvasóknak több mint a felét pozitív attitűdök fűzik (54,2%). Azonban a bizonytalan olvasók (25,5%) is jelen vannak, akiket vagy semmilyen vagy számukra eldönthetetlen attitűdök jellemeznek. A negatív, az elutasító vagy nem jellemző attitűdöt képviselők (20,3%) mértékével együtt ez már 45,8%-ot tesz ki, így az elbizonytalanodástól a nyílt elutasításig terjedő attitűdként kell értékelnünk.

Az attitűd- és identitásrelációk összefüggései

A szakirodalom szerepe

A szakirodalom olvasásában, mindenekelőtt, a pedagógus szakma pragmatikai szempontjai formálják az olvasói viszonyok alakulását. Meghatározónak véljük a tudás-funkció prioritását, melyben az ismeret, az előny és a hasznos kategóriákat emeltük ki. A szakmai szempontokban a társadalmi és az egzisztenciális érdekelttség megjelenését is a tartalmi tényezők közé soroljuk. A személyes-, a szociális és a pedagógus szerepidentitás előbbi tartalmai stabilizáló funkciókkal rendelkeznek a pozitív reláció tartományában (52,8%). Az attitűdkategóriákból következő identitásrelációkban mindhárom identitás-típus összefonódását érzékeljük.

Egyrészt tehát az előbbieket a térségi pedagógus közösségek motiváltságát bizonyítják; kiegyensúlyozott szakmai, szociális és személyes identitásjellemzőkkel rendelkeznek; a szakmai olvasáskultúrához fűződő pozitív attitűdöket értékékként élik meg. Másrészt viszont jelentős arányt (47,1%) képviselnek a bizonytalanok és az elutasítók együtt, akik motiválatlanok, szakmai, szociális és személyes identitásválsággal küzdenek, mentális állapotuk rossz, kompetenciaigényeik artikulálatlanok. Nem várt eredményként értékeljük a szakirodalom olvasásmotivációi közt a lelki-mentális és a rekreációs igények megjelenését. Ez az attitűdszegmens a személyes identitástartalom formálásában szerepet játszó pragmatikai szempontokhoz társuló lelki-érzelmi motívumokkal telítődik.

A kortárs szakirodalom preferálásának szerepe lehet a pedagógiai paradigmaváltás tolerálásában, illetve az ebben való részvétel akarásában, amely a szerepidentitás aktivitását bizonyítja.

A szépirodalom szerepe

A szépirodalom olvasása e térségben gyakori tevékenység; fontos lelki-mentális-rekreációs, továbbá szakmai funkciót teljesít: a válaszolók 56,1%-a pozitív attitűdöt bizonyít. Viszont a bizonytalan és az elutasító attitűdű olvasók együttes aránya (43,8%) megközelíti az előbbieket, vagyis jelentős azok aránya, akik elszakadóban vannak az olvasáskultúrától; identitásukból e fontos kulturális érték, ami személyiséget építhetne, társadalmi és szakmai kötődést erősíthetne, hiányzik. Az elutasító és kiábrándult olvasó a szépirodalomtól már nem várja el, hogy problémákat és konfliktusokat kezeljen, hogy mentális vigaszt nyújtson, hogy szakmai egzisztenciáját segítse.

Érdeemes megjegyezni, hogy a szak- és a szépirodalomhoz kapcsolódó olvasásfunkciók nem különülnek el, mindkét olvasmányforrással szemben megjelennek a szakmai-pragmatikai és a mentális-rekreációs igények is.

A kutatás tanulságai

- Az olvasás még identitásstabilizáló szerepet tölt be az olvasók 54,2%-ában, 45,8% esetében elveszítette vagy elveszíti e szerepét.
- Az olvasás az értékelsajátítás paradigmaváltó törekvéseinek egyik ágense maradt.
- Az összes választás pozitív részaránya a tudásfunkció szakmai tartalmának a rangját és működését bizonyítja, a pedagógiai (szakmai) identitásban meghatározó szerepet tölt be. Tehát a szakmai identitás stratégiai szegmense vált; a szakmai és a kulturális leszakadást ellensúlyozó felzárkózási törekvések társadalmi igényeit jeleníti meg.

- Nem elhanyagolható arányt képviselnek azonban (25,5%) a bizonytalan attitűddel rendelkezők; olyan átmeneti olvasói létformát reprezentálnak, amelyben egyszerre van jelen az igen és a nem, az elfogadás és az elutasítás is.
- A negatív attitűddel rendelkezők (20,3%) a nem gyakori olvasók, a tudásfunkciót és konfliktusmegoldást tagadók, a mentális állapot javítását elutasító olvasók. Ez az arány azonban a várt és a feltételezett mértéket nem érte el.
- A pedagógiai-szakmai és mentális paradigmaváltásban a határmenti térségek pedagógiai humán erőforrása aktivizálható.

Mivel az olvasáskultúra a határmenti pedagógus közösségek kulturális identitásában meghatározó módon van jelen (54,2%), ezért feltételezhető, hogy a személyes, a szociális és a szakmai identitástényezők formálásában betöltött szerepe visszahat a pedagógiai kompetenciák és az egzisztenciális állapot alakulástörténetére, az „olvasni és lenni” kölcsönösség szellemében.

Jegyzet

(1) A kutatás a Magyarország – Románia Határon Átnyúló Együttműködési Program 2007-2013 keretében, az Európai Unió Regionális Fejlesztési Alap támogatásával megvalósuló pályázati program előkészítésének a szerepét töltötte be. A projekt a határmenti pedagógus közösségek interkulturális kompetenciáinak az erősítését tűzte ki célul, mely a Szent István Egyetem Pedagógiai Kara (Gödöllő – Szarvas) s a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad) együttműködésével realizálódott 2010-ben.

(2) A kérdőíves kutatást Békés megye településeinek kiválasztott iskoláiban végeztük el, összesen 186 pedagógus részvételével.

(3) A kutatásban részt vevő iskolák: Battonya: Magdu Lucian Román Általános Iskola, Békés (1): Szegedi Kis István Református Gimnázium, Békés (2): Békési Kistérségi Általános Iskola, Méhkerék: Kényelvű Általános Iskola, Mezőkovácsháza: Hunyadi János Közoktatási Intézmény, Szarvas (1): Benka Gyula Evangélikus Általános Iskola, Szarvas (2): SZVKKI Fő Téri Általános Iskola, Szarvas (3): Szent István Egyetem Gyakorló Általános Iskola, Szeghalom: Tildy Zoltán Általános Iskola.

Irodalom

Csepeli György (2004): Szociálpszichológia. Osiris Könyvkiadó, Budapest

Gereben Ferenc (2000): Könyv, könyvtár, közönség (A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében). Országos Széchényi Könyvtár, Budapest

Greenfield, S. (2009): Identitás a XXI. században. HVG Könyvek, HVG Kiadó Zrt., Budapest

Kopp Mária – Skrabski Árpád (1995): Magyar lelkiállapot. A Hét Szabad Művészet Könyvtára. Végeken Kiadó, Zsámbék

Pataki Ferenc (2004): Érzelem és identitás. Ú. M. K., Budapest

Virágné Horváth Erzsébet

Szent István Egyetem
Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar

Jog vagy irodalom?

Avagy: a mesékben mindent szabad?

A magyar irodalom tethelyei sorozat első köteteként jelent meg a jog és az irodalom látszólag távoli világát közelíteni igyekvő Csiny vagy bűn? Kalandozások a jog és az erkölcs (b)irodalmában című módszertani segédkönyv. A szerzők (irodalmárok, tanárok, jogászok, filozófusok) az ifjúsági irodalomban rejlő, eddig még ki nem használt lehetőségeket mutatják be. Céljuk, hogy a felső tagozatos évfolyamokon tárgyalásra kerülő irodalmi művek jogi és erkölcsi vetületére is felhívják a figyelmet, hiszen ebben az életkori szakaszban kezd megszilárdulni a gyerekek morális világlátása, értékrendje és ítélőképessége.

„Egyedi vállalkozásról van szó, hiszen a szerzők nem a száraz jogot igyekeznek megértetni és elfogadtatni, nem önmagában keresik az erkölcsi igazságokat, hanem a legszebb magyar műveket hívják segítségül. Így a művekkel együtt többet, mást is tanulhatnak a diákok. Vitázhatnak, érvelhetnek és dönthetnek. Vagyis azt tehetik, amit várunk tőlünk: tanulva készüljenek arra, hogy aktív, felelős állampolgárok legyenek. Mindeközben megtanulják tisztelni a magyar irodalmat, az erkölcsöt és a jogot. Nemesebbet nem is kívánhatunk gyermekeinknek – írja a kötet lektora, Aáry-Tamás Lajos.

Egyre fontosabbá válik, hogy már fiatal korban tisztában legyünk jogainkkal és kötelezettségeinkkel. Megismerjük a mindennapi életet regulázó lényeges jogszabályokat, és egyértelműen el tudjuk dönteni, erkölcsileg mi helyes és mi helytelen. A 10–14 év közötti diákok már nyitottak ezekre a kérdésekre, és elég érettek ahhoz, hogy árnyaltan lássák az egyes problémákat. A kötet fő célja, hogy ne csak felhívja a figyelmet az erkölcs és a jog ismeretének fontosságára, hanem hatékony javaslatokkal is szolgáljon a téma tanórán vagy akár otthoni környezetben való tárgyalására. Harminc irodalmi művet vizsgálunk meg a szerzők a megszokott művészetelméleti és történeti szempontú elemzés helyett a jogszabályok tükrében. A változatos műfajú alkotások (regény, novella, ballada, népies költemény) többsége kötelező olvasmány a felső tagozatos

évfolyamokban, tehát mindenképpen tárgyalásra kerülnek az irodalomórák keretében. A választott művek mindegyikében kirajzolódik egy vagy akár több olyan probléma, amely erkölcsi, sőt jogi kérdéseket is felvet, így alkalmas arra, hogy a gyerekek morális érzékét fejlessze.

A legjobban sikerült elemzések éppen azok, amelyekben a mű tartalma eleve megköveteli az igazság, a bűn, a jogos vagy jogtalan büntetés fogalmának részletesebb kifejtését. Ez pedig több szempontból is hasznos lehet: egyrészt hozzájárul a vizsgált irodalmi mű pontosabb és alaposabb megértéséhez, másrészt olyan fontos jogi kategóriákkal ismerteti meg a diákokat, amelyek saját életükben is lényeges szerepet játszhatnak. Hiszen a 10–14 év közötti fiatalok többsége rendkívül távol érzi magát a jogtudomány elsőre talán bonyolultnak tűnő világától, és saját vagy

kortársaik tetteinek morális megítélése is sokszor nehézséget jelent számukra.

A magyar és a világirodalom számtalan olyan példát szolgáltat, ahol a mű központi cselekménye egy bűntett – vagy annak vélt cselekedet – köré szerveződik. Arany János balladáját, az *Ágnes asszonyt* például nehéz úgy elemezni, hogy ne kerüljön szóba a gyilkosság, a bűnrészesség és a jogos büntetés fogalma. Mikszáth Kálmán novellájának, *A néhai báránynak* az értelmezése is megköveteli az erkölcsi szempontok bevonását, hiszen az történet központi elemét egy jogtalan eltulajdonítás adja. Kertész Imre *Sorstalanságáról* sem lehet úgy beszélni, hogy ne említenénk a holokauszt, a fajgyűlölet és antiszemitizmus fogalmait. Móricz Zsigmond *Arvácska* című kisregényétől sem idegen a morális megközelítés, hiszen egy súlyosan bántalmazott gyermek életét tárja elénk. Szabó Magda *Abigéljének* interpretációja pedig nem lehet teljes a hazaárulás bonyolult kérdésének vizsgálatá nélkül.

Az ilyen típusú írások elemzésekor szinte magától értetődően vetődik fel az erkölcsi, már-már jogi megközelítés lehetősége. A vitás kérdések tisztázása után maga a mű is érthetőbbé és ezáltal szerethetőbbé válik a diákok számára, tehát létrejön az irodalmi nevelés egyik elengedhetetlen tényezője. Ha pedig az irodalomórákat a személységfejlesztés terepének is tekintjük, nem mellékes, hogy a gyermekek morális ítélőképessége is formálódik azáltal, hogy egy számukra mindaddig csak homályos erkölcsi kategória szemléletes, irodalmi példákon keresztül valós jelentéssel telítődik.

A kötet több olyan elemzéssel is szolgál, amelynél a jogi perspektíva bevonása elsőre meglepőnek tűnik, hiszen maga a mű elsősorban nem morális kérdéseket vizsgál. Ezeknél az írásoknál az erkölcsi szempont bevonása új megközelítési lehetőséget kínál, kiegészíti, sőt akár felül is írja a hagyományos értelmezéseket. Mikszáth Kálmán kisregénye, a *Gavallérok* tárgyalása során például ritkán merül fel a jogi értelemben vett csalás lehetősége. Arany János Toldi Miklósában sem a gyilkost szoktuk

látni, és ritkán merül fel a jogos önvédelem vagy az enyhítő körülmény fogalma is irodalomórán. Kukoricza Jancsi (Petőfi Sándor: *János vitéz*) jellemének és tetteinek megítélésekor sem gyakran beszélünk a bántalmazott gyermekek sorsáról, pedig nem lenne felesleges. Arany János *Zách Klára* című balladája bűn és büntetés kérdését problematizálja, de műfajából adódó homályossága, a korabeli jogrendre való összetett utalásai miatt a gyerekek számára sokszor teljesen befogadhatatlannak tűnik. Az egykori és mai jogszabályok, az erkölcsi megítélés állandó és koronként változó elemeinek tudatosítása viszont sokat segíthet a mű értelmezésében.

Fazekas Mihály hősét, Lúdas Matyit mint az elnyomott nép igazságának szószólóját szoktuk emlegetni, aki nem nyugszik bele az urak zsarnoki viselkedésébe, és egy életre megleckézteti Döbrögít. Ha azonban jogi szempontból közelítünk a klasszikus történethez, akár ezzel teljesen ellenkező végkövetkezésre is juthatunk: „Az érem másik oldaláról nézve Lúdas Matyi is tettessé válik, a korábbi elkövető, Döbrögi pedig sértetté... Matyi tettei is ludasak, mert önbíráskodásból fakadnak. Jogos követelése legfeljebb a ludak áráig terjedhetett volna, az első visszavételig, azonban azt sem szabad erőszakkal visszavenni, csak jogszerű, hivatalos peres vagy peren kívüli úton... A ludak árának második és harmadik beszédese már zsarolásnak minősül, hiszen a verést mint erőszakos mozzanatot már olyan összegért teszi, használja fel, ami már nem is jogos számára, már nem is jár neki törvényesen.” Érdemes tehát olyan művek esetében is figyelembe venni a morális aspektust, ahol első pillantásra nem tűnik evidensnek ez a fajta megközelítésmód.

Több olyan elemzés is született azonban, amelyekben az irodalom és a jog jelenlétének harmóniája nem valósult meg. Sok esetben kiegészítőként láthatóan a műalkotások csak ürügyül szolgálnak egyes jogi fogalmak, esetek bemutatására, így inkább csak illusztrációk és nem az elemzés tárgyai. Ezek az értelmezések jellemzően a művek egy-egy kiragadott részletét illesz-

tik jogi keretbe, és eltekintenek a globális vizsgálattól. Ilyennek tekinthető például Mikszáth Kálmán *Az a fekete folt* című novellája, melyből a tanya felégetésének momentuma kerül az interpretáció fókuszába, az is az állatkínzásra vonatkoztatva. Mikszáth egy másik írása, a *Bede Anna tartozása* kapcsán is elsősorban a büntetőintézetek típusai (fogház, börtön, fegyház) közötti eltéréseket ismerhetjük meg. Vörösmarty Mihály *Csongor és Tündéjé*-hez pedig a családon belüli erőszak témája kapcsolódik Balga és Ilma viszonyából kiindulva. Ezen túl több alkalommal is a száz, kétszáz éves írások értelmezéséhez a mai jogrend és az aktuális jogi kategóriák szolgálnak alapul (például: „Nézzük meg tehát, hogy napjainkban a bíróság mit gondolna Tímár Mihály tetteiről!”). Ez történik Jókai Mór két regényének vizsgálata során is. *A kőszívű ember fiai* valóban egy végrendelkezéssel indul, mely az egész mű cselekményére kihat, ám a regény erkölcsi szempontú megközelítése nem merülhet ki a végrendelet mai szabályainak ismertetésében. *Az arany ember* esetén már maga a mű is számos morális, sőt jogi problémát felvet, de ezek egyike sem kapcsolódik az embercsempészet, az adócsalás vagy éppen a jogtalan eltulajdonítás törvény által is szankcionált kategóriáihoz.

Külön figyelmet érdemel az elemzések sajátos nyelvezete, beszédmódja. A megszokott objektív, monologikus leírás helyett itt a párbeszédet változatos formáin keresztül bővíthetjük ismereteinket. Jellemzően egy felnőtt (tanár, jogász, egyetemista stb.) és egy gyerek dialógusából bontakozik ki az értelmezés. Az egyik leginnovatívabb szövegforma a blogírás volt, mely Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* című regényének tárgyalását segítette. A szabályok szerint blogbejegyzést csak a Pál utcai fiúk írhattak, viszont a bejegyzéseket bárki megjegyzésekkel, kommentekkel láthatta el. Mivel ez a sajátos tárgyalásmód lehetőséget biztosít a gyerekek számára, hogy mélyebben elgondolkodjanak egy-egy szövegrészleten, és kifejtsek véleményüket, így irodalomórán is kiválóan alkalmazható.

A súlyos jogsértések megelőzésének hatékony módja lehet, ha az irodalmi művek kapcsán beszédtemává válik a diákszín és a jogsértés közti határ – véli dr. Jásper András gyermekjogi szakjogász. Kérdés azonban, hogy az irodalomóra megfelelő terepe lehet-e mindennek.

A kötet kétségekívül számos olyan értelmezést is tartalmaz, amelyek egésze vagy akár csak egy-egy részlete könnyen beépíthető az irodalmi elemzésbe, ám jellegzetes vonásuk, hogy bár többségében az irodalmi mű cselekményéből indulnak ki, mégis inkább a kiragadott jogi kategória kerül a középpontba.

A Csíny vagy bűn? hiánypótló mű, mert a jog gyakran misztifikált világát a tanulók számára is érthető módon jeleníti meg. Segít elválasztani a bocsánatos csínyt a jog által szigorúan szankcionált jogsértésektől. A művészeti szempontok, az irodalom sajátos törvényei és az írói szabadság figyelmen kívül hagyása pedig egyoldalú interpretációkat eredményezhet. Sokkal adekvátabb helyet kaphatnának ezek és az ezekhez hasonló megközelítések az etikaórákon, illetve az esetlegesen bevezetésre kerülő erkölcsstan keretei között.

Kiss Anna, Kiss Henriett és Tóth J. Zoltán (2010, szerk.): *Csíny vagy bűn? Kalandozások a jog és az erkölcs (b)irodalmában*. CompLex Kiadó, Budapest.

Manxhuka Afrodita
középiskolai tanár, Budapest

Francia irodalomtörténet magyarul

2011-ben a 82. Ünnepi Könyvhétre jelentette meg az ELTE Eötvös Kiadó Maár Judit szerkesztésében A francia irodalom történetét, amely több szerző munkája. Az ELTE Francia Tanszékének oktatói azon dolgoztak, hogy ne csak a szakmabelieknek, tanároknak és diákoknak, hanem az irodalommal kedvtelésből foglalkozóknak is érdekesítő olvasmányt nyújtsanak át. Dobossy László negyvennyolc évvel ezelőtt megjelent könyve óta nem készült újabb francia irodalomtörténet magyarul – mostantól ez a tartalmas, csaknem ezer oldalas kötet pótolja a hiányt.

A francia irodalom története című, hatalmas lélegzetű kötet már első pillantásra felkelti az olvasó figyelmét, olyan területről lévén szó, amelyről viszonylag kevés szó esik a hazai irodalomtörténeti műhelyekben, a szélesebb olvasóközönség köreit nem is említve. Természetesen nem mondható el, hogy a francia irodalomról folytatott diskurzus teljesen hiányozna hazai szakmai körökben, hiszen egyes szerzőkről, jól körülhatárolt korszakokról, illetve a francia-kanadai irodalomról születtek kitűnő monográfiák és szakkönyvek az utóbbi években (lásd Vigh Árpád [2007]: *Kék mezőben fehér lilium. A francia-kanadai irodalom története*. Akadémiai Kiadó, Budapest); a szerzők vállalkozása mégis egyszerre hiánypótló és újszerű. Úttörő vállalkozás, amennyiben az egyetemes irodalomtörténet meghatározó részének tekintett francia irodalom egészéről kívánnak körképet adni, szigorúan meghatározott módszertani szempontok mentén. Hiánypótló munka, hiszen a francia irodalomról magyar nyelvű, átfogó kézikönyv utoljára csaknem ötven éve, 1963-ban jelent meg (az 1974-es, Köpeczi Béla által szerkesztett kollektív mű „csak” a 20. század alkotóinak bemutatását tűzte ki célul, lásd *A francia irodalom a huszadik században. 1–2.* Gondolat, Budapest).

Dobossy László említett kétkötetes munkája (*A francia irodalom története. 1–2.* Gondolat, Budapest) a huszadik századról csak részleges képet adhatott Camus-vel, Salacrou-val, illetve a genfi tematikus kritikát képviselő Jean-Pierre Richard-ral bezárólag, míg a jelen kézikönyv immár a teljes századra tekinthet, ezen felül a valamikori francia gyarmatok most önálló sodó frankofón irodalmairól (Antillák, Fekete-Afrika, Magreb) is körképet nyújt. Az ELTE Francia Tanszékének oktatói által írt kézikönyv nem szigorú értelemben vett tudományos igényűvel készült: világos, közérthető, lényegre törő áttekintés ez, amely főként didaktikai szempontokat követ, s ezáltal roppant hasznosságra tesz szert a tanítási-tanulási folyamatban. Ezt tükrözi az egész kötet felépítése, ugyanis az öt főfejezet korszakok szerint (középkor és reneszánsz, 17., 18., 19., 20. század) tagolódik, az alfejezetek pedig kronológiai, illetve műfaji felosztást követnek. Ezen kívül minden főfejezet élén részletes történeti áttekintés áll, amely az individuum és a kollektívum időben változó viszonyát, az irodalmi ízlés alakulását befolyásoló polgári fejlődés különféle állomásait állítja középpontba, s ezáltal segít az irodalmi és művészi folyamatok könnyebb megértésében, értelmezésében.

A középkor és reneszánsz irodalmáról szóló első rész a 12–16. század iro-

dalmának hatalmas termését tekinti át a *Roland-énektől* Montaigne *Esszéikéig*, s a műfaji és a kronologikus vizsgálat kettősét alkalmazza. A Napkirály udvarának érdekeit megjelenítő, s a polgárság emancipálódását jól mutató 17. század irodalma a második részben kap helyet, így sor kerül a barokk és a klasszicizmus egymásra felelő jelenlétéből fakadó műfaji sajátosságok bemutatására, többek között Corneille, Honoré d'Urfé, Madeleine de Scudéry, illetve Racine, Molière, La Fontaine és Madame de Lafayette műveinek tükrében. Az európai modernség születését jelző felvilágosodás irodalmának összetettségéről, jó értelemben vett heterogén jellegéről a harmadik részben olvashatunk (regény – dráma – költészet felosztásban), majd a következő fejezetben kerül sor a 19. század irodalmának bemutatására. E negyedik rész a korszakot uraló három domináns, időben egymásra következő, ám egymással kölcsönhatásban álló esztétikai irányzat – a romantika, a realista-naturalista iskola és a szimbolizmus – jellemzőire támaszkodik, s kiválóan érzékelteti a század szabadságra, univerzalitásra, illetve objektív, tudományos igényű ábrázolásra, majd szépségre, látnoki erőre, avagy tökéletességre törekvő ellentmondásos vágyakozásait. A záró részben kap helyet az öt kronologikus alfejezetre tagolódó 20. századi irodalom, amelynek bemutatásában a műfaji rendező elv dominál, s egyszersmind kiviláglanak a főbb irodalmi paradigmaváltások is (a regény válsága – a költészet „új szelleme” – freskóregény és egzisztencializmus – az abszurd dráma és az új regény – a szürrealizmus utáni költészet – a kortárs irodalom). Az ötödik rész végén Tóth Réka önálló, rövidebb fejezetben tárgyalja a francia irodalomhoz szorosan kötődő frankofón irodalmak fentebb említett területét, amelyen belül az antillai Césaire és Damas, valamint a fekete-afrikai Maran, Senghor és Kourouma munkásságát emeli ki. E témakör feldolgozása azért is dicsérendő, mert magyar nyelvű, igényesebb írás eddig még nem látott róla napvilágot.

A kötet kapcsán csak néhány kisebb megjegyzés kínálkozik: Madame de Lafayette életművének a tárgyalása úgymond széttagolódik: az első novella, a *Montpensier hercegnő* és a regény fejlődésében meghatározó szerepet játszó *Clèves hercegnő* ismertetése közé – bizonyára műfaji megfontolásból, ám az ismertetés homogeneitását kissé megzavarva – beékelődik Saint-Réal és Guilleragues bemutatása (287–291. o.). Egyes írók, illetve áramlatok (például Simone de Beauvoir és a feminizmus) ismertetése esetében (783–784. o.) talán nem a legrelevánsabb mozzanatok, motívumokat emelik ki a szerzők; a camus-i „écriture blanche-ot” nem szó szerint, a magyar olvasó számára kevésbé érzékletes „fehér stílusnak” (777. o.), hanem inkább „eszköztelen stílusnak” fordítanánk. A *Kortárs elbeszélők* című alfejezetben hiányoljuk a Francia Akadémia tagjainak sorába 2011-ben beálló Danièle Sallenave nevét, aki napjaink francia regényirodalmának egyik legelismertebb szerzője; végül a frankofón irodalmak kapcsán legalább említést érdemelt volna Vigh Árpád fent említett könyve.

E néhány kritikai észrevétel ellenére úgy véljük, hogy a francia nyelvű ajánló bibliográfiával és névmutatóval záródó kötetnek ott a helye Dobossy László klaszikus munkája mellett minden nagyobb kézikönyvtárban, oktatási intézményben. Kimondható tehát, hogy a kötet hasznosága vitathatatlan: egyaránt modellként szolgálhat a francia irodalommal foglalkozó szakmabeliek, irodalom- és történelem-tanárok, valamint diákok, egyetemi hallgatók és az irodalom iránt csupán érdeklődő olvasóközönség számára.

Maár Judit (2011, szerk.): *A francia irodalom története*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Tegye Gabriella
ELTE Bölcsészettudományi Kar

A tanári pályaalakmasság megítélésének módszerei – egy átgondolt és jól hasznosítható módszertani füzet bemutatása

Örök kérdés, vajon a tanári pálya inkább személyiség típus vagy inkább képesítés kérdése. Az alkalakmasság kifejezés arra utal, hogy bizonyos – az évek során – kialakult személyiségjegyek mindenképpen feltételei a pedagógussá válásnak. Külön vitatott kérdés az, hogy ha el is fogadjuk, hogy egyes, 18 20 éves korra stabilizálódó személyiségjegyek nélkül nem lehet valaki jó pedagógus, vajon hogyan s miképpen tudjuk ezt az úgynevezett alkalakmasságot mérni.

Az utóbbi évtizedekben nem nagyon találunk neves és mélyreható kutatásokat ebben a témában. A nyolcvanas években Ungárné Komoly Judit tanítói személyiség alkalakmasságáról szóló vizsgálatai és ezekről szóló könyve óta szisztematikus és későbbi használatra alkalak, koncepció alapján készített, pedagógusi alkalakmasságot mérő eszközök jelentős számban nem állnak rendelkezésre. Talán azért sem, mert az alkalakmasság fogalma felveti azt a kérdést is, ami manapság szintén nem kecségtet egyértelmű válasszal: vajon mit kell tudnia egy pedagógusnak, mire kell alkalakmasságnak lenni? Ha úgy tetszik, mi a pedagóguspálya profilja? A keresett személyiségjegyek vajon az extrovertált, határozott és jó előadói képességekkel rendelkező tanártípus vagy épp az ellenkezője: az olyan ember, aki képes másokat meghallgatni, képes arra, hogy empátiával „csendben maradjon, amíg a gyerekek beszélnek”? Napjaink változó értékei és minden ízében megforgatott iskolaképe és pedagógusi szerepfelfogása nem segítette elő az ilyen jellegű kutatások végiggondolását és megvalósítását.

A következőkben egy olyan kötetet mutatok be, amelyik megkísérel erre a problémára egyfajta jól alkalakmassázható,

korszerű gondolatmenetet bemutatni, és a gondolatmenetnek megfelelő módszer-gyűjteményt is tartalmaz.

Az egrri főiskolán 2009 októberétől 2011 augusztusáig a tanári pályaalakmassági vizsgálatok, a képzési kimenet sztenderdje és a pedagógus életpályamodell kritériumrendszere területeken folytak kutatások. E kutatási tevékenység keretében a témára vonatkozó helyzetelemzés is készült, amely magában foglalta a nemzetközi gyakorlat és a hazai igények feltérképezését is.¹

A kutatások szakmai koncepcióját Dávid Mária – aki a kiadvány szerkesztője is egyben – ismerteti. A következő alapelvekre hívja fel a figyelmet:

1. A pályaalakmasság megítéléséhez elengedhetetlenül szükséges egy korszerű tanári pályaprofil leírása, hiszen a pályaalakmasság megítélése tulajdonképpen a pályaprofil és a jelentkezők személyiségprofiljának összehasonlítása. A pályaprofil leírásával a következő fejezetben meg is ismerkedhetünk.
2. Az ajánlott módszertani eszköztárnak alkalakmassázhatóan kell lennie a felvételi eljárásban az alkalakmasság megítélésére.

3. Nem egyszeri mérésre, hanem olyan értékelési folyamatra van szükség, ami lehetőséget ad az önértékelésre és a külső értékelésre egyaránt.

Négy területet emelnék ki mint kiemelt fontosságú területeket: a pályaismeret fejlesztése, az önismeret fejlesztése, a gyakorlattal való szembesülés, valamint a neveléstudományi gondolkodásmód. E területek alapján a következőkben a folyamatot öt úgynevezett értékelési pontjával ismerkedhetünk meg. Ezek a pontok jelennek egyben a követelményeket is.

1. Önismereti, pályaaorientációs kurzus.
2. Iskolai gyakorlat.
3. Felvételi motivációs beszélgetés.
4. Pedagógus életpályamodell 0. szintjének való megfelelés (erről egy másik kötetben olvashatunk). Ezt az iskolai gyakorlat előtt kell teljesíteni.
5. A pedagógus életpályamodell 1. szintjének való megfelelés. Ezt a diploma megszerzése előtt kell teljesíteni.

Az öt értékelési pontból jelen kötetben az első három ponthoz találunk részletes módszertani ajánlatot.

A következőkben – szintén Dávid Mária tollából – a pályaaalkalmasság megítéléséhez összehasonlítási alapként feltétlenül szükséges korszerű tanári pályaprofíllal ismerkedhetünk meg. A pályaprofil tartalmazza a tanári feladatokat, tevékenységeket, kitér a munkakapcsolatokra és együttműködési területekre, meghatározza a munkaeszközöket és munkakörülményeket. A pályakövetelményeken belül a fizikai igénybevétel, az egészségügyi követelmények, az elvárt képességek, valamint személyiségtulajdonságok olvashatók. Megtaláljuk még a képzést, az előmeneteli és kereseti lehetőségeket, a foglalkozás jelenlegi munkaerőpiaci helyzetének leírását és jövőbeni kilátásait.

A továbbiakban a pályaaalkalmasság megítélésének fent leírt 5 értékelési pontjához találunk részletesen kidolgozott kurzusterveket, melyek közül ez a fejezet az

első ponthoz kapcsolódik: *A tanári pályaaorientációs szakasz önismeretet támogató kurzusa*. E fejezetet Dávid Mária, Hatvani Andrea és Taskó Tünde írta. A kurzus az önismereti tréningek módszereit ötvözi pályaaorientációs vizsgálatokkal, kérdőívekkel. Megtaláljuk benne a klasszikus önismereti játékokat és kommunikációs gyakorlatokat éppúgy, mint a Bognár-féle munka-érdeklődés kérdőívet. Új elem a követelményeknél a portfólió megjelenése, amely az öndefiníciós kérdőívek és a helyzetgyakorlatok eredményein felül önreflexiót is tartalmaz.

A következő rész a második értékelési ponthoz, az iskolai gyakorlathoz ad konkrét segítséget. Magyar István és Nagyné Fóris Katalin az iskolai tapasztalatszerzés lehetséges feladatait foglalja össze. Az iskolai gyakorlat céljának azt jelöli meg, hogy annak során a diákok olyan élményhez jussanak, ami segíti őket abban, hogy megalapozott döntést hozzanak a pályaválasztás során. Ez rendkívül fontos szempont, hiszen a pedagóguspályán sokszor a legnagyobb problémát az előkészítetlen döntés hozza, nevezetesen, hogy a jelölt nem tudja, mire vállalkozik. Amennyiben előzetesen pontos és részletes információkat szerez a helyszínen a pálya és a munka sajátosságairól, feltehető, hogy akár önként is belátja: alkalmatlan erre a feladatra.

Külön kitér a fejezet a gyakorlatvezető, a szakvezető és a hallgatók feladataira. Újdonság, és a motiváció szempontjából nagyon fontos elem, hogy a gyakorlat során a hallgatók háromféle feladattípusból egyet-egyet választhatnak. Tudvalevő, hogy az önálló döntés emeli a felelősségérzetet és a motiváció szintjét az adott feladattal kapcsolatban. Előnye továbbá, hogy a hallgató elkötelezetté válik és valójában öndifferenciál, amikor a számára legmegfelelőbb feladatot választja.

A feladatok típusai:

1. Hospitálás tanórán kívüli tevékenységben.
2. Tanórán kívüli tevékenység lebonyolításában való részvétel.
3. Iskolai munkát támogató feladatok.

Az iskolai gyakorlat értékelésekor is megjelenik az alapelvekben rögzített önértékelés egy önértékelő lap kitöltésének formájában. Itt is követelmény a portfólió. A fejezet részletes javaslatokat és konkrét mintákat ad mindhárom iskolai gyakorlathoz kapcsolódó feladattípushoz. Ilyenek például egy kitalált rendezvény forgatókönyve – szervezés és lebonyolítás, tanácsok a tanulásirányításhoz, szakköri foglalkozás elemzésének szempontjai, vagy épp egy vetélkedő lebonyolításának megfigyelési szempontjai.

Az utolsó fejezet Estefánné Varga Magdolna és Sallai Éva munkája, és a harmadik értékelési ponthoz, a tanári felvételi eljáráshoz kapcsolódik. A motivációs beszélgetést javasolja, amelynek célja a személyes motívumok feltárása és a főbb ismeretek feltérképezése a nevelésfilozófia terén, illetve a jelen oktatási rendszerrel kapcsolatban.

Ezután a fejezet részletesen ismerteti hat alkalmazható feladatot, amelyek a következők:

1. Pedagógiai problémák felismerése, értelmezése karikatúrák segítségével.
2. Egy iskolai konfliktushelyzet értelmezése.
3. Egy rövid szakmai szöveg értelmezése.
4. Kreatív szövegalkotás.
5. Empátiás képesség vizsgálata fotók segítségével.

Mindegyik feladathoz találunk pontos instrukciókat és értékelési szempontokat. A további értékelési pontokhoz, amelyek a pályamodell és az ehhez való megfelelés vizsgálatát tartalmazzák, a kutatási program másik megjelent kötetében olvashatunk, ami *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei* címet viseli.

Összességében a kötet logikus, érdekes, jól követhető bemutatása egy olyan kutatás eredményeinek, ami a pedagógusképzés szempontjából döntő fontosságú témát bont ki. Az alapkonceptió kitér minden lényeges motívumra, amelyek a pályára való felkészülés legfontosabb állomásai-

nak tekinthetők. A kutatás bemutatása és az abból levont következtetések logikusak, a bemutatott gyakorlati feladattípusok pedig jól leképezik a koncepcióban megjelenő elemeket. A pályaalkalmasság kérdése és annak vizsgálata nagyon sokszor felmerült már a pedagógusképzéssel foglalkozó szakemberek kutatásaiban. Mindannyian egyetértenek abban, hogy ez feltétlenül fontos dolog, módszerei azonban nehezen megtalálhatók. Ez a kutatócsoport, a kötet tanulságai szerint, talált ilyen módszereket, és ezeket most megosztotta a szakmával. Külön érdeme a kutatásnak és az azt követő terméknek, hogy nagyon fontos résztvevő benne maga a pedagógusjelölt: sok olyan tevékenység van, ami arra épít, hogy önismerettel és saját döntésekkel kell rendelkeznie annak, aki erre a pályára lép. Az önismeret és a fejlődés lehetősége és képessége, úgy tűnik, már a kezdet kezdetén fontos feltétele ennek a szakmának. Fontos pozitívum, hogy mértektartó a gyűjtemény, csak olyan feltételeket szab és ahhoz olyan módszereket és feladatokat társít, amelyek valóban és igazolhatóan minden típusú pedagógusi munkához elengedhetetlen. Így a kötetben szereplő javaslatokat és alaposan kidolgozott munkalapokat bármelyik pedagógusképző intézmény bátran alkalmazhatja.

Jegyzet

(1) A program, illetve a kiadvány az alábbi pályázat keretében készült: TÁMOP Regionális Pedagógiai Kutató és Szolgáltató Központ kialakítás pedagógusképző intézmények együttműködésére 4.1.2-08/1/B-2009-0002, 13-as alprojekt: Módszertani sztenderdek a pedagógusjelöltek pályaalkalmasságára és a képzés eredményességére irányuló kutatáshoz.

Dávid Márta (2011, szerk.): *A tanári pályaalkalmasság megítélésének módszerei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

Czike Bernadett
Pannon Egyetem MFTK Antropológia
és Etika Tanszék

Érfalvy Livia
Kosztolányi írásművészete
(poétikai monográfia)

Iskolakultúra könyvek 43.

ISBN 978 963 693 388 3
170 oldal, B/5, kartonált
2300 Ft
Megjelent



Nagy Péter Tibor
Oktatás történet szociológia

Iskolakultúra könyvek 44.

ISBN 978 963 693 238 1
150 oldal, B/5, kartonált
2200 Ft
Megjelent