

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENKILENCEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



1999

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENKILENCEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, OROSZ SÁNDOR, VÁRNAGY ELEMÉR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár),
ARIEH LEWY (Tel Aviv) MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: csapo@edpsy.u-szeged.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Kozma Tamás és Forray R. Katalin: Az oktatáspolitikai regionális hatásai	123
Kontra József: A gondolkodás flexibilitása és a matematikai teljesítmény	141
Sallay Hedvig és Münnich Ákos: Családi nevelési attitűdök percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései	157
Tarkó Klára: Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban	175
Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese: Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig?	193

KÖNYVEKRŐL

Gordon Győri János: Ellen Winner: Gifted children: Myths and realities	205
Bukta Katalin: Fekete Hajnal, Major Éva és Nikolov Marianne (szerk.): English Language Education in Hungary: A Baseline Study	210
Bán Ervin: Louis Porcher et Dominique Groux: L'apprentissage précoce des langues	212

INFORMÁCIÓK

Petriné Feyér Judit: „Hogyan tovább didaktikaoktatás?”	215
--	-----

AZ OKTATÁSPOLITIKA REGIONÁLIS HATÁSAI

Kozma Tamás és Forray R. Katalin

Oktatókutató Intézet és Janus Pannonius Tudományegyetem

Ebben a tanulmányban azokat a regionális változásokat tekintjük át, amelyek 1990–97 között következtek be az iskolázottságban (egy további tanulmányban az intézményhálózat regionális átalakulását mutatjuk be). E regionális változások tükrében olyan térségeket (ún. kockázati térségek) különítünk el, amelyek az átlagostól eltérően „viselkednek”, vagyis ahol (oktatás)politikai beavatkozás látszik szükségesnek. A (rövid-közép- vagy hosszú távú) politikai beavatkozás szükségessége miatt az Európai Unióban ezeket beavatkozási térségnek nevezik.

Munkálatainkat, amelyekre a jelen tanulmányban építünk, az Országos Tudományos Kutatási Alap (OTKA T–20246, valamint T–18387) támogatta. Szakmai-tudományos előzményének tekintjük azonban azokat az utóbbi évtizedben végzett kutatásainkat, amelyek a *falusi kisiskolai hálózatra, egy-egy kisebbségi csoportra irányultak* (Forray, 1993, 1995), továbbá pedig *az ügynevezett harmadfokú képzés problematikáját célozták meg* (Kozma, 1995a,b, 1998). Az ezeket kísérő szakirodalmi föltárás (Radácsi, 1997; Híves és Radácsi, 1997), illetve statisztikai analízis és kartográfiai reprezentációja (Híves, 1994, 1998) tette lehetővé, hogy a bemutatott, illetve hivatkozott elemzéseket el tudjuk végezni.

A szerzők – oktatáskutatókként – az oktatásról mint a területi-társadalmi közösségek problémáiról beszélnek (Forray és Kozma, 1992; Híves, 1998). Olyan problémák ezek, amelyek megoldásához az oktatási és képzési rendszer területileg eltérő, a területi szükségleteknek megfelelő fejlesztéspolitikájára van szükség (egy országos fejlesztéspolitikán belül, annak változataiként). E megfontolások jegyében a tanulmány az alábbi fejezetekre bomlik. Az első fejezetben vázlatosan felelevenítjük a regionális szemlélet jelentőségét az oktatáskutatásban. A második és harmadik fejezetben az ország kistérségeit *az oktatás iránti (társadalmi) igények* eltérő jellegzetességeivel jellemezzük. E jellemzésekhez a vonatkozó korcsoportok nagyságait választottuk mutatóul (ahol több a megfelelő korcsoportba tartozó gyerek, ott nagyobb az oktatás iránti igény), illetve a lakosság iskolázottságát-képzettségét az adott korcsoportokhoz viszonyítva (ahol magasabb és „minőségibb” az iskolázottság-képzettség, ott nagyobb a magasabb fokozatú iskolázottság iránti igény). A negyedik fejezetben az ügynevezett *kockázati térségeket* válogatjuk ki. Erősségeik és gyöngéik föltárásával (SWOT-analízis) típusokba soroljuk őket, aminek alapján alternatív oktatásfejlesztések munkálthatók ki a számukra.

Tisztában kell lennünk adataink korlátozott voltával. Népesedési és oktatási adatokra – önmagukban – nem lehet teljeskörű fejlesztési következtetéseket építeni. Ezért kocká-

zati térségeink úgynevezett „kitörési pontjait” igyekeztünk komplexen megfogalmazni, bevonva foglalkoztatási és infrastrukturális stb. ismereteinket is. Erre még akkor is szükség volt, ha ilyen adatokkal nem rendelkezünk, illetve munkánk e fázisában nem elemeztük őket. Ettől következtetéseink inkább példaértékűek maradtak – akárcsak idézett „esettanulmányaink” – semmint teljes körűek és kimerítőek. Szándékunk szerint azonban kijelölik azt az irányt, amelyben a további kutatásoknak haladni, illetve elmélyülni kell.

Regionális szemlélet

A közbeszédben „térség, régió, területi egység” rendszerint összekeveredik. Mi ebben a tanulmányban a *térség* szót választottuk összefoglaló kifejezésként; ebbe a régiót éppúgy beleértettük, mint a kistérséget. *Kistérség*nek neveztük azokat a kisebb területi egységeket, amelyeket a most érvényben lévő országos területfejlesztési koncepció is alkalmaz a KSH lehatárolása alapján (ún. statisztikai kistérség), illetve a korábban lehatárolt egységeket (emellett az elemzések folyamatossága, idősorok megalkothatósága szólt). Ezek a kistérségek jelentik ugyanazt, amit korábban városi vonzáskörzetnek is neveztek, neveztünk (minthogy eredetileg azokon, illetve a még régebbi járásokon alapultak, abból indultak ki). *Régió, regionális* a nagyobb területi egységeket jelöli ebben a dolgozatban, tehát inkább viszonyfogalom, mintsem területi egység (jóllehet volt és most ismét van ilyen jelentése is, statisztikai-tervezési terület). Megjegyezzük, hogy nemzetközi szóhasználatban a régió országcsoportokat is jelent; mi azonban olyan egységeket értünk rajta, amelyek kistérségekből, illetve megyékből „kirakhatók”. (Hangsúlyozzuk, hogy a kistérségek lehatárolása „statisztikai”, azaz a társadalmi folyamatok, együttműködések és különböző tevékenységek átlépik a határokat; *Csatári*, 1999).

Nemzetközi elemzésekben ma elterjedten használatos az úgynevezett NUTS (*Nomenclature of territorial units for statistics*) beosztás (Regions of the EU 1999). Ebben a rendszerben a jelenlegi Európai Unió 77 régióra oszlik (NUTS I. szint), 206 régióra (II. szint), illetve 1031 kisebb területi egységre (III. szint). Ebben a rendszerbe illeszkedik a „helyi szint” is, (NUTS IV.) amelyet azonban ma még csak néhány – többnyire periférián elhelyezkedő vagy késői csatlakozó – országban határoztak meg. A mi kistérségeink, amelyek a következő elemzések egységét képviselik, nagyjából ebbe a NUTS IV. szintbe tartoznak.

Megjegyezzük, hogy az európai szabványok teljes átvétele ma Magyarországon még nem lehetséges. Ez részben statisztikai hiányosságokkal magyarázható, részben az ott már alkalmazott forráselosztási módszerek bevezetése csak több év alatt lesz megoldható. Ezért az EU szabványok szerint a NUTS II. – több megye által alkotott térség, régió – Magyarországon ma hangsúlyozottan csak statisztikai szerepet kapna, viszont az EU kiegyenlítést szolgáló, úgynevezett strukturális alapjaiból támogatást kapna. A NUTS III. és a NUTS IV. – nagyjából a megyei szintnek és a kistérségnek megfelelő területi egység – mint úgynevezett „beavatkozási típus-térség” – is kaphat a sajátos területei problémáik felszámolását célzó támogatásokat (pl. ipari válságtérség, agrár-rurális térség, határmenti térség stb.).

Amikor tanulmányunkban a regionalitást vesszük szemügyre, akkor abból indulunk ki, melyik régiótípus alkalmas az oktatás és a társadalmi-gazdasági környezet közötti kapcsolatok és az ezekkel összefüggő komplex folyamatok jobb megértéséhez. Az ország nagytérségei – a statisztikai régiók, például Alföld, Észak-Magyarország, Észak-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Budapest és környéke – alkalmasak lehetnek arra, hogy egyetemek, innovációs centrumok helyzetét, vonzását és kínálatát lehessen mérlegelni. A megyék – bár szerepük csökkent a rendszerváltás után – megfelelő térségtípust jelentenek, ha a középiskolai hálózatot vesszük szemügyre. A lakóhelyi település – például egyes falvak területe – megfelelő az iskola előtti intézményes nevelés, illetve az oktatás kezdőszakaszának vizsgálatára.

A lakóhely az egyéni, családi szociokulturális előnyökre vagy hátrányokra halmozza azokat a feltételeket, amelyeket az egyén nem tud megváltoztatni (ezért költözik el vagy költözik oda, ha tud). Hátrányos szociokulturális helyzetű fiatal az ország bármely területén élhet, de ha hátrányos helyzetű a lakóhelye is, akkor terhei megsokasodnak. Ez a különbség statisztikailag is kifejezhető. *Györgyi Zoltán* összehasonlította a szakiskolások családi körülményeit az ország jellegzetes térségeiben (*Györgyi, 1997*). Budapesten és az Észak-Dunántúlon a szakiskolák diákjainak anyagi helyzete az átlagokat tekintve sokkal jobb, mint más régiókban. A Dél-Dunántúl szakiskoláiban már halmozódnak a családi eredetű hátrányok: sok a válás, sokan megjárta a nevelőotthonokat, sok a cigány tanuló, a nagy családból érkező, ehhez párosul a szülők alacsony iskolázottsága és munkanélkülisége. Egy viszonylag stabil munkaerő-piacca, széles képzési kínálattal rendelkező nagyvárosi térség pusztán önmagában kedvezőbb feltételeket nyújt a leszakadó családok gyermekeinek: akár formális iskolai végzettség biztosításával, akár azzal, hogy nem zárja el teljesen a fiatalokat a munkapiactól. Ennek az ellentéte érvényes az ország elmaradt térségeire.

A területi egyenlőtlenségek növekedése miatt az ország területileg-társadalmilag is kétfelé szakadhat. A kilencvenes évek gazdasági változásai a fejlettebb infrastruktúrájú, előnyösebb földrajzi fekvésű Nyugat-Dunántúlnak kedveztek, sújtották viszont a fejletlenebb keleti-északkeleti régiókat. Az oktatás finanszírozásának decentralizálása a szegényebb térségeket még nehezebb helyzetbe hozta. A költségvetés a közoktatási kiadásoknak jelenleg az 50–60%-át biztosítja, s ahol nincsen működő gazdasági szervezet, ott kisebb az önkormányzat bevétele, nem tudja támogatni az iskolákat. Még inkább érvényes ez azokra a térségekre, ahol a lakosság jelentős hányada segélyeken él, és egyre nagyobb megterhelést jelent számára a gyermekek iskolázása. A gazdasági folyamatok hatása a szakképzésben még erősebben jelentkezik: a duális szakképzéshez életerős gazdaság kell, ez pedig ezekben a térségekben nincs meg. Az életfeltételeket, az élet minőségét alapvetően meghatározó munkanélküliség elsősorban a képzetleneket sújtja. Így bezáródik az ördögi kör, amelyből csak igen nagy áldozatok árán lehet kitörni.

A regionális szemléletnek ma kormánypolitikai jelentősége is van. Egyik adminisztratív-politikai indoka az *országos területfejlesztési koncepció és a vele kapcsolatban hozott országgyűlési határozat*. Ez azt mondja ki, hogy a területfejlesztés eredményeit – illetve az azt megalapozó gazdasági, társadalmi folyamatokat, azok alakulását a felelős szaktárcáknak monitorozni és két évente jelenteni kell. Jelen dolgozatunk e munka részét képezi (noha az áttekintés időtávja hosszabb, mint a megjelölt két esztendő). Másik ad-

minisztratív-politikai indok *az úgynevezett európai strukturális alapokhoz való csatlakozás* (területfejlesztési, szociális, közösségi kezdeményezési stb.). Ezekből az alapokból középtávon az Európai Unió kiemelten kívánja támogatni többek között a fejlődésben elmaradt, illetve az úgynevezett monostruktúras térségek átalakítását (v.ö. a NUTS-ról írottak). Jelen munka egyúttal hozzájárul az európai strukturális alapokhoz való csatlakozáshoz e tervezett fejlesztések oktatási-képzési („humán erőforrás fejlesztés”) szükeleiteinek föltárásával, megfelelő stratégia javasolásával.

Az elemző munkához lényegében két területileg (településsorosan) rendezett adatforrást vettünk igénybe. Az Oktatókutató Intézet úgynevezett OTTIR-adatbázisában 1965-től gyűjtött településsoros statisztikai adatok vannak, településenként – településtípusoktól, illetve évektől függően eltérően – mintegy 100 adat. Az OTTIR adatbázis a KSH T-Star elnevezésű adatgyűjtésén alapul, amit az Oktatási (Művelődési és Közoktatási) Minisztérium adataival, illetve további demográfiai és bizonyos teljesítményadatokkal egészítettünk ki. A VÁTI adatbázisához – annak egy részéhez – az Oktatási Minisztérium területi bizottsága segítségével, egy minisztériumi elemzés céljából fértünk hozzá (az előre kiválogatott adatok ebben az elemzési fázisban, sajnos, nem tettek lehetővé összetettebb és több szempontú elemzéseket; *Forray és Kozma, 1999*).

Megjegyezzük, hogy – bár elemzésünkhöz demográfiai adatok nélkülözhetetlenek voltak (lettek volna) – valójában csak az 1990-es népszámlálás adataira támaszkodhattunk (más adatok nincsenek településsorosan rendezve). Ezért a demográfiai mutatókkal történő „elemzéseinkben” az 1990-en túli megállapítások, összehasonlítások másik végpontja mindig előreszámítás (pl. korcsoportok nagysága 1997-ben). Az elemzéseknek ezt a gyöngéjét ismertük ugyan, mégis kénytelenek voltunk vállalni a teljesség kedvéért. Az iskolázottsági-képzettségi adatokkal ilyen gondunk azért nem volt, mert más adatforrásból – az illetékes tárca (tárca) adatrendszeréből – merítettük őket, és az adatgyűjtés ezeknél évente történt. Itt viszont az összeilleszthetőség problémája merült föl, illetve az, hogy az adatokat eleve csak például megyei szinten aggregálva szerezhettük be, használhattuk föl. Az elemzések eredményeit munkatérképeken ábrázoltuk, amelyekre az alábbiakban csupán utalunk, technikai okokból azonban nem tudjuk bemutatni őket. (Megtekinthetők a már idézett kéziratos tanulmány függelékében; *Forray és Kozma, 1999*).

A tanulói (hallgatói) korcsoportok regionális változásai

3–5 évesek

A 3–5 évesek 1990-es területi elhelyezkedését elemezve azt kerestük, hogy az egyes településeken (kistérségekben) lakók hány százaléka tartozott ebbe a korcsoportba. Ez az elemzés egy várható és egy kevésbé ismert vonást mutat. Az ország *északkeleti térségeiben élt nagyobb arányban kisgyerek* (ez eléggé közismert); és *ezt megközelítő arányban éltek kisgyerekek az ország középső térségeiben is* (ez már kevésbé közismert).

Az első kategóriába sorolt kistérségek előnye számítások szerint (VÁTI) 1997-ben is megmaradt; mértéke azonban szembeötlően csökkent. Most már csak egy zempléni kistérséget találtunk viszonylag magas kisgyerek-aránnyal; főként a Nyírség és a bihari kistérségek előnye csökkent számottevően (a bihari kistérségeké akkor is, ha akár a mai

Békés megyéhez csatolták őket, akár Hajdú-Bihar megyéhez). Az „Alföld halott szíve” (Süli-Zakar, 1998), azaz a Polgár-Tiszafüred, illetve a kiskörei víztározó tiszai térségének depresszivitása egyre nyilvánvalóbb. Az igazán látványos változás azonban a Dunántúlon következett be, ahol Fejér, Pest, Veszprém és Komárom-Esztergom relatív előnye szinte teljesen megszűnt. Az Ormánságot és Belső-Somogyot leszámítva a Dunántúl csaknem teljes területe a kisgyerekek arányát tekintve szintén az ország „depressziós” körzetei közé sorolható.

1997-re tehát a *3–5 éves korcsoport nagyobb arányban már csak az ország északkeleti térségében fordult elő*. Az ország más térségei szinte homogén módon „depresszióssá” váltak.

6–13 évesek

Ez a korcsoport az oktatáspolitikai egyik kitüntetettje; hiszen számukra szerveződik az általános iskola. Az utóbbi évek iskolaszervezeti vitáiban kialakított álláspontunkra itt csak röviden utalunk (Kozma, 1996). Eszerint az ország településhálózatához nem a két intézménytípusból (elemi fok + közép fok), hanem a három intézménytípusból (elemi fok + általános iskola felső /középiskola alsó fokozat + középiskola felső fokozat) összeálló iskolaszervezet illeszkedik jobban. Ez képezi ugyanis le a települések közti valóságos hierarchiát – még akkor is, ha egyes törvényhatóságok ezt nem szívesen látják be, fogadják el. Ezért, véleményünk szerint, nem teljes általános iskolákat kellene bezárni, hogy később esetleg újra visszaállítsák őket, hanem az alsó tagozatokat kis létszámmal is helyben meghagyni, a felső tagozatokat (középiskolai alsó tagozatokat) pedig szükség esetén körzetesíteni. Ezzel a korcsoporttal kapcsolatban megismétlődnek az imént föltárt tendenciák; ha lehet, még markánsabban. *1990-ben az általános iskolások zöme az ország északkeleti, illetve északnyugati sarkában helyezkedett el*. Az ország belső régiói ebből a szempontból már akkor is „depressziósoknak” mutatkoztak (ami korábbi vizsgálataink szerint hosszan elhúzódó folyamat végkimenetele).

Ha ezeket az adatokat vetítjük 1997-re, az általános iskolások arányaiban bekövetkező változások megdöbbentők. Az ország csaknem teljes területe „depresszióssá” vált, azaz *az általános iskolás korúak aránya a kistérségek lakosságában 10, sőt 9% alá csökkent*. Egyedül az északkeleti régió kistérségei mutatnak ehhez képest számottevően magasabb arányt (10–12%). Az igaz vesztes azonban a Dunántúl északnyugati régiója, ahol az általános iskolás korúak aránya 10% körülire vagy az alá csökkent (az ott élők között). Egyedül a Sárköz látszik kivételnek. Az is elgondolkodtató, hogy – az Észak-Alföldet, Zemplént, a Dunántúlon pedig az Ormánságot leszámítva – csaknem valamennyi határmenti térség „depresszióssá” válik (általános iskolás korúak aránya az ott lakók között 8% alatt).

A demográfiai hullámvölgy tehát az országot regionálisan eltérő módon érintette. A legsúlyosabb helyzet az Alföld középső és déli részein, valamint a Dunántúl délnyugati régiójában teremtődött. Míg a más szempontból leginkább lemaradó *Észak-Alföld és Észak-Magyarország egyes térségei még mindig általános iskolás „többlettel” rendelkeznek*, addig a *Délnyugat-Dunántúl nemcsak más szempontból, hanem általános iskolá-sait tekintve is „depressziós” térséggé vált*.

14–17 évesek

A középiskolás korúak aránya oszlott el legegyszerűsebben az országban 1990-ben. Ennek következtében is ebben a korcsoportban következett be a legdrámaibb regionális változás a kilencvenes évek során. Annyira, hogy a korcsoport arányát a települések lakosságán belül 1997-ben nem is az 1990-es térkép kategóriáiba osztottuk be, hanem annál alacsonyabbakat választottunk kiindulásként (legmagasabb előfordulási arány 1990-ben 8,0%, 1997-ben viszont csak 6,4%). De még ezzel a korrekcióval is csupán a nyírségi, szamosközi és beregi kistérségeket találtuk – néhány másikkal együtt – kiemelkedőnek. A Dunántúlon csupán a Balaton-felvidék néhány kistérségét számíthatjuk még ide. A demográfiai hullámvölgy területi megjelenésének eredményeképpen minden más kistérségben a középiskolás korcsoport aránya 5% alá esett vissza. E tekintetben nem találunk különbséget hagyományosan „fiatalos” és „előregedő” kistérségek között, mint pl. Hajdú-Bihar, illetve Békés és Csongrád vagy Fejér és Somogy kistérségei.

Az a két elemzési térkép, amelyekre itt utalunk, a legfontosabb oktatástervezési produktumok közé tartozik. Azt mutatják, hogy a sokat emlegetett demográfiai hullám az oktatástervezésben és az oktatáspolitikában helyileg miként jelenik meg. Megmutatják továbbá, miért befolyásolja – vagy nem tudja befolyásolni – az országos oktatáspolitikai döntéseket a helyi politika egy-egy korcsoport arányszámaival. A középiskolás korúak arányának csökkenése látványosan esett egybe a középiskolák megőrzésére törekvéssel, és ez *főlerősítette, majd kormányzati, sőt országgyűlési politikává emelte a 18 éves korig tartó tankötelezettséget a kilencvenes évek végén.*

18–23 évesek

A 18–23 évesek arányának megoszlását kistérségenként elemezve három időpontot ábrázoltunk. Így jól kivehető az 1973-76-os demográfiai hullámhegy regionális levonulása; a hullámhegy csúcsát eszerint 1995 alkotta. További előrejelzés – amelyet más tanulmányunkban már elvégeztünk – jól mutatja, hogy 2000 sem a mélypont. *2005-ben a demográfiai hullám levonulása, a demográfiai apály valóban drámaivá válik (Híves és mtsai, 1997).*

1990-ben a 18–23 évesek lényegében csupán az ország nagyvárosaiban alkották az ott lakók 10 vagy több százalékát (a miskolci kistérség kivétel). Az Alföld déli részén, illetve középső vidékén, valamint a tolnai térségben viszont kifejezetten „apályos” kistérségeket találunk. 1995-ben a korcsoport aránya impressziven emelkedett; érdekes azonban, hogy nem vagy nem elsősorban a nagyvárosok dominálta kistérségekben. Erőteljesebben mutatkoztak a demográfiaileg apályos kistérségek, amelyek – pl. a Kiskunságtól a Sárközig, illetve a Tisza középső folyása mentén stb. – most már összefüggő térségeket alkottak. 2000-ben (előreszámítás) a nagy egyenlőtlenések a kistérségek között csökkenni látszanak. Az észak-dunántúli régió valamivel előnyösebbnek látszik ebből a szempontból, mint a Tiszántúl. A dél-alföldi kistérségekben viszont már látványossá válik a demográfiai apadás, ami az említett korcsoportot illeti.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy ez a korcsoport – amely mind a harmadfokú képzésben, mind a munkába állásban, mind a katonaságban leginkább érintett – változik

regionálisan a legerőteljesebben. Az egyenlőtlenségek különösen az évtized közepén váltak feszítővé, az ezredforduló felé haladva azonban csillapulni fognak. Az ezredforduló után az egyenlőtlenségek ismét növekszenek; a vizsgált korcsoport szempontjából lényegében csupán egyes nagyvárosok környéke, valamint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében elhelyezkedő kistérségek tekinthetők pozitívnak.

Az iskolázottság regionális változásai

Analfabéták

Az analfabetizmus elterjedését a nulla osztályt végzettek arányával jellemeztük (a 10 évesnél idősebbek között). Az 1990-es adatok alapján két szabályszerűség meglehetősen világosan megállapítható.

Az egyik a *fejlettség közismert északnyugat-délkeleti tengelye*. Ez a tengely az analfabetizmus területi megjelenése során is meglehetősen biztonságosan kirajzolódik. Az Ormánság, a Zempléni-hegyvidék, valamint a Szamosköz kistérségei mellett az Észak-Alföld közepén találunk még magasabb előfordulási arányokat. Csaknem összefüggő azonban a kép, amelyet az Észak-Dunántúl alacsony analfabetizmussal jellemezhető térségei ellenpontosznak. A másik szabályszerűség a *Dél-Alföld relatív fejlettsége*. Ez a relatív fejlettség hosszabb folyamat eredménye, és azt jelenti, hogy az elmaradottság egy összefüggő régióján belül a dél-alföldi térségekben nem vagy csak alig találtunk analfabetizmust.

Szaktanácsadók, szaktanácsadói tanulók

A szaktanácsadói végzettségűek 1990-ben az ország északnyugati sarkában tömörültek. Ez ellentmond annak a konvencionális tudásunknak, hogy itt az ország legiskolázottabb lakossága tömörül – ez nem igaz. Annak a tudásunknak is ellentmond, hogy a szaktanácsadóképzés legtovább a borsodi iparvidéken és környékén állott fenn. Itt valószínűleg összekeveredik a helyi oktatáspolitikai – amely csakugyan szaktanácsadói orientációjú volt – és ennek tényleges eredménye (amely a szaktanácsadót tekintette a reálisan elérhető középiskolai végzettségnek, miközben magas volt az iskolázatlanság előfordulása is a térségben). Különösen föltűnő, hogy a hagyományosan monostruktúrájú térségekben – pl. a borsodi iparvidék vagy az agrár-rurális Dél-Alföld – a szaktanácsadói végzettség előfordulása átlag alatti.

1990–97 között a szaktanácsadói tanulók aránya látványosan csökkent. 1990-ben voltak megyék, amelyekben a megfelelő korcsoportnak több mint harmada szaktanácsadói képzésbe járt. 1997-re Somogy megyében maradt a legmagasabb (30% körül), Pest megyében vált a legalacsonyabbá (20% alatt). A csökkenést azonban kétféleképp lehet értelmezni: relatív fejlettségnek vagy relatív elmaradásnak. Ez a csökkenés relatív fejlettséget jelent ott, ahol a szaktanácsadóképzés helyébe a középiskolások növekvő aránya lép. A szaktanácsadóképzés fől számolódomása azonban relatív fejletlenséget hagy maga után mássutt, ahol a középiskolások aránya nem bővült hasonlóképpen: ilyen például az ország egész közép-ső területe (Bács-Kiskun, Tolna, Fejér, Veszprém).

A szakmunkásképzés helyébe a kilencvenes évek folyamán az ország fejlett régióiban a középiskolázás lépett. *A szakmunkásképzés visszaszorulása fejletlenebb régiókban azonban olyan úrt hagyott maga után, aminek következtében ezekben a térségekben a középiskolázás általánossá válása kérdőjeleződött meg.*

Érettségizettek

A középiskolát végzettek (érettségizettek) aránya, mint láttuk, kétféleképpen is kiegészíti a szakmunkás végzettségük alkotta regionális képet. Egyfelől az tűnik ki, hogy *az adott térségek meghaladták a szakmunkás végzettséget – mint iskolázottságot –, és elmozdultak a középiskolázottság felé.* Másfelől viszont láthatóvá válik, hogy egyes térségek a jelzett időszakban nem fejlődtek, mivel *a szakmunkásképzés volt a domináns középfokú képzettségük, és ez a képzés fokozatosan visszaszorult.*

1990-ban mindössze Budapesten érték el a középiskolába járók a 70%-os arányt a megfelelő korcsoportra vetítve. Kirívó statisztikai voltak Pest megyének, amely a középiskolába járók arányát tekintve a legutolsó helyre került (Budapest elszívó hatása miatt). 1997-re Budapesten kívül négy megyében a középiskolások aránya a megfelelő korcsoportban elérte vagy felülmúlta a 80%-ot! Emellett számos megye középiskolásainak aránya meghaladta a 60%-ot. A megszokott képhez tartozik, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Nógrád megye aránya 1997-ben is 60% alatt maradt. További értelmezésre szorul, hogy a fejletlenek elkönyvelt Dunántúlon három megye is ebbe a kategóriába került (Fejér, Veszprém, Tolna).

Mindez tehát *megjeleníti az 1990-es évek oktatáspolitikai sikertörténetét:* a középiskolázás tömeges méretűvé – egyes helyeken pedig általánossá – válását Magyarországon. Igazán azonban csak akkor értelmezhető, ha a szakképzésben részt vevők arányai-val is egybevetjük. Ekkor ugyanis kiderül, hogy *egyszerre van szó sikerről és kudarcról.* A szakmunkásképzés visszaszorulását Budapesten kívül Csongrádban és Zalában egyértelműen követte az érettségit nyújtó képzésben való részvétel növekedése – Nógrádban, Szabolcs-Szatmár-Beregben, valamint Fejérben ezzel szemben nem követte semmi! Így tehát az utóbbi megyékben a középfokú oktatásban való részvétel relatíve romlott – azaz a különbség ezen megyék és az ország leginkább iskolázó megyéi között még az 1990-es évekhez viszonyítva is növekedett.

Diplomások

Kistérségekre vetítve a diplomások arányát, homályosabban, mint az előbb, de *az említett északnyugat-délkeleti fejlettségi tengely kivehető.* E tengely mellett találunk olyan kistérségeket – sokszor egymásba kapcsolódva is –, amelyek lakosságában (a megfelelő korúak közt) a diplomások aránya 10–20%-ot tesz ki. Tekintetbe véve az előző évtizedek folyamatait, ez az arány igen jelentős (korábban 5–10% között mozgott csupán). Budapesten kívül néhány városi kistérség érte el ezt a szintet (Pécs, Szombathely, Veszprém, Székesfehérvár, Szeged Debrecen). Ugyanakkor *kiemeljük a már többször említett dél-alföldi fejlettséget is:* Csongrád és Békés megye egyes kistérségeiben a dip-

lomások aránya a megfelelő korúak közt 10% körül mozog! Kaposvár és Zalaegerszeg kistérségei hasonlóságot mutatnak ezzel.

Másfelől a bihari kistérségek – akár Hajdú-Bihar megyéhez tartozzanak, akár Békés megyéhez – diplomásainak aránya az 5% körül mozog. Ugyanez érvényes a Tisza közepi folyására (Polgár, Tiszafüred), a zempléni kistérségekre, a Szamosháton lakókra, a Jászságra, valamint a Sárközre is. *Egyesek közülük – középiskolásaik arányait tekintve – már kikerültek a leghátrányosabb helyzetből; diplomásaikat tekintve azonban „depressziósoknak” mutatkoztak.*

Kockázati térségek

A „kockázati térség” elnevezésen azt értjük, hogy az adott térség helyzete – a fönti adatok alapján – nem kiegyensúlyozott; beavatkozásra lehetőség és szükség is van. Ellenkező esetben a kockázati térségek és az ország más területeinek fejlődésbeli különbségei drámai szakadássá válnak. A kockázati térségek elemzésekor a SWOT-analízist követtük. Azaz először föltártuk az adott kockázati térség(ek) erősségeit (*strengths*) és gyöngéit (*weaknesses*), azután kerestük az adekvát fejlesztéspolitikát (*opportunities*), végül jeleztük a veszélyeket (*threats*), amelyek akkor következhetnek be, ha nem alkalmazunk megfelelő fejlesztéspolitikát.

A-típus: aprófalvas térségek

A kockázati térségek A-típusába olyan kistérségeket soroltunk, mint a dél-dunántúli régióban például a letenyei vagy lenti, az észak-dunántúli régióban például a sárbogárdi, az észak-magyarországi régióban a rétsági. Korábbi elemzéseinkben az ilyen térségeket „aprófalvasnak” neveztük el (*Kozma, 1987*). Alább felsoroljuk e kistérségek közös erősségeit és gyöngéit, illetve lehetséges „kitörési pontjaikat” egy regionális oktatásfejlesztés szemszögéből.

Pozitívum. Az A-típusú térség erőssége a lakosság fiatalossága. Fiatalosságon azt értjük, hogy az országos átlaghoz képest az A-típusú térségben nagyobb arányban élnek azok a korcsoportok, amelyeknek az alapellátás – később a középfokú ellátás is – megszervezendő. Az A-típusú térség – a többi térséghez képest – az ország mintegy „népességkibocsátó” területe.

Negatívum. Az A-típusú térség nagy negatívuma, hogy a viszonylag fiatalos népesség viszonylag iskolázatlan és képzetlen. Az iskolázatlanság–képzetlenség egyben magas munkanélküliségi aránnyal is jár együtt. Nem véletlen, hogy az ilyen munkanélküliséget elsősorban a képzetlenségre és iskolázatlanságra vezetjük vissza. Az A-típusú térség további jellegzetessége az intézményi ellátottság hiánya. E típusba azokat a kistérségeket soroljuk, amelyekben nincs középiskola; minek következtében a szakmunkásképzés rendszerének összeomlása után – az 1990-es évek közepétől kezdve – ezek a kistérségek középiskola nélkül maradtak.

Kockázat. Az A-típusú térség a következő években a mind nagyobb arányú, nyugatra irányuló ingázás kibocsátó területévé válhat. Ennek jelei máris kivehetők. Az ilyen ingázás – napi vagy heti munkavállalás a szomszéd országokban, különösen Ausztriában –

nemcsak a szomszéd ország(ok) munkaerő-piacát veszélyezteti (v.ö. az uniós tárgyalások). Legalább ugyanilyen veszélyt hordoz az is, hogy a munkavállalás rendszerint egyik ország törvényei szerint sem legális, vagyis egyfajta kibújás a közterhek viselése alól (különösen ha egyben munkanélküli segély fölvételével is együtt jár).

Kitörési pontok. Az oktatásfejlesztés szempontjából az A-típusú térség legfőbb esélye az *intézményhálózat erőteljes és koncentrált fejlesztése*. Az A-típusba sorolható térségek azok, amelyekben – akár a középfok általánossá tétele, akár az alapfokú ellátottság egyenlő szintre hozása miatt – a következő években koncentrált intézményfejlesztésre lesz szükség. Megjegyezzük, hogy ezeknek az intézményfejlesztéseknek csak az egyik akadálya a pénzhiány. Egy másik akadályát azok a strukturális alternatívák és bizonytalankodások jelentik, amelyeket az oktatási rendszer az 1990-es esztendőben produkált. Az A-típusú térség településstruktúrájához leginkább az olyan intézményrendszer illeszkedik strukturálisan, amely alapfokból, valamint alsó és felső középfokból áll. A kétosztatú intézményrendszer (alapfok – középfok) azonban nehezíti az A-típusú térségek hálózatának teljessé tételét, mint arra fentebb utaltunk, illetve korábbi elemzéseinkben már kimutattuk (Kozma és Híves, 1995b; Kozma, 1996).

Sajátos lehetősége az A-típusú térségnek, hogy a tőlünk nyugatról jövők betelepedésének célpontjává válhat. Lenti esettanulmánya mutatja ezt a példát. Két évtizeddel korábban e település vezetősége a fönti megoldásokat kereste: komprehenzív középiskolát akart szervezni a rendelkezésre álló kultúrház, könyvtár és szakképzés integrálásával (Kozma és mtsai 1978). 1990 óta látványos fejlődés történt, amelynek hajtóereje azonban nem az oktatáspolitikai, hanem a német és osztrák betelepődők. Kétségtelen, hogy a kistérség civilizálódásához fokozott intézményfejlesztés is hozzátartozik. Az is kétségtelen azonban, hogy a kitörést pillanatnyilag a már említett betelepülések – ingatlanvásárlás (termőföld vásárlás?), helyi szolgáltatásfejlesztés, megnövekedett adóbevételek – jelentik.

B-típus: „mezővárosi” térségek

A kockázati térségek B-típusába soroltuk például Észak-Bácska kistérségeit, Csongrád megye kistérségeit, Békés megye nyugati kistérségeit (a volt Csanád megyével együtt, de az egykori Bihar megye nélkül). Korábbi elemzéseinkben e kistérségeket (városi vonzáskörzeteket, középfokú térségeket) „mezővárosinak” neveztük, és a Jászság, valamint Heves megye néhány kistérségét is hozzájuk számítottuk (Kozma, 1987).

Pozitívum. A B-típusú térség legfontosabb pozitívumát az *országosan is magasnak tekinthető iskolázottság* jelenti. Nemcsak az iskolai végzettség magas az itt lakók között, hanem szerkezete is korszerűnek tekinthető, amennyiben túlnyomórészt nem szakmunkásképzésből adódik, hanem érettségit nyújtó középiskolai végzettségből. Ennek az a magyarázata, hogy a B-típusú térség (középfokú) intézményi ellátottsága az országos átlagnál kedvezőbb. Emlékeztetünk fönti megjegyzésünkre, amely szerint ez a térsége az országnak az, amelyből kiindulva fél évszázaddal ezelőtt a „város és vidék” típusú fejlesztések kikerekedtek (Erdei, 1941; Bibó, Mattyasovszky, 1950; Erdei, 1971). Ugyancsak a B-típusú térség tapasztalatai alapján lehetett kezdeményezni középfok és felsőfok,

valamint főiskolák és egyetem jövőbeni integrációját (Kozma, 1983; Kozma és mtsai, 1983).

Negatívum. Mára azonban ezek csak reminiscenciák. Ami érzékelhető, az az itt lakók előregedése. Ezen azt értjük, hogy az iskolában érdekelt korcsoportok aránya kisebb, az időseké viszont nagyobb az ott lakók között. A B-típusú térség amúgy is hagyományosan fogyó népességű (Csongrád és Csanád megye népessége között az öngyilkosság az országos átlagnál magasabb). A B-típusú térség másik gyöngéje a relatíve magas munkanélküliség, amely a külterjes mezőgazdaságból adódik (a B-típusú térség általában az ország úgynevezett „éléskamrája”, a kukorica- és búzatermelés határán fekszik, ennek megfelelő állattartással).

Kockázat. A B-típusú térség fejlődésbeli lemaradására már az 1940-es évek idézett szociográfiai rámutattak. E veszélyek közt a legfontosabb, hogy a viszonylag iskolázott népesség fokozatosan előregedik, köztük az önpusztító tendenciák fölerősödhetnek. A megakadt alternatív városiasodás – amelynek mára itt már csak emlékei láthatók épületekben és településépítészetben – a hazai külterjes mezőgazdaság pangását, az intenzív mezőgazdasággal történő próbálkozás (pl. hagymatermesztés) kudarcait jeleníti meg.

Kitörési pontok. A B-típusú térség nagy esélye az, ha ide tudásintenzív termelés települ. A tudásintenzív termeléshez olyan betanítások, szakmai át- és továbbképzések kapcsolódhatnak, amelyek magas szintű középiskolai végzettséget, valamint igényes munkahelyi technológiát feltételeznek. Saját és mások elemzéseivel visszatérően rámutattak arra, hogy a B-típusú térség válhatná – megfelelő kormányzati politika esetén – Magyarország egyfajta „szilíciumvölgyévé”. A B-típusú térség nagy esélye egyúttal közlekedési elszigeteltségének föloldása is (déli autópálya viták). E közlekedési elszigeteltség azóta alakult ki, amióta az intenzív víziutakat a sugarasan kiépült vasúthálózat kezdte helyettesíteni. Az elszigetelődést növelték a trianoni határok (pl. leszakadás az aradi vonzaskörzetről). Következésképpen a tudásintenzív termelés települését föltehetően a jelenlegi közlekedési hálózat körkörös alakítása nagyban elősegítené.

Battonyai esettanulmányunk már az 1980-as években mutatta, hogy a B-típusú térségben a tudásintenzív termelés meghonosítása nagyon is járható út (Kozma és mtsai, 1989). Ez az út azóta – a hazai mikrochip gyártás befulladásával – lezárult. A példa azonban megvilágosító erejű olyan beruházások telepítésében, amelyek magasan képzett, nem specializált munkaerőt keresnének.

C-típus: nagy-falvas térségek

A kockázati térségek C-típusába került például a tamási, törökkoppányi kistérség, a Fejér, Tolna és Somogy megyék határán fekvő kistérségek csakúgy, mint többek közt például a Középső-Tiszavidék kistérségei. Korábbi elemzéseinkben az ilyen kistérségeket neveztük „nagy falvasnak”, megkülönböztetve őket mind a városi vonzaskörzeteiktől, mind pedig az úgynevezett mezővárosi térségektől (Kozma, 1987). Bár jellegzetesen az Alföld középső vidéken helyezkednek el, szándékosan utaltunk rájuk a Közép-Dunántúlra is.

Pozitívum. A C-típusú térség ma is jellegzetesen mezőgazdasági. A C-típusú térségben indult meg a mezőgazdasági tulajdonviszonyok radikális átalakulása az 1990-es

évek elején; ebben a térségtípusban alakult ki az 1990-es évek végére egyfajta együttélés magángazdálkodás és az egykori termelészövetkezetek között. Ez határozza meg a térség fejlődési kilátásait.

Negatívum. Iskolázatlanság és magas munkanélküliség ugyanúgy sújtja ezt a térségtípust, mint az A-típusú térségeket. Intézményhiány is jellegetes itt, amennyiben a szakmunkásképzőből rendszerint nem tudott érettségit nyújtó középiskola kibontakozni (vagy befogadó képessége nem elegendő). *A munkanélküliség egyértelműen a birtokviszonyok átalakulására vezethető vissza* (az ún. melléküzemágak hanyatlása). Az A-típusú kistérségektől eltérően viszont ebben a térségtípusban számottevő a lakosság előregedése is.

Kockázat. A C-típusú térség fejlődésében megrekedt. Ha a fejlesztés során nem találunk kitörési pontokat, erőteljes népességcsere indulhat meg, amint azt egyes kistérségekben máris láthatjuk. Ennek során *alacsony iskolázottságú, munkanélküli, de fiatalos népesség áramlik be az előregedő eredeti lakosság mellé, illetve a helyére.* Ha ez a folyamat tartósan bizonyul, az persze hosszú távra megváltoztatja a C-típusú térség demográfiai és oktatási jellegzetességeit.

Kitörési pontok. A C-típusú térség úgynevezett városhiányos terület. Ez azt jelenti, hogy egyszerre több város vonzáskörzetébe esik, s ezek kioltják egymást. Még inkább jelenti azonban, hogy egyik város sem gyakorol rá számottevő vonzást. Ennek nemcsak közlekedési és hagyománybeli okai vannak, hanem főként az, hogy a környékbeli város nem nyújt elegendő szolgáltatást a C-típusú térség lakosságának (intézmények, bevásárlás, egészségügy, igazgatás stb.). Ezért a C-típusú térség *„kitörési pontja” annak a városnak a megerősítése, fejlesztése, amelynek a potenciális vonzáskörzetében fekszik.*

Székesfehérvár esete beszédes. Ez a város európai viszonylatban is egyike volt az utóbbi évek legdinamikusabban növekvő ipari térségeinek. Ugyanakkor ez a növekedés mindmáig nem sugárzott ki (megfelelő mértékben, statisztikailag értékelhetően) a „vonzáskörzetébe” eső kistérségekre. Az utóbbi évek rossz ízű politikai vitái (cigány „kitelepitések”) mutatja ezt. Miközben Székesfehérvár Budapest és Bécs vonzásába is bekerült – sőt ipartelepítései révén egyes multinacionális cégek székhelyének vonzásába is –, közvetlen környéke számára praktikusán nincs szolgáltatása.

Korábban az úgynevezett „nagy falvas” térségek számára „művelődési városközpontok” szervezését javasoltuk (Kozma és mtsai, 1979). Ezen akkor azt értettük, hogy közép- és/vagy felsőfokú oktatási-kulturális ellátó intézményeket kívánatos telepíteni olyan központokba, amelyek potenciálisan több városhiányos kistérség vonzásközpontjai lehetnek. Ezt az elgondolásunkat erősíti az újabban nemzetközileg is elfogadott és terjesztett *learning town (city)* koncepció, amely a miénkhez hasonló előzményekre – az 1930-as évek amerikai közösségi iskoláira – tekint vissza (*Learning Towns*, 1999). Hozzáteszük azt az újabb felismerést, hogy *a művelődési városközpont nem szükségképpen esik egybe a térség gazdasági központjával.* A nemzetközi összehasonlítások azt mutatják, hogy sikeres művelődési városközpontok alakulhatnak ki olyan várospárosokban, amelyekben a gazdasági (közlekedési) funkciók az egyik, a művelődési és igazgatási funkciók pedig a másik városba települnek. Az urbanisztikai szakirodalom klasszikus példája Los Angeles és San Francisco. A hazai településföldrajzban *Tóth József* (1986)

mutatott ki hasonló „konurbációs” – integrációs és dezintegrációs – folyamatot a Dél-Alföldön.

Az 1990-es években fölerősödött az a javaslat – amit az államigazgatási jogász *Berényi Sándor* fogalmazott meg először mintegy tizenöt évvel ezelőtt –, hogy a települések horizontálisan kooperáljanak egymással, mintegy megosztva ellátatlan funkcióikon (*Berényi, 1986*). Ezt a gondolatot az oktatásigazgatásban is átvették; a valóságban azonban működésképtelen. A települések kooperálását természetes módon határozza meg az egyes településeknek a települési rendszer hierarchiájában elfoglalt helye (akkor is, ha a helyi törvényhatóság képviselői félnek tőle, ellenzik). A falu a várossal fog kooperálni, ahol megfelelő intézmények vannak, nem pedig a szomszéd faluval, ahol nincsenek megfelelő intézmények. A C-típusú térség esete jól mutatja ennek a „horizontális kooperációnak” a kudarcát. *Ezért is javasoljuk „kitörési pontként” a C-típusú térség körzetközpontjának a megerősítését, fejlesztését* (nem pedig a néhány évvel ezelőtt sokat szorgalmazott „horizontális kooperációt”).

D-típus: határmenti térségek

A D-típusú térség kategóriájába olyan határmenti kistérségeket soroltunk be, mint pl. a beregi, a szatmári vagy a bihari kistérségek. A határmentiség problémája nem az 1990-es években merült föl először – de csak az 1990-es évtizedben válhatott igazi elemzés tárgyává (*Forray és Pribersky, 1992; Imre, 1997; Buda és Kozma, 1997*). Korábban egyszerűen zárt zónáknak számítottak az államhatárok mentén (akkor is, ha az ország keleti, nem pedig a nyugati határvidékén feküdtek).

Positívum. A D-típusú térség pozitívuma *egyfajta hagyományőrző jelleg*. A beregi, szatmári, bihari stb. kistérségek az elmúlt évtizedekben is megőrizték egykori szubkultúrájuk olyan elemeit, amelyekre építeni lehetne és kellene. Beszédesen látszik ez a bihari kistérségeken, akár Békés, akár Hajdú-Bihar megyéhez kapcsolták őket. Az előbbire Sarkadot, az utóbbira Berettyóújfalut hozzuk föl példaként. További pozitívum, hogy e térségek – amelyek (pl. encsi, edelényi, beregi, szatmári kistérségek) Magyarország leginkább periférikus térségei – a szomszédos országok számára „fejlett Nyugatnak” számítanak. Megszoktuk, hogy a D-típusú térséget csak hazai szemszögből (hazai statisztikák alapján) értékeljük. A határmenti kooperáció szempontjából azonban a D-típusú térség ma már sokkal inkább tölti be a híd, mint a „puffer” szerepét.

Negatívum. Hazai statisztikáink szerint azonban kétségtelenül a D-típusú térség – az A-típusúval együtt – *az ország periferiája*. Ezt az iskolázatlanság és az ehhez kapcsolódó magas munkanélküliség jellemzi. A D-típusú térség annyira a perifériára került, hogy a szomszédos ország statisztikai összehasonlításában is periféria maradhat (pl. a rétsági vagy az encsi, edelényi kistérség). További negatívumot jelent a földrajzi fekvés (pl. beregi, szatmári kistérségek stb.), ami miatt természetes módon is periférikus helyzetbe kerültek. Végül a D-típusú térség szempontjából az első világháború utáni új határok is végzetesnek bizonyultak, mert többnyire elszigetelték őket természetes városközpontjaiktól (Szatmárnémeti, Nagyvárad, Arad stb.).

Kockázat. A D-típusú térség ma *a teljes leszakadás állapotában van* vagy afelé halad. Valamennyi mutatója országos összehasonlításban visszatérően a legkedvezőtlen

nebb. Itt „tanulmányozható” a periférikus helyzet összes kedvezőtlen hatása is. Ráadásul a D-típusú térség sokszor olyan természeti helyzetnek is ki van téve, amit elhárítani csak nemzetközi együttműködésben lehetne – ilyen együttműködések azonban, éppen a periférikus helyzetből adódóan nincsenek vagy csak igen kezdetleges állapotban vannak (árvíz, belvíz, talajerózió, a monostruktúras ipartelepítés következményei stb.). Ezekkel együtt a D-típusú térség az ország leginkább pusztuló térsége.

Kitörési pontok. A D-típusú térség kitörési pontja a határközi együttműködés fejlesztése, amit nemzetközi programokba való bekapcsolódás támogat (v.ö. CBC – *cross-border cooperation* – című *Phare-program*, Süli-Zakar, 1997). Ehhez az a körülmény használható föl, hogy a szomszédos térségek számára a hazai D-típusú térség a legfejlettebb nyugati térségnek tekinthető. Ezért a D-típusú térség fejlesztésekor a határon átnyúló együttműködések számára kell minél több alkalmat teremteni.

A határon átnyúló oktatásügyi és más együttműködések elemzése során arra figyeltünk föl, hogy a D-típusú térség további sajátosságokat mutat a már említett hagyományai szerint. Általában azt tapasztaltuk, hogy ha hagyományos városközpontja nincs (városhiányos), akkor a határon átnyúló együttműködések tradicionális formákat öltenek (bihari kistérségek). Ha viszont belekerül egy dinamikus nagyváros vonzásába, akkor a D-típusú térség virágzani kezd – viszont e dinamikus vonzás előbb-utóbb valósággal „kiüríti” az ilyen térséget (észak-bácskai kistérségek, valamint a határ túlsó oldalán Temesvár és Arad térsége). Ezek fokozatosan előbb Budapest, később Bécs vonzásába kerülve sajátos népvándorlást produkálnak. Ebben a migrációban a magyar (később német) nyelvtudás mellett a konvertálható szaktudás értékelődik föl, illetve az ilyen szaktudást nyújtó közép- és felsőfokú szakképzés (a temesvári műszaki egyetem példája). A fejlesztés tervezésekor a meglévő hagyományokra érdemes építeni, és a határmenti együttműködésnek azokat a formáit támogatni – gazdasági kapcsolatokat, kisvállalkozások, rendszeres határátkelés, közlekedési kapcsolatokat, termelési kooperációk –, amelyek a lakosság számára hosszú távon is előnyössé teszik a D-típusú térségben lakást (Buda és Kozma, 1997).

Összefoglalás

Az 1990–97 közti demográfiai és iskolázottsági változások regionális elemzése alapján kockázati térségeket különítettünk el (A, B, C, és D típus), és kerestük e térségek fejlesztésének úgynevezett „kitörési pontjait”. A kilencvenes évtized legfontosabb regionális változásait röviden az alábbiakban foglalhatjuk össze.

A Dunántúl – Tiszántúl különbséget már sokszor leírták; az 1990-es évek folyamán pedig általánossá vált a „fejlett Dunántúl” és a „leszakadt Tiszántúl” képe. Saját elemzéseink nem ezt a képet mutatják. Oktatáspolitikai szempontból az ország valamennyi régiójának vannak „erősségei” és „gyöngeségei”. *A Tiszántúl intézményi ellátottsága jobb – egyenletesebb, teljesebb, hozzáférhetőbb –, mint a Dunántúlé.* Ezért a gazdasági és társadalmi különbségek – amelyek kétségtelenül fennállnak és az 1990-es években még csak elmélyültek –, pusztán hálózatfejlesztéssel nem egyenlíthetők ki.

Korábbi elemzésünkben aprófalvas térségek mellett úgynevezett nagyfalvas és mezővárosi térségeket különböztettünk meg. Már a mintegy két évtizeddel ezelőtti elemzésekből is világosan kiderült, hogy az utóbbi térségekben az oktatást másféleképpen kell szervezni, mint akár a nagyvárosi agglomerációkban, akár az úgynevezett monostruktúrájú ipari térségekben. Az 1990-es évtizedben a különbség egyértelművé vált. A kérdés persze ma már kevésbé a középfokú oktatás teljessége – az oktatáspolitikai érdeklődése törvényszerűen fokozottan a harmadfokú képzés felé fordul. A mintegy két évtizede fölöttart alapvető különbségek továbbélését, helyenként a kiteljesedését mostani adataink világosan tükrözik. *Az országos fejlesztéspolitika csakis alternatív lehet, amely a (kis)-térségek valódi erősségeire és gyöngeségeire ad megfelelő válaszokat.*

Irodalom

- Berényi Sándor (1986, szerk.): *A településfejlődés irányítása*. Városépítési Tudományos és Tervező Intézet, Budapest
- Bibó István és Mattyasovszky János (1950, szerk.): *Magyarország városhálózatának kiépítése*. Államtudományi Intézet, Budapest.
- Buda Mariann és Kozma Tamás (1997, szerk.): *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. *Acta Paedagogica Debrecina* 96. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Csatári Béla (1999): A magyarországi kistérségek néhány jellegzetessége. <http://www.rkk.hu>
- Erdei Ferenc (1941, 1974): *Magyar város*. Akadémiai Kiadó (hasonmás), Budapest.
- Erdei Ferenc (1971, 1977): *Város és vidék*. Akadémiai Kiadó (hasonmás), Budapest.
- Forray R. Katalin (1993, szerk.): Kisebbségek. *Educatio*, 2. 2. sz. 173–397. (tematikus szám)
- Forray R. Katalin (1995): Önkormányzatok és kisiskolák. *Educatio*, 4. 1. sz. 70–81.
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1999): *Az oktatáspolitikai regionális hatásai, 1990–97* (kézirat). Közreműködtek: Híves Tamás, Radácsi I. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Forray R. K. és Pribersky A. (1992, szerk.): *Grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Bildung*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Györgyi Zoltán (1997): A regionális tényezők hatása a hátrányos helyzetű területekre. In: Liskó István (szerk.) *A hátrányos helyzetű tanulók szakképzése* (kézirat). Oktatókutató Intézet, Budapest 139–160.
- Híves Tamás (1994): *Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban*. *Kutatás Közben* 205. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Híves Tamás (1998, szerk.): *Oktatókölögi szöveggyűjtemény* (kézirat). Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen.
- Híves Tamás; Kozma Tamás és Radácsi István (1997): A harmadfokú képzés területi különbségei. *Educatio*, 6. 2. sz. 236–47.
- Híves Tamás és Radácsi István (1997): Határmentiség az észak-keleti régióban. In: Buda Mariann és Kozma Tamás 1997, 89–126.
- Imre Anna (1997, szerk.): Régiók. *Educatio*, 6. 3. sz. 407–612 (tematikus szám).
- Kozma Tamás (1983): Szellemi életünk regionális központjai. *Magyar Tudomány*, 3. sz. 181–194.
- Kozma Tamás (1987): *Iskola és település*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Kozma Tamás (1995a): Hochschulzugang in Ungarn. *Bildung und Erziehung* (Köln: Böhlau) **48**. 3. sz. 323–29.
- Kozma Tamás (1995b): *Harmadfokú oktatás a budapesti agglomerációban* (kézirat). Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Kozma Tamás (1996): Településhálózat és iskolarendszer. *Educatio*, **5**. 2. sz. 248–59.
- Kozma Tamás (1998): New challenges of tertiary education in East-Central Europe. In: Leitner (szerk.): *Educational Research and Higher Education Reform in Eastern and Central Europe. Studies in Comparative Education 6*. Lang, Frankfurt, 131–43.
- Kozma Tamás és mtsai (1978): *A művelődés tervezése*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Budapest.
- Kozma Tamás és mtsai (1979): *Művelődési városközpontok*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Budapest.
- Kozma Tamás és mtsai (1983): *A felsőoktatási hálózat fejlesztésének területi-társadalmi feltételei. Tervezést Támogató Kutatások 65*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Kozma Tamás és mtsai (1989): *Képzettség és szerkezetváltás: tények és megfontolások az állami iparpolitika és a regionális szellemi központok összefüggéséhez* (kézirat). Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Kozma Tamás és Híves Tamás (1995a): *Oktatásdemográfiai változások: térségi előrejelzés 1990–2010* (kézirat). Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Kozma Tamás és Híves Tamás (1995b): *Hálózatfejlesztési súlypontok: a tankötelezettség teljesítésének területi feltételei* (kézirat). Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- „Learning Towns and Cities” (1999): <http://www.lifelonglearning.co.uk>.
- Radácsi István (1997): A harmadfokú képzés területi különbségei. *Magyar Felsőoktatás*, **3**. sz. 29–31.
- „Regions of the EU” (1999): <http://www.europa.eu.int>
- Süli-Zakar István (1997): A Kárpátok Eurorégió a régiók Európájában. *Educatio*, **6**. 3. sz. 438–51.
- Süli-Zakar István (1998, szerk.): *Az északkelet-magyarországi régió területi és gazdasági elemzése* (kézirat). Kossuth Lajos Tudományegyetem Társadalomföldrajzi Tanszék, Debrecen.
- Tóth József (1986): *Mezőberény és vidéke*. MTA Alföldi Kutató Csoport, Békéscsaba.

ABSTRACT

TAMÁS KOZMA AND KATALIN R. FORRAY: SOCIO-ECOLOGICAL CHANGES AND EDUCATIONAL POLICY ALTERNATIVES THE CASE OF HUNGARY, 1990–97

In this study, changes in the size of student cohorts (ISCED 1, 2/3 and 5/6) and shifts in the schooling of the population in Hungary are described. Data have been collected from the regional education data base (OTTIR) of the Hungarian Institute for Educational Research and analysed at the NUTS 4 level (catchment areas). The authors defined types of changing /stagnating regions („regions at risk”), by connecting demographic and schooling data with infrastructural and employment data of the given regions. Based on a SWOT-analysis of their data, the authors suggest alternative educational policies for *regions at risk*. These include *type A*: concentrated development of the educational infrastructure; *type B*: the development of ISCED 5 level vocational education and training; *type C*: the adaptation of the „learning town” concept; *type D*: cross-border cooperation in education and training.

Magyar Pedagógia, **99**. Number 2. 123–139. (1999)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kozma Tamás, Oktatáskutató Intézet, H–1395 Budapest, Viktor Hugo u. 18–21., Forray R. Katalin, Janus Pannonius Tudományegyetem, H–7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

A GONDOLKODÁS FLEXIBILITÁSA ÉS A MATEMATIKAI TELJESÍTMÉNY

Kontra József

Munkácsy Mihály Gimnázium és Szakközépiskola

Az iskolai matematika tananyag elsajátításában fontos szerepet töltenek be a begyakorlott gondolati műveletek, az algoritmizált megoldások. Tény, hogy az ismeretek alkalmazása számos reprodukciós lehetőséget kínál. A tanuló egy-egy problémával szembekeverülve gyakran akaratlanul is hasonló feladatok után kutat az emlékezetében. Ám a matematika gazdagabb annál, hogy reprodukálható gondolkodási sémákba foglaljuk. Problémamegoldáskor a próbálkozások, kreatív kísérletek nélkülözhetetlenek. Ha az alkalmazott módszer nem megfelelő, esetleg egy másik az lesz. A megoldás érdekében módosíthatjuk a probléma adatait, megváltoztathatjuk ezek egymáshoz való viszonyát, kapcsolataikat. A gondolkodás flexibilitását megkívánó problémaszituációkat jól mutatják be a (matematikai) fejtörők, amelyekhez úgy tűnik, sok tanuló vonzódik. Vizsgálatunkban az ilyen „szórakoztató” feladatok megoldása és a tanítási-tanulási folyamat során osztályzatban kifejezett matematikai teljesítmény kapcsolatát kíséreltük megközelíteni. A felmérésbe bevont 5. és 7. osztályos tanulók összlétszáma 826 fő volt. Adataink megerősítik azt a tapasztalatot, hogy az általános iskolás életkorban az általában jobb képességű tanulók általában jobb jegyeket kapnak (*Csapó*, 1998).

Fejtörők, belátásproblémák

A *flexibilis gondolkodás Dreyfus és Eisenberg* (1998. 275. o.) meghatározása szerint a probléma „belsejébe” jutás képességét foglalja magában, és azt, hogy képesek vagyunk több különböző aspektusból nézni azt. A flexibilitást igénylő feladatok illusztrálására a két kutató megemlíti a következő geometriai fejtörőt: *Építsünk 6 fopiszkálóval négy egyenlő oldalú háromszöget!* A megoldás lényege a feladatszituáció lehetőségeinek a felismerése: a térben kell egy tetraédert összerakni. A kezdeti síkbeli próbálkozásoktól a térbeli megoldásig az ismeretek átszerveződése, egy (a síkbeli alakzatot meghatározó) hallgatólagosan elfogadott feltétel átértékelése (átstrukturalódás) vezet el. Ez a felismerés eszünkbe kell juttassa: A „hat gyufaszál probléma” az alaklélektani eredetű, de modernebb kognitív pszichológiai vizsgálatokban szerepet játszó *belátás* folyamatához köthető probléma (*Mayer*, 1979. 65. o.). Ezért célszerűnek gondoltuk, hogy a flexibilis problémamegoldás vizsgálatára alkalmas tesztlapok összeállításához (*hasonló* rendelke-

zésre álló feladatok felderítése, újabbak kifejlesztése céljából) részletesebben foglalkozunk a *belátás* (insight, Einsicht) fogalmával.

A következőkben röviden felvázoljuk a témánk szempontjából fontosabb nézeteket. Mielőtt azonban erre rátérnénk, szeretnénk aláhúzni, hogy a belátás jelenségének alaposabb megismeréséhez kívánatos a releváns szakirodalom tanulmányozása. Ekkor mélyebben megérthetők az áttekintésünkben részletesebb kifejtés nélkül szereplő pszichológiai elméletteredékek, valamint fellelhetők más elképzelések.

Mindezek előrebocsátása után elméleti kiindulásként megkíséreljük elhelyezni a *belátást* a problémamegoldás kutatási területén: a *nem rutinproblémák* esetében a *probléma-reprezentáció* és a *produktív gondolkodás* problematikája (Mayer, 1995). Csak-hogy ez a megfogalmazás – még első közelítésként is – túlságosan elnagyoltnak tűnik, mivel a határok elmosódnak.

Vitatható például a reprodukív és a produktív gondolkodás szétválasztása. Tudniillik elfogadható az a kijelentés, hogy minden gondolkodás alapvető sajátossága a produktivitás (Lénárd, 1984). Pontosabban: Nem rutinproblémák megoldásakor beszélhetünk-e pusztán reprodukív gondolkodásról? A memória intellektuális működése szükséges, de nem elégséges. Vagyis ebben a kontextusban nem redundáns-e a produktív gondolkodás terminus?

Ugyancsak felvetődött már, hogy az úgynevezett *rutinproblémák* megoldása tekinthető-e *valódi* problémamegoldásnak (Schoenfeld, 1985). Még ha erre a kérdésre megengednénk az igen választ, a rutinproblémák köre akkor is csak rendkívül szűk területet képezne a problémamegoldás vizsgálatában. A reziduális kategória, a nem rutinproblémák osztálya túl bő lenne a belátás jelenségének a megragadásához. Lényegében hasonló mondható el a *probléma-reprezentáció* kapcsán. A problémamegoldás egyik legismertebb fogalmát vétek csupán a belátás fogalmához kötni.

Mindezt összegezve azt mondhatnánk, a belátás alig vagy egyáltalán nem különül el a problémamegoldástól. A belátás elhatárolásához – amennyiben lehetséges – a jelenség további megközelítése szükséges.

A belátás megnyilvánulásának következő jellemzőit ajánlatos figyelembe venni. A belátás (1) *váratlanul*, meglepetésszerűen jelentkezik, (2) *spontán* váltódik ki, (3) *hirtelen, átmenet nélkül* következik be, végül (4) a korábbi vágy, törekvés teljesülése után a feszültségoldó hatásával az *elégedettség* átélését idézi elő („Aha!” élmény) (Seifert, Meyer, Davidson, Patalano és Yaniv, 1995). Mármost annak értékelése, hogy *bizonyos* feladatok megoldása belátással történt, elvégezhető úgy, hogy a problémamegoldás folyamán a megoldóval időnként jeleztetjük, mennyire közelinek érzi a megoldást (feeling-of-warmth judgements). Ha a belátásproblémák megoldása váratlanul és hirtelen születik, akkor a belátás jelenségénél az ítéletek *ugrásszerű* változása várható (Metcalfé, 1986; Metcalfé és Weibe, 1987; lásd még Davidson, 1995). Ez összhangban van az alaklélektani felfogással.

Az előző sajátosságoknak megfelelően, empirikus vizsgálati eredmények alapján megadhatnánk a belátásproblémák osztályát. Ezzel kapcsolatban Weisberg (1995) figyelmeztet arra, hogy a felosztás elvégzéséhez elengedhetetlen az adatgyűjtés, más szóval elméleti alapokra nem támaszkodhatunk. Felveti, hogy a besorolás meg a besorolás

igazolása is az empirikus adatokra épül. Ráadásul vannak problémák, amelyek ebben a csoportosításban belátásproblémák, viszont az alaklélektani felfogás szerint nem azok.

A dolgot tovább bonyolítja, hogy egyes *belátásproblémák* (például a „kilenc pont probléma”; lásd *Horváth*, 1986, 260. o.) megoldása olyan mentális folyamatoknak tulajdonítható, mint a felidézés, a hipotézis ellenőrzés, a múltbéli tapasztalatokon alapuló próba-szerencse megközelítés, s így a *belátás* terminus haszontalan lehet (*Weisberg* és *Alba*, 1981, 1982; *Seifert* és *mtsai*, 1995). Ehhez a nézethez közel állnak azok a modellek, amelyek az alaklélektani *átstrukturálódást* az információfeldolgozás fogalmaival magyarázzák (*Keane*, 1989; *Ohlsson*, 1984a, 1984b).

A nehézségeket jellemzi, hogy *Sternberg* és *Davidson* elmélete (Three-Process Theory of Insight) (*Davidson*, 1986; *Davidson* és *Sternberg*, 1986. idézi: *Davidson*, 1995) szerint a belátás elemzésekor voltaképp három folyamat különíthető el: (1) a *szelektív kódolás* (selective encoding), (2) a *szelektív kombináció* (selective combination) és (3) a *szelektív összehasonlítás* (selective comparison). Ahhoz, hogy ezek a folyamatok valóban belátásra utaljanak, nem jelentkezhetnek mindjárt a problémával szembekerülve. De ha fellépnek, az csak hirtelen történhet, és egyúttal a probléma-reprezentáció változását kell, hogy eredményezzék. Valószínűleg más folyamatok is szükségesek. Az elmélet *folyamatorientált*, hiszen egy probléma belátással és belátás nélkül is megoldható, azaz a különbség nem a produktumban nyilvánul meg.

Azonban *Weisberg* (1995) rámutat, hogy *Sternberg* és *Davidson* nem adott szempontokat a problémák osztályozásához. Kiemeli, hogy a szerzők független bizonyítékok nélkül jellemzik a szóban forgó folyamatokkal az adott feladatok megoldását. Egyszerűsége az a megállapítása, hogy a belátás fogalmát a hagyományosnál tágabb értelemben használják, következésképp néhány átstrukturálódás nélkül megoldható problémát is belátásproblémának tekintenek.

Ezen a ponton úgy tűnik, a belátásnak nincs egységes elmélete. Ugyanazon problémára (lásd a „kilenc pont probléma”) vonatkozó adatokból a kutatók szembeálló következtetéseket vonnak le. Az ellentmondások egyik lehetséges forrása a *belátás* terminus eltérő használata. Persze előfordulhat, hogy a vizsgálatokban alkalmazott feladatok nem mindegyike *belátásprobléma*. Mindezen indokok alapján azt tartottuk helyesnek, hogy *a mérésünkben egy rendszeres taxonómia alapján választjuk ki feladatainkat*, és úgy döntöttünk, *Weisberg* (1995) relatíve könnyen használható problémarendszeréhez folyamodunk. A továbbiakban ezt ismertetjük.

Weisberg a problémák osztályozásához a belátás alaklélektani definíciójából indult ki, miszerint belátásról akkor beszélünk, ha a problémahelyzet átstrukturálódása vezet a probléma megoldásához, azaz megváltozik a probléma-reprezentáció. Következésképpen érdemes vázlatosan áttekintenünk, miképpen vélekedtek a belátás jelenségéről az alaklélektan előfutárai, képviselői. Öt elgondolást emelünk ki (*Horváth*, 1986; *Lénárd*, 1984; *Mayer*, 1979, 1995).

- 1) *Otto Selz komplexumelmélete* szerint egy probléma megoldását az adott és az elrendő elemek koherens struktúrába foglalása jelenti. Vagyis a belátás egy *komplexum* kiegészítése. A kiegészítés adott célnak megfelelő, a gondolkodásra *szkematikus anticipáció* jellemző. (Lásd *Selz* 1910–20-as években írt tanulmányait.)

- 2) Köhler (1929, 1969) a vizuális információ átszervezésében, a probléma másként látásában véli a belátás lényegét. Ez a felfogás a belátás vizuális természetét helyezi előtérbe.
- 3) A probléma újraértékelése, újraértelmezése Duncker (1945) szerint vonatkozhat a célra vagy az adott információra. Az egyes megoldási javaslatok bizonyos megoldási elvet rejtenek, úgynevezett *funkcionális értéket* hordoznak. A probléma megoldása a funkcionális megoldások fokozatos specializálódásával, konkretizálódásával történhet. A dolgok újraértékelésében külső forrás segíthet.
- 4) A probléma megoldását gátló tényezők eliminálását érthetővé teszi a gondolkodási merevség. A már megismert *funkcionális kötöttség* és a *beállítódás* (Einstellung vagy problem-solving set; Luchins, 1942; Luchins és Luchins, 1950) jelenségei eleveníthetők itt fel.
- 5) Wertheimer (1945/1959) a belátást kapcsolatba hozza az *analóg gondolkodással*. Vizsgálatai illusztrálják, hogy egy adott problémaszituáció *struktúrájának* megismerésével nyert tudás alkalmazható egy újabb helyzetben. Noha az asszociációs pszichológusok ugyanúgy hangsúlyozzák a múltbeli tapasztalatok szerepét, itt többről van szó.

Összefoglalva megállapítható, hogy a belátás fogalma a *problémastruktúra megértésével* kapcsolatos. A hangsúly a belső aspektuson, a probléma relációinak, struktúrájának a megragadásán s átfogásán van. Ezért az alaklélektan szellemében a gondolkodási tevékenység magyarázata olyanfajta problémákkal kereshető, amelyek valódi struktúrái nem leplezetlenek, ahol a szituációk könnyen félreinterpretálhatók.

Ezzel eljutottunk a problémák osztályozásához (Weisberg, 1995). Az a tény, hogy belátásproblémával szembekerülve a belső lényeg nehezen apperceptálható, felveti azt a követelményt, hogy ekkor a gondolkodásban *diszkontinuitás* mutatkozik. A megoldó kezdeti megközelítése terméketlen, ezért *másképpen* kell próbálkoznia. Ám nem minden diszkontinuitás *átstrukturálódás* eredménye, hiszen újabb megoldási javaslat keletkezhet a problémaszituáció átértékelése nélkül is. Esetünkben azok a problémák érdekesek, ahol megváltozott a kezdeti probléma-reprezentáció. Világos, hogy ezek lehetnek a *belátásproblémák*. A mondottakból kitűnik, hogy további megkülönböztetés indokolt. Azok a problémák, amelyek esetében az átstrukturálódás lehetséges, de nem feltétlenül, egy alosztályt képezhetnek, és a *nem tiszta* (hybrid) *belátásproblémák* kifejezéssel különíthetők el a *tiszta* (pure) *belátásproblémáktól*. Ki kell még emelnünk egy igen lényeges körülményt: *ebben a rendszerben a „hat gyufaszál probléma” (a szerző szerint) tiszta belátásprobléma* (Weisberg, 1995. 192. o.).

Módszer

A mérőeszközök

Mint tudjuk, ismerettel, tantárgyi témákkal egybefonódó kérdések megoldásában a gondolkodási tevékenység nem lehet eredményes, ha a gondolkodó személy nem rendel-

kezik megfelelő szakismerettel. A mérés céljának megvalósításához tehát el kellett kerülni, hogy a matematikai előismeretek hiánya, illetőleg a matematikai fogalmak tisztázatlan voltából eredő hibák a feladatmegoldás akadályai legyenek. Így – a matematikai tartalomhoz nem ragaszkodva – olyan feladatokat választottunk, amelyek megértéséhez és megoldásához szükséges tudást a tanulók nagy valószínűséggel birtokolják. Más kérdés, hogy a gondolkodás értelmezésében jelentős különbségek lehetnek, ha a *problémamegoldást* fejtő feladatok vagy matematikai problémák tükrében tanulmányozzuk (Horváth, 1986. 264. o.).

Szinte természetes, hogy a megfelelő validitás érdekében a tesztek készítése során a validnak elfogadott „hat gyufaszál probléma”-hoz viszonyítottuk a további *fejtőket*. Következőleg a feladatok többségét (Weisberg taxonikus struktúráját és besorolásait követve) *tiszta belátásproblémákból* (lásd Weisberg, 1995. 192–193. o.) válogattuk össze.

A többi feladatot a következő lépések (Gick és Lockhart, 1995. 207. o.) alapján szerkesztettük, vagy a szakirodalomból gyűjtöttük: (1) Választunk egy kétértelműen leírható dolgot. (2) A dolgot jelölő szót a domináns jellemző automatikus felidézését eredményező semleges kontextusba ágyazzuk. Nyilvánvaló, hogy egy köznapi helyzetben az uralkodó vonás érvényessége várható (lásd még Horváth, 1986; Solso, 1988). (3) Megfogalmazzunk egy, az előbbitől tartalmilag eltérő, manifesztálódását tekintve gyengébb sajátság felelevenítését megkövetelő problémaszituációt.

Világítsuk meg az eljárást egy példával. (1) Egy papagáj lehet *élő* vagy *élettelen*. Kétségkívül mindennapi gondolkodásunkban az élő példány interpretáció a domináns. (2) Képzeljük el, hogy *egy macska lopakodva megközelíti a neki háttal álló papagájt, aztán egy nagyobb ugrással ráveti magát, és megragadja a madarat.* (Közismert, hogy a macskafélék áldozataikat lopva közelítik meg, majd rendszerint hatalmas ugrással beérve, mancsaikkal a földre rántják és fogaikkal végeznek vele.) A kezdeti sztereotip szövegkeretben tehát önkéntelen élő papagájra, a domináns jelentésre gondolunk. (3) A problémát az a további körülmény jelenti, hogy *a papagáj mindvégig meg sem moccan, sőt egy hangot sem hallatott.* Az eset bő vitétt, most már teljes leírásában a korábbi gondolatunk (a papagáj *él*) kapcsán „furcsa”, elfogadhatatlan a megtámadott madár „viselkedése”. A problémahelyzet (valami „nem stimmel”) megoldásához a másik (másodlagos érvényességű) tulajdonság előhívása, azaz annak meglátása szükséges (az adott mintára vonatkozó nehézségmutató $P = 67,1\%$; $n = 459$), hogy a papagáj *élettelen* (műpapagáj is) lehetett. A gondolat rossz irányú kötődéséről (fixation) részletesebben (Dominowski, 1981; Dominowski és Dallob, 1995; Horváth, 1986; Weisberg és Alba, 1981). Végül fontosnak érezzük felhívni a figyelmet arra, hogy *a hamis irányú kötődést Horváth a „hat gyufaszál probléma”-val szemlélteti* (256. o.).

A *próbateszteket* „bemértük”, majd elhagytuk azokat az itemeket, amelyekre nem vagy alig született helyes megoldás. Mivel a kapott adatok szerint a „hat gyufaszál probléma” a középiskola 9. és 10. évfolyamán is nehéznek bizonyult ($P = 5,1\%$; $n = 217$), úgy határoztunk, hogy az általános iskolai tanulók számára nem alkalmazzuk. Megtartottuk viszont a *nehezebb* feladatokat, hogy a kiválókat is kiválaszthassuk a tesztelni szándékozott tanulók teljes köréből. A próbamérések adatainak felhasználásával, azonkívül a feladatok strukturális elemzésével törekedtünk arra, hogy az alkalmazott két

tesztváltozat (*A* és *B* változat) nehézsége közelítőleg azonos legyen. A tesztfejlesztés során a megkonstruált feladatoknál igyekeztünk a válaszok ismeretében olyan fogalmazásbeli módosításokat elvégezni, hogy lehetőleg az *elvárt választól* eltérő válaszalternatívákat kizárjuk. A két változat mindegyike tizenegy feladatot tartalmaz.

A tesztlapok megoldására 43 perc tiszta munkaidő állt rendelkezésre. A tanulóktól azt vártuk, hogy a kijelölt időn belül a lehető legtöbb feladatot oldják meg. A válaszok kvantitatív értékelésénél csak két kategóriát használtunk: *helyes* (1 pont) vagy *nem helyes* (0 pont). *Helyes válasz* kritériumaként az *elvárt* megoldásokat tekintettük. A hiányzó válaszok pontértéke 0.

Az adatfelvétel

A vizsgálatot Bács-Kiskun megyében, Csongrád megyében, valamint Somogy megyében végeztük 1998 márciusában. A JATE Pedagógiai Tanszéke, személy szerint Vidákovich Tibor indította el, szervezte és irányította a mérést. A felmérésben 16 általános iskola vett részt (5. osztály: 346 fő; 7. osztály: 480 fő) (*1. táblázat*). Az adatfeldolgozásból kihagytuk a részvételt visszautasító (a javító szaktanárok kritikus elemzésében a mérést *komolytalanul* fogadó) tanulókat. Az osztályonként csoportosított mintát felosztottuk a tesztlapváltozatok alapján: (1) 5. osztály: *A* változat: 211 fő (25,54%), *B* változat: 135 fő (16,34%); (2) 7. osztály: *A* változat: 248 fő (30,02%) *B* változat: 232 fő (28,09%). A *2. táblázat* összegzi a populáció 1997/98-as tanév félévi matematika eredményei.

A közreműködő pedagógusok *mérési útmutatókban* ismerhették meg a vizsgálat általános céljait, a lebonyolítás részleteit. Kértük őket, hogy mindenben a tájékoztatók szerint járjanak el, továbbá a tesztek megíratása előtt – az osztályt tanító szaktanárokkal egyeztetve – gondoskodjanak a tanulók megfelelő motiválásáról. A tanulók a feladatlapokat tanórai foglalkozások keretében tanárok felügyelete mellett töltötték ki.

1. táblázat. A minta megoszlása (n = 826)

	Általános iskolák száma	Osztályok száma		Tanulók száma (arányuk)		Létszám (arányuk)
		5. o.	7. o.	5. o.	7. o.	
Bács-Kiskun megye	7	10	11	138 (16,71%)	198 (23,97%)	336 (40,68%)
Csongrád megye	5	9	10	117 (14,16%)	149 (18,04%)	266 (32,20%)
Somogy megye	4	7	7	91 (11,02%)	133 (16,10%)	224 (27,12%)
Összesen	16	26	28	346 (41,89%)	480 (58,11%)	826 (100%)

2. táblázat. A tanulók százalékos megoszlása az 1997/98-as tanév félévi matematika jegye szerint ($n = 826$)

Félévi jegy	ÖSSZE-SEN (826 fő)	5. osztály			7. osztály		
		Összesen (346 fő)	A változat (211 fő)	B változat (135 fő)	Összesen (480 fő)	A változat (248 fő)	B változat (232 fő)
Jeles	14,77	7,26	4,24	3,03	7,51	3,27	4,24
Jó	29,54	14,53	8,84	5,69	15,01	6,78	8,23
Közepes	24,46	9,56	5,81	3,75	14,89	7,75	7,14
Elégséges	21,19	8,23	4,96	3,27	12,95	6,78	6,17
Elégtelen	3,03	0,73	0,61	0,12	2,30	1,82	0,48
Nincs adat	7,02	1,57	1,09	0,48	5,45	3,63	1,82

Eredmények

Ha feltételezzük, hogy tesztünk minden feladata hozzávetőlegesen ugyanazt méri, mint a teszt egésze, akkor elvárhatjuk, hogy a feladatok megoldásai a teszt összpontszámával korreláljanak. Az 5. osztályos, a 7. osztályos, valamint az 5. és 7. osztályos mintakon változatonként megvizsgálva a számba vehető 66 korrelációs együtthatót, minden esetben szignifikáns eredmény adódott: egy közülük a $p = 0,01$ valószínűségi szinten szignifikáns, a többi számított értékre nézve $p < 0,001$.

A részminták matematikai teljesítményeit és a tesztfeladatok megoldásában elért átlageredményeket a 3. táblázat mutatja. A táblázatban szerepelnek a tesztek belső konzisztenciájának jellemzésére szolgáló reliabilitásmutatók is. Talán nem felesleges arra utalni, hogy a reliabilitás a tesztnek és a figyelembe vett populációnak együttes jellemzője.

Tesztváltozatonként külön számolva kétmintás t -próbával vizsgáltuk az 5. és a 7. osztályos tanulók félévi matematika osztályzataiban található különbséget. Csak az A változat részmintáján kaptunk szignifikáns eredményt ($p < 0,01$), így megállapíthatjuk, hogy ebben az összemérésben a két korosztály lényegesen különböző teljesítményt mutat.

Az évfolyamok tesztpontszámainak összehasonlításakor a varianciák eltérésére az F -próba erősen szignifikáns értéket adott (mindegyik tesztlapra vonatkozóan $p < 0,01$), ezért a kétmintás t -próba egyik esetben sem alkalmazható. A megfelelő nemparaméteres eljárást, a Mann–Whitney-próbát választottuk. Példánkban a különbségek szignifikánsak a $p = 0,001$ szinten is, azaz a két korcsoport teszteredményeiben lényeges az eltérés. Mindent egybevetve a tesztlapváltozatok megoldási szintje a hetedikes mintán jelentősen magasabb, ugyanakkor az A változatot megoldó ötödik osztályos tanulók szignifikánsan jobban teljesítettek matematikából.

3. táblázat. Az alapadatok jellemzői és a reliabilitásmutatók

	5. osztály		7. osztály		5. és 7. osztály	
	A változat	B változat	A változat	B változat	A változat	B változat
A matematika osztályzatok átlaga	3,46	3,52	3,11	3,36	3,28	3,42
~ szórása	1,07 (n=202)	1,05 (n=131)	1,13 (n=218)	1,07 (n=217)	1,12 (n=420)	1,06 (n=348)
A tesztpont értékek átlaga	2,14	1,56	3,38	3,34	2,81	2,68
~ szórása	1,93 (n=211)	1,93 (n=135)	2,37 (n=248)	2,67 (n=232)	2,26 (n=459)	2,57 (n=367)
Cronbach-féle alfa koefficiensek	0,7238	0,7354	0,7423	0,7627	0,7541	0,7822

Az 5., 7., valamint 5. és 7. osztályos mintákon a két tesztváltozat itemjei és a matematika teljesítmény között összesen 66 korrelációs együttható számítható ki (4. táblázat). Közülük 61 szignifikás ($p < 0,05$). Ezen belül 53 esetben $p < 0,01$, sőt 44 kapcsolatra vonatkozóan a $p < 0,001$ is fennáll. Fontos, hogy a három tanulócsoporthoz a tesztváltozatok összpontszáma (T) és a matematika jegy (M) közötti kapcsolatokat igen erős szignifikanciával ($p < 0,001$) ki tudjuk mondani (5. táblázat).

Mivel 0-val és 1-gyel pontoztunk, a teszt összpontszáma a jól megoldott feladatok számával egyenlő. Ezt a pontszámot viszonyíthatjuk az *adott válaszok* teljes számához. Gyakorlatilag ez nem más, mint a jó megoldások száma osztva a *megválaszolt* feladatok számával. A hányados (H) eszerint 0 és 1 közé eső szám. Magas értéke azt jelenti, hogy a tanuló *válaszai többnyire helyesek*. Mind a három mintán (5., 7., 5. és 7. o.) azt találtuk, hogy ez a H mutató (A, B változat) és a matematika osztályzat (M) pozitív korrelációban vannak ($p < 0,001$) (5. táblázat).

Befejezésül megjegyezzük, hogy esetünkben a viszonylag alacsony korrelációk jelentőségét abban látjuk, hogy az együtthatók 0-tól *tényleg* eltérnek, azaz a változók között fennálló kapcsolatokra utalnak (Hajtman, 1971. 258. o.). Az összefüggések hiánya azt jelentené, hogy a fejlettebb gondolkodási képességekkel rendelkező tanulók nem kapnak jobb jegyeket matematikából, mint a gyengébb képességű társaik.

4. táblázat. A tesztváltozatok itemjei és a matematika teljesítmény közti korrelációs együtthatók csoportosítása a szignifikancia kimondhatósága alapján ($N = 66$)

	Össze- sen	5. osztály		7. osztály		5. és 7. osztály	
		A változat (n=211)	B változat (n=135)	A változat (n=248)	B változat (n=232)	A változat (n=459)	B változat (n=367)
Nem szig- nifikáns ($p > 0,05$)	9	2	4	1	1	1	0
Szignifi- káns a $p = 0,05$ szinten	57	9	7	10	10	10	11
Szignifi- káns a $p = 0,01$ szinten	52	6	6	10	10	10	10
Szignifi- káns a $p = 0,001$ szinten	39	4	4	6	9	8	8

5. táblázat. A tesztváltozatok összpontszáma (T), a H mutató és a matematika teljesítmény (M) közti korrelációs együtthatók ($p < 0,001$)

	5. osztály		7. osztály		5. és 7. osztály	
	A változat	B változat	A változat	B változat	A változat	B változat
	(n=202)	(n=131)	(n=218)	(n=217)	(n=420)	(n=348)
r_{TM}	0,4290	0,5227	0,4885	0,5471	0,3962	0,4722
r_{HM}	0,3817	0,5291	0,4732	0,5414	0,3724	0,4756

Az eredmények értelmezése

Először a teszteken elérhető eredmények megbízhatóságát vizsgáljuk meg. Kérdés, milyen főbb tényezők játszanak szerepet a reliabilitásmutatók nagyságában.

Középpontba kerül, hogy a feladatok megkívánják a „másként” értelmezést. Ezzel kapcsolatban Weisberg (1995. 183. o.) is felfigyelt a szó- és szóláshasználati botlásokra. Mi több: a feltételek leírása szinte sosem teljes, s gondolkodásunk menetét meghatározzák a tartalmi tényezők (Horváth, 1986. 256. o.). Néha persze egészen „képtelen” értel-

mezések adódhatnak. Minél több feladatnál, minél több tanulónál fordul elő a *félreértés*, annál alacsonyabb a reliabilitás.

A másik hibaforrás a teszt nehézsége (3. táblázat). Ha a feladatmegoldók teljesítménye kiegyenlített, a teszt kevésbé megbízhatóan tudja a tanulókat egymástól elkülöníteni. Nem árt megemlíteni, hogy 718 fő (86,92%, $n = 826$) tesztpontértéke maximum 5 pont. Összesen 635 fő (76,88%, $n = 826$) ért el 5 pont alatti értéket. Amikor a teszt nehéz, várható még, hogy a tanulók a legtöbb feladat esetében találgatnak.

Ismeretes, hogy a véletlen hibák jobban kiegyenlíthetik egymást, ha a tesztet újabb – egyébként a meglévőkhöz hasonló – itemek hozzáadásával meghosszabbítjuk (*Horváth*, 1993, 1997). (Egy bizonyos reliabilitásszint fölött már nincs értelme e célból tovább hosszabbítani a tesztet.) A 11 itemes tesztek szerkesztésekor igyekeztünk tekintettel lenni a gyakorlatias szempontokra (időigény, elfáradás stb.). Igaz, hogy a két korosztály felméréseit azonos (*A–B*) tesztpárral végeztük.

Végül nem mehetünk el szó nélkül amellett, hogy a reliabilitás érzékeny a megíratás folyamatában fellépő szokatlan, váratlan ingerekre. Az általános iskolai tanulók számára számottevők lehetnek az „apróbb” hatások. Például, amikor valaki leejt valamit, néhány tanuló elveszítheti a gondolatmenetet. Ez elvezet ahhoz, hogy a teljesítmény függ pszichikus tényezőktől (motiváltság, kitartás stb.).

A felsorolt hibaforrások mind számításba jöhetnek. Természetesen egyetlen reliabilitási mutatóból nem lehet megállapítani, hogy a hiba miből származik és milyen arányban az egyik, illetve a másik forrásból (*Nagy*, 1975).

Elemezhetjük a tesztfeladatok jóságát is. Egy item talán legfontosabb jóságmutatója az elkülönítésmutató, az itempontértéknek a tesztpontértékkel való korrelációja. Azt mutatja, hogy az itemre adott helyes vagy helytelen válasz mennyire különbözteti meg az alacsony tesztpontértékű tanulókat a magas tesztpontértékű tanulóktól. Feladataink ebből a szempontból megfelelőek.

A következőkben a külső kapcsolatok felvázolásával zárjuk az empirikus vizsgálat eredményeinek elemzését. Adataink szerint az egyes tesztváltozatokon nyújtott teljesítmény összefügg a matematika érdemjeggyel. Ez ugyanúgy érvényes a feladatokra, a 66 ilyen jellegű korrelációs együttható közül 61 szignifikáns ($p < 0,05$).

A jelenséget magyarázhatjuk azzal, hogy a struktúrák felismerése és kiaknázása a problémákban erősíti rugalmasságot, és növeli a hatékonyságot a matematikában (*Dreyfus* és *Eisenberg*, 1998). A struktúra elárulja, mit tudunk és mit tehetünk. Ha a kezdeti kódolás nem aktivizálja a releváns ismereteket, akkor a probléma *újraértékelése*, más megközelítése segíthet. Általában elmondható, hogy a sejtés, a megoldási lehetőség meglátása után a cél felé vezető utat még ki kell dolgozni.

Például szöveges matematikai problémákkal találkozva néhányan első lépésként számokat ragadnak ki a történetből, és a problémabeli kulcskifejezések alapján aritmetikai műveleteket hajtanak végre (*direkt* vagy *közvetlen translációs stratégia*). Ebben a felszínes heurisztikus megközelítésben a számolások (egy számszerű válasz megadása) kerülnek előtérbe. Ezzel szemben az úgynevezett *problémamodellező stratégia* a problémaszituáció kvalitatív megértésének kialakításából áll. A megoldónak reprezentálnia kell a kijelentések tartalmát, majd össze kell kapcsolnia azt a probléma-reprezentáció további információival (*Mayer*, 1998; lásd még *Greeno*, 1987).

Ahogy arra korábban hivatkoztunk, az információfeldolgozó elméletekben gyakori *probléma-reprezentáció* (problem representation) kifejezés hasonló az alaklélektani *interpretáció* kifejezés értelméhez. Elnagyoltan a probléma belső interpretálását jelenti; bár ezekben az esetekben a probléma reprezentációja inkább statikus, amíg az alaklélektan képviselőinek terminológiájában a *probléma interpretálása* magában rejt dinamikus változásokat, strukturális erőket (értsd a reprezentáció változásai kerülnek előtérbe) (Dominowski és Dallob, 1995). A reprezentációs képességek hatékonyabb tanításával – például a matematikai szöveges feladatoknál – megnőhet az *analóg transzfer* valószínűsége (Novick, 1992). Ha ugyanazt a struktúrát felismerjük különböző szituációkban, analogikusan oldhatunk meg problémákat (Keane, 1988; Dreyfus és Eisenberg, 1998).

Érdeemes némi figyelmet fordítani a problémamegoldás dinamikus és ciklikus vizsgálódó jellegére (Graeber, 1994). Mint tudjuk, a problémamegoldó tevékenységben a *vezérlő, szabályozó* (control) folyamatok központi szerepet játszanak. Ezek magukban foglalják a célok (alcélok) megválasztását, a tervek készítését, a fejlődő megoldások értékelését és ellenőrzését (monitoring), illetve amikor szükséges, a megoldások módosítását, illetve elhagyását (Schoenfeld, 1985). A pszichológiai irodalomban a rokon jelenségek leírására a *metakogníció* terminus a konvencionális kifejezés. A fogalomról részletesebben tájékoztat Nelson (1992). Mindennek kiemelése annál is inkább fontos, mert a problémamegoldó tevékenységben a lehetőségek keresése hamis irányban rögzülhet. Ha a megoldó felismeri, hogy pillanatnyi elképzelése hibás, s képes a probléma más megközelítésére, a siker valószínűsége megnő.

E megfontolások alapján értelmezhető az is, hogy vizsgálatunkban a jobb matematika osztályzatú tanulók a tesztfeladatokra *jobbára* helyesen válaszoltak (gondoljunk a H mutatóra). Vagyis jellemző lehet a megoldási javaslatok igazságának megfelelő ellenőrzése (verifikáció). Sajnos a matematikaórákon ez az a „lépés”, amit a tanulók oly szívesen elhagynak: *a megoldás vizsgálata, az eredmény ellenőrzése*. Más kérdés, hogy ez különböző feladattípusok esetén mit jelent. Gondoljunk csak a számítások helyességének az ellenőrzésére, illetőleg egy geometriai szerkesztés befejezéseként annak eldöntésére, hogy a kapott alakzat megfelel-e a feltételeknek. Sokszor azonban többről van szó. Talán fontosabb lenne a tanulókat arra nevelni, hogy azt nézzék: hol tartanak, meddig jutottak el a megoldásban, és mi van még hátra. A *kontroll* a problémamegoldó tevékenységnek nem utolsó szakasza, hanem állandó kísérője.

A teljes képhez hozzátartozik, hogy könnyebb egy probléma megoldása, ha több releváns információval rendelkezünk. A matematikatanítás talán egyik legsúlyosabb problémája az előismereti hiányosságok kezelése. Ide tartozik az is, hogy különbség tehető a megértendő dolgok és a kifejezetten megtanulandó dolgok között. Ha valaki nem tudja, mit nevezünk a trapéz középvonalának, akkor hogyan tudná kiszámítani annak hosszát az oldalak ismeretében. Alapvető kell, hogy legyen a precíz, szabatos, de *szintspecifikus* szóhasználat, mert a matematikai igényesség kialakítása mellett a definíciókban, tételekben – ennél fogva a bizonyításokban, érvelésekben – szereplő lényeges elemek csak így kaphatnak kellő hangsúlyt ahhoz, hogy rögzítésük a további tanulmányok alapját képezhesse.

Előfordulhat még azoknál is, akik eredményesen tanulják a matematikát, hogy hiányzás, figyelmetlenség vagy egyéb okok miatt bizonyos fogalmak nem alakulnak ki a kívá-

natos szinten. Később minden egyes fogalom külön erőpróba, amelyeknek a megértése ezektől a fogalmaktól függ. A matematikában már a legkisebb hézag végzetes lehet: a hiány hiányokat szülve vezethet a teljes csődig. Említsük meg, hogy az ismeretszerzési folyamat során a tanuló gondolkodásában *egyéni magyarázóelvek* (belief systems) alapján felépülő tudás egyre nagyobb eltérést mutathat a helyes matematikai tartalmaktól, gondolatmenetektől (Schoenfeld, 1985; Majoros, 1992). Tematikus szempontból tehát nem meglepő, hogy a tanári osztályzatok szerinti sorrendben második helyen álló hetedik-es tanulók a tesztek megoldásában magasabb teljesítményt nyújtottak, mint az ötödikesek.

Összegzés

Miképpen lehet a tanulók matematikai problémamegoldó tevékenységét erőteljesebbé és hatékonyabbá tenni? Hogyan értékeljük a teljesítményeket? Hiszen a vizsgák, a pedagógusok követelményei befolyásolják a felkészítést, a felkészülést.

A flexibilitás központi szerepet játszik a fogalomalakítási folyamatok és a problémamegoldó tevékenységek összes aspektusában, amelyek jellegetesek a matematikai gondolkodásban (Dreyfus és Eisenberg, 1998). Vizsgálatunk megerősíti, hogy a tanulói teljesítmények (osztályzatok) hátterében bizonyos általános képességek különíthetők el. A jobb tanulók azért tudták megoldani a teszt feladatait – mondhatjuk –, mert általában jól oldanak meg matematikai feladatokat, a problémákról szélesebb vagy más reprezentációt képesek kialakítani, így beszélhetünk a problémák megfelelő reprezentálásáról (megértéséről), s metakogníciójuk is valószínűleg fejlettebb.

Am bizonytalanság származhat a teljesítmény értékelésével, az osztályozással kapcsolatos (régitől fogva ismert) hibákból. Csaknem minden értékelő tevékenységben megmutatkozik a tanár szubjektív értékítélete. Ugyanakkor gyakran nem kis nyomás nehezedik a tanárookra, hogy jó jegyeket adjanak. Az osztályzatoknak tudvalévő „helyi értéke” van. Egy vizsgálat eredményei szerint a középiskolában a kevésbé jó képességű tanulók is kaphatnak jó jegyeket, és a jó gondolkodási képességűek sem mindig jó tanulók (Csapó, 1998).

Ma az iskolák produktumorientáltak: minősítéseinkben (osztályzatainkban) a jól megoldott feladatok arányára, az elért pontszámokra hivatkozunk. Valójában a „siker” érdekében egy okos, ugyanakkor szorgalmas tanuló az elemi matematika annyi eljárást *betanulhatja*, vagyis látszólag a tanulás megértésén alapul. A különbségre akkor derül fény, amikor a tananyag – lehet, hogy hosszú távon – oly bonyolulttá válik a számára, hogy mechanikus cselekvéssel már nem tud boldogulni.

Hangsúlyozzuk, a problémamegoldó tevékenységnek feltétele, hogy használható ismereteket, tapasztalatokat, továbbá gondolkodási és cselekvési sémákat birtokoljunk (Schoenfeld, 1985; Owen és Sweller, 1989; Lawson, 1990; Sweller, 1990). Szükség van a képletek, a definíciók, a tételek, s az úgynevezett rutin feladatok ismeretére. Mégis félrevezethet tanulásuk kizárólagossága. Teljesen nyilvánvaló, hogy a probléma azért problé-

ma, mert az éppen rendelkezésre álló ismeret nem elegendő a problémahelyzet megoldásához.

Ilyen körülmények között szükség van olyféle *érvényes*, egyben *megbízható* tesztekre, feladatlapokra, amelyek a tanítási-tanulási folyamatban a szaktanárokat, az iskola *klienseit* valamilyen paraméterekkel a különböző képességek fejlettségi szintjére is engedik következtetni. A képesség-jellegű tudás mérésére alkalmas feladatokról például (Csapó, 1993) tanulmányában olvashatunk.

Úgy véljük, hogy matematikatanításunkban előrelépés várható, ha a produktumorientáltság mellett teret nyer a *folyamatorientáltság*: gyakrabban és mélyrehatóan boncolgatjuk, hogyan és miért úgy gondolkodott a tanuló a feladatmegoldás folyamán, ahogyan. Az osztályzattal helyettesített értékelés *sztatikus*, szimplifikál, mi több, torzít. Márpedig a tanulói képességek fejlesztésekor felmerül a fejlődés regisztrálásának az igénye. Lehetséges, valamint üdvös lenne, ha *értékelésünk* kiterjedne többek között a tanulási és problémamegoldó stratégiákra, a metakognícióra, akár az affektív tényezőkre is (lásd például Wittrock és Baker, 1991). A fordulathoz számításba jöhet a gyakorló pedagógusok szemléletformálása.

Irodalom

- Csapó Benő (1993): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Davidson, J. E. (1986): Insight and intellectual giftedness. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, New York.
- Davidson, J. E. (1995): The suddenness of insight. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *The nature of insight*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Davidson, J. E. és Sternberg, R. J. (1986): What is insight? *Educational Horizons*, **64**. 177–179.
- Dominowski, R. L. (1981): Comment on „An examination of the alleged role of „fixation” in the solution of several „insight” problems by Weisberg and Alba”. *Journal of Experimental Psychology: General*, **110**. 199–203.
- Dominowski, R. L. és Dallob, P. (1995): Insight and problem solving. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *The nature of insight*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Dreyfus, T. és Eisenberg, T. (1998): A matematikai gondolkodás különböző oldalairól. In: Sternberg, R. J. és Ben-Zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó Kft., Budapest.
- Duncker, K. (1945): On problem solving. *Psychological Monographs*, **68**. 5. sz. 270.
- Gick M. L. és Lockhart, R. S. (1995): Cognitive and affective components of insight. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *The nature of insight*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Graeber, A. O. (1994): Problem solving: Managing it all. *The Mathematics Teacher*. **87**. 3. sz. 195–199.
- Greeno, J. G. (1987): Instructional representations based on research about understanding. In: Schoenfeld, A. H. (szerk.): *Cognitive science and mathematics education*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J.
- Hajtman Béla (1971): *Bevezetés a matematikai statisztikába*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Horváth György (1984/1986): *A tartalmas gondolkodás*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Horváth György (1993): *Bevezetés a tesztelméletbe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Keane, M. T. (1988): *Analogical problem solving*. Ellis Horwood Ltd., Chichester.
- Keane, M. (1989): Modelling problem solving in Gestalt „insight” problems. *The Irish Journal of Psychology*, **10**. 201–215.
- Kohler, W. (1929): *Gestalt psychology*. Liveright, New York.
- Kohler, W. (1969): *The task of Gestalt psychology*. Princeton University Press, Princeton, N. J.
- Lénárd Ferenc (1978/1984): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Luchins, A. S. (1942): Mechanisation in problem solving. *Psychological Monographs*, *54:6*, Whole No. 248.
- Luchins, A. S. és Luchins, E. H. (1950): New experimental attempts at preventing mechanization in problem solving. *Journal of General Psychology*, **42**. 279–297.
- Lawson, M. J. (1990): The case for instruction in use of general problem–solving strategies in mathematics: A comment on Owen and Sweller (1989). *Journal for Research in Mathematics Education*, **21**. 5. sz. 403–410.
- Majoros Mária (1992): *Oktassunk vagy buktassunk? (A tipikus matematikai hibák mögött rejlő gondolkodási mechanizmusok)*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Mayer, R. E. (1979): *Denken und Problemlösen: eine Einführung in menschliches Denken und Lernen*. Springer-Verlag, Berlin Heidelberg.
- Mayer, R. E. (1995): The search for insight: Grappling with Gestalt psychology’s unanswered questions. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *The nature of insight*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Metcalfe, J. (1986/1992): Dynamic metacognitive monitoring during problem solving. In: Nelson, T. O. (szerk.): *Metacognition: Core readings*. Allyn and Bacon, USA.
- Metcalfe, J. és Weibe, D. (1987): Intuition in insight and noninsight problem solving. *Memory and Cognition*, **15**. 238–246.
- Nagy József (1975): *A témazáró tesztek reliabilitása és validitása*. Acta Universitatis Szegediensis de A. J. Nominatae, Sectio Paedagogica, Series Specifica, Szeged.
- Nelson, T. O. (1992, szerk.): *Metacognition: Core readings*. Allyn and Bacon, USA.
- Novick, L. R. (1992): The role of expertise in solving arithmetic and algebra word problems by analogy. In: Cambell, J. J. D. (szerk.): *The nature and origins of mathematical skills*. Elsevier Science Publishers B. V., Amsterdam.
- Ohlsson, S. (1984a): Restructuring revisited. I. Summary and critique of the Gestalt theory of problem solving. *Scandinavian Journal of Psychology*, **25**. 65–78.
- Ohlsson, S. (1984b): Restructuring revisited. II. An information processing theory of restructuring and insight. *Scandinavian Journal of Psychology*, **25**. 117–129.
- Owen, E. és Sweller, J. (1989): Should problem–solving be used as a learning device in mathematics? *Journal for Research in Mathematics Education*, **20**. 3. sz. 322–328.
- Schoenfeld, A. H. (1985): *Mathematical problem solving*. Academic Press, New York.
- Seifert, C. M., Meyer, D. E., Davidson, N., Patalano, A. L. és Yaniv, I. (1995): Demystification of cognitive insight: Opportunistic assimilation and the prepared–mind perspective. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *The nature of insight*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Solso, R. L. (1988): *Cognitive psychology*. Allyn and Bacon, Inc., Boston. 183–211.
- Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (1995, szerk.): *The nature of insight*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Sweller, J. (1990): On the limited evidence for the effectiveness of teaching general problem–solving strategies. *Journal for Research in Mathematics Education*, **21**. 5. sz. 411–415.

A gondolkodás flexibilitása és a matematikai teljesítmény

- Weisberg, R. W. (1995): Prolegomena to theories of insight in problem solving: A taxonomy of problems. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *The nature of insight*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Weisberg, R. W. és Alba, J. W. (1981): An examination of the alleged role of „fixation” in the solution of several „insight” problems. *Journal of Experimental Psychology: General*, **110**. 169–192.
- Weisberg, R. W. és Alba, J. W. (1982): Problem solving is not like perception: More on Gestalt theory. *Journal of Experimental Psychology: General*, **111**. 326–330.
- Wertheimer, M. (1945/1959): *Productive thinking*. Harper, New York.
- Witrock, M. C. és Baker, E. L. (1991, szerk.): *Testing and cognition*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

ABSTRACT

JÓZSEF KONTRA: FLEXIBILITY IN THINKING AND MATHEMATICAL ACHIEVEMENT

The main purpose of this study is to report the attempts made to identify components involved in mathematical grades. With its focus on solutions rather than on strategies or processes, the current assessment procedure (grading) provides inadequate information about performance and if used reflects a fragmented view of mathematics rather than a view of knowledge as an integrated whole. What makes students differ in their performance in mathematics problems? In solving mathematical problems there are situations in which students do not already know what to do. They decide to abandon one approach and start another. To be efficient, the problem solvers need skills in how to manage the resources at their disposal. Specifically, the use of the term *flexibility* is addressed here. In our puzzle-problem approach to flexibility subjects were tested with challenging problems that do not lend themselves to obvious solutions. The introduction of this paper considers what a focus on insight offers us with respect to selecting new problems typified by the „*six mathsticks problem*” alleged to measure flexible thinking. Thus, for the tests several problems were collected from the literature on insight using a taxonomy (proposed by *Weisberg*, 1995). The other problems were constructed by a three-step procedure (see *Gick & Lockhart*, 1995). The research was carried out in 16 schools. Altogether 826 students were tested. The 5th grade sample consisted of 346 students and the 7th grade sample contained 480 students. It was found that students who had better grades were more likely to solve the testproblems correctly. Of course, any mathematical performance is built on a foundation of basic mathematical knowledge. Within this context, we develop implications for measuring comprehension, learning strategies, and metacognitive processes. Taken together, these recommendations move us toward a broader concept of assessment.

Magyar Pedagógia, **99**. Number 2. 141–155. (1999)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kontra József, H-7400 Kaposvár, Ezredév u. 10.

CSALÁDI NEVELÉSI ATTITÚDOK PERCEPCIÓJA ÉS A SELF-FEJLŐDÉSSEL VALÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI

Sallay Hedvig és Münnich Ákos

Kossuth Lajos Tudományegyetem, Pszichológia Intézet

A gyermek szocializációjának egyik legjelentősebb színtere a család, amint ezt számos korábbi vizsgálat bizonyította. A család egy olyan komplex rendszer, melynek működését tagjainak kölcsönös egymásra hatása határozza meg. Mi több, a család nem izoláltan funkcionál: a szélesebb fizikai, kulturális, szociális és történeti környezet is hatással van rá, melybe beágyazódik.

A családnak, mint rendszernek a működését azok a terápiás tapasztalatok is megerősítették, melyek azt mutatták, hogy sok esetben valamely családtag pszichés problémája azáltal oldódott meg, hogy a családnak, mint „egész”-nek a funkcionálását változtatták meg a terápiás ülések alkalmával (Füredi, 1989). Bronfenbrenner (1986) úgynevezett ökológiai rendszer modelljében különféle alapelveket ismertet, amelyek hangsúlyozzák többek között a család holisztikus jellegét (utalva arra, hogy mint rendszer többet jelent a részeinek pusztá összességénél); az interdependenciát (mely szerint minden családtag befolyásolja a tagok egymással való kapcsolatát), és a homeosztázist (vagyis azt, hogy a családi szokások és rituálék segítenek fenntartani a stabil családtörténetet, s bejósolhatóvá tenni a családi kapcsolatok alakulását).

A családhoz tartozó legfontosabb alrendszerek a házastársi, a szülő – gyerek és a testvéri rendszerek, melyek egymásra kölcsönhatást gyakorolnak. Vizsgálatunk szempontjából a szülő-gyerek rendszer a legfontosabb, ezért a következőkben figyelmünket erre összpontosítjuk.

A legtöbb szülőnek több-kevesebb elképzelése van arról, hogy gyermekének milyen jellemvonásokkal kellene rendelkeznie, s milyen gyermeknevelési eljárásokkal lehet eljutni e vonások kialakulásához. Az ide vonatkozó szakirodalmi adatok főként a testvérek (születési sorrend), illetve a nemek szerepét vizsgálták a szülői nevelési elvek függvényében. Sutton-Smith és Rosenberg (1966) szinte az elsők között voltak, akik rámutattak arra, hogy a születési sorrendnek rendkívül fontos szerepe van. Vizsgálatukban leírták, hogy az elsőszülöttek követelőzőbbek és erőszakosabbak testvéreikhez képest – mind a családban, mind pedig társaik körében. A szerzők szerint az elsőszülött tudja jól, hogy testvérei közül ő a legerősebb és legnagyobb, s innen ered követelőző viselkedése. McCandless (1970) pedig arról számolt be, hogy az elsőszülöttek sokkal szorongóbbak és dependensebbek, mint testvéreik. A szerző ezt azzal indokolta, hogy az elsőszülöttek esetében a szülők még csak „tanulják” a szülői szerepeket, aggodalmaskodóbbak, s ez szorongást kelt a gyermekben. Ranschburg (1972) nemi különbségekre mutatott rá: a

szülők lány gyermekeik dependens megnyilvánulásait sokkal inkább elfogadják, mint agresszív, vagy rivalizáló viselkedésüket – a fiú gyermekek esetében pedig ennek épp az ellenkezője érvényesül. Tehát még az azonos családban nevelkedő gyermekek is egészen eltérő fejlődési utat járhatnak be. Számos további vizsgálatot lehetne itt felsorolni, de mivel tanulmányunkban nem térünk ki sem a testvérek, sem a nemek szerepének elemzésére a nevelési elvek percepciójának elemzésekor, ezért az ide vonatkozó irodalmi adatok további ismertetésétől eltekintünk.

A szülő–gyerek kapcsolatot a szülői viselkedés két dimenziója alapján érdemes konceptualizálni, amint ezt *Holden és Edwards* (1989) nyolcvanhárom, szülői nevelési attitűdöt mérő eljárás áttekintése során megállapította. Az eljárások többsége Likert-skála (68%) formátumú, s mintegy 80%-uk azt firtatja, hogy a gyermeket miképp kell, illetve szokás kontrollálni, valamint hogy a szülők mennyiben fogadják el és gondoskodnak gyermekükről. Az egyik lényeges dimenzió tehát a gyermekkel való emocionális kapcsolatra vonatkozik, s a meleg, felelősségteljes, gyermekközpontú viselkedéstől a visszautasító, felelőtlen, a szülő szükségleteit és kívánságait szem előtt tartó viselkedésig terjed. A másik dimenzió a szülői kontrollt helyezi előtérbe, s egyik végpontján a korlátozó, követelő, a másik végpontján pedig az engedékeny, elnéző szülői nevelési stílus található, mely kevés korlátot támaszt a gyermeki viselkedéssel szemben. *Goodnow* (1988) az elsők között sürgette annak szükségességét, hogy a szülői nevelési elvek, attitűdök tanulmányozásánál a szociálpszichológia ismeretanyagát is alkalmazzák a kutatók. A szülői nevelési elveknek a gyermekek (serdülők) percepcióján át való vizsgálata már egy „újabb” korszakot képvisel.

A szülői nevelési attitűdökkel foglalkozó tipológiák közül talán a legismertebb a *Baumrind* (1971) által leírt modell. *Baumrind* alapvetően három szülői nevelési attitűdről beszél:

Autoritativ: Viszonylagos szabadságot ad a gyermeknek, ésszerű határokkal, ugyanakkor stabil és jól meghatározott követelményeket támaszt azokon a területeken, melyekben a szülő nagyobb tudással és rálátással rendelkezik. A gyerekek alkalma nyílik a környező világ felfedezésére. A szülők figyelnek a gyerek szükségleteire, segítik a megfelelő önértékelés és énkép kialakulását.

Autoritáriánus: A gyerek szükségleteit a szülő nem veszi figyelembe. Szigorú, merev, sokszor ésszerűtlen elvárásai vannak. A gyerek nem tanulja meg környezetét ellenőrzése alatt tartani, s szükségleteinek késleltetése sem vezet semmi eredményre – hiszen ezeket senki sem veszi figyelembe. A szülők büntetéssel, s nem pedig a megfelelő viselkedés jutalmazásával nevelnek.

Engedékeny: A szülő–gyerek kapcsolat érzelemteli, de mindemellett a nevelési módszerek következtelenek. A gyerek – hasonlóan az autoritáriánus légkörben nevelkedő társához – itt sem sajátítja el a környezet megfelelő kontrollálásának képességét, s nem tanulja meg kontrollálni saját impulzusait sem.

Baumrind 1971-ben még nem tett említést az elhanyagoló, involváltságtól mentes nevelési attitűdről. Ezt csak később írta le *Maccoby és Martin* (1983), s a vizsgálatok azt bizonyították, hogy e nevelés súlyos következményekkel jár, s ez alacsony önértékelésben, kompetencia hiányában, serdülőkori devianciák jelentkezésében is nyomon követhető (*Pulkkinen*, 1982). Mivel elővizsgálatunkban (*Sallay*, 1996, 1999) az elhanyagoló

szülői attitűd csak elenyésző számban fordult elő, ezért ebben a vizsgálatban a *Baumrind* által leírt tipológiával összhangban végeztük felmérésünket.

Az alkalmazott gyermeknevelési eljárást a gyermek életkora is jelentősen befolyásolja. Minél idősebbek, annál kevésbé manipulálhatók, s a self által nyert megerősítések annál nagyobb szerepet játszanak – *Mead* (1934) kifejezésével élve – a „szignifikáns másik”-tól kapott visszajelentésekkel szemben. A szülői érvelések, a gyerekkel való egyeztetések egyre fontosabbakká válnak (*Kuczinsky és mtsai.*, 1987). Serdülőkorra az információfeldolgozási kapacitás már annyira fejletté válik, hogy lehetővé teszi különféle események értelmezését, a saját és mások motívumainak adekvát mérlegelését, alternatív kimenetek megfontolását. Az életkortól függetlenül a szülői nevelési attitűdök hatása – mint szocializációs ágenseké – a gyerekkel való emocionális kapcsolat, a kontroll típusa, a kontroll és a gyerek életkora, valamint személyiségének összeillése mértékének, illetve a szituációs követelmények együttesének eredője (*Steinberg*, 1990).

A szülői nevelési attitűdök hatását sok és különféle tanulmány elemezte. E rövid bevezetőben csak azokra koncentrálunk, melyek a self alakulására és fejlődésére vonatkoznak. A szimbolikus interakcionizmus keretén belül *Mead* (1934) volt az első, aki hangsúlyozta, hogy az emberek a másokkal való interakciókon keresztül ismerik meg önmagukat. A kapcsolódási elmélet keretén belül *Bowlby* (1972) például azt hangsúlyozta, hogy a korai kapcsolódási minták átfogó hatást gyakorolnak a későbbi interperszonális kapcsolatokra. *Higgins* (1987, 1989) self-diszkrépancia elméletében kiemelte, hogy a self meghatározásához a szülő által adott visszajelentések döntő mértékben hozzájárulnak. A későbbiekben *Tesser és Campbell* (1983) hangsúlyozták, hogy a „szignifikáns másik” személyek jelentik azt a kontextust, melyben a self meghatározásra kerül annak érdekében, hogy egy megfelelő szintű önértékelés kialakuljon. *Rosenberg* (1965) egyik vizsgálatában például kimutatta, hogy a serdülő fiúk énképét döntően az apa-fiú kapcsolat határozza meg. Felmerül tehát az a kérdés, hogy a szülő-gyerek kapcsolat specifikus jellemzői, meghatározott gyermeknevelési eljárások hogyan, milyen módon befolyásolják a self alakulását. A szülők által adott visszajelentések a self egyes komponenseinek kiemelkedő jellegét miképp befolyásolják?

Az énkép jellege (pozitivitása) az iskolai teljesítmény szempontjából fontos meghatározó. Már az iskolába lépéskor van a gyermeknek egy kialakult énképe, ami már tartalmaz bizonyos elemeket a teljesítményről és sikerről is (*Kőrössy*, 1997). Az iskola jelenti azonban azt a közeget, ahol a gyerek először kap hivatalos értékelést saját teljesítményéről, s az iskolába lépéstől kezdve a gyereket végigkíséri a megmérettetés. A tanárookra az a nehéz feladat hárul, hogy miközben reális értékelést kell adniuk nap mint nap a gyerek teljesítményéről, arra is vigyázniuk kell, hogy egy kedvezőtlen értékelés következtében a gyerek önértékelése ne sérüljön. Számos vizsgálat bizonyította ugyanis, hogy a negatív énkép jelentős hatással van a tanulmányi teljesítményre (*Marsh*, 1990). A hazai iskola-rendszerben nagy súlyt kap a verbális tudás értékelése, s ez képezi alapját az igazi sikernek. Háttérbe szorulhatnak speciális készségek, pedig ezek hangsúlyozása az önbecsülés és az énkép alakulása szempontjából döntő fontosságúak lehet, ahogyan *Burns* (1982) vizsgálata is bizonyította. A képességekre vonatkozó énkép és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolat a vizsgálatok szerint különösen erősnek bizonyult: a tanári értékelés lényeges énkép-formáló tényező, de egy pozitív énkép önmagában még nem elegendő

egy jó teljesítményhez. A szülői visszajelentések tehát elengedhetetlenek egy pozitív énkép létrejöttéhez, ennek megalapozásához, de erre ráépülve az iskolai visszajelentések súlya szintén tekintélyes. Bonyolult kapcsolatrendszer építhető tehát fel, melynek e tanulmány csak bizonyos elemeit vizsgálja a teljesség igénye nélkül, abban bízva, hogy további kutatásokhoz lényeges kiinduló pontokat szolgáltat.

A szocializációs háttér és a self fejlődésére vonatkozó egységes elmélet *Harvey* nevéhez fűződik (1966, 1967). *Harvey* hangsúlyozta, hogy a self-fejlődés iránya az integratív szimplicitástól a komplexitás felé tart, a fejlődést pedig a szülői nevelési eljárások jellege határozza meg. Minél inkább hajlanak a szülők arra, hogy a gyermek számára megfelelően strukturálják a környezetet olyan módon, hogy azt a gyerek szabadon explorálhassa, annál inkább valószínű, hogy a self alakulása a nagyobb fokú komplexitás irányába tart. *Harvey* a szülői nevelési elveket s ezek self-alakulásra gyakorolt hatását négy különböző típusba sorolta, melyeket „rendszerek”-nek nevezett el. Elméletének 1. rendszerére az jellemző, hogy a szülők teljes sors-kontrollt gyakorolnak a gyerek fölött, s a büntetéseket és jutalmakat szigorúan szabályozzák. A normákat a szülők úgy definiálják, mint amelyek egy mindenható forrásból erednek, s a szülők autokratikus nevelési elveket követnek. A 2. rendszernél a szülők a nevelési elveket teljesen következtelenül alkalmazzák, ugyanazt a viselkedést hol jutalmazzák, hol büntetik, s ez lázadó, negativisztikus személyiség kialakulásához vezet. A 3. rendszer a szülő-gyerek kapcsolat kölcsönösségére és a bizalomra fekteti a hangsúlyt, a szülők kiemelten kezelik a szociális kapcsolatokat (például barátság), ennek értékét igyekeznek megtanítani. Végül a 4. rendszerre leginkább az a jellemző, hogy a szülők a gyerek függetlenségi törekvéseit és explorációját már kora gyerekkortól támogatják, s a szocializációs folyamatban a gyerek fejlődésével párhuzamosan a szülő-gyerek kapcsolat kölcsönössége válik dominánssá, valamint az, hogy a felek miként lesznek képesek megőrizni viszonylagos függetlenségüket ebben a kapcsolatban. *Harvey* eljárásának hazai adaptálására való korábbi próbálkozások sajnos azt mutatták, hogy az általa leírt rendszerek ma már nem találhatóak meg ilyen tiszta formában a 90-es évek vége felé Magyarországon (*Sallay*, 1996, 1999). Egy egyetemistákkal (90 fő, átlagéletkor 21 év) és középiskolásokkal (85 fő, átlagéletkor: 17, 5 év) folyó hazai felmérésünkben igyekeztünk nyomon követni a fentebb leírt gyermeknevelési eljárásokat. Eredményeink azt tükrözték, hogy Magyarországon a legtipikusabbnak a 3. rendszer bizonyult (a vizsgált minta 75 %-ban), valamint viszonylag nagy gyakorisággal fordult elő az 1. rendszer is. Ugyanakkor nem tudtuk azonosítani sem a 2., sem pedig a 4. rendszert. Véleményünk szerint a *Harvey* által megfogalmazott gyermeknevelési, illetve szocializációs eljárások elsősorban a 60-as évek amerikai középosztálybeli viszonyokat tükrözik, s ez az oka annak, hogy elmélete és módszere sikeresen nem volt adaptálható.

További problémát okoz, hogy elméletének igazolására kifejlesztett módszereinek érvényességéről és megbízhatóságáról nem közölt hiteles adatokat. Ennek ellenére mégis vannak elméletének olyan fontos elemei, melyek megfontolásra érdemesek. Ilyenek például a szociális kapcsolatok iránti nyitottság, a szülői nevelési elvek rugalmas alkalmazása, a világ „felfedezésének” (explorációjának) biztosítása mint a fejlődés szükséges és nélkülözhetetlen elemei. Jelen vizsgálatunkban a korábbi elővizsgálatunkban már be-

mért, *Harvey* elméletének fontosabb szempontjait magában foglaló kérdőívünk mellett más, szintén gyermeknevelési attitűdökkel való összefüggésekre igyekeztünk rámutatni.

Feltevéseink szerint a szülői nevelési attitűdök specifikusabb dimenziói különféle hatással lehetnek a self-komponensek alakulására. *Damon* és *Hart* (1982) self-fejlődést leíró, kifejezetten fejlődéslélektani megközelítése a szocializációs háttértől függetlenül mutatja be a self alakulását az életkorral párhuzamosan. A szerzők elméletükben kifejtették, hogy az én-alakulás folyamata jellegzetes fejlődési vonalat követ: míg kisgyerekkorban az önjellemzésekben a külső megjelenésekre, szokásokra fektetik a hangsúlyt a gyerekek, a későbbi életkorban – az intellektuális fejlődéssel párhuzamosan – fokozatosan előtérbe kerülnek a belső jellemzők, melyek megismeréséhez a külső környezetből érkező visszajelentések nagymértékben hozzájárulnak.

Baumrind modelljével és *Harvey* elképzelésével összhangban feltételeztük, hogy egy fokozottan gondoskodó, meleg érzelmi légkör és elfogadó attitűd a self olyan fejlettebb összetevőinek előtérbe kerülése szempontjából kedvező, amelyek a „pszichológiai self” körébe tartoznak: preferenciák, képességek, személyiségtulajdonságok, illetve a szociális és reflektív selfek. Ezek az összetevők a self fejlettebb komponenseit képviselik *Damon* és *Hart* (1982) szerint, s az én-alakulás folyamatában is később jelentkeznek, mint például a külső megjelenésre, szokásosan végzett tevékenységekre való hivatkozások a „Ki vagyok én?” kérdésekre adott válaszok során. Ezzel ellentétben egy kevésbé gondoskodó szülői attitűd mellett, amikor feltehetőleg kevesebb és kevésbé differenciált visszajelentést kap a serdülő a szülőtől a mindennapi társas érintkezések során, a komplexebb self-összetevők az énképben kevésbé lesznek hangsúlyosak. Egy korlátozást előnyben részesítő, tekintélyelvű nevelési háttér az egyszerű utasítások és parancsok, tiltások révén a kevésbé komplex, egyszerű self-összetevőkre fogja irányítani a figyelmet, a visszajelentések alapján ezek lesznek a hangsúlyosak az énképben, s ennek megfelelően inkább a cselekvések, szerep-viselkedések válnak kiemelkedő elemeivé az énképnek. Megfelelő korlátozás, illetve kontroll hiánya szintén hátrányosan fejti ki hatását, ami megnehezíti a reális énkép fölépülését, hiszen ebben az esetben sem áll a serdülő rendelkezésére a visszajelentéseknek egy megfelelően differenciált, körültekintő rendszere.

Eddig még feltáratlan területet képvisel a kutatásokban az apai és anyai nevelési eljárások közötti összhangnak, illetve ennek hiányának a feltérképezése és énefejlődésre gyakorolt hatásának vizsgálata, vagyis az, hogy milyen hatást képvisel az anya és apa ugyanazon (például mindketten autokratikus elveket vallanak), illetve eltérő (például az apa autokratikus, míg az anya kifejezetten engedékeny) nevelési attitűdje. Tanulmányunkban ebben az irányban is igyekszünk kezdeti lépéseket tenni. Feltételeztük, hogy a szülők közötti nevelési összhang megléte vagy ennek a hiánya eltérő módon befolyásolhatja a self-alakulást. A korábbi vizsgálatok azt mutatták, hogy amennyiben az anya és az apa eltérő nevelési elveket alkalmaznak, akkor az anya nevelési elvei lesznek dominánsak az én-alakulás szempontjából (*Belsky*, 1984). Azonos elvek percepciója inkább a hasonló jellegű visszajelentések észlelését jelenti a serdülő részéről, ha viszont a serdülő az apánál és anyánál némileg különböző reakciókat, nevelési elveket tapasztal, akkor – egészséges határok között – ez némileg segítheti is a self más-más komponenseinek előtérbe kerülését és hangsúlyossá válását.

A szülői nevelési eljárások vizsgálatára alkalmazott eljárások

A gyermeknevelési eljárásokat sokáig többnyire szülők megkérdezésével, interjúkkal vagy standardizált kérdőívekkel volt szokás felmérni. A későbbiekben ezt az eljárást váltották fel a megfigyeléses vizsgálatok, de bebizonyosodott, hogy ezek az eljárások is számos hibalehetőséget rejtnek magukban (például a szülők és a megfigyelők beszámolóinak eltérései). Kihívást jelentett tehát a kutatók számára, hogy megoldást találjanak az előbb említett problémákra (Dix és Grusec, 1985). Különböző próbálkozások eredményeként főként olyan megoldások születtek, melyek a szociálpszichológia kutatási eredményeit igyekeztek hasznosítani: például kísérletileg előidézett szituációkban elemezték a szülő – gyermek interakciókat, nevelési elveket; szülőket arra kértek, hogy meghatározott nevelési elveiket részletesen kommentálják (Dix és mtsai., 1986). A standardizált kérdőívekkel folytatott felmérések sokszor ellentmondó eredményekre vezettek, ami azal volt magyarázható, hogy e kérdőívek érvényessége és megbízhatósága sok esetben kérdéses, s az egyes mérési eljárások egymással csak igen alacsony korrelációt mutatnak (Holden és Edwards, 1989).

A szülői nevelési attitűdök attribúciókon keresztül történő vizsgálata a 80-as évek vége felé kezdett elterjedni (Buri, 1989). A kutatási eredmények számos esetben alátámasztották, hogy amilyen mértékű szülői gondoskodást és autoritást a serdülők észlelnek, az igen szoros összefüggésben áll énképük alakulásával. Mi több, ez az összefüggés szignifikánsan kiemelkedőbb, mint ami a szülői beszámolók és a serdülők én-fejlődése között fennáll (Buri, 1989; Schaefer és Keith, 1985; Gecas és Schwalbe, 1986). Adatgyűjtési eljárásaink megválasztása e tapasztalatok figyelembe vételével történt, mivel az évek során bebizonyosodott, hogy az ilyen jellegű mérések sikeresen alkalmazhatók, s érvényes következtetésekre alapot nyújtó adatokat szolgáltatnak – természetesen meghatározott életkoron túl, a szükséges kognitív képességek birtokában (Buri, 1991).

Módszerek

Vizsgálati személyek

Vizsgálati személyeink ($n = 95$, fiú: 37, lány: 58) második osztályos középiskolás serdülők voltak (átlagéletkor: 16,3 év), mindannyian ugyanabban a debreceni középiskolában tanultak. A vizsgált tanulók közül 69 teljes családban élt (71%), elvált szülők pedig 26 gyereket (21%) neveltek (a többi adat hiányzott). Az adatfelvétel 1997 novemberétől 1998 márciusáig zajlott, tantermi órák keretében. A középiskolásokat tájékoztattuk a vizsgálatról, annak céljáról, s a diákok önkéntesen dönthették el, részt kívánnak-e venni a felmérésben.

Alkalmazott eljárások

A self mérésére az úgynevezett „Húsz Állítás Teszt”-et alkalmaztuk, mely az énkép mérésére az egyik legismertebb eljárás (Kuhn és McPartland, 1954). A személyeknek itt az a feladatuk, hogy max. 20 leírást kellett adniuk azokról a tulajdonságaikról, melyeket

önmagukra a leginkább jellemzőnek vélték, s ami akkor merül fel bennük, amikor jellemezniük kell önmagukat a „Ki vagyok én?” kérdésre adandó válaszok során. A válaszokat két, egymástól független bíráló tartalomelemzésnek vetette alá, amikor is a leírásokat az *Oosterwegel* és *Oppenheimer* (1993) által leírt kategorizációs rendszer segítségével elemezték. A legfontosabb tartalmi kategóriák a következők:

Fizikai self: Külső megjelenésre vonatkozó leírások: például magas, barna szemű;

Aktív self: Szokásokra, rendszeresen végzett tevékenységekre történő utalások: például rendszeresen úszom;

Aspirációk, szerepek: Szociális szerepek, aspirációk. Például „jó tanuló”, „élsportoló”, „balek”;

Pszichológiai self:

a) Képességek: intelligens, okos;

b) Preferenciák: szeretek olvasni;

c) Személyiségjegyek: szégyenlős, introvertált;

d) Emóciók: szomorú, lehangolt;

Szociális self: explicit vagy implicit módon a másokra való utalást tartalmazza, például barátságos, segítőkész;

Reflektív self: másoktól kapott reakciók, értékek, attitűdök, nézetek.

A két bíráló közti besorolás közti egyezés mértéke (*Cohen-féle Kappa*, 89) volt, ami lehetővé tette az adatok további feldolgozását.

A szülői nevelési eljárások mérésére három, egymástól eltérő Likert-típusú kérdőívet alkalmaztunk:

- 1) Parental Authority Questionnaire, (*PAQ*, *Buri*, 1991). – A *Baumrind* által leírt tipológia szellemében az autoritativ, autoritáriánus és permisszív nevelési stílusokat méri 5-fokú skálán, 30 állítás segítségével.
- 2) Child Rearing Practices Report (*CRPR*, *Dekovic*, *Janssens* és *Gerris*, 1991). – Eredetileg a *Block* (1965) által kialakított, szülői nevelési eljárásokat mérő eljárást adoptálták és standardizálták a szerzők európai (holland) populáción, átalakítva a Q-sort eljárást Likert-típusú skálává. A kérdőív a gyermeknevelés két alapvetően fontos aspektusát, a gondoskodást és korlátozást méri. A kérdőív állításait átalakítottuk olyan módon, hogy a gyerek szemszögéből írtuk le a nevelés egyes formáit.
- 3) *Harvey* elméleti megfontolásait figyelembe vevő, az általunk már korábban kifejlesztett kérdőív (*Sallay*, 1996, 1999). – Amint azt korábban említettük, mélyinterjú módszerrel tártuk fel a hazai szülői nevelési eljárások legjellemzőbb sajátosságait, s a kapott válaszok alapján alakítottunk ki egy 109 állítást tartalmazó kérdőívet. Ebben az elővizsgálatban még „általában” kérdeztünk rá a szülői nevelési attitűdök percepciójára a serdülőknél. Ebben a vizsgálatban már viszont – túllépve ezt az általános szintet – külön-külön kérdőívekben mértük fel az apai, illetve anyai attitűdök percepcióját, ugyanazon állítás-sor alkalmazásával.

A vizsgálati személyek családi háttere felől (szülők együttélése, illetve válásának időpontja, testvérek száma) is tudakozódtunk.

Az apa és az édesanya percipiált nevelési jellemzőinek külön-külön történő figyelembe vételével lehetőség nyílt arra, hogy elemezhessük ezeknek a self strukturális sa-

játosságaira, ezek fejlődésére gyakorolt hatását. A kérdőív az elővizsgálatban megfelelő mérési eljárásnak bizonyult, mert a faktoranalízis eredményeként jól értelmezhető, s a Harvey elméletével összecsengő eredményekhez jutottunk. Az 1. rendszer vonatkozásában kiemelkedett a szülők iránti engedelmesség és tisztelet hangsúlyozása ($\alpha = 0,65$), a 2. rendszernél a családi élet fontosságát kétlő megállapítások sűrűsödtek ($\alpha = 0,73$), a 3. rendszer esetében a bizalom és megértés bizonyult a leglényegesebb szempontnak ($\alpha = 0,77$), s végül a 4. rendszernél a hangsúly a viszonylagos szabadság és nyitottság biztosítására tevődött a család életében ($\alpha = 0,74$).

Eredmények

A kérdőívekből nyert adatok feldolgozásának első lépéseként – külön-külön elemezve az anyára, illetve apára vonatkozó kérdőíveket – a nevelési eljárások legalapvetőbb dimenzióit azonosítottuk faktoranalitikus eljárással (Norusis, 1993). A vizsgálati személyek az apa, illetve anya nevelési módszereit némileg eltérően percipióálták. Az anya nevelési elveinek percipióálásában az alábbi dimenziók bizonyultak a legfontosabbaknak:

I. Parental Authority Questionnaire esetében

Autoritaránus ($\alpha = 0,80$). Például „Amikor gyerekkoromban édesanyám szólt, hogy csináljak meg valamit, elvárta, hogy azonnal megtegyem, anélkül, hogy egy kérdést is feltennék.”

Demokratikus ($\alpha = 0,80$). Például „Amikor gyerek voltam, édesanyám világos útmutatásokat adott viselkedésemre és tevékenységemre nézve, de azt is megértette, ha nem értettem egyet vele.”

Engedékeny ($\alpha = 0,73$). Például „Gyerekkoromban édesanyám megengedte, hogy a legtöbb dologban egyedül döntsek anélkül, hogy tőle számos útmutatást kaptam volna.”

II. Child Rearing Practices Report kérdőívénél

Gondoskodás ($\alpha = 0,88$). Például „Tiszteletben tartom gyermekem véleményét és arra biztatom, hogy ezt őszintén mondja is el.”

Korlátozás ($\alpha = 0,65$). Például „A gyermekem tudomására hozom, hogy mennyire szegyellem magam és milyen csalódott vagyok, amikor rosszul viselkedik.”

III. A Harvey elméletére alapozó kérdőívénél

Bizalom és megértés ($\alpha = 0,85$). Például „Édesanyám azt hangsúlyozza, hogy a családban összetartásnak, szeretetnek és megértésnek kell uralkodnia.”

Teljesítményorientáció és tekintélytisztelet ($\alpha = 0,82$). Például „Édesanyám jól megbüntet, ha rosszabbul tanulok, mint amire képes vagyok.” „Édesanyám szerint szülői tekintély hiányában megszűnne a családi élet.”

Engedékenység és szabadság biztosítása ($\alpha = 0,70$). Például „Édesanyám szerint egy család csak akkor igazán jó, ha tagjainak némi szabadságot is biztosít.”

Rugalmasság ($\alpha = 0,67$). Például: „Édesanyám szerint részben az elvárások, részben a generációs különbségek miatt ma már mások a nevelési elvek, mint régen.”

A mindennapi élet veszélyei és a védelem ezekkel szemben ($\alpha = 0,68$). Például: „Édesanyám szerint sok veszélynek vagyok kitéve, mert az erkölcsi normák nem olyan szinten állnak a társadalomban, mint ahogyan kellene.”

Az apa szülői viselkedésének észlelésében pedig a következő dimenziókat emeltük ki:

Parental Authority Questionnaire esetében

Autoritáriánus ($\alpha = 0,87$). Például: „Amikor gyerek voltam, tudtam, hogy édesapám mit vár el tőlem a családban, és ragaszkodott hozzá, hogy alkalmazkodjam ezekhez az elvárásokhoz csakis azért, hogy ezáltal tiszteljem az ő tekintélyét.”

Demokratikus ($\alpha = 0,79$). Például: „Amikor gyerek voltam, tudtam, hogy édesapám mit vár el tőlem, de szabadon megbeszélhettem vele ezeket az elvárásokat, ha úgy éreztem, hogy ezek ésszerűtlenek.”

Engedékeny ($\alpha = 0,73$). Például: „Amikor gyerek voltam, édesapám úgy érezte, hogy a mi javunkat szolgálta az, hogy egy jól szervezett otthonban a gyerekeknek legalább olyan gyakran kellett, hogy érvényesüljön az akaratuk, mint a felnőtteknek.”

Child Rearing Practices Report kérdőívénél

Gondoskodás ($\alpha = 0,91$). Például: „Gyermekeimnek és nekem meleg, közeli pillanataink vannak együtt.”

Korlátozás ($\alpha = 0,64$). Például: „Szeretném a gyerekeimet távol tartani az olyan gyerekektől vagy családoktól, ahol a mi családunktól eltérő értékek és elképzelések uralkodnak.”

III. Harvey elméletére alapozó, általunk kialakított kérdőívénél

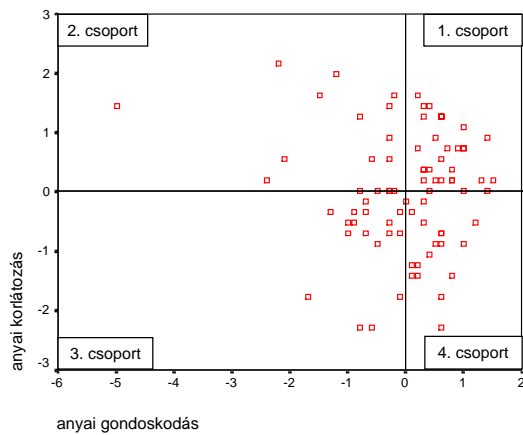
Javaslatok és tanácsok adása ($\alpha = 0,93$). Például: „Édesapám sosem érezte velem, hogy hatalma van felettem, hanem olyan társként lépett fel, akihez mindenkor lehet fordulni.”

Szociális kapcsolatok korlátozása ($\alpha = 0,78$). Például: „Édesapám eltilt azoktól a társaimtól, akiket ő kifejezetten nem kedvel.”

Az általunk kialakított kérdőív faktoranalitikus eredményei azt tükrözik, hogy az anya nevelési attitűdjeit sokkal differenciáltabban percipiálják a vizsgálati személyek. Az apa esetében mindhárom kérdőívénél szembetűnő az apa korlátozó, tekintélyelvűséget tükröző nevelési eljárásának észlelése. A *Harvey* elméletére alapozó kérdőívénél – figyelembe véve az elővizsgálat tapasztalatait – elsősorban arra törekedtünk, hogy mérési eljárásunk segítségével a szülői nevelés olyan szempontjairól is információt nyerjünk, amelyre a többi kérdőív nem összpontosít, s ezáltal teljesebb képet kaphassunk az apa, illetve anya megítélésében szerepet játszó fontos dimenziókról. Az eredmények azt tük-

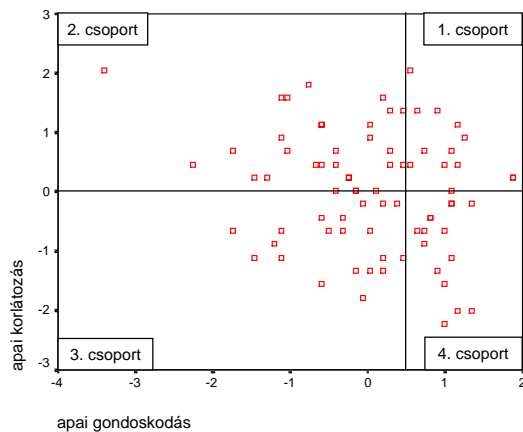
rözik e kérdőív esetében, hogy ezek a lényeges szempontok valóban léteznek – de első-sorban az anya percipiált viselkedésében követhetők nyomon.

Az anyai, illetve apai nevelési attitűd percepciójának sajátosságait, én-alakulásra gyakorolt hatását az apára, illetve anyára nézve külön-külön elemeztük. A CRPR-kérdőív adatait standardizáltuk, s megnéztük, hogy a gondoskodás-korlátozás tengelyek által definiált kétdimenziós térben a személyek miként helyezkednek el. Ez alapján négy csoportba soroltuk be a vizsgálati személyeket, ahogyan ezt az 1. és 2. ábra is szemlélteti.



1. ábra

A vizsgált csoportok azonosítása az anyai gondoskodás-korlátozás percepciója alapján



2. ábra

A vizsgált csoportok azonosítása az apai gondoskodás-korlátozás percepciója alapján

Az egyes csoportok sajátosságait pedig az 1. táblázatban foglaltuk össze:

1. táblázat. Az azonosított csoportok sajátosságai, vizsgálati személyek megoszlása a csoportokban az anyai és apai nevelési attitűdök percepciója alapján

Csoportok azonosítása	Anyai attitűd percepciója	Apai attitűd percepciója
1. fokozottan korlátozó és fokozottan gondoskodó	n=30, ebből 24 együtt élő szülő, 5 elvált, 1 hiányzó adat	n=22, ebből 15 együtt élő szülő, 7 elvált
2. kevésbé korlátozó és fokozottan gondoskodó	n=18, ebből 12 együtt élő, 6 elvált szülő	n=22, ebből 19 együtt élő, 1 elvált, és 2 hiányzó adat
3. kevésbé korlátozó és kevésbé gondoskodó	n=18, ebből 14 együtt élő, 2 elvált, szülő, 2 adat hiányzik	n=22, ebből 16 együtt élő, 6 elvált szülő
4. fokozottan korlátozó és kevésbé gondoskodó	n=17, ebből 12 együtt élő, 4 elvált szülő, 1 adat hiányzik	n=12, ebből 11 együtt élő, 1 elvált szülő

Az eredmények szerint az anyai attitűdök megítélése esetén a legnagyobb elemszámú csoportnak az első bizonyult. Az apai attitűdöket vizsgáló kérdőív adatai az első három csoport esetében azonos megoszlást mutattak, de a legkevesebben ebben az esetben is a negyedik csoportba tartoztak. A hiányos vagy értékelhetetlen kérdőíveket az elemzés során figyelmen kívül hagytuk.

Az anya nevelési attitűdjeinek percepciója és self-fejlődéssel való összefüggései

A négy csoport közötti eltéréseket variancia-analízissel vizsgáltuk meg a nevelési attitűdök vonatkozásában. Szignifikáns eltérést kaptunk a „Bizalom és megértés” tekintetében ($F_{(4,84)}=5,689$; $p=0,000$). A Baumrind által leírt tipológiának megfelelő anyai autoritárius viselkedés percepciójára nézve a fennálló összefüggést inkább csak tendenciaként értelmezzük az alacsonyabb szignifikancia-szint miatt ($F_{(4,84)}=2,064$; $p=0,093$). Ahogyan a 2. táblázat adataiból kitűnik, a legnagyobb fokú bizalomról és megértésről az 1. csoport számolt be, ugyanakkor az anyai autoritarianizmus a legerőteljesebben a 3. csoportnál volt megfigyelhető. A nevelési attitűdök self-alakulásra kifejtett hatása két self-komponens esetében volt szembevetendő. Egyrészt a személyiségre vonatkozó leírások gyakoriságánál ($F_{(4,90)} = 2,053$; $p=0,094$), amit legfőképp az 1. és 4. csoportok tagjainál láthatunk (ld. 2. táblázat), másrészt a preferenciák említésében ($F_{(4,90)} = 2,564$, $p=0,044$), ami viszont a 2. csoport tagjainál volt kiugró. A minta alacsony elemszáma miatt arra

nem volt lehetőségünk, hogy megnézzük, hogy az a tény, hogy a gyerek teljes, vagy csonka családban nevelkedik-e, jelent-e valamilyen befolyásoló tényezőt. Erre a kérdésre további vizsgálatoknak kell választ adniuk.

2. táblázat. Szignifikáns eltéréseket mutató nevelési attitűdök és self-komponensek átlag- és szórásértékei vizsgálati csoportonként az anyai attitűdök percepciójánál

Nevelési attitűdök és self-komponensek	1. csoport (n=30)		2. csoport (n=18)		3. csoport (n=17)		4. csoport (n=17)	
	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd
Bizalom és megértés	4,18	0,38	3,78	0,06	3,17	0,98	3,66	0,36
Anyai Autoritarianizmus	2,72	0,69	2,20	0,68	3,09	0,79	2,77	0,55
Személyiség	17,67	12,39	0,39	7,02	8,40	6,92	16,16	15,89
Preferencia	3,50	5,24	8,35	8,49	5,07	7,87	4,58	6,76

Az apa nevelési attitűdjeinek percepciója és self-fejlődéssel való összefüggései

A variancia-analízis az apa nevelési attitűdjeivel kapcsolatban még több érdekes eredményt mutatott. A „Javaslatok, tanácsok adása” faktor szignifikáns eltérést mutatott a négy csoport között ($F_{(3,70)} = 24,78$; $p = 0,000$), s ugyanezt tapasztaltuk a „Szociális kapcsolatok korlátozása” ($F_{(3,71)} = 4,86$; $p = 0,004$), valamint a baumrindi modell alapján értelmezett engedékenységek esetében is ($F_{(3,69)} = 8,16$; $p = 0,000$). Míg a „Javaslatok, tanácsok adása” leginkább az 1. és 2. csoportokra volt jellemző, a szociális kapcsolatok korlátozását a 3. csoporthoz tartozóknál figyelhetjük meg. Leginkább engedékenyek az 1. és 2. csoporthoz tartozók tartották édesapjukat (ld. 3. táblázat).

3. táblázat. Szignifikáns eltéréseket mutató nevelési attitűdök és self-komponensek átlag- és szórásértékei vizsgálati csoportonként az apai attitűdök percepciójánál

Nevelési attitűdök és self-komponensek	1. csoport (n=22)		2. csoport (n=22)		3. csoport (n=23)		4. csoport (n=12)	
	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd
Javaslatok, tanácsok adása	4,08	0,06	4,04	0,40	2,82	0,70	3,11	0,57
Szociális kapcsolatok korlátozása	2,64	0,56	2,20	0,73	2,89	0,80	2,15	0,58
Engedékenységek	3,89	0,50	3,87	0,54	3,13	0,89	2,84	1,07
Pszichológiai self	28,25	11,37	35,27	3,95	32,05	12,13	26,91	10,09

A self-fejlődés tekintetében a pszichológiai selfre nézve nyertünk szignifikáns összefüggéseket ($F_{(3,75)}=2,672$; $p=0,050$). Ez a kategória magában foglalja a képességeket, preferenciákat, érzelmeket és személyiségtulajdonságokat. Vizsgálatunk alapján a legtöbb, ebbe a kategóriába sorolható választ a 2. csoport adta. Közelebbről megvizsgálva e tág kategóriába tartozó adatokat megállapítható, hogy átlagosan a képességek és személyiségtulajdonságok tekintetében adták a legtöbb leírást ennek a csoportnak a tagjai (ld. 4. táblázat).

4. táblázat. A pszichológiai self kategóriájába tartozó önjellemzések átlagos megoszlása csoportonként

Alkategóriák	1. csoport (n=22)		2. csoport (n=22)		3. csoport (n=23)		4. csoport (n=12)	
	M	Sd	M	Sd	M	Sd	M	Sd
Képességek	5,89	6,37	6,49	4,69	3,78	4,33	8,11	7,21
Érzelmek	6,10	5,52	8,05	5,49	8,73	7,25	6,32	6,57
Preferenciák	4,46	6,18	4,52	7,03	4,93	5,71	2,27	3,58
Személyiség	14,73	15,57	15,66	6,60	13,83	9,88	15,51	15,49

Ennek az eredménynek az értelmezése azonban óvatosságot igényel, inkább csak tendenciaként kezelhető, s további vizsgálatok szükségesek annak a feltárásához, hogy mely személyiségvonások és képességek azok, amelyek itt előtérbe kerülnek az önjellemzésekben. Valószínű azonban, hogy egy gondoskodó és engedékenyebb légkör mindenképpen elősegíti e jellemzők figyelemmel követését, az énképben való hangsúlyossá válását.

Vizsgálatunkban külön-külön elemeztük eddig a szülői nevelési attitűdök sajátosságait. Úgy véljük azonban, hogy fontos kérdést jelent az is a self-alakulás szempontjából, hogy a szülők között mennyiben észlelhető összhang, egyetértés a nevelési elvek és módszerek alkalmazása tekintetében. Jelen keretek között e kérdés megvizsgálására ismét csak közvetett módon, a serdülők percepcióján keresztül nyílt lehetőségünk. Vizsgálati mintánk alacsony elemszáma miatt csupán két csoport összehasonlítására vállalkozhattunk: az egyik csoportba tartoztak azok a szülők, akiknél az elvek azonosságát észlelték a serdülők – függetlenül attól, hogy mennyire bizonyultak korlátozónak vagy gondoskodónak. Vagyis azokat soroltuk ide, akiknek szülei mindketten a korábban azonosított 1., 2., 3., és 4. csoporthoz tartoztak ($n=28$). A másik csoportot pedig azok képezték, akiknél ilyesfajta hasonlóság nem volt megfigyelhető ($n=41$). Az azonos, illetve eltérő nevelési elveket percipiáló serdülők megítélése alapján a vizsgált csoportok a következőképpen alakultak (ld. 5. táblázat).

5. táblázat. Az azonos és eltérő nevelési elvek percepciójának gyakorisága

Apai nevelési attitűd (csoportok)	Anyai nevelési attitűd (csoportok)			
	1	2	3	4
1	11	3	6	1
2	7	7	3	3
3	6	3	4	3
4	2	1	2	7

Amint a táblázatból kiolvasható, a leggyakoribb az az eset, amikor mind az apa, mind az anya a fokozott gondoskodás és korlátozás elve alapján nevel a serdülők megítélése szerint (1. csoport). Azonosság tapasztalható még a két szülő között a kevésbé korlátozó és fokozottan gondoskodó attitűdnél (2. csoport), valamint a fokozott korlátozás és kevesebb gondoskodás tekintetében (4. csoport). Érdekes megfigyelni, hogy az anyai fokozott gondoskodás és korlátozás legkevésbé az apai korlátozás – kevesebb gondoskodással társul. Amennyiben a családot rendszerszemléletben kívánjuk vizsgálni a jövőben, az ilyesfajta együttjárások elemzésének fokozott szerepe lesz a nevelési attitűdök elemzésében. Természetesen ehhez jóval nagyobb volumenű vizsgálatra van szükség. A variancia-analízis eredményei azt mutatták, hogy érdekes tendenciák jelennek meg részben az aktív self ($F_{(1,67)}=3,636$; $p=0,061$), másrészt a reflektív self vonatkozásában ($F_{(1,67)}=3,110$; $p=0,082$). Ez pontosan azt jelenti, hogy az eltérő nevelési elvek percepciója előtérbe helyezi mind az aktív, mind a reflektív self sajátosságainak hangsúlyozását (ld. 6. táblázat).

6. táblázat. Azonos és eltérő nevelési elvek szignifikáns hatása a self-komponensek alakulására

Self-komponensek	Azonos nevelési elvek (n=28)		Eltérő nevelési elvek (n=41)	
	M	Sd	M	Sd
Aktív self	2,28	4,16	4,23	4,16
Reflektív self	16,48	8,31	12,84	8,47

Összegzés

Feltáró jellegű vizsgálatunkban az apai és anyai nevelési attitűdök jellegzetességeit és self-fejlődésre gyakorolt hatásukat elemeztük. Arra törekedtünk, hogy a jól ismert és bevált nevelési attitűdöket mérő eljárások mellett a nevelés egyéb szempontjait is figyelemmel kísérő módszer alapjait is lerakjuk, mely a korábban vizsgált dimenziók mellett, azokkal szoros összefüggésben együttesen járulnak hozzá az apai, illetve anyai nevelési

attitűdök együtteséhez. A vizsgálatunk további jellemzője, hogy nem közvetlenül a szülőket kérdeztük meg nevelési eljárásaikról és szokásaikról, hanem a serdülők percepcióján keresztül ragadtuk meg külön-külön az apai és anyai nevelési attitűdök tipikus formáit.

A vizsgálat módszertani és gyakorlati szempontból is eredményeket hozott. Egyrészt a faktoranalitikus eljárás az általunk kialakított kérdőívnel eddig figyelemmel nem kísért nevelési szempontok meglétére mutatott rá, másrészt bebizonyosodott, hogy az anyai attitűdök percepciója sokkal differenciáltabb – amit az erőteljes, magas reliabilitás-értékű faktorok léte alátámasztott. Az anyai nevelési eljárások differenciáltabb megítélésének oka abban kereshető, hogy a szülői szerepek folyamatos átalakulása, módosulása ellenére ma is az anya tölti be a domináns szerepet a gyermeknevelésben. A serdülők is ennek megfelelően komplexebben érzékelik az anyai szerep jellegzetességeit.

A meleg, elfogadó, közvetlen kapcsolat az anyával kedvező hatást fejtett ki a self-alakulásra, pontosabban a vágyak, preferenciák említésére: eszerint a bizalom az alapja annak, hogy a serdülő tudja, hogy kívánságait elmondhatja, kifejezheti, mert van, aki erre odafigyel, s aki számára ez fontos. Hangsúlyozni kívánjuk azt az eredményt is, mely szerint a személyiségtulajdonságok felsorolása, központi helye az „én” struktúrájában elsősorban azoknál a serdülőknél volt megfigyelhető, akik úgy vélték, édesanyjuk inkább korlátozó, semmint megengedő stílusban neveli őket. Meg kell itt jegyeznünk, hogy a korlátozás vizsgálatunkban alkalmazott mérőeszköze (a CRPR) e dimenzióknak a „puha” oldalát érinti, tehát semmiképpen sem egy tekintélyelvű korlátozó attitűdről beszélhetünk, hanem sokkal inkább egy demokratikusabb jellegű korlátozásról. Ezzel összhangban áll az az eredményünk is, miszerint az anyai autoritarianizmus (*Baumrind* modellje alapján értelmezve) szignifikáns eltérést mutatott a vizsgált négy csoport esetében, s leg-erőteljesebben a 3. csoport körében volt tapasztalható. Ez arra utal, hogy egy kevésbé korlátozó, és egyúttal egy kevésbé gondoskodó nevelési attitűdhez áll a leginkább közel a PAQ kérdőív segítségével mért autoritarianizmus. A jövő kutatásai számára igen fontos lenne annak a tisztázása és elemzése, hogy a különböző mérőeszközök által regisztrált nevelési eljárások egymással milyen kapcsolatban állnak, mely dimenzió mérésére melyik eszköz a leginkább alkalmas.

Az apai nevelési attitűdök észlelése tekintetében azt tapasztaltuk, hogy az apa gondoskodó attitűdjével együtt jár az, hogy javaslatok, tanácsok adásával segíti gyermekét problémái megoldásában, a szociális kapcsolatokat pedig inkább az az apa korlátozza, aki nem különösebben gondoskodó. A self-komponensek közül a pszichológiai self, közelebből pedig a képességek és személyiségtulajdonságok hangsúlyozása válik fontossá a serdülő számára egy gondoskodó, kevésbé korlátozó apai nevelési attitűd észlelésének hátterében.

Noha viszonylag csekély azoknak a vizsgálatoknak a száma, amelyek a szülői nevelési attitűdök és a self-alakulás kapcsolatával foglalkoznak, eredményeink ezen vizsgálatok következtetéseivel összecsengenek (*Dekovic és Meeus, 1997; Feldman és Wentzel, 1994*), hiszen egyaránt alátámasztják a gondoskodó, bizalomteli szülő-gyerek kapcsolat elsődleges szerepét egy egészséges self-fejlődés kibontakozásában. Ezek a korábbi kutatások főként a családi háttér és önértékelés összefüggését elemzik (*Buri, Murphy, Richtmeier és Komar, 1992*), a self-struktúra serdülőkori fejlődésére nem koncentrálnak

– ebben a tekintetben kutatásunk eddig még kevésbé feltárt terület felé irányult. Rendkívül fontos a pubertáskori krízisek elkerüléséhez már serdülőkor előtt egy stabil, reális önismereten alapuló énkép kialakítása, amihez egy megfelelő alapot csakis a szülők által adott visszajelentések képezhetnek. Ehhez pedig – amint az itt bemutatott vizsgálat is szemlélteti – megfelelő nevelési eljárások nélkülözhetetlenek. Mivel az iskola jelenti a második legfontosabb szocializációs háttérrel, ezért a pedagógusoknak is érdemes külön figyelmet szentelniük a gyengébb iskolai teljesítmények háttérére (Kőrössy, 1997). A pedagógusok felelőssége tehát igen nagy, mivel a családi nevelés esetleges negatív oldalait az iskola valamelyest kompenzálhatja. Megfelelő pedagógiai légkör kialakításával, a tanulóknak adott reális, támogató visszajelentésekkel olyan segítséget lehet nyújtani, ami a serdülőkor nehézségein nem csak átsegít, hanem stabilizál egy átmenetileg „félrecsúszott” énképet. Ez a későbbi évek iskolai teljesítménye szempontjából alapvetően fontos.

A vizsgálatunkat kiindulópontnak tekintjük, s reményeink szerint ösztönzésként fog hatni a témakör szélesebb feltáráshoz. Az iskolai környezet, a pedagógusok nevelési eljárásainak én-alakulásra gyakorolt hatása jelentheti a soron következő lépést e gondolatmenetben, lévén a második legjelentősebb szocializációs közeg a gyermekek és serdülők életében.

A tanulmány a Soros Alapítvány 1174/1997 és az OTKA 029356 támogatásával készült.

Irodalom

- Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, **4**, 1–103.
- Belsky, J. (1984): The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, **55**, 83–96.
- Block, J. H. (1965): *The child rearing practices report*. Berkeley: Institute of Human Development, University of California.
- Bowlby, J. (1972): *Child care and the growth of love*. Penguin, Hamondsworth.
- Bronfenbrenner, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, **22**, 723–742.
- Buri, J. R. (1989): Self-esteem and appraisals of parental behavior. *Journal of Adolescent Research*, **4**, 33–49.
- Buri, J. R. (1991): Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, **57**, 1. sz. 110–119.
- Buri, J. R., Murphy, P., Richtmeier, L. M. és Komar, K. K. (1992): Stability of parental nurturance as a salient predictor of self-esteem. *Psychological Reports*, **71**, 535–543.
- Burns, R. B. (1982): *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston, London.
- Damon, W. és Hart, D. (1982): The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, **53**, 841–864.
- Dekovic, M., Janssens, M. A. M. és Gerris, J. R. M. (1991): Factor structure and construct validity of the Block Child Rearing Practices Report (CRPR): *Psychological Assessment: The Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **3**, 2. sz. 182–187.
- Dekovic, M. és Meeus, W. (1997): Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescent's self-concept. *Journal of Adolescence*, **20**, 163–176.

- Dix, T. H. és Grusec, J. (1985): Parent attribution processes in the socialization of children. In: I. E. Siegel (szerk.): *Parental belief systems*. Erlbaum, 201–233. Hillsdale, N. J.
- Dix, T. H., Ruble, D., Grusec, J. és Nickson, S. (1986): Social cognition in parents: Inferential and affective reactions in children of three age levels. *Child Development*, **57**. 879–894.
- Feldman, S. S. és Wentzel, K. R. (1990): The relationship between parenting styles, son s' self-restraint, and peer relations in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, **10**. 439–454.
- Füredi János (szerk., 1989): *Családterápiák*. Pszichológiai Műhely 6. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gecas, V. és Schwalbe, M. L. (1986): Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, **48**. 37–46.
- Goodnow, J. J. (1988): Parents' ideas, actions and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, **59**. 286–320.
- Harvey, O. J. (1966): Systems, structure, flexibility and creativity. In: Harvey, O. J. (szerk.): *Experiences, structure and adaptability*. Springer, New York.
- Harvey, O. J. (1967): Conceptual systems and attitude change. In: Sherif, C. W. és Sherif, M. (szerk.): *Attitude, ego involvement and change*. Wiley, New York
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, **94**. 319 – 340.
- Higgins, E. T. (1989): Continuities and discontinuities in self-regulatory and self-evaluative processes: A developmental theory relating self and affect. *Journal of Personality*, **57**. 407–444.
- Holden, G. W. és Edwards, L. A. (1989): Parental attitudes toward child rearing.: Instruments, issues, and applications. *Psychological Bulletin*, **106**. 29–58.
- Kőrössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 67–86.
- Kuczinsky, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M. és Girnius-Brown, O. (1987): A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology*, **23**. 799–806.
- Kuhn, R. és McPartland, T. S. (1954): Twenty Statemens Test („Who am I?”). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, **19**. 68–76.
- Maccoby, E. E., Martin, J. P. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: E.M. Hetherington (szerk.): P. H. Mussen (sorozatszerk.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley, 1–101.
- Marsh, H. W. (1990): Casual ordering of academic self-concept and academic achievement. A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, **82**. 4. sz. 646–656.
- McCandless, B. R. (1969): Childhood socialization. In: Goslin, D. A. (szerk.): *Handbook of socialization theory and research*. McNally College Publishing Co., Chicago. 791–821.
- Mead, G. H. (1934): *Mind, self, and the society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norusis, M. J. (1993): *SPSS for UNIX Release 5.0*. SPSS Inc.
- Oosterwegel, A. és Oppenheimer, L. (1993): *The self-system. Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pulkkinen, L. (1982): Self-control and continuity from childhood to adolescence. In: Baltes, P. B. és Brim, O. G. (szerk.): *Life-span development and behavior. Vol. 4*. New York: Academic Press.
- Ranschburg Jenő (1984): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Rosenberg, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press, Princeton, N. J.
- Sallay Hedvig (1996): *The role of conceptual systems in parenting styles: a pilot study with adolescents' parents*. Előadás a European Association for Research on Adolescence 5. Konferenciáján, Liege, máj. 11–15.

- Sallay Hedvig (1999): Kognitív stílus és szocializáció: O. J. Harvey elméletének és módszerének hazai adaptálása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LIV., 2. sz. 117–134.
- Schaefer, R. B. és Keith, P. M. (1985): A casual model approach to the symbolic interactionist view of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48. 963–969.
- Steinberg, L. (1990): Interdependence in the family: Autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. In: S. S. Feldman és G. L. Elliot (szerk.): *At the threshold: The developing adolescent*. Harvard University Press, Cambridge, MA., 255–276.
- Sutton-Smith, B. és Rosenberg, B. G. (1966): Sibling consensus on power tactics. In: Goslin, D. B. (szerk.): *Handbook of socialization theory and research*. McNally College Publishing Co., Chicago, 791–821.
- Tesser, A. és Campbell, J. (1983): Self-definition and self-evaluation maintenance. In: Suls, J. és Greenwald, A. G. (szerk.): *Psychological perspectives on the self. Vol.2.*, Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, N. J. 1–31. o.

ABSTRACT

HEDVIG SALLAY AND ÁKOS MÜNNICH: RELATIONS BETWEEN THE PERCEPTION OF CHILD REARING PRACTICES AND SELF-DEVELOPMENT

In this study we examined the link between the perception of parenting styles and self-development in adolescence. We assumed that an authoritative, caring relationship between parents and adolescents fosters the development of more articulated self-components and a more complex self. The sample consisted of 95 adolescents (mean age: 16.3 years). The data were obtained during classes in secondary schools. Subjects filled in the person perception versions of the Child Rearing Practices Report (*Dekovic, Janssens and Gerris, 1991*), the Parental Authority Questionnaire (*Buri, 1991*), as well as a newly developed questionnaire for assessing parenting styles based on Harvey's theory (*Sallay, 1999*) separately for mothers and fathers. The structure of the self-concept was measured by the Twenty Statements Test („Who am I?"; *Kuhn and McPartland, 1954*). The results proved that the perception of maternal parenting is more complex than that of the father. A close relationship with the mother based on mutual trust and understanding enhances the development of more articulated self-components. The perception of paternal parenting emphasized more restriction. However, an authoritative parenting of the father may contribute to personality characteristics and capabilities gaining a central role in the self-concept, and this proves to be necessary for good academic achievement. Consequently, to study the development of the structure of self-concept warrants further study in the future.

Magyar Pedagógia, 99. Number 2. 157–174. (1999)

Levelezési cím / Address for correspondence: Hedvig Sallay, Kossuth University, Institute of Psychology, H-4010 Debrecen 10. Pf. 28.

AZ OLVASÁS ÉS A METAKOGNÍCIÓ KAPCSOLATA ISKOLÁSKORBAN

Tarkó Klára

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék

A tanulmány szakirodalmi áttekintést nyújt a metakogníció-kutatás jelenlegi állásáról. A mindennapok iskolai tapasztalatai szerint számos tanuló küzd olvasási nehézségekkel; ezek egyik oka az olvasott szövegek hiányos megértése. A tanulmány ezért különös hangsúlyt fektet a metakogníciónak az olvasott szövegek megértésében játszott szerepére.

A metakogníció általános jellemzése után szó esik a feladatvégzéshez szükséges stratégiákról, azok elsajátításáról különösen az olvasástanításban, a metakogníció vizsgálati módszereinek gyakorlati alkalmazásáról és az olvasás folyamatának modelljeiről. Az olvasástanulás előtti életszakasz kognitív jellemzői sokat elárulnak a gyerekek későbbi olvasási teljesítményéről. Az olvasástanítás során azonban számos probléma felmerülhet, amelyek egyaránt következhetnek a tanulók képességeiből és az oktatás hibáiból is.

A metakogníció és az olvasás részben e két tényezőt összekapcsolva mutatom be. A fő kérdés az, hogy a metakogníció valóban segíti-e az olvasott szövegek megértését és ha igen, hogyan. A metakogníció jelentőségének alátámasztására foglalom össze azokat a metakognitív képességeket és készségeket, amelyek fontos szerepet játszanak az olvasásértésben, elkülönítve a jó és a gyenge olvasónak tartott tanulók olvasási magatartását. Arra is rámutatok, hogy ha valaki gyenge olvasó, milyen fajta metakognitív képességek fejlesztésére van szüksége. A magyarországi olvasáskutatás helyzetének ismertetése után a tanulmányban kiemelten szerepel egy svéd kutatók által végzett vizsgálat, amely alátámasztja és szemlélteti az előzetesen elhangzott megállapításokat.

A metakogníció jelentése és kutatási tradíciói

Az elmúlt 15 évben a kognitív gondolkodás kutatásában egyre nagyobb hangsúlyt kapott a metakogníció. A 'tudatosság-kutatás' úttörőjeként *John Flavell* (1979) vált ismertté, a kinek a metamemóriára irányuló vizsgálatai sikeres eredményeket hoztak és számos fontos kérdést vetettek fel. *Flavell* munkásságát követve jelentős mennyiségű empirikus és elméleti kutatás indult.

Flavell (1979) a fogalmat két, némiképp különálló jelenség megnevezésére használja. Az első értelmezés szerint a metakogníció az a tudás, amely az egyén kognitív folyamataira, azok működtetésére és eredményeire vonatkozik, vagy bármire, ami ehhez kapcsol-

lódik. Például, az észlelést, emlékezést és megértést mint kognitív folyamatokat tekintve a metakogníció az észlelésről, emlékezetéről és megértésről szóló tudást foglalja magában.

Flavell második értelmezése szerint a metakogníció a saját tudás működtetésének kontrollja, a problémamegoldás közben végrehajtott önszabályozó mechanizmusok összessége. Az önszabályozó mechanizmusok sorába tartozik a problémamegoldásra tett „kísérlet” eredményének ellenőrzése, a problémamegoldás következő lépésének megtervezése, a végrehajtott cselekvés hatékonyságának megfigyelése és az egyén tanulási stratégiáinak tesztelése, felülvizsgálata és értékelése (idézi: *Baker és Brown*, 1984).

A fenti értelmezéseken kívül *Flavell* (1981) még tovább bontja a metakogníció fogalmát. Így különbséget tesz a metakognitív tudás, a metakognitív élmények és a stratégia-alkalmazás között. A *metakognitív tudás* azokról a tényezőkről vagy változókról való tudás vagy elképzelések, amelyek befolyásolják a kognitív folyamatok eredményeit. Háromféle változó tartozik ide: a személy, a feladat és a stratégia. A *személy* kategória tartalmazza a magunk és mások kognitív folyamatainak természetére vonatkozó tudást. A *feladat* kategória tartalmazza a feladattal kapcsolatos követelményekre vonatkozó metakognitív tudást. Végül a *stratégia* kategória arra vonatkozik, hogy mely eljárások alkalmazása biztosítaná a különböző feladatok hatékony megoldását. Mivel a metakognitív tudás interaktív természetű, ezért a kategóriák is erősen függenek egymástól. *Flavell* (1985) azt is hangsúlyozza: mivel nincs okunk feltételezni, hogy minőségileg különbözne egyéb tudásfajtáktól, ezért a metakognitív tudás is felosztható három, nem szükségszerűen összefüggő részre, mégpedig a procedurális, deklaratív és feltételes tudásra. A *procedurális tudás* mondja meg, hogy hogyan alkalmazzuk a stratégiákat, a *deklaratív tudás* az egyén és a stratégiák ismerete, és a *feltételes tudás* tartalmazza azt, hogy mikor és milyen körülmények között alkalmazzuk a stratégiákat.

A *metakognitív élmények* a kognitív tevékenységek sikeres megvalósítására irányuló folyamattal állnak kapcsolatban. Az olvasási folyamatnál, mint konkrét példánál maradván, a metakognitív élmények az olvasás megkezdése előtti tudásként a személy hatékonyságára, az olvasás során a stratégia-tudásra és az olvasás befejezése után a szövegre irányuló feladatra vonatkoznak. Mindhárom esetben a metakognitív tudás képezi a metakognitív élmények alapját. A metakognitív élmények akkor jelennek meg a leggyakrabban, mikor a kogníció sikertelen és szükség van tudatos feldolgozásra, egy 'aha' élményre (*Ruddell és Ruddell*, 1994). Ekkor kell feltennünk azokat az explicit kérdéseket, hogy: 'Megértettem?', 'Jól csinálom?'.

Flavell (1979) szerint a kognitív stratégiákat a sikeres fejlődés érdekében hívják elő alkalmazóik, a *metakognitív stratégiákat* azért, hogy megfigyeljék a fejlődést. A metakognitív stratégiák alkalmazása előidézője lehet a kognitív stratégiák alkalmazásának illetve kiválthatja a metakognitív tudás felülvizsgálatát.

Flavell elméletét sokan magyarázták, illetve továbbfejlesztették. *Owens* (1988) szerint például a stratégia tevékenységek egymásutánja, nem egyszeri esemény, általában szándékos, aktív tanulók hajtják végre, sok idő áll rendelkezésre az észlelt kognitív hibák orvoslására és alkalmazása rugalmas. Az automatikussá vált stratégiákat *Owens* (1988) készségeknek nevezi.

A megfelelő stratégiák felbukkanása és helyes alkalmazása elősegíthető különböző stratégia-tréningek használatával. *Garner* (1987) véleménye szerint, „ha a teljesítményt kezdetben nem fejlesztjük stratégia-tréninggel, egy idő után már valószínűtlen a jelentős fejlődés” (*Garner*, 1987. 107. o.). *Brown és mtsai.* (1981) például háromfajta stratégia-tréninget különböztetnek meg:

- 1) A *vak tréning* úgy tanítja meg a stratégiát, hogy közben nem ad magyarázatot annak jelentőségére.
- 2) Az *informált tréning* a stratégia megtanítása közben tájékoztatja a tanulót a tevékenység jelentőségéről.
- 3) Az *önkontroll tréning* megtanítja, hogy miért és hogyan alkalmazzuk a stratégiát, hogyan figyeljük meg, értékeljük és ellenőrizzük azt (idézi: *Persson*, 1994).

A *Silvén* (1992) által ismertetett vizsgálat célja az volt, hogy a tréning vezetői tudatosítsák a tanulóknak a különböző stratégiák szövegértésben és tanulásban betöltött szerepét. A következő fázisokat alkalmazták minden foglalkozáson a stratégiák tanítása során: először a tanulókat motiválták az új tevékenységek adaptálására, mégpedig a cél tudatosításával. Ezután közölték velük a stratégia végrehajtásához szükséges ismereteket. Az oktató elmagyarázta, hogy mikor és hol alkalmazzák az adott stratégiát, miért fontos, hogyan működik, és hogyan értékeljük annak sikerességét. A következő lépésben a tanulók megfigyelték az oktatót, aki modellként szolgálva hangosan alkalmazta a megfelelő stratégiát az adott szituációban. Mindezek után ők is megkapták a lehetőséget, hogy önállóan dolgozzanak.

A tréningfeladatok során alkalmazandó szövegfeldolgozó stratégiák a következők voltak:

- A lényeg, a fontos részletek vagy mindkettő tanulmányozása.
- A szövegben található információk részekre bontása vagy egészévé kapcsolása.
- Az olvasott szöveg tartalmának kötése az olvasók előzetes tudásához. Ezen túlmenően a tanulóknak indokolniuk kellett egy-egy adott stratégia alkalmazását.

A fenti tréningek hatásait vizsgáló felmérés nem mutatta ki a tréningprogramok esetleges pozitív hatásait a metakognitív tudatosságra. Ugyanerre az eredményre vezettek más kutatások is (például: *Pickens és Mc Naughton*, 1988 és *Dewitz és mtsai.*, 1987). Látható fejlődés csak a kognitív tudásban jelentkezett (pl.: az olvasásértés fejlődésében). A jelenség magyarázatára felmerült, hogy a kogníció és a metakogníció kapcsolata interaktív és görbével jellemezhető, ami azt jelenti, hogy a készségek automatizálódnak és így nincs szükség tudatos kontrollra. Néhány kutató megállapításai valóban alátámasztják ezt a magyarázatot. *Flavell* (1981) nézete szerint ha egy probléma-megoldási folyamat simán működik, akkor csak néhány tudatos, metakognitív élményünk van. A kognitív élmények akkor válnak tudatossá, mikor a folyamatot valami megakasztja a megértést valami gátolja. Konkrétan az olvasási folyamattal kapcsolatban *Anderson* (1980) említi meg azt, hogy az érett olvasóknak nincs szükségük arra, hogy teljes figyelmet szenteljenek a megértésnek (*Baker és Brown*, 1984), pontosan azért, mert a korábban szándékosan megválasztott stratégiák automatikus, nem tudatos információ-feldolgozó technikákká váltak (*Lawson*, 1984).

A metakogníció szempontjából kétféleképpen közelíthető meg a tanulás. A felszíni megközelítés esetén a szöveg memorizálása a cél, míg a mély megközelítés esetén a szö-

veg eszközként szolgál egy olyan üzenet vagy gondolat megértéséhez, amely túlmutathat az aktuális szövegen (Persson, 1994).

A feldolgozó stratégiákat tudatosan alkalmazó tanulók jobban teljesítenek a tanulási feladatokban mint azok, akik figyelmen kívül hagyják e stratégiákat. „A metakognitív tudatosság teszi lehetővé az egyének számára tanulásuk olyan tervezését, rendezését és megfigyelését, amely direkt módon fejleszti a teljesítményt” (összefoglalja: Schraw és mtsai., 1994. 460. o.).

A kutatási eredmények alapján a metakogníció fontos szerepet játszik a szóbeli kommunikáció, meggyőzés és értelmezés, az olvasásértés, az írás, a nyelvsajátítás, a figyelem, a memória, a problémamegoldás, a szociális kogníció és számos más típusú önkontroll és önképzés terén (Flavell, 1979). A jelen tanulmány célja bemutatni, hogy a metakogníció szerepe hogyan nyilvánul meg az olvasás folyamata során. Ezért a továbbiakban az olvasási folyamatról lesz szó, majd áttérek a két terület kapcsolódási pontjainak bemutatására.

Az olvasás részképességei és az olvasási folyamat modelljei

Az olvasás mint képesség két részképesség-együttesre bontható, a dekódolásra, amely az olvasás technikai részét képező részképességek együttese, és a szövegértésre. A dekódolás szavak szintjén jelentkező részképessége a *fonematikus tudatosság* (Harris és Hodges, 1995), amely azt jelzi, mennyire van tudatában az olvasó a szavakat felépítő fonémáknak. Ez a fajta tudatosság nem jelenik meg automatikusan a kisgyerekek nyelvsajátítása során, viszont fontos szerepet játszik az olvasástanulásban.

A gyerekek korán képesek lebontani a szavakat szótagokra, de nehézségeket okoz számukra, ha a szavakat fonémákra kell tagolniuk. Rieben és Perfetti (1991) összefoglalója arról tájékoztat, hogy a fonematikus tudatosság és az olvasási képesség között bizonyítottan erős kapcsolat van. Óvodásokkal elvégeztetett, a fonematikus tudatosságot vizsgáló tesztek jó előrejelzést szolgáltattak a vizsgált gyerekek későbbi, első és második osztályokban mutatott olvasási képességéről.

A fonematikus tudatosságot tekinthetjük úgy, mint az olvasáselsajátítás előfeltételét, de ugyanakkor az olvasáselsajátítás következménye is lehetne. Úgy tűnik, hogy a fonematikus tudatosság alá tartozó bonyolult képességek többsége csak a szófelismerés oktatása után fejlődik ki.

„A szövegek megértése abban áll, hogy a *sorokat* figyelmesen olvassuk el, a *sorok között* pedig az információkat átgondolva és továbbgondolva – a szöveg információs tartalmára korábbi ismereteinkkel, tapasztalatainkkal, gondolatainkkal és véleményünkkel reagálva – olvasunk.” (Kádárné, 1983. 144. o.)

A szavak nyomtatott formája az olvasó tudásának aktiválására szolgál. „A szavakról és jelentésükről szóló információt úgy kell tekintenünk, mint ami egyetlen komplex agyi struktúrává szerveződik, amelyet mentális lexikonnak nevezünk” (Kennedy, 1984. 67. o.). A mentális lexikon tartalmazza a nyomtatott szavaknak az emberi emlékezetben leképezett megfelelőjét. Például ha a gyerekek megtanítjuk, hogy a 'répa' nyomtatott jel

az ismerős narancssárga színű zöldségfélére vonatkozik, akkor már nem kell azt megtanítani, hogyan ejtse ki a szót, a gyerek anélkül is tudja, mit jelöl a répa hangsor. Az viszont általában nem elvárható, hogy minden szó esetében külön-külön megtanuljuk a párosításokat. Itt térhetünk vissza nyelvünk alfabetikus természetére, és a betű-hang megfeleltetésekre, ami azt jelenti, hogy a dekódolás és a megértés részképességek segítik egymás működését.

A fent említett két olvasási részképességről a metakogníció kapcsán újból szó lesz. A továbbiakban röviden áttekintjük az olvasási folyamat modellezésének alapjául szolgáló elméleteket.

Az olvasás folyamatát az egyes tudományágak kutatói különböző elméletek segítségével magyarázzák. Ezek fő típusai a „fentről lefelé” (*top-down*), a „lentől felfelé” (*bottom-up*), és az interaktív elméletek.

A „fentről lefelé” típusú modellek a problémamegoldás folyamatához hasonlíthatók. Az olvasást „pszicholingvisztikai kitalálás játéknak” tekintik, amelyben az olvasó a nyelv illetve fogalmi tudása segítségével ismeri fel a szavakat, a mondattani (szintaktikai) és jelentéstani (szemantikus) utalásokból pedig következtet az ismeretlen szavakra és mondatokra (Owens, 1988). Az olvasott szövegre vonatkozó hipotéziseket az olvasó az általános világ-tudása, mentális lexikonja és a szöveggörnyezetből származó információ alapján fogalmazza meg. A „fentről lefelé” modellek az olvasás részképességei közül a szövegértésre helyezik a hangsúlyt.

E modellek szerint az olvasás menete a következő:

- 1) Hipotézisalkotás a szövegről.
- 2) A hipotézis alátámasztása vizuális információval.
- 3) Új hipotézis felállítása a szövegről.

Goodman 1970-ben megalkotott modellje 'fentről lefelé' jellegű (idézi: Rayner és Pollatsek, 1989). A modell eredetileg a gyerekek olvasástanulásának magyarázatára született, de felfogható a gyakorlott olvasás modelljének is. Működésében első lépés a szem fixációja az új anyagra. A grafikus jel alapján perceptuális képzet formálódik a szöveg egy részéről. A vizuális információ kiválasztását az olvasó stratégiái, kognitív stílusa, előzetes tudása és főleg a szöveggörnyezetből származó megkötöttségek irányítják. A perceptuális képzet gazdagítása érdekében az olvasó kutat a memóriájában az oda vonatkozó mondattani, jelentéstani és hangtani kapcsolatokért. Az olvasó megpróbálja kitalálni az adott szó jelentését. Ha ezt sikeresen teszi, az eredmény a 'közepes távú memóriában' (medium-term memory – Goodman, 1970; idézi: Rayner és Pollatsek, 1989) tárolódik. Sikertelen kísérlet esetén az olvasó visszatér a korábbi szöveghez, hogy megtalálja a nyelvtani és mondattani egyezéseket. Ha egyezik a szó korábbi és a jelenlegi értelmezése, az előzetes jelentés asszimilálódik, az eredmény pedig a hosszútávú memóriába kerül. Ezek után működésbe léphet a modell következő lépése, megfogalmazódhat a hipotézis a következő szóról és a ciklus ismétlődik.

A fenti olvasási modellek hibáiként szokták felróni azt, hogy nem magyaráznak meg mindent az olvasási folyamatról. Hasznos viszont az a feltevésük az, hogy 'az olvasás előrejelző folyamat' (Goodman, 1970; idézi: Rayner és Pollatsek, 1989).

A „lentől felfele” modellek a fonémákból kiindulva haladnak a megértés felé, tehát az olvasás részképességei közül a dekódolás elsődlegességét hangsúlyozzák. Ezek szerint

„az olvasás az írott elemek lefordítása a nyelvre” (Owens, 1988. 352. o.), a megértés folyamata letről, a fonémáktól felfelé a jelentésig halad. A hangsúly a jelentésszármaztatás kognitív feladatán van. Az írott anyag alapul szolgál az olvasó számára, hogy az alkalmazott mondattani struktúrák alapján hipotéziseket generáljon a tudásra és a tartalomra vonatkozóan.

A „letről felfele” modellek alapfeltevése az, hogy a feldolgozásra kerülő vizuális információt kezdetben a nyomtatott oldalról választjuk ki, majd a kiválasztott információ számos állomáson halad át, de úgy, hogy csak kevéssé (vagy egyáltalán nem) befolyásolja azt az olvasó általános szótudása, a szöveggörnyezetből származó információ vagy a magasabb rendű feldolgozási stratégiák (Rayner és Pollatsek, 1989).

Az ilyen modellekre példa Gough 1972-es modellje (idézi: Rayner és Pollatsek, 1989). A fixációs pont körüli vizuális információ az ikonikus memóriába lép be, ahol is elérhető marad az újabb fixáció elvégzéséig. A szófelismerés betűről betűre, balról jobbra történik. Ezalatt a betűfelismerésért felelős rendszer kapcsolatban van a hosszútávú memóriában tárolt mintázatfelismerő rutinokkal. A betűsor egy „karakter-regiszterbe” helyeződik, és a dekódolás segítségével a karakterekből rendszerességet mutató fonéma sor lesz. A fonematikus reprezentáció a fixált szavak azonosítására szolgál, és az „elsődleges memóriában” tartózkodik, amíg a mondat át nem kerül egy állandóbb tárba.

A „letről felfele” modellek hátránya, hogy keveset mondanak az olvasás során végzett szemmozgás kontrollálásáról, így figyelmen kívül hagyják azt a lehetőséget, hogy a szemmozgásokat befolyásolhatják a folyamat egyes jellemzői. Szintén keveset foglalkoznak a magasabbrendű megértési folyamatok magyarázatával (például: mondatok és propozíciók integrálása), és nem biztosítanak rugalmasságot az olvasó számára, ami azt jelenti, hogy az olvasóknak nincs lehetőségük megválasztani a stratégiákat és kevés szabadságuk van azok variálására. A hátrányok ellenére e modellek tesztelhető előrejelzéseket adnak, és több információt szolgáltatnak az olvasásról (Rayner és Pollatsek, 1989), mint a „fentről lefele” modellek.

Az interaktív modellek az olvasást a többféle forrásból származó tudás egyidejű alkalmazásának tekintik, ezekben tehát a „fentről lefele” és a „letről felfele” információ integrálása történik meg. Ezek szerint az érzékszervi, a mondattani, jelentéstani és pragmatikai információk interakcióban állnak egymással. A különböző forrásokból származó információk egy szintetizátorba jutnak, amely azok „legvalószínűbb interpretációját” adja (Garner, 1987).

Just és Carpenter (1980) modellje (idézi: Rayner és Pollatsek, 1989) jól szemlélteti az interaktív modellek működését. A feldolgozási sor szemfixációval kezdődik. A folyamat állomásait különböző állapotok jelzik. A „keress új információt” (Get Next Input) állapot rövid, a szükséges feldolgozás elvégzése után a szem új helyre történő irányításáért felelős. A „kódold a szót” (Encode Word) és az „érd el a lexikont” (Access Lexicon) állapotokban a szó perceptuálisan kódolódik és az alapul szolgáló fogalom aktiválódik. A „mondat összefoglaló” (Sentence Wrap-up) állapotban az olvasó megpróbálja feloldani a mondatban lévő következtetlenségeket és olyan tárgyakat keres, amelyek még ismeretlenek. Just és Carpenter szerint az olvasás „felismerés – cselekvés körök” egymásutánja.

Az interaktív modelleket leginkább a szemmozgást kutató tudósok bírálják, hiszen e modellek nagy része azon alapul, hogy az olvasók milyen sokáig nézik a szövegben különböző funkciókat betöltő szavakat. Emellett *Rayner* és *Pollatsek* (1989) szerint kritikát vált ki az a tény is, hogy az olvasási folyamatok eredményeiről csak bizonytalan előrejelzéseket képes tenni, a vizsgált viselkedés megítélése és annak magyarázata nem pontos.

Az olvasási folyamat áttekintése után most térjünk át arra, hogy milyen kapcsolatba hozható egymással az olvasási folyamat és a metakogníció.

Metakognitív stratégiák az olvasásban

A századforduló óta tudják a kutatók (Például: *Dewey*, 1910; *Huey*, 1908/1968, *Thorndike*, 1917), hogy az olvasás magában foglalja a ma már metakognitív tudásnak és képességeknek elnevezett tervezést, ellenőrzést és értékelést is. Mivel e tanulmány a flavelli metakogníció megközelítéseket helyezi a középpontba, ezért a továbbiakban *Flavell* megállapításainak implikációit tekintjük át. A *Flavell* által használt két metakogníció-értelmezésnek az olvasásban két esetben is fontos szerepe lehet. Az egyik a megfelelő stratégiák felismerése és alkalmazása az olvasásmegértésben, a másik pedig a fonematikus tudatosság vizsgálata a dekódolás folyamataiban. Ezek bővebb ismertetésére az alábbiakban kerül sor.

Az olvasási folyamat során nagy szerepe van a metakognitív stratégiáknak. *Paris*, *Wasik* és *Turner* (1991) a következő pontokban foglalják össze a stratégiákat alkalmazó olvasás jellemzőit:

- 1) A stratégiák lehetővé teszik az olvasóknak a szövegből származó információ feldolgozását, rendszerezését és értékelését.
- 2) Gyerekkorban az olvasási stratégiák elsajátítása elősegíti az olyan kognitív stratégiák fejlődését, mint a figyelem, memória, kommunikáció és tanulás.
- 3) Az olvasó kontrollálni tudja az általa alkalmazott stratégiákat, amelyek az ő személyes, szelektív és rugalmas kognitív eszközeivé válnak.
- 4) A stratégiákat alkalmazó olvasás magában hordozza a metakogníció fogalmát és a motivációt is, mivel ahhoz az olvasóknak tudásra és hajlandóságra is szükségük van.
- 5) Az olvasást és a gondolkodást segítő stratégiák megtaníthatóak.
- 6) A stratégiákat alkalmazó olvasás a tantervi anyag minden területén elősegíti a tanulást. (*Paris*, *Wasik* és *Turner*, 1991. 609. o.)

Owens (1988) három stratégiát talált fontosnak az iskolai alkalmazásban: tanulási időráfordítás, a szöveg ismételt áttekintése és a szöveg-összefoglalás. A mindennapi életben a feladatok és az olvasandó szövegek különböző nehézségűek, illetve nem egyforma hatékonysággal teljesítünk a különböző helyzetekben. Ezért szükséges a *tanulási idő* olyan beosztása, amely révén több időt tölthetünk a nehezebb dolgokkal és azokkal, amelyekben többet hibázunk. *Owings*, *Petersen*, *Bransford*, *Morris* és *Stein* (1980) megfigyelték, hogy a sikeresebb tanulók a nehezebb történeteket tovább tanulmányozták, mint a könnyebbeket, a kevésbé sikeresek viszont körülbelül azonos ideig tanulmányoz-

ták a könnyebb és a nehezebb szöveget is. A kevésbé sikeresek tehát nem a feladat nehézségéhez állították be a tanulási időt.

A *szöveg ismételt áttekintésének* helyes alkalmazása magában foglalja a gyors átolvasást, majd a kívánt szövegrészlet tanulmányozását. Itt a hangsúly a nyomtatott szöveg állandóságán van. Ez arra a tudásra utal, hogy a nyomtatott szöveg nem változik, tehát bármikor visszatérhetünk hozzá, ha információra van szükségünk. A fiatalabb és a gyengén olvasó tanulók általában elhanyagolják alkalmazását. E stratégia sikeres alkalmazása pozitív kapcsolatban van a globális olvasási teljesítmény szintjével. Direkt módon fejleszthető (Garner, 1987).

A *szöveg-összefoglalás* kiváló információsztetizáló módszer. Az olvasott szöveg megértése kiderül abból, hogy a szövegben található információk közül a tanuló melyeket tartotta fontosnak, hogyan, milyen szabályok alapján sűrítette a szöveget. Ha kognitív stratégiaként kezeljük, akkor lehetővé teszi a tanulóknak, hogy szintetizálják a különböző információkat. Metakognitív stratégiaként pedig azt teszi lehetővé az olvasóknak, hogy az olvasott dolog mögé lássanak (Garner, 1987).

További metakognitív stratégiák, amelyeket a szakirodalom megemlít:

A *szöveg áttanulmányozásával* kapcsolatban Adams, Carnine és Gerstein (1982) hat részműveletet sorolnak fel. Ezek megnövelik a szövegértés valószínűségét:

- 1) A szöveg áttekintése a fő- és alcímek elolvasásával.
- 2) Az első alcím elisméltése.
- 3) Önmagunknak feltett kérdés arról, hogy mit lehet fontos megtanulni.
- 4) A fontos részek megkeresése az olvasott szövegben.
- 5) Az alcím újraolvasása, a fontos részletek isméltése.
- 6) Isméltés (utolsó átfutásként és annak ellenőrzéseként, hogy készen áll-e az olvasó egy feladatlap megírására).

Trabasso (1980) munkája nyomán a *következtetések a szöveg alapján* lehetnek: „szövegkapcsoló következtetések” és „résbetöltő következtetések”. A szövegkapcsoló következtetések esetén az olvasó a szövegben lévő jelentéstani vagy logikai összefüggéseket vizsgálja. A résbetöltő következtetések során az olvasók kipótolják a szövegből hiányzó információt, hogy így ráleljenek az elrejtett összefüggésekre.

Az informált tanulás részeként a szakirodalomban megjelenik még egy eljárás, amely a *megfigyelésen és a szövegértést akadályozó tényezők kiküszöbölésén* alapszik. Az eljárás során a tanárok információt szolgáltatnak a stratégiáról, mi az, hogyan, mikor és miért kell alkalmazni. Kezdetben a stratégia-alkalmazás felelőssége a tanárok vállán nyugszik, majd fokozatosan törekedni kell arra, hogy a felelősséget áthelyezzük a tanulókra. Egy-egy stratégia elsajátításához időre van szükség, éppen ezért szisztematikus és kitartó oktatást igényel. A tanár biztosítja a gyakorlási alkalmakat a tanulók számára és arra is fel kell készítenie tanulóit, hogy tanítsák egymást az olvasás során.

Lengyel Zsolt (1996) felhívja a figyelmet arra, hogy napjainkban „még mindig a megtanítási stratégia uralkodik a megtanulási stratégia fölött. Jobban ismerjük azt, hogy milyen eljárásokat alkalmazzon az anyanyelvet oktató, mint azt, hogy milyen eljárásokat alkalmaz maga a gyerek egy-egy nyelvi jelenség birtokbavételekor” (7. o.).

A metakognitív stratégiák felismerése és alkalmazása tanítható, fejleszthető. A tanulókat rá kell vezetni a stratégiák alkalmazására és elérni, hogy ezt önállóan is, külön fel-

szólítás nélkül tegyék, illetve megfigyeljék saját teljesítményüket. A gyakorlatban csak kevés iskola képes megoldani, hogy az olvasási stratégiák oktatásához direkt útmutatót adjanak. *Goetz* (1984) általános iskolákban végzett vizsgálatai alapján a következő magyarázatokat adja erre a jelenségre:

- a) A tanárok feltételezik, hogy a képességek és a stratégiák meg fognak jelenni külön tanári segítség nélkül is.
- b) Az osztályban a tevékenységekre és a viselkedés kontrolljára összpontosítanak.
- c) A terület-specifikus tartalomra összpontosítanak.
- d) A tanárok nem rendelkeznek kellő tudással a szövegértés tanításához.

Lipson szerint „a tanulók és nem a tevékenységek stratégikusak, mert a tanulók döntései, céljai és erőfeszítései azok, amelyek meghatározzák viselkedésüket” (*Ruddell és Ruddell*, 1983. 792. o.)

A stratégiák fontosságát hangsúlyozandó, számos vizsgálat bizonyítja, hogy a gyengén olvasók nem futják át a szöveget a szövegösszefüggések megtalálása érdekében, nem olvassák el újra a szöveget, nem integrálják az információkat, nem terveznek, nem jegyzetelnek, nem következtetnek, és általában nem alkalmaznak olyan stratégiákat amelyek a gyakorlott olvasókra jellemzőek. A gyakorlott olvasók részletesebb jellemzésére egy későbbi alfejezetben kerül sor.

A fonéma-felismerés mint metakognitív képesség

A fonematikus tudatosság, amely a beszéd fonémáinak felismerésére és manipulálására vonatkozó képesség, egyike a számos metakognitív nyelvi képességnek. Mint már korábban szóba került, a beszélt szavak fonémákra történő bontása nehézségeket okoz a kezdő olvasóknak. A fonémaszegmensek kezelése még nehezebb számukra, mivel nincs egyszerű fizikai alap a fonémák felismerésére a beszédben.

Többféle nézet született a fonematikus tudatosság és az olvasás kapcsolatáról, amelyek *Tunmer* összefoglalása alapján (idézi: *Rieben és Perfetti*, 1991) a következő három feltevés köré csoportosulnak: Az első nézet szerint a fonematikus tudatosság előfeltétele az olvasás elsajátításának. Segít felfedezni a szisztematikus egyezéseket a beszélt és az írott nyelv között, a betű-hang megfeleltetések pedig szükségesek a szavak azonosításához és közvetlen kapcsolatban vannak az alapvető olvasási képességek elsajátításával.

A második nézet a fonematikus tudatosságot az olvasáselsajátítás következményének tartja. Ennek a megállapításnak az igazolására szolgálnak az írástudatlan felnőttekkel elvégzett fonematikus tudatosság tesztek gyenge eredményei.

A harmadik nézet ötvözi az első két véleményt, és a fonematikus tudatosságot az olvasástanulás feltételének és egyben következményének is tartja. E szerint a gyerekeknek legalább egy minimális szintű fonematikus tudatossággal kell rendelkezniük az alapvető olvasási képességek elsajátításához, amely lehetővé teszi számukra az olvasás részképességeinek elsajátítását. Az előbbiek alapul szolgálnak a fejlettebb metakognitív nyelvi teljesítmény számára (*Stanovich*, 1986).

A fonematikus tudatosság kapcsolatba hozható a betűnév – tudással is, mivel kutatási eredmények támasztják alá, hogy egy minimális fonematikus tudatosság szükséges ah-

hoz, hogy valaki profitálni tudjon a betűnév – tudásból. Ugyanígy kapcsolatban van ez a helyesírással is, indirekt módon befolyásolja annak fejlődését.

A fonematikus tudatosság vizsgálatára különböző feladatok állnak rendelkezésre. A *fonematikus szegmentációs* feladat célja, hogy megtudjuk, a gyerek lebontja-e a szótagot az alkotó fonémáira. Az erre irányuló képesség előhírnöke a dekódolási képességnek, amely viszont direkt módon kapcsolódik az olvasásértéshez. A *fonéma – manipulációs feladatok* egy szótag fonémáinak átrendezését vagy újabb fonémák hozzáadását kérik a fonematikus tudatosság értékelése érdekében. A *szótagfelosztási feladatokban* egy szó vagy szótag első fonémáját kell kiválasztani, és ez gondos odafigyelést igényel. Csak azt a tudást kell alkalmazni, hogy a kezdőhang leválasztható. Az *egybeolvadási feladatoknál* a szó alkotó egységeit kell összeilleszteni, ehhez azt szükséges tudni, hogy a hangok szavakká illeszthetők. További két feladat még a „kakukktójás” és a *mondókák* tanítása, amelyek erősen kapcsolódnak az absztraktabb fonológiai képességek és a megjelenő olvasási képességek fejlődéséhez. A „kakukktójás” feladatokban a gyerekek három-négy szóból álló készleteket kapnak, melyekről el kell dönteniük melyik szó különböző vagy nem tartozik az adott készletbe. A megkülönböztetés alapja lehet például a szavak első hangja (*pig, hill, pin*), az utolsó hangja (*doll, hop, top*) vagy a középső hang (*pin, gun, bun*) (idézi: Adams, 1990. 76. o.).

A mondókák tanítása abból a feltevésből indult, hogy talán a gyerekek fonematikus tudatosságának alapjait a mondókatudásuk szolgáltatja. A feltevés vizsgálata (Maclean, Bradley és Bryant, 1987) során kiderült, hogy a mondókatudás erősen és specifikusan kapcsolódott az absztraktabb fonológiai képességek fejlettségéhez és a megjelenő olvasási képességekhez (idézi: Adams, 1990. 80. o.).

Az otthoni háttér sokat számít abban, hogy a gyerekek mennyire különböző fonematikus tudatossággal rendelkeznek az iskolába kerüléskor. A mondókák és versikék tanulása segít a gyerekeknek tudatosítani azt, hogy a szavak lebonthatók kisebb egységekre.

A következőkben nézzük meg közelebbről, hogy a szakirodalom szerint milyen kognitív jellemzőkkel rendelkeznek a leendő olvasók és a gyakorlott olvasók hogyan hasznosítják a gyakorlatban a metakognitív stratégiákról és a fonémákról meglevő ismereteiket.

Kezdő és gyakorlott olvasók

A szakirodalomban több vizsgálat (például: Tunmer, Herriman, és Nesdale, 1988) ismert, amelyek célja a korai sikeres olvasást előrejelző illetve lehetővé tévő komponensek azonosítása volt.

Dolch és Bloomster (1937) véleménye szerint (idézi: Adams, 1990) a hét éves mentális életkor szükséges a gyerekek számára a fonetika használatához. Viszont Adams (1990) úgy látja, hogy a mentális életkor csak abban jelent korlátot, hogy milyen módszerekkel tanítható egy gyerek hatékonyan és nem arra nézve, hogy mit tanítsunk neki. A kutatók óvnak attól, hogy késleltessük az olvasástanítást a kognitív éresre várva, inkább azt javasolják, hogy a kezdő olvasók számára olyan nyelvi játékokat és tevékenységeket válasszunk, amelyek célja a nyelvi tudatosság direkt fejlesztése.

Chall, Bond és Dykstra szerint (idézi: Adams, 1990) a kezdeti olvasási teljesítmény legjobb előrejelzője a gyerek betűnév – ismerete, és az a sebesség, amellyel képes meg-

nevezni azokat. A második legjobb előrejelző a fonémák megkülönböztetésének képessége.

A gyakorlott olvasókra *Adams* (1990) munkája szerint jellemző érvényesek, hogy gyorsan felismerik az olvasott szavakat és kifinomult találgatási képességgel rendelkeznek. Feltételezhető, hogy minden általuk ismert szónak a betűzése megtalálható a memóriájukban, vagy pedig minden olyan háttérinformáció, amelyből a teljes szó előállítható.

A gyakorlott olvasók megfelelő előzetes tudással rendelkeznek a szövegekről. Ez az előzetes tudás általában a szövegre vonatkozik, például annak felépítésére, konzisztenciájára, koherenciájára, a benne található szavak, szókapcsolatok, mondatok jelentésére. Figyelmük a szöveg jelentésére irányul és a szöveg jelentése által irányított. A szövegkörnyezetet használva döntenek el egy adott betűsorról hogy szó-e és mi a jelentése.

Silvén (1992) a stratégiák gyakorlására szolgáló programok három fő komponensét említi, amelyek közül az első a megfelelő előzetes tudás aktiválása. A kutatók úgy találták, hogy az előzetes tudás elősegíti a szöveg megértését, segíti a fontos információ azonosítását és a helyes következtetések levonását (*Gaultney*, 1995). A megfigyelésben két csoport vett részt. Az egyik „szakértő” volt a baseball terén, a másik nem. Mindkét csoport kapott egy baseball témájú szöveget. A sportággal kapcsolatos előzetes tudással rendelkező tanulók nagyobb hatékonyságot mutattak a szövegértési feladatok megoldása során.

Hogyan ismerik fel a gyakorlott olvasók a szavakat? *Seidenberg*, és *McClelland* (1989) szerint a gyakorlott szóolvasás nemcsak a szó megjelenésétől vagy ortográfiájától függ, hanem a jelentésétől és a kiejtésétől is. A gyakorlott olvasás ezeknek a tényezőknek a koordinált és interaktív feldolgozása (idézi: *Adams*, 1990).

A szavak betűit nem egymástól elkülönülve ismerik fel a gyakorlott olvasók, hanem a szavakat mint egészet tekintik. Ha egy szóban felcserélünk pár betűt, a felismerési idő meghosszabbodik, és az olvasó nem fogja a hibás szót az elvártként olvasni. Az automatikus betűfelismerés kritikus meghatározója olvasási gyakorlottságunknak. A gyakori betűzési mintázatok megtanulása vezet oda, hogy a gyakorlott olvasók lebontják a hosszabb szavakat szótagokra. Ettől a lebontástól függ hosszú szavak esetén az olvasók szófelismerő képessége.

A „lentől felfele” elméletek szerint a gyakorlatban a szófelismerés oktatásának elkezdése előtt az egyes betűk relatíve gyors felismerését kell megtanítani és azt, hogy figyeljenek az olvasók a betűk sorrendjére, ugyanis a betűk közötti asszociációk segítenek megfejteni a látott betűk helyes sorrendjét.

Az olvasás gyengesége illetve gyakorlottsága nemcsak a velünk született képességek, hanem kor szerint is differenciálódik. A nagyon fiatalok még nem értik, hogy a rövidtávú memóriában lévő információ könnyen felejtődik, nem alkalmaznak stratégiákat, nem tudják megkülönböztetni a lényegi és a szó szerinti felidézést. Főleg az oktatás hibájából kevésbé tájékoztattak a kogníció állandó jellemzőiről és inkább a dekódolásra, mint a szövegértésre összpontosítanak (*Garner*, 1987).

Többek között *August*, *Flavell* és *Clift* (1984) is írnak a jó és gyenge olvasók közötti különbségek vizsgálatára gyakran alkalmazott módszerekről, így a hibakeresésről is, amikor egy szövegben hibákat rejtenek el és a feladat ezek felkutatása. Az eredmények szerint a jól olvasók több hibát találtak, mint gyengébben olvasó társaik, jó javítási stra-

tégiát alkalmaztak és több időt töltöttek a következetlennek talált történetekkel. A gyengén olvasók kevésbé voltak tudatában a negatív tényezők megértésre gyakorolt káros hatásának.

A metakogníció vizsgálata – egy gyakorlati példa

Baker és Brown (1984) összefoglalják azokat a módszereket, amelyeket általában alkalmaznak a kutatók a metakogníció-vizsgálatok során. Ezek a módszerek a következők:

- *Kérdőíves és konfrontációs kutatások*. Céljuk megvizsgálni, hogy mennyit tudnak a tanulók a gondolkodás bizonyos jellemzőiről, beleértve önmagukat mint gondolkodó lényeket is.
- *Hibakeresés*. Egy adott szövegben szerkezeti, nyelvtani vagy jelentésbeli hibákat rejtenek el a feladat készítői, amelyek zavarják a megértést. Ha a tanulók nem merik megkérdőjelezni a nyomtatás 'hatalmát', akkor nem mutatnak rá az elrejtett hibákra, hanem önnön képességeiknek tulajdonítják a szövegértésbeli hiányosságait.
- *Önmagunkról jelentéssel szolgáló (self-reporting) technikák*. A tanulókat arra kérik, hogy képzeljenek el egy olvasási szituációt és jelezzék előre, hogyan lehetne elérni a legjobb teljesítményt ebben a szituációban. Ugyancsak alkalmazható ez a technika egy konkrét olvasási folyamat során is, ahol a tanulóknak kommentálniuk kell gondolataikat és cselekedeteiket.
- *Biztossági rangsorolás (Confidence rating)*. A tanulóknak az olvasott szövegre vonatkozó szövegértési tesztben található kérdésekre adott válaszaikat kell rangsorolniuk aszerint, hogy mennyire biztosak az általuk adott válaszokban. A módszer ellen szól az, hogy egy válasz helyességének megítélésére vonatkozó képességet az olvasás után ítéli meg és nem az olvasás során jelentkező megértést vagy meg nem értést méri fel.
- *Szövegkiegészítés (Cloze Task)*. A feladat készítői szavakat hagynak ki egy szövegből, a tanulóknak pedig a kontextus segítségével kell rátalálniuk ezekre.
- Az olvasási folyamat során a feldolgozás megfigyelése és a szemmozgás – hang egyeztetés vizsgálata (*Baker és Brown*, 1984. 353–367. o.)

Konkrétan a metakogníció és az olvasás kapcsolatára irányuló, Magyarországon végrehajtott vizsgálatról nincsen tudomásom, viszont magának az olvasás képességének felmérésére többször is sor került. *Kádárné* (1983) összefoglalása alapján ezek a következők voltak: a néma értő olvasás képességét és sebességét felmérő 1970-es IEA vizsgálat, a néma értő olvasás képességét felmérő 1979-es OM-OPI vizsgálat, az olvasás ütemét és a szakfelügyelők véleményét felmérő 1770/71-es MM felmérés és a felolvasás minőségét és sebességét vizsgáló 1981-es fővárosi felmérés. Ugyancsak fontos, a tantervi követelményeknek megfelelő, standardizált tanulmányi teljesítménytesztek felhasználásával az OPI illetve a JATE Pedagógiai Tanszékének szervezésében monitor jellegű vizsgálatokra került sor 1986-ban, 1991-ben, 1993-ban és 1995-ben. A Monitor mérések egyik kiemelt területe az olvasási és szöveg megértési képesség vizsgálata (*Halász és Lannert*, 1996).

Felhívom a figyelmet továbbá *Tóth László* (1997) egyedülálló longitudinális vizsgálatára, mely 2.-8. osztályos tanulók körében vizsgálta a narratív szövegek megértésének fejlődését. A vizsgálat során felhasznált szövegmegértési kategóriák az adatkikeresés, események, fogalmak, összefüggések, a valóságra vonatkozó ismeretek, az operatív-manipulatív szféra és az esztétikai-üzeneti szféra voltak.

Mivel metakognitív jellegű magyarországi példa nem említhető, ezért svéd kutatók (*Persson*, 1994) vizsgálatának eredményeit szeretném példaként bemutatni, amely jól reprezentálja azt, hogy miként látják a tanulók saját tevékenységüket az olvasás során.

A kutatók az adatgyűjtés során figyelembe vettek néhány zavaró tényezőt, nevezetesen:

- 1) a felejtés,
- 2) a kognitív folyamatok korlátozott ismerete,
- 3) a stratégiák készlete és azok tudatos alkalmazása közötti különbség,
- 4) téves utasítások.

Az adatgyűjtés kérdőíves módszerrel történt. A kérdőívek kifejtést igénylő, esszé-jellegű kérdéseket tartalmaztak.

Először összefoglalom, hogyan látják a tanulók saját tanulásukat. A következő tanulási módokat adták meg, mint számukra a leghatékonyabbat: emlékezés, megértés, olvasás, meghallgatás, cselekvés. A jól és a gyengén olvasók közötti különbség ott mutatkozik meg leginkább, hogy a gyenge olvasók csak egyfajta helyes tanulási módot tudnak elképzelni, míg a jól olvasók a különböző módok szintézisét alkalmazzák. Gyakran a tanulók által megnevezett legjobb módszer függ a céltól, tartalomtól vagy az alanytól, a körülményektől, egy másik embertől vagy a véletlentől. Másoktól legjobban a gyenge olvasóknak bizonyult tanulók függenek.

A válaszokat tekintve a gyerekek háromféle módon fogják fel a tanulást:

- 1) cselekvő tanulás,
- 2) tanulás mint tudás,
- 3) tanulás mint megértés.

Az iskolai tanulást memorizálásnak és értelmezésnek tekintik, míg az iskolán kívüli tanulás a cselekvést, az aktív részvételt jelenti.

Megoszlanak a tanulói vélemények arról is, hogy miért kell vagy érdemes olvasni. A következő okokat sorolták fel: részvétel a társadalomban, tanulás, időtöltés, kommunikáció, érzelmi élmény. Azonban a jól és a gyengén olvasók is úgy kezelték az olvasást, mint ami megmozdítja a képzeletüket és segít egy kicsit elszabadulni a való világból.

A következő fontos kérdés az, hogy mit teszünk olvasás közben. A dekódolásra, megértésre, illetve a kettő kombinációjára utaltak a leggyakoribb válaszok. Általában a gyenge olvasók kezelték az olvasást dekódolásként illetve szófelismerésként, az átlagos olvasók dekódolásként és megértésként is. A jól olvasók jellemezték úgy, mint kognitív folyamatot, amely magában foglalja a dekódolást, gondolkodást és megértést is. A fő különbség a jó és a gyenge olvasók között a stratégikus viselkedésben van, vagyis abban, hogy mennyire vannak tudatában a teendőknél, hogyan viszik azokat véghez, hogyan értékelik az eredményeket (*Persson*, 1994. 202. o.).

Milyen stratégiákat alkalmaztak a tanulók az olvasás során? A következő példákat említi *Persson* (1994):

- „Megállok ha valamit nem értek.”
- „Ha sok új információ van, rendszerint még egyszer elolvasom a szöveget.”
- „Már ismertem a témát, így gyorsabban tudtam olvasni.”
- „Gondosan elolvastam a szöveget, majd megvizsgáltam a nehéz szavakat.”
- „Sorról sorra elolvastam és megbizonyosodtam arról, hogy nem hagytam ki semmit.” (Persson, 1994. 87–88. o.)

Szintén érdekelte a kutatókat, hogy mire gondoltak a tanulók olvasás közben. A válaszok két részre oszthatóak. A szövegre vonatkozó válaszok olyan dolgokat tartalmaztak, mint a nehéz koncentráció, sok memorizálandó dolog, nehéz vagy ismeretlen szavak, konzisztencia-problémák; a nem a szövegre vonatkozó válaszok pedig a környezeti zavaró hatásokat tartalmazták, illetve az olvasó személyéhez kötődő elterelő gondolatokat.

Fontos fejlődési eredmény, ha tudatosul a megértés. Ennek jelzője a koherencia (összszállt a szöveg), a következmények (például képes kérdésekre válaszolni vagy elmondani a történetet), az előérzet (a megértés érzése), de vannak, akik a véletlennek tulajdonítják a megértést vagy nem is tudnak rá magyarázatot adni.

Ha az olvasók nem értettek valamit a szövegben, a leggyakoribb eljárás mások megkérdezése volt. Ezenkívül alkalmazták még az újraolvasást, utána nézést, a kontextus felhasználását és a találgatást is. Persze voltak olyanok is, akik inkább a „nehéz” részek kihagyását választották.

A szövegértés sokban függ a szövegek fajtájától is. Az iskolai szövegek olvasását a tanulók tehernek tartják, míg az iskolán kívüli olvasást illetve az érdeklődésnek megfelelően választott anyagokat szórakoztatónak. A történeteket könnyű, míg a tényleírásokat nehéz szövegnek tartják.

Végezetül *Bransford és mtsai.* (1984) összefoglalása alapján a gyenge olvasók a következő jellemzőkkel rendelkeznek:

- 1) A sikertelen olvasók passzív és mechanikus tanulásmóddal rendelkeznek, rutinszerűen olvasnak.
- 2) Nem tudják felmérni a saját tudásszintjüket.
- 3) Képtelenek az információk integrálására.
- 4) Nem tudják, hogyan kell szelektíven tanulni.
- 5) Nem tudják megítélni a tanulandó anyag nehézségét.
- 6) Hiányosságai és félreértelmezései miatt nincs tartalmi tudásuk.

Összefoglalás

Az olvasás és a metakogníció kapcsolatának feltárására vállalkoztam ebben a tanulmányban a rendelkezésre álló szakirodalom segítségével. A témaválasztást annak hazai viszonylatokban vett újszerűsége és aktualitása indokolta. Metakognitív komponenseket alkalmazva segíthetjük a tanulókat a helyes szövegértési technikák elsajátításában illetve olvasásbeli hiányosságaik korrigálásában.

A metakogníció definiálására több kutató vállalkozott; közülük *Flavell* értelmezését helyezem a középpontba. A metakogníció a tudásról való tudás. *Flavell* (1979) szerint

jelenti a tudásra és annak működésére vonatkozó tudást, illetve a saját tudás működtetésének kontrollját is. A tanulmány a második értelmezésre helyezi a fő hangsúlyt.

Az összehasonlítandó komponenseket külön-külön jellemeztem, majd a komponenseket egymásra vonatkoztattam. Az olvasás a nyelvi kommunikációs képességek közé tartozó képesség. A kutatások jelenlegi állása szerint két nagy részképességre bontható, ezek a dekódolás és a megértés. Az olvasási folyamat modelljei, a „lentől felfele”, a „fentről lefele” és az interaktív modellek is e két részképességgel állnak kapcsolatban azáltal, hogy e két nagy részképesség egyikét tekintik kiindulópontjuknak.

Az olvasáshoz kapcsolódva, a metakogníció fontos szerepet játszik a következő területeken: a megfelelő olvasási stratégiákat alkalmazva a szövegek magasabb szintű megértése érhető el; a fonéma-tudatosság segíti a dekódolás képességét. Mindkét képesség fejleszthető tanítással és gyakorlással.

Irodalom

- Adams, A., Carnine, D. és Gersten, R. (1982): Instructional Strategies for Studying Content Area Texts in the Intermediate Grades. *Reading Research Quarterly*, 18, 27–55.
- Adams, M. J. (1990): *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. The MIT Press, Massachusetts.
- Anderson, T. H. (1980): Study Strategies and Adjunct Aids. In: R. J. Spiro, B. C. Bruce, and W. F. Brewer (szerk.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- August, D. L., Flavell, J. H. és Clift, R. (1984): Comparison of Comprehension Monitoring of Skilled and Less Skilled Readers. *Reading Research Quarterly*, 20. 1. sz. 39–53.
- Baker, L. és Brown, A. L. (1984): Metacognitive Skills and Reading. In: Pearson, P. D. (szerk.): *Handbook of Reading Research*. Longman, New York and London, 353–395.
- Bransford, J. D., Vye, N. J. és Stein, B. S. (1984): A comparison of Successful and Less Successful Learners: Can We Enhance Comprehension and Mastery Skills? In: J. Flood (szerk.) *Promoting Reading Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Dewitz, P., Carr, E. M. és Patberg, J. P. (1987): Effects of Inference Training on Comprehension and Comprehension Monitoring. *Reading Research Quarterly*, 22. 99–119.
- Dewey, J. (1910): *How We Think*. Boston: Heath.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34. 906–911.
- Flavell, J. H. (1981): *Cognitive Monitoring*. In: W. P. Dickson (szerk.), *Children's Oral Communication Skills* (pp. 35–60). New York: Academic.
- Flavell, J. H. (1985): *Cognitive Development* (2nd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Garner, R. (1987): *Metacognition and Reading Comprehension*. Ablex Publishing Company, Norwood, New Jersey.
- Gaultney, J. F. (1995): The Effect of Prior Knowledge and Metacognition on the Acquisition of a Reading Comprehension Strategy. *Journal of Experimental Child Psychology* 59. 142–163.
- Goetz, E. T. (1984): The Role of Spatial Strategies in Processing and Remembering Text: A Cognitive-Information-Processing Analysis. In: C. D. Holley and D. F. Dansereau (szerk.), *Spatial Learning Strategies: Techniques, Applications, and Related Issues*, (47–77) New York: Academic Press.
- Halász Gábor és Lannert Judit (1996): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest.

- Harris, T. L. és Hodges, R. E. (1995): *The Literacy Dictionary; The Vocabulary of Reading and Writing*, International Reading Association, Newark, Delaware.
- Huey, E. B. (1968): *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Cambridge: MIT Press, (Originally Published, 1908).
- Kádárné Fülöp Judit (1983): Az olvasás mint kommunikációs képesség. *Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 140–150.
- Kennedy, A. (1984): *The Psychology of Reading*, Methuen, London and New York.
- Lawson, M. J. (1984): Being Executive about Metacognition. In: Kirby, J. R. (szerk.): *Cognitive Strategies and Educational Performance*. Academic Press, INC Orlando, Florida.
- Lengyel Zsolt (1996): *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Owens, R. E. JR. (1988): *Language Development*, Macmillan Publishing Company, New York.
- Owings, R. A., Petersen, G. A., Bransford, J. D., Morris, C. D. és Stein, B. S. (1980): Spontaneous Monitoring and Regulation of Learning: A Comparison of Successful and Less Successful Fifth Graders. *Journal of Educational Psychology*, 72. sz. 250–256.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. és Turner, J. C. (1991): The Development of Strategic Readers. In Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. (szerk.): *Handbook of Reading Research. Vol. II.*, Longman, London.
- Persson, U.-B. (1994): *Reading for Understanding, An Empirical Contribution to the Metacognition of Reading Comprehension*. Linköping University, Department of Education and Psychology, Linköping.
- Pickens és McNaughton (1988): Peer Tutoring of Comprehension Strategies. *Educational Psychology*, 8. 76–80.
- Rayner, K. és Pollatsek, A. (1989): *The Psychology of Reading*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Rieben, L. és Perfetti, C. A. (1991): *Learning to Read: Basic Research and Its Implications*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Ruddell, R. B. és Ruddell, M. R. (1994): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Harry Singer Editors, IRA.
- Schraw, G. és Dennison, R. S. (1994): Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19. 460–475. Seidenberg, M. S. and McClelland, J. L. (1989): A Distributed, Developmental Model of Word Recognition and Naming. *Psychological Review*.
- Silvén, M. (1992): The Role of Metacognition in Reading Instruction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 36. 3. sz. 211–221.
- Stanovich, K. E. (1986): Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21. sz. 360–406.
- Thorndyke, E. L. (1917): Reading as Reasoning: A Study of Mistakes In Paragraph Reading. *Journal of Educational Psychology*, 8. sz. 323–332.
- Tóth László (1997): A szöveg megértés fejlődése kisiskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 97. 1. sz. 41–59.
- Trabasso, T. (1980): *On the Making of Inferences During Reading and their Assessment* (Tech. Rep. No. 157). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Turner, W. E., Herriman, M. L. és Nesdale, A. R. (1988): Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23. sz. 134–158.

ABSTRACT

KLÁRA TARKÓ: THE CONNECTION BETWEEN READING AND
METACOGNITION IN SCHOOL YEARS

Students have to cope with many problems when reading, mainly due to their failures in processing written texts. The main aim of this paper is to summarize how metacognition, the conscious control of one's own knowledge, may be a cure to these problems. Metacognition plays an important part in reading through the application of appropriate strategies to gain knowledge from, and understanding of, texts, and through phonemic awareness in the process of decoding. After reviewing the most important literature in the field of metacognition and theories about reading, the author gives an overview of the metacognitive abilities and skills that are considered important when reading. Besides abilities, age is also considered. Research results in the field show that individuals who are older, skilful and successful readers are more ready to apply metacognitive strategies. Younger and weaker readers, however, tend to forget about the conscious control of their text processing. The paper lists the metacognitive skills and strategies that can and should be improved to help weak readers, and discusses how these can be taught to them as well as to what extent these are successful.

Magyar Pedagógia, **99**. Number 2. 175–191. (1999)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tarkó Klára, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék, H-6722 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK NYELVTANULÁSI ATTITÚDJEI ÉS NYELVVÁLASZTÁSA MAGYARORSZÁGON. AZ OROSZTÓL AZ ANGOLIG?

Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A nyolcvanas évek során egyre inkább kitapinthatóvá vált a nyugati nyelvek térhódítása Magyarországon (Bárdos, 1984, 1988; Fülöp 1984a, 1984b). Ez a folyamat a nyolcvanas évek végén, kilencvenes évek elején lezajlott gazdasági, politikai és kulturális változások hatására erőteljesen felgyorsult. Az idegen nyelvek tanulása, és itt most a nyugati nyelvekre gondolunk, mindinkább fontos és hasznos befektetéssé vált. 1988-tól az orosz nyelv fokozatosan visszaszorult az oktatási rendszer minden szintjén, átadva helyét az angolnak és a németnek (Enyedi és Medgyes, 1997). Az idegen nyelvet beszélő emberek száma fokozatosan növekedett. A nyelvismeretet vizsgáló kutatások ugyanakkor kimutatták, hogy több ember beszél angolul és németül, mint oroszul, annak ellenére, hogy az orosz nyelv negyven éven át kötelező iskolai tantárgy volt (Terestyéni, 1981, 1996).

Ezek a változások inspirálták az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatócsoportját, hogy az Ottawai Egyetem kutatóival közösen nagyszabású adatgyűjtésbe kezdjenek, amelynek célja az általános iskolákban tanulók nyelvtanulási attitűdjeinek és motivációjának feltérképezése volt. A kutatócsoport öt célnyelvet vizsgált: az angolt, orosz, németet, franciát és olaszt. Az adatgyűjtés 1993 tavaszán zajlott le, amelynek során 4765 diák töltött ki külön erre a célra kifejlesztett motivációs kérdőívet. Ilyen nagy mintát még nem használtak az idegen nyelvi motivációs kutatás történetében sehol a világon (Dörnyei, Nyilasi és Clément, 1996).

Az adatok elemzése során megvizsgáltuk, mennyire népszerűek az egyes nyelvek a diákok körében. A legkedveltebb nyelvnek egyértelműen az angol bizonyult és az adatok arra utaltak, hogy ez főként az amerikai angol népszerűségének tudható be. A kutatás megállapította, hogy a fent említett öt nyelv közül az angolon kívül csak a németnek van még országos vonzása, míg a többi nyelv nem volt igazán népszerű az általános iskolás diákok körében (Dörnyei, Nyilasi és Clément, 1996).

A jelen tanulmány célja az volt, hogy az adatokat tovább elemezze, s a korábbi szociálpszichológiai nézőpont helyett szociológiai kérdéseket állítson a középpontba. A hatalmas adatbázis lehetővé teszi, hogy a nyelvtanulási preferenciákat illetve a nyelvtanulás megvalósulását olyan személyes változókkal hasonlítsuk össze, mint a nyelvtanulási lehetőségek háttere és a nyelvtanulók lakóhelye. Célunk, hogy megrajzoljuk az átmenet képét, amely egy államilag irányított nyelvtanulási kontextusból vezetett egy szabadabb nyelvtanulási szituációhoz az általános iskolák szintjén. Vizsgálatunk kiterjed mindazok-

ra a személyes és regionális különbségekre, amelyek a motivációs folyamatot alakíthatják, illetve azokra az oktatási és társadalmi forrásokra, amelyek a tanulási folyamatot és annak lehetőségeit módosíthatják.

A minta

A vizsgálat 4765 résztvevője általános iskolák nyolcadik osztályából került ki. Az 1. táblázatban összefoglaltuk a minta legfontosabb kvantitatív mutatóit.

1. táblázat. A minta településtípus szerinti megoszlása

Település	Iskolák	Osztályok	Diákok
	száma		
egész ország	77	212	4765
főváros	15	38	792
megyeszékhely	13	45	1083
város	32	94	2128
község	17	35	762

Elemzésünk szempontjából fontos, hogy a minta milyen eloszlást mutat régiók és településtípusok szerint. Az országot hat nagy régióra bontottuk: Budapest, Észak-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Duna-Tisza köze, Alföld és Észak-Magyarország. Településtípus szerint megkülönböztettük Budapestet, a megyei jogú városokat, az egyéb városokat valamint a községeket. A minta megoszlását a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A minta régiók szerinti megoszlása

Régió	Diákok száma településtípusonként			
	megyeszékhely	város	község	összesen
Budapest				792
Észak-Dunántúl	324	302	229	855
Dél-Dunántúl	315	308	160	783
Duna -Tisza köze	0*	566	112	678
Észak Magyarország	86	452	119	657
Alföld	358	500	142	1000

* Szeged szerepelt az elméleti mintában, a megvalósult mintából azonban előre nem látható technikai okok miatt kimaradt.

Az adatfelvétel idején tapasztalt helyzet

1993 tavaszán az általános iskolás diákok túlnyomó többsége (94,9%) tanult legalább egy idegen nyelvet. Ez az idegen nyelv az esetek több mint 97%-ban orosz, angol vagy német volt. Csupán a diákok 2,1% tanult egyéb nyelveket. Két nyelvet a diákok 12%-a tanult. 3–3% tanult angolt és németet illetve németet és orosz. 4% tanult orosz és angolt.

A 3. táblázat tartalmazza a nyelvtanulás megoszlását a diákok százalékában. A százalékok összege meghaladja a százat, mert egy diák több nyelvet is tanulhatott.

3. táblázat. A tanult nyelvek megoszlása

Nyelv	Diákok (%)
Orosz	52,9
Angol	26,5
Német	24
Egyéb	2,1

Az adatfelvétel idején már négy éve nem volt kötelező az orosz nyelv tanulása, mégis a diákok kissé több mint fele (ha azokat is beleszámítjuk, akik orosz és egy másik idegen nyelvet is tanultak) még mindig tanult orosz, feltételezhetően nem mindig önszántukból. Nem volt elterjedt, hogy az orosz kiegészítve más nyugati nyelvet tanítottak volna. Az angol és a német nyelv közel azonosan részesedett az össznyelvtanulásból.

A vizsgált kutatási hipotézisünk a következő volt: a diákok nyelvtanulási lehetősége szignifikánsan függ attól, hogy az ország melyik régiójában, milyen településen élnek. A hipotézist alátámasztotta, hogy az asszociációs mérőszámok közül a Pearson-féle Chi-négyzetet használva szignifikáns kapcsolatot találtunk a tanult nyelvek és a régiók, illetve a tanult nyelvek és a település típusa között. A továbbiakban a földrajzi régiók és a tanult nyelvek kapcsolatának részletes elemzését fogjuk bemutatni. Vizsgálataink nem terjednek ki az egyes településtípusok specifikus elemzésére (tehát például a városi és falusi nyelvtanulás összevetésére), mivel a minta ilyen jellegű bontása félrevezető lenne. Az adatfelvétel során ugyanis arra törekedtünk, hogy minél változatosabb településtípusokat vonjunk be a vizsgálatba, különös tekintettel a települések turisztikai jelentőségére. Vanak a mintában olyan települések, amelyek szigorúan véve falunak tekinthetők, ugyanakkor a lakosok külföldiekkel való kapcsolata szempontjából az ismert városokkal vetekednek. A régióra bontás viszont nem rejt ilyen veszélyeket, mivel a mintavétel során törekedtünk arra, hogy az egyes régiókon belül a hasonló településfajták azonos arányban szerepeljenek.

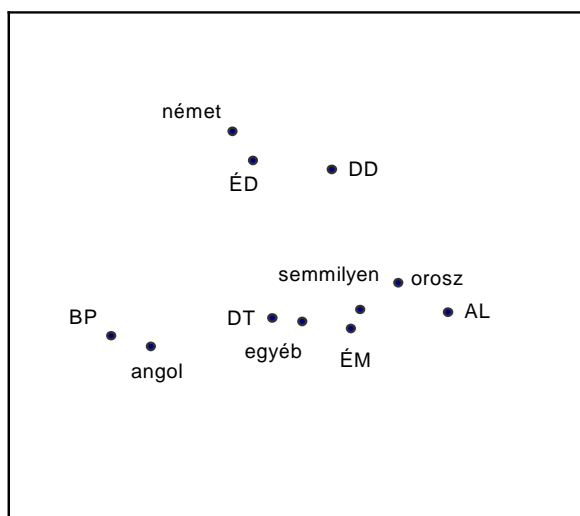
A kereszttáblába rendezett adatokat úgynevezett korrespondancia-analízis segítségével értelmeztük (Greenacre, 1986, 1993). A korrespondancia-analízisre gyakran hivatkoznak, mint a kategoriális mérési szintű adatok főkomponens-elemzésére. Az ilyen mérési szintű adatok esetében a teljes szórást a Chi-négyzet statisztika képviseli, amelyet

sor, illetve oszlop statisztikára bont az elemzés (Greenacre, 1986, 1993). A statisztikai eljárás a könnyebb interpretálhatóság kedvéért a kapott eredményeket egy kétdimenziós térben ábrázolja. Az 1. ábrán bemutatott analízis-térkép tehát a síkra kivetítve sematikus módon bemutatja a tanult nyelvek és a földrajzi régiók viszonyát. (A koordináta-rendszer tengelyeit nem ábráztuk, mivel azoknak a jelen esetben nincs információs tartalmuk.) A nyelvek és régiók távolsága a köztük lévő összefüggés szorosságának mértékét jelzi. Az ábra három, a nyelvtanulás szempontjából karakterisztikusan eltérő nagyrégiót mutat Magyarországon.

Jelmagyarázat:

Régiók:

- BP – Budapest
- ÉD – Észak-Dunántúl
- DD – Dél-Dunántúl
- DT – Duna-Tisza-köze
- ÉM – Észak-Magyarország
- AL – Alföld



1. ábra

Tanult nyelvek és földrajzi régiók korrespondencia-analízis térképe

Az első régióba tartozott Budapest, melynek nyelvtanulási jellegét az angolszász beállítódás határozta meg. 1993-ban ez volt az ország egyetlen területe, ahol a diákok több, mint a fele angolul tanult, és az ábra egyértelműen megmutatja, hogy Budapesten a leggyengébb az orosz hatása.

A második régióba tartozott a Dunántúl. Ez a régió, ahogy az ábra mutatja, a német nyelvhez állt legközelebb. A földrajzi elhelyezkedés és a hagyomány az alapfokú képzésben is érvényesült. A német angollal szembeni fölénye egyértelmű, míg az orosz erősen visszaszorulóban volt. Az ábráról azonban az is leolvasható, hogy Dél-Dunántúl közelebb volt még az orosz nyelvhez, mint Észak-Dunántúl, azaz ott még magasabb volt az oroszul tanulók aránya.

A harmadik régióba tartozott a Duna-Tisza köze, az Alföld és Észak-Magyarország. Ezek a területek az orosz nyelvhez álltak legközelebb. A Duna-Tisza köze különbözik a csoport másik két régiójától: itt a diákok kicsit több, mint 50%, míg az Alföldön és Észak-Magyarországon az általános iskolai diákok körülbelül kétharmada tanult még

oroszul. Az orosz mellett a Duna-Tisza közében az angol nyelv bírt még jelentős befolyással.

Az elemzésből több tanulság is levonható. Budapestnek vezető szerepe volt abban, hogy az orosz nyelv visszaszoruljon az általános iskolai oktatás területéről, és helyét az angolnak adja át. Nem találtunk olyan régiót, ahol az angol és a német is nagy arányban részesült volna a tanult idegen nyelvek megoszlásában. Ennek következtében, ha országos nagy régiókban gondolkozunk, akkor Budapestet és a Dunántúlt karakterében különbözönek kell tekintenünk, ahol az eltérő nyelveknek eltérő hagyományai voltak.

Nyitott kérdés, hogy az azóta eltelt öt év alatt a regionális jellegzetességek erősödtek-e, vagy a különbségek elhalványultak. Kérdés marad az is, hogy a Budapesten kívüli régióknak sikerült-e felzárkózniuk az eltelt öt év alatt. Erre csak az 1999 őszére tervezett újabb adatfelvétel elemzése fogja a választ megadni.

Az egyenlőtlenségek csökkentésének lehetőségei

Az eddigiekben feltárt nyelvtanulási különbségek bizonyára nem lepik meg az olvasók nagy részét. Nagyon fontos kérdés, hogy ezeket a különbségeket érzékelték-e a diákok, családok, iskolák, és ha igen, akkor megpróbálták-e az egyenlőtlenségeket csökkenteni a maguk korlátozott eszközeivel. Az adatbázis nem teszi lehetővé, hogy közvetlen módon feltárjuk a hátrányos helyzet érzékelésének mértékét, de lehetséges annak megvizsgálása, hogy az iskolák, a családok illetve a diákok próbálkoztak-e olyan *kompensációs stratégiák* kialakításával illetve használatával, amelyek jobb körülményeket teremthettek volna a vizsgált szinteken. A jelen tanulmányban *nyelvválasztási kompenzációs stratégiának* nevezünk minden olyan tervet vagy lehetőséget, mind a jelenre, mind a jövőre vonatkozóan, ami lehetővé teszi a diákoknak, elsősorban az oroszul tanuló diákoknak, hogy a lakóhelyük földrajzi helyzetéből adódó nyelvtanulási hátrányokat csökkentésük vagy megszüntetésük.

Természetes, hogy az idegennyelv-tanulás illetve -oktatás függ az iskolák és a családok erőforrásaitól. Az iskolai nyelvoktatás elsősorban a tanárokkal való ellátottságtól függ. A család anyagi helyzete befolyásolja, hogy tudják-e külön nyelvórákra járattatni gyermekeiket. A családtól függ az is, hogy egyáltalán fontosnak tartották-e, hogy az oroszon kívül más nyelvet is tanítsanak gyermekeiknek. Elemzésünk során arra keressük a választ, hogy tettek-e az erőforrások kihasználásán felül erőfeszítéseket az iskolák illetve családok, hogy az oroszon kívül más nyelveket is kínáljanak a tanulóknak.

Kompensáció az iskolákon belül

Iskolán belüli kompenzációról akkor beszélhetünk, ha a túlnyomó részben oroszot tanító iskolákban az érdeklődő diákoknak lehetőségük volt más nyelvek tanulására is. A diákok 12%-a tanult két nyelvet az iskolában. A diákokat két csoportba osztottuk aszerint, hogy tanultak vagy nem tanultak oroszul. A két csoporton belül megvizsgáltuk a második idegen nyelv tanulásának arányát. Ez az arány 8% volt az oroszul tanuló csoportján belül és 19% a oroszul nem tanuló csoportján belül. Ez a különbség világosan utal a nyelvtanítás forráshoz való kötöttségére, illetve arra, hogy a diákok azért tanultak oro-

szul, mert az iskoláknak hiányoznak a forrásai, hogy más nyelvet is tanítsanak. Csúpn a diákok 8%-nál működött az iskolán belüli kompenzációs stratégia, ami meglehetősen alacsony arány.

Iskolán kívüli nyelvtanulás

Amíg az orosz nyelv kizárólagossága uralkodott az iskolákban, addig az iskolán kívüli nyelvtanulás volt a legfontosabb kompenzációs stratégia azoknak a családoknak, amelyek más nyelvekre is szerették volna taníttatni gyermekeiket.

Az első kérdés az, hogy tanultak-e az általános iskolai tanulók idegen nyelveket az iskolán kívül. Adataink azt mutatták, hogy a diákok 39,3% a tanult nyelvet az iskolán kívül. A 6. táblázatban összefoglaltuk a tanult nyelvek százalékos arányát. (Mivel egyes tanulók több nyelvet is tanultak, a százalékok összege nagyobb 100-nál.)

6. táblázat. *Nyelvtanulás az iskolán kívül*

<i>Nyelv</i>	<i>Diákok száma</i>	<i>Százalék</i>
Angol	944	51,1
Német	875	47,3
Orosz	194	10,5
Francia	77	4,2
Olasz	58	3,1

Bármily nyilvánvaló, meg kell említenünk, hogy az iskolán kívüli nyelvtanulás megszólása lényegesen más képet mutatott, mint az iskolák falain belül történő nyelvtanulás. Majdnem minden diák, aki iskolán kívül is tanult nyelvet, angolul vagy németül tanult. Ez mutatja, hogy a nyugati nyelvekhez való alkalmazkodásban a családok sokkal rugalmasabbak voltak, mint az iskolák, azaz a nyugati nyelvekre való áttérés gyorsabban ment végbe a családok szintjén, noha nem szabad elfelejteni, hogy a családok 60%-a nem élt a különórák által kínált kompenzációs lehetőséggel.

Hogy a lehetséges kompenzációs stratégiákat megvizsgálhassuk, vessünk egy pillantást a regionális különbségekre az iskolán kívüli nyelvtanulás területén. A 7. táblázat összefoglalja a magánúton nyelvet tanuló diákok százalékos megoszlását az egyes régiókban.

Ha a kompenzációs stratégia működött volna, akkor nem Budapesten, hanem az Alföldön kellett volna a magánúton nyelvet tanuló diákok arányának a legmagasabbnak lennie. Ennek éppen az ellenkezője igaz.

A mintát újra felbontottuk két almintára. Az egyikbe kerültek azok a diákok, akik az iskolában tanultak oroszul, a másikba azok akik nem tanultak oroszul. Megvizsgáltunk,

hogyan vajon azok a szülők nagyobb valószínűséggel küldték-e gyermekeiket nyelviskolákba nyugati nyelveket tanulni, akiknek a gyermekei oroszul tanultak az iskolában.

7. táblázat. Iskolán kívüli nyelvtanulás

<i>Régiók</i>	<i>Diákok (%)</i>
Budapest	58
Észak-Dunántúl	34,9
Dél-Dunántúl	32,2
Duna-Tisza köze	40,9
Észak-Magyarország	37
Alföld	34,2

A mintában 2250 diák volt, aki nem tanult oroszul, és 2515 aki tanult. Nem találtunk szignifikáns különbség a két almintában az iskolán kívüli nyelvtanulás arányában. Azonban ha megvizsgáljuk a mintában a magánúton nyelvet tanuló diákok százalékos megoszlását régiók szerinti bontásban, a különbség megjelenik.

A 8. táblázatból két dolog olvasható le. Ez a kompenzációs stratégia működött, de sajnos csak Budapesten. Budapesten statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk a magánórákra járók között aszerint, hogy tanultak, vagy nem tanultak oroszul az iskolában. Az Alföldön, ahol a legkonzervatívabb képet találjuk, nem volt különbség a különórákra járók aránya között a két csoportban. Továbbá itt tanultak a legkevesebben iskolán kívül nyelveket. Érdekes, hogy Dél-Dunántúlon nagyobb arányban tanultak különórakon nyelveket azok, akik nem tanulnak az iskolában oroszul.

8. táblázat. Iskolán kívüli nyelvtanulás

<i>Régiók</i>	<i>Különórán nyelvet tanuló diákok aránya</i>	
	<i>Tanult oroszul az iskolában (%)</i>	<i>Nem tanult oroszul az iskolában (%)</i>
Budapest	68,1	55,3
Észak-Dunántúl	37,8	32,6
Dél-Dunántúl	29,9	34,6
Duna-Tisza köze	43,9	37,4
Észak-Magyarország	39,1	32,5
Alföld	34,3	33,6

Megvizsgáltuk azt is, hogy az iskolán kívüli nyelvválasztást befolyásolta-e az, hogy az iskolában tanultak vagy nem tanultak oroszul az adott diákok (lásd 9. táblázat).

9. táblázat. Iskolán kívüli nyelvtanulás

Nyelv	Nem tanultak oroszul az iskolában (%) (N= 881 diák)	Tanultak oroszul az iskolában (%) (N= 968 diák)
Angol	46,3	55,4
Német	42,6	51,7
Francia	11,6	2,7
Orosz	8,6	2,3
Olasz	4,2	2,2

Az adatokból kirajzolódott az idegen nyelvek tanulásának preferencia-sorrendje, amelyet később más eredmények is alátámasztanak. Akik oroszul tanultak az iskolában, azok inkább németül és angolul tanultak az iskolán kívül. Akik nem oroszul, azaz főként angolul vagy németül tanultak az iskolában, azok nagyobb valószínűséggel fordultak a kisebb nyelvek felé, és tanultak franciául vagy olaszul. Megállapítható tehát, hogy a kisebb nyugati nyelvek iránti érdeklődés másodlagos, és csupán kiegészítése a hazánkban világnyelvként elismert két nyelv, az angol és a német iránti érdeklődésnek.

Milyen nyelveket akartak a diákok tanulni?

Az egyéni tanulói szinten az egyik legfontosabb kompenzációs stratégia a diákok jövőbeli tervei. Vajon milyen nyelveket akartak tanulni a középiskolákban? A kérdőív tartalmazott egy kérdést a jövőbeni nyelvtanulási szándékkal kapcsolatban. Ez a kérdés azért is volt életszerű, mert a diákok éppen választás előtt álltak, hiszen a felvételi lapjainkon meg kellett jelölniük azokat a nyelveket, amelyeket a középiskolában tanulni akartak.

A kérdőíven arra kértük a diákokat, hogy írják le fontossági sorrendben azt a három nyelvet, amit tanulni szeretnének a jövőben. A 10. táblázatban közölt százalékos adatok azt mutatják, hogy a diákok hány százaléka választotta az egyes nyelveket az első, második, illetve harmadik helyen.

A diákok többsége meg akart tanulni angolul. Csupán 7%-uk nem említette az angolt egyik helyen sem. A nyelvek másik véglete az orosz, amelyről csak 10% nyilatkozott úgy, hogy meg szeretné tanulni.

10. táblázat. A tanulók jövőbeli nyelvválasztása

Nyelv	Első hely (%)	Második hely (%)	Harmadik hely (%)
Angol	58	28	6
Német	28	40	12
Francia	5	15	37
Olasz	4	9	22
Orosz	1	2	7

Az említési helyek és a nyelvek kapcsolata egyértelműen jelzi, hogy a diákok mekkora fontosságot tulajdonítottak az egyes nyelveknek. Az angolt legtöbben az első helyen említették, a németet legtöbben a második helyen, franciát pedig a harmadikon. A módusz értékei jelzik, hogy akik több nyelvet tanulnak, azok az angol után fognak legnagyobb eséllyel a német illetve a francia felé fordulni.

Vessünk egy pillantást arra, hogy a nyelvtanulási szándék hogyan különbözött régióként. A 11. táblázatban szereplő százalékos arányok azt mutatják, hogy az egyes régiókban a diákok hány százaléka nyilatkozott úgy, hogy az adott nyelvet meg szeretné tanulni. A táblázat összesített adatokat közöl, azonban csak az első két helyen említett nyelvek adatait vettük figyelembe, mert nagyon kicsi az esély arra, hogy valaki három nyelvet tanuljon.

11. táblázat. Nyelvtanulási szándék a különböző régiókban

Régió	Angol (%)	Német (%)	Francia (%)	Olasz (%)	Orosz (%)
Budapest	86,6	61,0	17,2	17,0	3,8
Észak-Dunántúl	85,5	78,5	14,8	9,5	3,0
Dél-Dunántúl	85,2	76,5	14,3	14,4	2,0
Duna-Tisza köze	86,4	65,0	23,5	14,2	3,1
Észak-Magyarország	89,5	67,0	25,1	11,0	3,7
Alföld	86,3	62,8	25,5	11,4	4,2

Bárhol is éltek a diákok, angolul mindenképpen meg akartak tanulni. A legmagasabb arányt Észak-Magyarországon találtuk, pont abban az országrészben, ahol a legkisebb

arányban tanultak angolul az általános iskolákban. A német nyelv is meglehetősen népszerű volt. Országgrésztől függően a diákok több, mint 60% említette a németet a lehetséges két hely egyikén. Ez az arány legmagasabb a Dunántúlon volt, amit a régió földrajzi helyzete magyaráz.

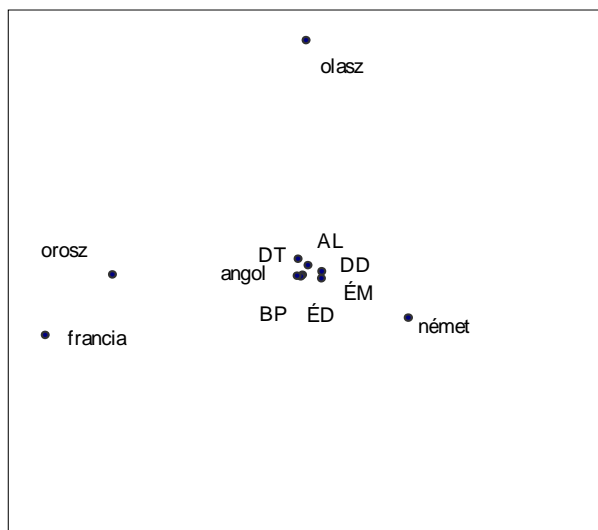
Megvalósult és tervezett nyelvtanulás

Ha a megvalósult és tervezett nyelvtanulást hasonlítjuk össze 1993-ban, akkor láthatjuk a hatalmas eltéréseket az ország különböző területein. A megvalósult nyelvtanulás esetében három nagyrégiót különítettünk el. A 2. ábra, a 11. táblázat adatainak korrespondancia-analízis térképe szemlélteti, hogy a tervezett nyelvtanulás esetén nem lehet az országban eltérő karakterű régiókat azonosítani, mert az ország egész területén az angol hatása a legerősebb.

Jelmagyarázat:

Régiók:

- BP – Budapest
- ÉD – Észak-Dunántúl
- DD – Dél-Dunántúl
- DT – Duna-Tisza-köze
- ÉM – Észak-Magyarország
- AL – Alföld



2. ábra

A tervezett nyelvtanulás és földrajzi régiók korrespondancia-analízis térképe

A vágyak meglehetősen homogének, a lehetőségek pedig erősen heterogének. Nyelvtanulás szempontjából hátrányos helyzetben voltak mindazok, akik nem Budapesten éltek. Ha feltesszük, hogy a regionális különbségek valami varázslat folytán eltűntek a középiskolák szintjén, akkor is a budapesti diákok előnyben voltak, mert nekik nagyobb esélyük volt, hogy már általános iskolában olyan nyelvet tanuljanak, amit valóban szerettek volna. 1993-ban Budapest volt az egyetlen hely az országban, ahol a vágyak és lehetőségek valamennyire megközelítették egymást. Ez a probléma nem új keletű: a 1980-as években, amikor még az orosz kötelező tárgy volt az általános iskolákban, de már le-

hetett második nyelvet is tanulni, a második idegen nyelvet oktató iskolák legtöbbje Budapesten volt (Bárdos, 1988; Fülöp 1984a).

Az egyének szintjén a kompenzációs stratégia elméletben működött, de a regionális egyenlőtlenségek láttán erős kétségek merülnek fel a stratégia gyakorlati működésének lehetőségével szemben. Adataink nem adhatnak választ arra a kérdésre, hogy mindazok, akik angolul, németül, illetve franciául akartak tanulni 1993-ban a középiskolai tanulmányaik során, valóban tanulhatták-e ezeket a nyelveket.

Összegzés

A 1993 országos adatfelvétel azt mutatta, hogy a nyelvtanulási lehetőségek erősen eltérőek voltak a különböző országrészekben. A nyelvtanulás szempontjából hátrányos helyzetűnek definiáltuk azokat a területeket, ahol a diákok többsége még mindig oroszul tanult. Ilyen értelemben hátrányos területnek mondható Budapesten kívül az ország nagy része. 1993-ban csak Budapest tudta megteremteni a nyugati nyelvek tanulásának lehetőségét, és még itt is csak korlátozott mértékben. A hátrányokat sem az iskolák, sem a családok, sem a diákok nem tudták leküzdeni.

Egyetlen keresztmetszeti adatfelvétel sok kérdést hagy megválaszolatlanul. Mint már említettük, 1999 őszén az országos felmérést meg kívánjuk ismételni, és reményeink szerint ez az újabb adatfelvétel meg fogja mutatni, hogy a vidék Magyarországa vajon követte-e az – angolszász orientációjú – Budapest példáját, vagy sikerült-e a régióknak eltérő arculatot teremteniük, illetve belső karakterüket megőrizniük. A megismételt adatfelvétel reményeink szerint lehetővé fogja tenni az egyenlőtlenségek időbeli alakulásának feltárását is.

Irodalom

- Bárdos Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Gyorsuló idő, Magvető.
- Bárdos Jenő (1984): Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 471–475.
- Dörnyei Zoltán, Nyilasi Emese és Clément Richard (1996): Hungarian School Children's Motivation to Learn Foreign Languages: A Comparison of Target Languages. *Novelty*, 2. sz. 6–16.
- Fülöp Károly (1984a): Idegen nyelvek a mai iskolában I. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 249–255.
- Fülöp Károly (1984b): Idegen nyelvek a mai iskolában II. *Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 291–298.
- Enyedi Ágnes és Medgyes Péter (1997): ELT in Central and Eastern Europe. *Language Teaching*, 31. sz. 3–14.
- Greenacre, M. J. (1986). SimCA: a program to perform simple correspondance analysis. *American Statistica*, 40. sz. 230–231.
- Greenacre, M. J. (1993): *Correspondance Analysis in Practice*. London: Academic Press.
- Terestyéni Tamás (1981): The Knowledge of Foreign Languages in Hungary. *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*. Tomus, 31 (1–4), 229–311
- Terestyéni Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvtanítás*, 3. sz. 3–16.

Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese

ABSTRACT

KATA CSIZÉR, ZOLTÁN DÖRNYEI AND EMESE NYILASI: LANGUAGE LEARNING ATTITUDES AND PREFERENCES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN HUNGARY. FROM RUSSIAN TO ENGLISH?

The present paper aims at investigating the foreign language learning differences in Hungary in the mid-1990s. The basis of the paper has been an empirical study of 4765 primary school children with regards to their motivation and preferences of foreign language learning. The language learning situation around the time of the data collection has been investigated: more than half of the students learnt Russian; the remaining half learnt English or German. Exploring the regional differences, three distinct regions emerged in Hungary: Budapest, where English was learnt by the majority of the students; Transdanubia, where German was the most popular language; in the remaining parts of Hungary Russian prevailed. Various compensation strategies have been explored, our data showed that neither schools nor families had been able to counterbalance the unequal opportunities in the different regions of Hungary. It has also been investigated whether the language learning opportunities and students' preferences had been in harmony. Based on the statistical analysis of the data it has been concluded that the preferences had been homogenous: most students wanted to learn English, however, this was only possible in Budapest.

Magyar Pedagógia, **99**. Number 2. 193–204. (1999)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csizér Kata, H-1146 Budapest, Ilka u. 26.

KÖNYVEKRŐL

Ellen Winner: Gifted children: Myths and realities

Basic books, 1996. 449 o.

Lewis Terman e század elején megkezdett kaliforniai tehetségkutatásai, majd az ötvenes években bekövetkezett „szputnyiksokk” óta a tehetség kérdése a leggyakrabban vizsgált jelenségek egyike az amerikai pedagógiában, pszichológiában és pedagógiai pszichológiában. Ellen Winner, amerikai pszichológia professzor a *Gifted children: Myths and realities (Tehetséges gyerekek: Mítoszok és valóság)* című könyvében kilenc olyan alapvető vélekedést vizsgál meg, amely a tehetséges gyerekekkel, illetve a tehetséggel általában értve kapcsolatos, és amelyek mind laikus, mind szakmai körökben közkeletűek, de legalábbis újra és újra felbukkannak. A könyv világos szerkezete jól tükrözi Ellen Winner koncepcióját. A kötet bevezetőjét a szerző által mítosznak nevezett kilenc vélekedés rövid ismertetése követi. E részben nagyon tömören azzal is megismerkedhet az olvasó, hogy melyik mítosz miért problematikus, vagyis miért kíván mélyebb megismerést, kritikai megközelítést. A következő nagy részben a szerző részletezően mutatja be az utóbbi évtizedek tehetség-kutatásainak eredményeit, tanulságait, egy-egy témakörre akár 30–50 oldalnyi bemutatást és elemzést szánva. A kötet végén Winner az olvasónak immár a korábbinál bővebbé vált ismeretei tükrében ismét sorban áttekinti a kilenc mítoszt, s tömören összefoglalja, hogy e mítoszok miért nem tarthatók, s milyen érvényes állításokat érdemes helyettük elfogadni. Ezt követik a jegyzetek, majd a bibliográfia, amelyekről jelen recenzióban ugyancsak szó-lunk még majd.

Mielőtt bármihez hozzákezdene, a kötet bevezetőjében Ellen Winner azt próbálja meg tisztázni, milyen atipikus vonások különböztetik meg kvalitatíve a tehetséges gyerekeket a szokatlanul erős motivációjuk miatt az átlagosnál keményebben dolgozó, s az átlagot csupán ebből fakadóan meghaladó, magasasan teljesítő társaiktól. A szerző három vonást nevez meg: (1) *A tehetséges gyerekek koraérettek.* Ez alatt azt érti Winner, hogy a tehetséges gyerekek hamarabb kezdenek el művelni egy adott területet, mint mások, és gyorsabban fejlődnek az adott területen a többiekénél. (2) *A tehetséges gyerekek a saját ütemükben való haladáshoz ragaszkodnak.* Winner ez alatt több dolgot is ért: részint azt, hogy a tehetséges gyerekek kevesebb segítséget igényelnek a területükön való fejlődéshez, mint a többiek, illetve azt, hogy a tehetséges gyerekek *per definitionem* kreatívak. (3) *Rendkívüli elkötelezettség az adott terület magas fokú elsajátítására, az ott való teljesítésre.* E célok felé a szerző szerint benső (*intrinzik*) motiváció hajtja a tehetséges gyerekeket, miközben gyakran élük át a „áramlás”-nak, a *flow*-nak Csikszentmihályi Mihály által leírt jelenségét.

Túl azon, hogy mindhárom szempont megfontolásra érdemes, némileg meglepő, hogy e tételeket Ellen Winner axiómákként szögezi le, vagyis megkérdőjelezhetetlen alapállításokként a nélkül, hogy bizonyítaná a kijelentések érvényességét. Pedig amennyire hitelesnek tűnnek a fenti állítások, legalább annyi kétséget is ébreszthetnek bennünk. Bár az adott területen való koraérettség például, s ebből fakadóan a korai kivételes teljesítmény valóban gyakori jellemző jegye a tehetségeseknek, s vannak egész kultúrák (pl. Távol-Keleten a kínai), amelyekben valóban kizárólag a korai tehetségjegyeket mutató személyeket tekintik tehetségesnek, azért azzal is tisztában van mindenki, hogy az egyetemesen kimagasló személyek között is vannak számosan, akik még fiatal felnőtt korukban sem mutattak az átlag jótól pozitív irányban jelentősen eltérő teljesítményt (pl. *Einstein, a vámos Rousseau* stb). Hasonlóan elnagyoltnak tűnik a benső motiváció és a *flow* hangsúlyozása. Noha a benső motiváció kétségtelenül igen fontos mind a tehetségesek fejlődésében, mind a tehetségesként való teljesítésben, s kétségtelen, hogy vannak személyek, akik *pusztán intrinzik motivációtól vezéreltetve* kiemelkedőt hoznak létre, a szakirodalom már rég túllépett e motiváció kizárólagos, etikai vonatkozásokkal is legalizált favorizálásán, és a benső motivációt egyre inkább a külső motivációval, illetve egyfajta teljesítménymotivációval együtt látja és látta érvényesnek. Más jelentős szerzők sokasága mellett éppen a *flow* kérdésében

legautentikusabb szerző, Csikszentmihályi Mihály szentel nagy figyelmet e kérdésnek a tehetséges kamaszokról szóló saját kutatásait összegző kötetében. A flow-ról pedig megjegyzésképp csak annyit, hogy a magyar származású amerikai kutató, Csikszentmihályi flow-elméletének éppen az az egyik gyengéje, hogy a fogalmat megalkotó szerző nem vizsgálta, hogy gyakoriságban, intenzitásban, jellegében stb, tehát kvalitatíve és kvantitatíve különbözik-e egymástól az a flow-élmény, amelyet egy kimagasló tehetség, vagy egy középszintű eredményeket produkáló, de erősen motivált, mély érzelmi belevetettséggel, hosszú távon összefogottan dolgozó személy él át.

Az alábbiakban a *Winner* által taglalt kilenc tehetségmítoszt tekintjük át, olykor kritikai megjegyzésekkel kísérve azokat.

1) Az általános tehetségesség mítosza

Az általános intellektuális tehetség jelenségét azért tartja mítosznak a szerző, mert az egy általános intellektuális erő feltételezéséből indul ki. *Winner* szerint ez a nézet azért sem tartható, mert még az a gyerek is, aki valamely területen kiemelkedő, egy másikon akár átlag alatti is lehet. Ehhez kapcsolódik az is, hogy már 2–3 éves gyerekekénél is megfigyelhető, hogy tehetségük nagyon erősen területspecifikus. A szerző szerint a legtöbb gyerek intelligenciaprofilja, képességprofilja kiegyensúlyozatlan.

Mégis, vannak gyerekek, akikre ráillik az általános tehetségesség mítosza, vannak, akik személyiségük, eredményeik folytán megerősítik ezt a mítoszt. *Winner* szerint azokra a gyerekekre illik az általános tehetségesség képe, akiknek tantárgytól, pontosabban tantárgyi területektől függetlenül kiemelkedőek az iskolai teljesítményeik (vagyis mind a numerikus/természettudományos területeken, mind a verbális/társadalomtudományi területeken kimagaslóak, önállóan és kreatívan oldanak meg feladatokat, és rendkívül erős benső motivációjuk van a tanulásra).

Winner érdekes módon annak ellenére kitart az általános tehetségesség mítosz mivolta mellett, hogy ő maga igen plasztikusan mutat be két általánosan tehetségesnek nevezhető gyereket, illetve érzékenyen és értően elemzi *Lewis Terman* fentebb már említett longitudinális vizsgálatának ide vonatkozó adatait. Ha *Winner* ellenérveit tekintjük, kétségtelen, hogy mind az intelligenciastruktúrában, mind pedig ennek tantárgyi eredményesség értelmében vett megjelenési módjában (a kettő korántsem azonos!) a tehetséges gyerekek nagy része komoly kiegyensúlyozatlanságot mutat. (A tehetséges gyerekek kiegyensúlyozatlan intelligenciastruktúrájára vonatkozóan ld. *Herskovits* és *Gyarmathy* kutatását!) Kétségtelen, hogy a legtöbb általánosan tehetséges gyerek felnőtt korára területspecifikusan tehetségessé válik, mint ahogy azt *Feldman* csodagyerekekkel folytatott vizsgálatai is mutatják. Kétségtelen, hogy a legtöbb tehetséges autisztikus gyerek, illetve bizonyos tehetséges szellemi fogyatékosok esetében el kell ismernünk a szélsőséges kognitív kiegyensúlyozatlanság tényét. Ezzel együtt is valószínűleg termékenyebb hozzáállás lenne megvizsgálni, hogy milyen specifikus kognitív, személyiségbeli stb. karakterisztikumai vannak azoknak a *tehetségesek között kisebbségben lévő* gyerekeknek, akik *valóban* általánosan tehetségesek, mi több, még felnőtt korukra is ilyenek maradnak (*goethei típusú tehetség*), semmint azt mondani, hogy az általános tehetségesség többnyire csak mítosz.

2) A tehetséges, de nem intellektuálisan tehetséges gyerekek mítosza

A könyv e részének taglalásakor a magyar recenzens nyelvi nehézségekbe ütközik. E részben ugyanis *Winner* abból indul ki, hogy az angolban a „talented” szót lehetséges az „intellektuálisan tehetséges” értelemben érteni, míg a „gifted” szó a *művészi vagy sporttehetségeket* jelöli. A szerző a mellett érvel, hogy a kettő elkülönítése csupán mítosz, hiszen a fentebb már ismertetett 3 tehetségvonás minden területen minden tehetséges gyerekre egyaránt érvényes. E téren némi nehézséget okoz – s erre *Winner* is felhívja a figyelmet –, hogy a *gifted-talented* különbségtevés a tehetségkutatás egyik fontos alakjának, *Gagné*nak az elméletében is fellelhető, de gyökeresen más értelemben, mint *Winnernél*, illetve az angol anyanyelvű laikus személyeknél.

3) A kivételes IQ mítosza

E részben a szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy a tehetségekről akár kutatóként, akár laikusként szinte mindig magas intelligenciát feltételezünk, még ha tudjuk is, hogy ez nem az egyetlen faktora a tehetségnek. Ezzel szemben *Winner* ismét arra hívja fel a figyelmet, hogy a tehetséges személyek intelligenciája akár szél-

sőségesen kiegyensúlyozatlan is lehet, mint például az „*idiot savant*”-ok esetében. (E fogalmat, melyet a magyar nyelvű szakirodalom alig használ, igen nehéz lefordítani: szó szerint „bölcset idiótát” jelent, de ez a kissé régies hangzású magyar szókapcsolat félrevezető. Olyan szellemileg fogyatékos és/vagy autista személyeket takar a megnevezés, akik valamely területen kiemelkedően tehetségesek.)

Bár az intelligencia, a kognitív működés kérdését gondosan végigtekinti a szerző a könyvben, valójában azért nehéz feloldania e mítoszt, mert sem a tudományos gondolkodásban, sem a laikusok vélekedéseiben nem igazán tisztázott, mi is a kapcsolat az intelligencia és a kognitív működés között (vagy csak nagyon kevesek próbálnak meg válaszolni erre, mint pl. *Mike Anderson*). Azonos a két dolog vagy különböznek egymástól? Milyen érvek szólnak a mellett, hogy azonosak? Ha különböznek, miképpen, milyen módon, milyen értelemben mások? Ha különböznek, milyen kapcsolat van a kettő között fejlődéslelektanilag, működésmódot tekintve stb.

A tehetségesek kivételes intelligenciájának mítosza nyilvánvalóan abból az elképzelésből fakad, hogy minden emberi tevékenység, tehát minden kivételes emberi teljesítmény is a humán kognitív működésének eredménye. Ebből következően logikusnak látszik az, hogy a kivételes teljesítmény valamilyen kivételes kognitív működés következménye. Ha pedig a kognitív működést és az intelligenciát azonosnak, illetve lineárisan párhuzamosnak tekintjük (minél jobban működik az egyik, annál erősebb a másik is, illetve fordítva), akkor megintcsak logikusnak adódik az elgondolás, hogy a kiemelkedő teljesítmény kiemelkedő intelligenciából következik. A mítosz megszüntetéséhez tehát az intelligencia, a kognitív működés, és mindezek kulturálisan megragadható eredménye, vagyis a (kivételesen értékes) teljesítmény pontosabb meghatározásaira, egymástól való világos elhatárolására lenne szükség.

4–5) Az öröklés mindenhatóságának mítosza;

A nevelés, a környezet, az erőfeszítés mindenhatóságának mítosza

Az előbbi mítoszt a laikus személyek, az utóbbit néhány szakember mítoszának tartja *Winner*. E véleményeloszlásra vonatkozó megállapítás elharmarkodottnak, leegyszerűsítőnek tűnik. A laikus személyek gondolkodására ugyanis éppen az az eklekticizmus jellemző e téren is, mint sok más területen (erősen szituatív, hogy több lehetséges álláspont közül melyik mellett érvelnek, nem pedig rendszerszerű, s jelen esetben pl. a kétféle érvelés totális oppozíciója többségük számára sem világos nem lenne, sem pedig zavaró). A fenti kijelentésnek a szakemberekre vonatkozó fele elfogadhatóbbnak tűnik, bár azzal együtt sem általánosíthatónak, hogy Magyarországon a legeredményesebb tehetségpedagógusok egyike, *Polgár László* az utóbbi vélekedést képviseli szinte szélsőséges formájában. A szerző helyesen vezeti viszont le, hogy a 4–5. mítoszban megnevezett probléma a tehetség kétféle kognitív megközelítésével is egybeesik, nevezetesen: az egyik felfogás szerint a tehetséges gyerekek kognitív működés módja kvalitatíve különbözik másokétól, míg a másik álláspont szerint e gyermekek, a tehetséges személyek *legalábbis kiinduló állapotukban* ugyanolyan kognitívval rendelkeznek, mint mások, amit aztán legfeljebb a szélesen értett környezet (nevelés, gyakorlás stb.) változtat meg. *Winner* a mellett érvel, hogy a veleszületett atipikus agyi struktúra, a speciális (intellektuális) képességek mint potenciálok a tehetséget meghatározók, amivel természetesen nem azt akarja mondani, hogy tanítás és gyakorlás funkciótlan dolgok lennének. De azt állítja, hogy a veleszületetten jó képességűek nem igényelnek annyi támogatást, mint az átlagosak vagy az alattiak, és bár elismeri, hogy kivételesen kemény munkával is létre lehet hozni kimagasló teljesítményt, de úgy tartja, hogy míg a tehetségeseknél a motiváció és kiterjedt gyakorlás a tehetség *eredménye*, addig az átlagosaknál a képességek (gyengébb) konstrukciója a motiváció és a kiterjedt gyakorlás *oka*.

Nem véletlen, hogy *Winner* az öröklés vs. környezet vitát szóba hozza: valóban, ez a tehetségről való gondolkodás egyik legfontosabb, legvitatottabb pontja. Nagyon sok mindent meghatároz, ha például egy pedagógus vagy egy anyagi forrásokkal rendelkező személy vagy szervezet egyik vagy másik vélekedés mellett foglal állást. Ezzel együtt is két megjegyzés kívánkozik ide:

Vannak arra utaló jelek, miszerint *maga a kérdéses oppozíció a mítosz*, lehet, hogy másképp, más fogalmi keretekben fölített kérdések eredményeképpen a *nature/nurture* oppozíció maga mint mítosz megszűnne.

Bár előfordul, hogy némelyik több komponensű tehetségmodellt kidolgozó kutató *a tehetséget valamiféle „kompenzációs” modellben* próbálja megragadni, senki nem dolgozott ki részleteiben, majd ellenőrzött vizsgálatosan egy ilyen tehetségmodellt. Meg kellene vizsgálni, hogy valójában milyen érvek szólnak a mellett, hogy *elvessünk* egy olyan modellt, amely arra épülne, hogy a kulturálisan manifesztálódó tehetséges teljesít-

mény sokféle, egymást adott esetben kompenzáló kognitív, személyiségbeli stb. faktor eredménye lehet. A gyengébb kognitív működésmódot egy nyilvánvalóan erős külső vagy belső motiváció, vagy egy gyengébb memóriateljesítményt adott esetben a kognitív stílusban jelen lévő rugalmasság vagy könnyedség mint kreatív potenciál kompenzálhatja, és így tovább, ezeknél persze sokkal összetettebb és hierarchizáltabb kombinációkban.

6) *A túlságosan motivált szülő mítosza*

E mítoszlól szólva *Winner* megállapítja, hogy sokan úgy tartják, a tehetséges gyerek valójában a túlzottan motivált szülők terméke, akik minden energiájukat erre fordítva mintegy „előállítják” a tehetséges gyereket. E mítoszra az amerikai szerző elgondolkodtató módon válaszol, amikor napjaink kutatási eredményeire is hivatkozva azt állítja, hogy a dolog többnyire inkább fordítva áll: minden gyerek, így a tehetséges gyerek is „szignálokat” küld a szüleinek, a környezetének, jelezve, hogy azt várja, megfelelően stimulálják őt ahhoz, hogy kibontakoztassa a képességeit. A tehetséges gyerek nem ebben különbözik a többiekétől, hanem abban, hogy mások a képességei és ennek megfelelően mások az ezek kibontakozásra vonatkozó igényei is, mint a többieknek.

Kár, hogy a szerző nem foglalkozik azzal, hogy a túlságosan motivált szülő mítoszával mindamellett az is a probléma, hogy akár laikusok, akár a tömegkommunikáció prominens személyei, akár szakemberek használják ezt a kifejezést, maga a megfogalmazás, ily képpen a megközelítésmód túlságosan diffúz ahhoz, hogy annak perspektívájában érdemlegeset lehessen mondani a tehetségről, annak kibontakozásáról. Többek között az is probléma ezzel a mítosszal, hogy nem veszi figyelembe a gyerek sajátos igényeit: ami az egyik gyerekek még kevés szülői motiváció, az a másik gyerekek már személyiségromboló lehet. Hasznos lett volna, ha a könyv szerzője azt is megemlíti, hogy az elmúlt évek távol-keleti szülői attitűdvizsgálatai s európai-amerikai vizsgálatok ugyancsak egyre inkább arra mutatnak, hogy fontos és termékeny szempont elkülöníteni egymástól a *folyamatorientált* és az *eredményorientált* személyeket. Mindkét szülői karakter lehet a laikus értelemben véve *célorientált, teljesítményorientált*, de az egyik esetben a *cél csupán rövid távú szülői célokban, mindennek előtt a konkrétan megragadható eredményben fókuszálódik, amelyért mindent fel kell, fel lehet s érdemes is feláldozni, míg a másik esetben a célhoz vezető folyamaton, hosszú távon értelmezhető összetevőkön (pl. a gyerek személyiségfejlődésén, szociális kapcsolatai kibontakozásán stb.) is nagy, akár még a cél elérésénél is nagyobb hangsúly van. A probléma a tehetséges gyerekek esetében általában nem a célorientált, teljesítményorientált szülővel van (egy tehetséges gyerekek sokkal komolyabb teherterhelés az iniciatívák nélküli szülő), hanem az eredmény-, nem pedig folyamatorientált szülői motiváltsággal.*

7) *A tehetségesek sugárzó egészségességének mítosza*

Miközben a legkülönfélébb kultúrákban és legalább az antikvitás kora óta elterjedt mítosz az, hogy az (intellektuálisan) tehetségesek gyerekek fizikailag gyengék, kapcsolattalanok, pszichésen sérülékenyek, deviáns életvitelűek stb., *Lewis Terman* első, 1920 körüli adatai óta létezik egy paradox „ellenmitológia” is, mely szerint a tehetséges gyerekek az átlagot meghaladóan jók nemcsak szellemi, hanem fizikai, pszichikai, szociális és életviteli értelemben is. *Ellen Winner* helyesen érzékelteti, hogy a „tehetségesek sugárzó egészségességének” mitológiája legalább annyira helytelen – s tegyük hozzá: veszélyes is –, mint az ellenkezője. Nyilvánvaló, hogy a *Terman* által kialakított mitológia abból fakad, hogy az először a kaliforniai iskolai tanárok által, majd a közülük *Terman* által még külön kiválogatott tehetséges gyerekek között jelentősen nagyobb számban voltak olyanok, akik kimagaslóan jó szociális (anyagi-műveltségű) családi háttérből érkeztek, mint akár az átlagos körülményekből. Mai napig minden hasonló tehetségválogatás eredménye az, hogy a jó családi háttérből sokkal több tehetséges gyereket identifikálnak, mint az átlagos vagy az alattiakból. A jó háttérrel biztosító családok éppen attól jobbak, hogy a szülők jobb érzelmi környezetet biztosítanak a gyerekeiknek, több kulturálódási, sportolási, helyesebb táplálkozási és életviteli lehetőséget stb., mint az átlagos vagy az alatti családokban a szülők. A *Terman*-kutatás ezen paradoxonára már számos bíráló rámutatott, *Winner* helyesen teszi, amikor e mítosz bírálatában az ő eredményeikre épít.

Arra azonban nem világít rá a szerző, hogy e mítosz mindaddig nem válaszolható meg kellőképpen, amíg nincsenek megfelelően egybevethető tehetségkutatások. Ez alatt azt értjük, hogy ma a tudományos és az ismeretterjesztő szakirodalomban is egyaránt tehetségesnek nevezik azokat a gyerekeket, akik *abban az értelemben* tehetségesek, hogy jobbak, mint iskolájuk kontrollcsoportjának diákjai, vagy *abban az értelemben* tehetsége-

sek, hogy körzeti, megyei, országos szinten jobbak, mint a többiek, vagy éppenséggel *abban az értelemben* tehetségesek, hogy egyetemes érvényű produktumok létrehozói a saját területükön akár már gyermekkorukban, legyen az zene, matematika vagy filmszínészet. Teljesen eklektikus és egybevetetlen az, amilyen tehetség-fogalommal a legkülönfélébb kutatók dolgoznak. Kérdés, hogy ha nem a *Termanéra* emlékeztetően kimagaslóan jó iskolai vagy regionális szinten tehetséges gyerekeket (a későbbi bankigazgatókat és egyetemi dékánokat) vizsgálnánk a tehetségkutatásokban, mint ahogy azt igen gyakran tesszük, hanem azokat is, akikből aztán – függetlenül a családi háttérüktől – *Einsteinek, Celanok és Emily Dickinsonok* lesznek, az ő esetükben is e ragyogóan jó fizikai, pszichikai, szociális eredményeket kapnánk-e. Valószínűleg nem. A módszertani probléma itt persze az, hogy miközben megfelelő eszközökkel rendelkezünk ahhoz, hogy meglehetősen jó találati aránnyal identificaljuk a Terman-értelemben véve tehetséges gyerekeket, azért arra továbbra sincsenek eszközeink, hogy nagy találati biztonsággal azonosítsunk olyan elemista vagy középiskolás gyerekeket, akikből aztán „garantáltan” *Schumanok és Schopenhauerek* lesznek.

8) *A mítosz, amely szerint minden gyerek tehetséges*

Ez valóban az egyik legközkeletűbb mítosz mind a laikusok, mind a pedagógiai szakemberek körében, s mint ahogy azt *Winner* is említi, a tehetségesek számára az egyik legkellemetlenebb, mert gyakran e vélekedés mögé bújva akadályozzák meg szülők, iskolaigazgatók, oktatási miniszterek, hogy a tehetséges gyerekek képzésére külön forrásokat, speciális kereteket biztosítsanak. Egyetérthetünk a szerzővel abban, hogy ez a vélekedés összekeveri, összemossa azt a tényt, hogy bár *minden emberi lény azonos abban, hogy rendelkezik fizikai, szellemi potenciálokkal (adottságokkal), ebből nem következik az, hogy e potenciálok azonosak. Winner* meggyőzően világít rá, hogy miközben a társadalmak, kultúrák könnyebben elfogadják, hogy a művészetben az átlagot meghaladó gyerekeknek mégiscsak kell a speciális oktatás (balettintézet, zeneiskola, képzőművészeti gimnázium stb.), addig az „elitizmus” vádját emlegetve kevésbé hajlamosak ezt elfogadni az intellektuálisan tehetséges gyerekekénél. Hozzáfüzhetjük, hogy a megítélés e kettőségének meglétét az attribúciós vizsgálatok is alátámasztják. Japánban például a kultúra egészét átható közkeletű elképzelés, hogy *az adottságok nem meghatározóak*, s a teljesítménybeli különbségek inkább az erőfeszítés különbségeiből fakadnak; ami viszont jelen témánk szempontjából elgondolkozató lehet, hogy még Japánban is hajlamosabbak voltak vizsgálati személyek azt hangsúlyozni, hogy az emberek nem-intellektuális területeken különböznek egymástól adottságaikban, mint azt, hogy intellektuális területen is különböző szintű adottságokkal rendelkezhetnek.

9) *Annak mítosza, hogy a tehetséges gyerekek kimagasló felnőttekké válnak*

Bár a könyvben ismertetett kutatások alapján *Winner* meggyőzően bizonyítja e tétel helytelenségét, ez az a mítosz, amit a recenzens a legkevésbé érez valóban mítosznak: az USA-ban, Magyarországon és a világ más pontjain is általánosan elismert, hogy a csodagyerekeknek és a koraéretten tehetségesen teljesítő gyerekeknek csak egy elenyésző része válik kimagaslóan tehetséges felnőtté, vagyis hogy ilyen értelemben kevés a *mozarti* (mind gyermekkorában, mind felnőttkorában kimagaslóan teljesítő) tehetség. A kutatások is, mindenek előtt *Redford* és *Feldman* munkái ezt erősítik meg: tehát nem egészen világos, *Winner* miért sorolja a fenti vélekedést a gyakori mítoszok közé. Ha valami, akkor érthető módon sokkal inkább az érdeklő mind a szakembereket, mind a laikusokat, miért van az, hogy olyan *sok* tehetséges gyerekből csak olyan *kevés* válik aztán tehetséges felnőtt.

Az *Ellen Winner*-könyv nagy erénye, hogy a fent bemutatott mítoszok kritikáját úgy adja meg a szerző, hogy érvei apparátusául rendkívül szélesen áttekinti az utóbbi évtizedek tehetségkutatásait és az e témához kapcsolódó más pedagógiai és pszichológiai kutatásokat. Ily módon a könyv abban az értelemben véve „forrásműként” is használható, hogy az olvasó összegyűjtve, csoportosítva, strukturáltan találhatja meg benne mindazon munkák leírását és eredményeit, amelyek az utóbbi pár évtizedben meghatározók voltak a tehetségkutatásban. Az izgalmas kérdéseket feldolgozó szakkönyvben szó esik például a tehetség és az intelligencia kapcsolatáról s mint említettük, a szélsőségesen kiegyensúlyozatlan intelligencia struktúrájú tehetségesek, főképp az autisztikus gyerekek kérdéseiről, a memória és a tehetség összefüggéseiről, a zenei és a képzőművészeti tehetségekről. Külön részeket szán *Ellen Winner* a tehetségesek magányosságára vonatkozó tudnivalóknak, a nemi különbségeknek a tehetségességben, a személyiségtényezőknak, mint például a motivációnak vagy a patológia kérdéseinek, a család, az iskola, a szocializáció kérdéseinek. Mindezt az ismeretet a kötet az ame-

rikai *trade bookok*, vagyis „kereskedelmi könyvek” módján tárja az olvasó elé. Ennek az USA-ban rendkívül elterjedt, itthon csak elvétve megtalálható kiadványtípusnak az a lényege, hogy a szerző a főszöveget az ismeretterjesztő szakirodalomra jellemző olvashatósággal és hivatkozások nélkül, csupán jegyzetszámokkal el látva alkotja meg; a szakkérdések iránt mélyebben, részletesebben érdeklődő olvasó a kötet végén az ott összegyűjtött jegyzetek alapján ismeri meg az igazán szakmai adatokat és érveket, illetve lelheti fel a szakirodalmi hivatkozásokat, amelyeknek aztán az igen bő bibliográfiában lehet pontosabban utánanézni. Ezt a mintát követi tehát az *Ellen Winner-könyv* is, amely azonban még egy másik vonását tekintve „jellegzetesen amerikai”: az olvasóban a könyv főszövegének és ötvenoldalas bibliográfiájának áttekintése azt a (tév)képzetet keltheti, hogy a jelzett időpontban az adott témában, tehát a mi esetünkben a tehetségkutatásban (*szinte*) *kizárólag az USA-ban* zajlottak érdemleges munkák, illetve ha bármi fontos történet is máshol, az csakis olyan dolog lehet, amit az legalizál, hogy angol nyelven jelent meg a róla szóló beszámoló. Miközben kötelességünk felhívni erre az egyoldalúságra a figyelmet, egyben azt is meg kell jegyeznünk, hogy a fenti ténymegállapítással nem sok újat mondunk. Az USA-ban született, s többnyire elsősorban amerikai piacra szánt tudományos és ismeretterjesztő munkáknak évtizedek óta szinte mindegyikére igaz az, hogy bennük kizárólag az amerikai kutatásokat rögzítő, s legfeljebb még az angol nyelven publikált munkákra való hivatkozás lelhető fel (s azt is tudjuk, hogy ma már az európai szakkönyvek jó részére is ugyanez az igaz). Pedig egy-egy olyan könyv esetében, mint *Winner* munkája, amelynek célja éppen vagy többek között egy adott szakterület utóbbi évtizedekbeli kutatásainak *áttekintő* bemutatása, fájó hiány, hogy nem szerepelnek olyan hivatkozások, amelyek francia, német, spanyol vagy orosz, netán kínai vagy japán nyelven megjelent, s ilyen-olyan okokból angolra nem lefordított munkákra vonatkoznának. S éppen a tehetség-téma esetében ez az egyoldalúság még egy speciális szakmai kérdést is felvet: ha egyszer a tehetség kérdése iránti érdeklődés éppen a Szputnyik-sokk hatására erősödött fel az USA-ban, miképpen lehet, hogy szinte egyetlen egyszer sem hivatkozik *Winner* a volt Szovjetunióban vagy a jelenlegi Oroszországban zajló e tárgyú vizsgálatokra vagy akár csak ismeretterjesztő közleményekre? Ugyanakkor örömről beszélhetünk, hogy mi, magyarok a kötet több pontján, s igen csak pozitívan kiemelve említődünk meg. Szó esik arról, hogy egy olyan kis lélekszámú nemzet is, mint a miénk, milyen nagy, egyetemes hatású tehetségeket dobhat felszínre, ha az adott kultúrában értéket jelent a tehetség, s az egyes iskolák, illetve az iskolarendszer egésze megfelelően gondozza, támogatja a tehetségeket.

Ellen Winner tehetségkönyve a recenzióinkban jelzett hiányosságokkal, hibákkal és ellentmondásokkal együtt is e kutatási terület egyik fontos új munkája. Nem véletlen, hogy a kötetet a megjelenése óta már több nyelvre is lefordították, például németre. Itthon nyilvánvalóan hiánypótló lenne ez a munka, bár csakis némi adaptációval lehetne kiadni, merthogy bizonyos részek az amerikai viszonyok közvetlen ismerete nélkül szinte értelmezhetetlenek lennének még az amúgy tájékozott hazai szakmai olvasók számára is.

Gordon Győri János

Fekete Hajnal, Major Éva és Nikolov Marianne (szerk.): English Language Education in Hungary: A Baseline Study

The British Council Hungary, 1999. 257 o.

A tanulmánykötet célja átfogó képet adni az angol nyelv oktatásának helyzetéről Magyarországon a századforduló és a 2004-re tervezett idegennyelv-oktatást is érintő vizsgareform előtt. Fő erénye a nyelv-tanulás és -tanítás több szempontú elemzése, illetve helyének és szerepének bemutatása az összes érintett szemszögéből. A hangsúly a kimenet szabályozásán, a tervezett új vizsgarendszer kialakításán van. Mind a 17 szerző az angol nyelvtanítás területén jól ismert szakember. Mivel a kötet nem kizárólag az angol nyelvtanítás szakirodalmában jártas olvasónak szól, érdemes lett volna röviden bemutatni őket a könyv valamely részében.

A történeti hitelesség megkívánja a visszatekintést, az eddigi tapasztalatok elemzését, hiszen a változtatások csak így válhatnak érthetővé és kivitelezhetővé. A könyvet nem csak a vizsgareformot tervező csoport, hanem az angol nyelvoktatás minden résztvevője haszonnal forgathatja. A könyv nyolc fejezetének mindegyike önállóan is kerek egész, az adott téma részletes és alapos taglalása, együtt pedig hozzájárulnak a sokszínű kép mélyebb megértéséhez.

A tanulmánykötet egyes fejezeteinek egymásutánisága semmilyen hierarchikus rendet nem követ; a könyv szerkezetét úgy lehetne talán a legjobban elképzelni, hogy a fő téma, az új vizsgarendszer kialakítása áll a középpontban, ezt körülveszik az egyes szempontok elemzései. A tartalomjegyzéken túl az általános bevezető segít tájékozódni az olvasónak az egyes fejezetek rövid bemutatásával, céljának meghatározásával és az adatgyűjtés módszereinek ismertetésével. A szerző itt hívja fel a figyelmet a kötet utolsó részének, az összegzésnek a fontosságára, amelyben pontokba szedve, tömören megtalálhatók az összefoglaló gondolatok, az átfogó kutatómunka eredményeképpen megszületett javaslatok.

Az első fejezet egyrészt a társadalmi háttérrel mutatja be, másrészt a tervezett vizsgareform szükségességét kívánja alátámasztani az utóbbi években az idegennyelv-tudás iránti megnövekedett igények és elvárások tükrében.

A következő rész a jelenlegi érettségi vizsga eléggé összetett képét igyekszik körvonalazni és részletesen elemezni. A gondos adatgyűjtés eredményeképpen számos megdöbbentő tényre derül fény, mint például a számos különböző vizsgafajta megléte és a feladatírók közötti kommunikáció hiánya. Az utóbbi egy-két év érettségi adatai világos, könnyen értelmezhető táblázatba foglalva mutatják, ki, mikor és milyen típusú vizsgát tett és azt milyen szervezet készítette el. A széleskörű adatgyűjtés során a szerzők többek között átnézték számos jegyzőkönyvet, vizsgafeladatot, interjúkat készítettek tanárokkal. Az empirikus adathalmaz feldolgozása sokszínű, táblázatok és kördiagramok segítenek eligazodni, bár az utóbbiak nyomdatechnikai okokból nem túl szerencsések. A fejezethez szervesen illeszkedő függelékben megtalálhatók a vizsgálat során használt, de a fejezetben csak elemzett mérőeszközök, illetve további statisztikai adatok és jegyzőkönyvrészletek.

A harmadik egység a felsőoktatási intézmények által megkövetelt dokumentált nyelvtudás rövid elemzése. Itt alapvetően két szempont különül el élesen: az angol mint felvételi tantárgy és az idegennyelv-tudásért adott felvételi pontszám egyéb szakokon, ahol a nyelvtudást fontosnak ítélik (itt természetesen nem csak az angol nyelvtudásért adott pontok adatai szerepelnek). A világosan körvonalazható sokféleség mellett talán érdemes lett volna részletesebben kitérni az előző fejezetben már említett közös írásbeli felvételi vizsgára, illetve a szóbeli felvételik tanulságaira.

A negyedik fejezet a Magyarországon hozzáférhető nyelvvizsgák elemzése, különös tekintettel a pillanatnyilag egyeduralgkodó állami nyelvvizsgákra. Az áttekintés igen részletes képet ad a vizsgatervezéstől a külföldi angol nyelvvizsgák adatain keresztül a vizsgázók leírásáig. Nagyon tanulságosak a különböző vizsgatípusokat összehasonlító táblázatok és a vizsgázók kor szerinti megoszlásának adatai.

Az ötödik fejezet bevezetőjében a szerzők célul jelölik meg a 11. és 12. évfolyamon tanulók teljesítményének vizsgálatát nemzetközi összehasonlításban, állami nyelvvizsgán elért teljesítmény és egy próbavizsga alapján, aminek a tanulságai hasznosíthatók a tervezett új vizsgák bemérésénél és kivitelezésénél.

A következő, a leghosszabb fejezet részletesen elemzi az érintettek hozzáállását. A megkérdezettek különböző mértékben érdekeltek a nyelvtudás gyarapításának minél tökéletesebb módszereinek és az objektív, pontosan mért és dokumentált nyelvtudásnak a kialakításában.

A hetedik fejezet a tanárképzéssel és továbbképzéssel foglalkozik. Sajnálatos módon ez a rész jelentőségéhez képest rövid. A tanárok megfelelő hozzáállása elengedhetetlen, a fejezetet záró gondolat szerint is a tanárok szimpátiája nélkül nem lehet egy reform sikeres. A szerzők elismerik az adatgyűjtés nehézségeit, azonban lehetett volna más módszerekkel, például az adott tanárképző intézmény kurzusleírásainak elemzésével, vagy szélesebb körből adatot gyűjteni a hallgatók megkérdezésével. Az új vizsgarendszer koncepciójának szervesen kellene beépülnie a tanárképzésbe (megfelelő hangsúlyt helyezve a „washback effect”-re, a számonkérés tanításra való visszahatására). A tanárképzésben úttörő szerepet játszó hároméves programok eredményei, az ott bevezetett tanárképzési módszerek és a hosszabb tanítási gyakorlat tanulságai nagy mértékben segítenék ezt a változást. A fejezet egyik összefoglaló táblázata is inkább az adatok hiányáról árulkodik, hiszen a rubrikák több, mint fele üres. A tanártovábbképzésről még csak közelítő információ sem áll rendelkezésre, pedig országosan többféle intézmény (pedagógiai intézetek, főiskolák és egyetemek) kapcsolódott be ebbe a munkába.

A nyolcadik fejezet az átlagos osztályterembe vezeti az olvasót, több kutatási kérdésből és hipotézisből kiindulva, egy széleskörű adatgyűjtésen alapuló tanulmányt olvashatunk. Egyik érdekessége az, hogy az óramegfigyeléseket olyan iskolákban végezték, amelyek országosan átlagosaknak számítanak. Figyelemre méltók továbbá a vizsgareformon túlmutató, de hozzá szorosan kapcsolódó következtetések. Ilyen például a tanítás minőségét igen nagy mértékben befolyásoló tényező, a tanárok végzettségei sokszínűségének bemutatása. Bár a tanítási gyakorlattal kapcsolatos adatok nem szerepelnek a táblázatban, a kép így is rendkívül összetett. Igen árnyalt képet ad az angolórákról több szempontból, nem csupán az új vizsgafeladatokat tervezőknek és a gyakorló tanároknak szolgál információval, hanem a tanárképzésben és továbbképzésben érdekeltek is hasznos útmutatót kaphatnak kurzusaik tervezéséhez.

A tanulmánykötet fő érdeme, hogy az angol nyelv tanulását és tanítását nem elszigetelten kezeli, hanem több tényezőt figyelembe véve segít átfogó képet kialakítani az olvasóban. Az összefüggések az elemek között tisztán körvonalazódnak, az egyes fejezetek adatai egybecsengenek, a különböző szempontú vizsgálatokból azonos következtetéseket lehet levonni. Például idézhetjük azt a megállapítást, hogy jelenlegi közoktatási rendszerünk nem biztosítja a folyamatosságot az angol nyelvtanítás tekintetében: a szülők megközelítése a 6. fejezetben szerepel, az iskolai oldalt pedig a 8. fejezet tárgyalja. A feldolgozott adatok mindenképpen meggyőzőek, hozzásegítenek a tényszerű és objektív kép kialakításához.

A tanulmánykötet felépítése logikus, szerkezete könnyen követhető, bár némi aránytalanság megfigyelhető, különösen az írásbeli felvétel elemzése, illetve a tanárképzéssel kapcsolatos fejezet lehetett volna részletesebb. Igaz, a reform pillanatnyilag távolinak tűnik, mégis talán a tanárképzésben és továbbképzésben lehetne legelőször meghonosítani a vizsga által megkövetelt tanítási módszerek bevezetését.

A kötetet haszonnal forgathatja mindenki, aki bármilyen módon érdekelt az angol nyelv oktatásában, sőt érdemes lenne azok számára is hozzáférhetővé tenni, akik nem olvasnak angolul. Az összefoglalóban pontokba szedett ajánlások mindenképpen meghatározzák az elkövetkező időszak irányvonalát és a néhány év múlva elvégzendő követő tanulmány remélhetően már jelentős eredményekről fog beszámolni.

Bukta Katalin

Louis Porcher et Dominique Groux: L'apprentissage précoce des langues.
Presses Universitaires de France, Paris, 1998. 128 o.

Európa gazdasági egységgé válik. Egyelőre nem tudjuk, mi lesz a politikai töredezettséggel. De nyelvi tarkasága megmarad, ki tudja, meddig. Nyelvi egység? Volt a középkorban, a korai újkorban, de csak a magas iskolázottságúak részére; eszköze: a latin. Ha lesz egységes nyelv, annak minden európai polgár számára megtanulhatónak kell lennie. Úgy látszik, rátaláltak. Az angolról van szó. Rossz jeleit láthatjuk Budapest utcáin. Jó jelei is vannak; sokfelé járhat az ember kontinensünkön, és ennek az egyetlen nyelvnek az ismeretével sokfelé és sok emberrel meg tudja értetni magát – igaz, sokakkal egyelőre még nem.

Az Európai Unió másként képzei a közös európai kommunikációt. Központjában mindegyik tagállam nyelvét használja, az Unió állampolgárait pedig arra buzdítja, hogy tanuljanak meg, anyanyelvükön kívül, két „uniós” nyelvet.

A tanulást célszerű korán kezdeni. Részben a korai (*précoce*) nyelvtanulás ismert előnyei miatt; részben mert már az iskolázás is megkövetelheti a nyelvi mozgékonyt, hiszen a szülők átköltözhetnek más nyelvtérre, amikor gyerekeik még iskolába járnak.

Ennek a feladatnak a teljesítési lehetőségeit járja körül a két francia szerző. A „korai” számukra a középiskolát megelőző időt jelenti. Nyugaton tíz, tizenegy vagy tizenkét éves korban kezdik a gyerekek középiskolai tanulmányaikat, tehát a korai nyelvtanulás az óvodai és elemi iskolai indítást jelenti. A könyvben tájékoztatást kapunk az ügy jelenlegi állásáról. Még messze van az Európai Unió iskolarendszere attól, hogy minden kisiskolást idegennyelv-tanulásra fogjon, de gyors a nyelvtanulók számának és arányának a gyarapodása, a strasbourgi régióban például közeledik az ötven százalékhoz. Az angol vezet mindenütt, de elég nagy a tarkaság,

Könyvekről

tanítanak a kicsiknek a spanyolt, németet (franciát a nem frankofon régiókban), olaszt, töredékesen portugált, sőt az Unión *kívül* beszélt orosz és japánt is.

A tanulás belügyeiről a szerzők keveset mondanak. Kik tanítsanak, milyen tankönyveket, gépeket, audio-vizuális eszközöket használjanak és mit várhatnak tőlük, mit tanítsanak meg magán a nyelven kívül stb., ezeket a kérdéseket tárgyalják részletesen. A módszer, a „hogyan boldoguljunk” kérdéseire csak utalások történnek.

A kiterjesztett nyelvtanulástól a két szakember jelentős pedagógiai, társadalmi, politikai hasznot is remél: akik megismerik egymás nyelvét, azokat nem lehet egymás ellen fordítani, a szavakon kívül a gondolatok is összehangolódnak, a kultúrák különbségei termékenyítően hatnak, megszületik a megértés Európája. Elismerjük, hogy ebben magvas részizgazság van, de résznaívság is. A magyarfaló Tiso szlovák elnök jól tudott magyarul, bizonyára ismerte a magyar irodalmat, a Trianon miatt átkozódó magyar urak közül többen értettek franciául, néhány arab terrorista kitűnően beszél angolul, illetőleg újhéber nyelven. De elhisszük, hogy az emberi érdek nyerhet a többnyelvűség terjedésével. (A nemzeti érdek is.)

A könyv igen optimista, csak korlátozott terjedelemben és súllyal tárgyalja az akadályokat. Ezek *egyike* a tanügyi szervezés. Az elemi iskolából nyelvtanulási előzményekkel érkező gyerekeket gyakran olyan középiskola fogadja, amelyikben a tanulást nem folytathatja, a nyelvet nem vagy a zérus szinttől kezdve, azaz új tantárgyként oktatják. Hazánkban is megvan ez a zökkenő, a jelek szerint még inkább, mint az Unióban; a recensens saját többszörös tapasztalatából tudja. (Micsoda pazarlás!)

Az Unió, mint szó esett róla, azt szorgalmazza, hogy minden iskolás *két* idegen nyelvet tanuljon. Ez a *másik* nagy gond. A szerzők arra biztatják az iskolákat, hogy a második nyelvet is minél hamarabb kezdjék el. A pedagógusok azonban jól tudják, hogy a tizenkét éven aluliaknak a két idegen nyelv túl nagy terhelés, és egyik nyelv a másiknak használatában gátlásokat okozhat. (Mi talán mostanában kezdjük tapasztalni az utóbbit, a középiskolákban. Régebben nem nagyon észlelhettük, mert az orosz általában nem zavarta a nyugati nyelveket.)

A könyv mondandója nagyon fontos és tanulságos a magyar oktatáspolitikai és közoktatás számára. Helyzetünk miatt még jobban rá vagyunk utalva a tömeges és eredményes nyelvtanulásra, mint a szerencsésebb sorsú népek. Ha csatlakozni akarunk hozzájuk, nagy erőfeszítésekre kell bízunk az iskolarendszert és az iskolas ifjúságot. A könyvben leírt eredmények és előrelépések megismerése után el kell gondolkodnunk azon, hogy mennyire maradtunk el az Unió mögött, és hogy pótolnunk kell, sokat, mert különben az európai népek közössége rideg és kellemetlen közeg lesz a magyar társadalom számára.

Bán Ervin

INFORMÁCIÓK

Hogyan tovább didaktikaoktatás?

Az MTA Pedagógiai Bizottságának Didaktikai Albizottsága, a Tanárképzők Szövetségének Pedagógiai Szakosztálya és a Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Universitas Felsőoktatási Lektorátusa 1999. május 20-án közös ülést tartott a Tankönyvkiadó Székházában. Az ülés tárgya: *Hogyan tovább didaktikaoktatás?*

A Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában 1998 őszén jelent meg a *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* című tankönyv, amelyet az ELTE Neveléstudományi Tanszék Didaktikai Szakcsoportjának munkatársai (*Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, M. Nádasi Mária, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit*) írtak, megelőzve a pedagógusképzés valamennyi szintjét. Öt utólektort kért fel a Kiadó, többségében olyan kollégákat, akik vállalták, hogy az 1998/99-es tanévben „kipróbálják” a könyvet. Megjelentek a szerzők, szép számban a különböző felsőoktatási intézményekből, didaktikát oktató kollégák és a könyv bírálója és utólektorai, akik felkért hozzászólóként vettek részt az ülésen.

(Jelen voltak: *Aczél Katalin, Ballér Endre, Balogh Andrásné, Bárdossy Ildikó, Bokkon László, Bús Imre, Dalmoki Miklós, Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Hajdú Erzsébet, Heimann Lászlóné, Hernádi Katalin, Kardos Józsefné, Kotschy Andrásné, Kovácsné Németh Mária, Kurtán Zsuzsa, Lukács István, Makó Ferenc, Nagyné Kovács Ildikó, M. Nádasi Mária, Nahalka István, Ollé János, Orosz Sándor, Palojtay Mária, Perjés István, Petriné Feyér Judit, Pfister Éva, Réthy Endréné, Sükösd János, Szabó László Tamás, Szivák Judit, Varga Lajos, Vörösne Keszler Erzsébet*)

Palojtay Mária házigazdaként köszöntötte a megjelenteket. *Falus Iván*, a könyv szerkesztője és egyik szerzője vezette az ülést. Bevezetesként néhány önkritikus véleményt fogalmazott meg és jelezte, hogy a szerzők örömmel fogadják a kritikákat, amelyek segítséget, ötletet adnak majd a könyv átdolgozásához.

Előnek *Ballér Endre*, a könyv bírálója kapott szót, akiknek az igényes, alapos, segítő, 28 oldalas kritikája jelentősen befolyásolta a megjelent könyv tartalmát, amiért *Falus Iván* ez alkalommal is köszönetet mondott a szerzők nevében. *Ballér Endre* szerint a Didaktika, az új felsőoktatási jegyzet a magyar neveléstudomány egyik hagyományosan gazdag diszciplinájában is új tudományos értékeket, eredményeket közvetít. A sokféle központú didaktikák sorában a pedagógus(jelöltek) oktatási *innovációs tevékenységét* állítja központba. A tanítást olyan *reflektív tevékenységnek* mutatja be, amelyben egyesül az elméleti megalapozás és annak alkotó alkalmazása. A tanítás-tanulás eredményességét meghatározó *feltételek komplex rendszerét differenciáltan tárja elénk* (makro-mikro, objektív-szubjektív feltételek, hatások). *Nyitott rendszert képvisel*, különböző megközelítési lehetőségeket mutatva be, amelyek nem „ígazak”, vagy „tévések”, hanem különböző feltételek között egyaránt lehetnek hatékonyak vagy hatástalanok, esetleg a célokkal ellentétes hatásúak. Ennek ellenére nem közvetít „posztmodern” jellegű elbizonytalanodást, relativizmust.

A *Didaktika* tanulmányai érvényesítik a szerzők új kutatási eredményeit, széleskörű hazai és nemzetközi szakirodalmi elemzéseit és empirikus vizsgálatait. Előzménynek tekinthetők a szerzők (több esetben ugyanez a team közreműködésével készült) korábbi munkái (A pedagógia és a pedagógusok; Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe, a konstruktivista tanulásmélethez, a motiváció, a kezdő pedagógus témákban született tanulmányok).

Összefoglalásként a következőket fogalmazta meg:

1. A *Didaktika* szemléletmódjában, rendszerében, tartalmának számos területén új tudományos értékeket, eredményeket hozott létre.
2. Mutatja, hogy jól megférhet a tudományos eredmények közvetítése és a felsőoktatásban alkalmazott jegyzetkészítés.

Információk

3. Újabb bizonyíték arra, milyen jelentős kapcsolat van a pedagógusképzés tartalmi igénye és a neveléstudomány fejlődése között (pl. neveléstörténet, nevelésfilozófia, pedagógiai innováció, új neveléstudományi rendszerek kiépítése).

Szükségesnek tartja a továbbfejlesztést, kiegészítést például az értékek és az oktatás, az információs technológia és az oktatás, az iskolán kívüli oktatás, a didaktika tantárgy pedagógiai összefüggései és az oktatás és képességfejlesztés témákban.

Végül idézte a *Magyar Pedagógiából* (1998. 3. sz. 264. o.) a Svédországban élő *Marton Ferenc* elismerő szavait az új *Pedagógiai Lexikonról* és egyúttal a magyar pedagógiáról. „A *Didaktika* nemcsak méltó reprezentánsa ennek a magas szintnek, hanem neveléstudományunk, a hazai oktatás gyakorlatának és tanárképzésünk tovább fejlődésének előmozdítója lehet.” – e megtszélő szavakkal zárta gondolatait *Ballér Endre*.

Ezután a felkért utólektorok foglalták össze véleményüket:

Kovácsné Németh Mária megtisztelőnek tartotta a felkérést. Hangsúlyozta, hogy a pedagógusképzés minden szintje, így a tanítóképzés is azt várta az ELTÉ-n tanító szerzőktől, hogy olyan jegyzet készüljön amely mindenütt használható, megfelelő. Szükség volt az új jegyzetre, átfogó, felölel minden fontos területet.

Konkrét megállapításokat fogalmazott meg az egyes fejezetekről. Mintaszerűnek tartja a következő fejezeteket: I., VIII. (*Réthy Endréné*), IV., IX. (*Falus Iván*), XII. (*M. Nádasi Mária*) és a XVI. (*Kotschy Beáta*). A többinél is kiemelte a kiváló összegzéseket, ehhez kellene igazítani a fejezeteket. Több szemléletes kiemelést, apró-nagyobb betűs megoldásokat javasol.

A II. (Az oktatás tartalmi meghatározottsága), a VI. (Az oktatás célrendszere) és a XIII fejezeteket (A pedagógiai értékelés) nem tartja a tankönyvbe valóknak. A X. fejezet (Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei) címének pontosítását javasolta, szerinte az infrastruktúra nem tartozik a tankönyv anyagába. Javasolja a példák átgondolását, jó lenne a reformpedagógia körére is gondolni, hiszen a taneszközök jelentőséggel bírnak a pedagógiákban.

Szabó Antal elmondta, hogy nagyon várták a könyv megjelenését, sajnos bevéltési vizsgálati eredmény még nem ismert, mert a főiskolán a hallgatók még nem fejezték be a tankönyv teljes feldolgozását. Ezt követik majd a vizsgák.

Átolvassa a könyvet, jellegét tekintve kézikönyvnek tartja, átfogó, korszerű, a szerkezete világos, áttekinthető. Fontos alaplmu, eredményesen használható a képzésben. Jól kiegészítené egy feladatgyűjtemény, amelyet a szerzők készíthetnének el, viszont a szöveggyűjteményeket az intézménycsoportoknak kellene összeállítani, így azok adekvátabbak lennének az egyes képzési szintekhez.

Főbb javaslatai a következők:

- Az I–V. fejezetet össze lehetne vonni egyetlen alapozó fejezetbe.
- Sok a neveléstörténeti rész, felesleges, a hallgatók mindenütt tanulnak neveléstörténetet.
- A Taneszközök... fejezetet ki kellene egészíteni a legkorszerűbb eszközökkel (multimédia, Internet).
- Meg kellene fogalmazni, ki kellene emelni a követelményeket, amelyek nem egyenlők a tananyaggal.
- Nyomdatechnikai javaslatai: a kulcsfogalmak, definíciók kiemelése.

Ötletesek, hasznosak a feladatok, az elsők reprodukáló jellegűek, majd az egyszerű alkalmazástól haladnak a nagyobb horderejű, esetenként szemináriummi dolgozathoz is alkalmas feladatok felé.

Lukács István először bemutatta a felsőoktatásban használt kétféle tankönyvet. Hagyományosan elterjedt az a tankönyvtípus, amelyik könnyen tanulható, tömör, jól strukturált, az elsajátítási folyamat számára rendezett sorrendben tárgyalja a szaktudomány tartalmait, szemléletes tipográfiai megoldásokkal kiemeli a lényegét. A másik típusba tartozó tankönyv, vitatkozik – gyakran önmagával is –, nemcsak információkat, hanem gondolatmeneteket is felkínál, nézeteket szembeesít, problémaközpontú. Az olvasót/tanulót együttgondolkodásra vagy vitára serkenti, kényszeríti. Így tartalmának elsajátítása egyszerű befogadással lehetetlen. Ez utóbbiba sorolja az új *Didaktikát*.

Ahhoz azonban, hogy jól használható legyen a tankönyv tanárnak és hallgatónak, szükségesnek tartaná egy jól megválasztott glosszáriummal, vagy egy terjedelmesebb kislexikonnal való kiegészítést annak érdekében, hogy „beszéljék” a didaktika szaknyelvét azok, akik a tankönyveket olvassák, tanulják. A fogalmakat, szakkifejezéseket a tankönyvben meghatározzák a szerzők az egyes fejezetekben, de többször előfordul, hogy egyes pedagógiai fogalmakat korábban is olvashatjuk a szövegekben és azok értelmezése csak egy későbbi fejezetben következik. Így előfordulhat olyan eset is, hogy a fogalmat más értelmezésben, vagy egyoldalúan

Információk

használja egészen addig a hallgató, ameddig el nem jut addig a fejezetig, ahol meghatározzák, értelmezik azt. Példákkal is igazolta állítását.

A könyv minden didaktika (és éppen e könyv által is megteremtett újszerűen és megfelelően tágan értelmezett didaktika) tárgykörébe tartozó lényeges ismeretet tartalmaz, nincsenek hiányok, és nem minősíthető semmi sem feleslegesnek.

Ismertette a hallgatók véleményét a tankönyvről. Nyolcvanegy főiskolás – túl a vizsgán – válaszolt a kérdőív kérdéseire, amely az egyes fejezetek érthetőségére és tanulhatóságára vonatkoztak. Mindkét szempontból *A különleges bánásmódot igénylő gyermek (Petriné Feyér Judit)* című fejezet került az első helyre. Az érthetőség rangsorában az első négy helyre olyan fejezetek kerültek, amelyek a hagyományos didaktikában nem szerepelnek (A különleges bánásmódot igénylő gyermek, A kezdő pedagógus, A tanuló, A pedagógus).

Lukács István szerint a fejezetek önállóak, egymástól függetleníthetők, szükségesnek tartana több egymásra utalást, kapcsolatot közöttük, ez segítené a tanulást. Az írásos anyagban fejezetenként is megfogalmaz észrevételeket, javaslatokat. Összegezve, a kritikai észrevételek mellett „a könyvet mind a didaktika művelésében, mind oktatásában korszakot nyitónak” tartja.

Varga Lajos írásos anyagában fejezetenként értékelt, elemezte a tankönyvet és mindenütt megfogalmazta a kiegészítő vagy változtatási javaslatát. Az ülésen a közelmúlt didaktika tankönyveit (*Nagy Sándor, Székely, Szokolszky, Báthory, Benedek*) a Budapesti Műszaki Egyetem mérnöktanárképzésének (szakképzés) oldaláról közelítette meg. Milyen könyv ez a *Didaktika*, tankönyv vagy szakkönyv? Utalt a *Nagy Sándor* didaktikákra, amelyek szakkönyvek voltak és tankönyvek lettek. Ettől a *Didaktikától* is azt várja, hogy szakkönyv legyen. Ennek érdekében véleménye szerint magas szintet kell képviselnie. A neveléseméleti és a neveléstörténeti kapcsolódást jónak tartja, hiányzik azonban a szakmódszertanokhoz való kapcsolódást. Evvel feltétlenül ki kell egészíteni. Az egyes fejezetek elején a kérdések irányítják a felhasználót, ezek jelentik a követelményeket. Pedig elképzelhető, hogy más oktató másra tenné a hangsúlyt.

Az utólektorokat hozzászólók követték:

Pfister Éva szerint a könyv inkább kézikönyvként használható, ennek nagyon jó. Így a tankönyv-probléma nem oldódott meg. A tananyag nem azonos a tankönyv anyagával. Jól feldolgozható az általa alkalmazott didaktika-tanítási módszerrel, az önirányító kiscsoportos tanulással.

Orosz Sándor kiváló teljesítményként értékelt a munkát, gratulált. Üdvözölte, hogy sokkal szélesebb horizontot nyitott a didaktikában. Javasolja, hogy a példaanyag összeállítása során figyeljenek arra, hogy általános alapként szolgáljon a módszertanokhoz.

Bárdos Ildikó üdvözölte a vállalkozást. Több pedagógusréteg számára készült, megvétele hosszú távú befektetés. Üdvözlö az új témákat a tankönyvben. Feleslegesnek tartja a kiegészítő kislexikont. Kötelező, alap szakirodalomként adja meg a hallgatóknak a tárgyahoz.

Kurtán Zsuzsa konkrét kiegészítő javaslatokat fogalmazott meg. A pedagógus-továbbképzés számára is jól használhatónak tartja.

Balogh Andrásné ellentmondott Varga Lajosnak, szerinte megfelelő szintű az egyetemi hallgatók számára is. Hasznosnak tartja a kérdéseket és a feladatokat. Javasolja, hogy a kérdéseknél legyenek minták – többféle is – a kidolgozásra, hiszen a didaktika alaptárgy, általában a képzés elején találkoznak vele a hallgatók. A tárgy iránti érdeklődést, a hozzáállást is befolyásolhatja.

Szabó László Tamás summásan így fejezte ki véleményét: „Dobogjon a didaxis patája!”

Falus Iván úgy gondolja, hogy a *Didaktika* legyen szakkönyv színvonalú tankönyv. Ezért a tartalom feldolgozását is segíteni kell. Összegezte és megköszönte a kritikákat, az ötleteket. Jelezte, hogy az ötödik felkért bíráló *Szendéné Winkler Vera* elküldte az írásos véleményét, kiegészítve több, részletes hallgatói elemzéssel. A tankönyv átdolgozásához nagy segítséget jelentenek az utólektori és az ülésen elhangzott javaslatok.

Budapest, 1999. június

Petriné Feyér Judit

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbesítőknél és a Hírlap-előfizetési és Elektronikus Postaigazgatóság (HELP) 1900 Budapest, Orczy tér 1, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 – 02102799 pénzforgalmi jelzőszámra.

Előfizetési díj egy évre 1600,- Ft. Ára példányonként 400,- Ft.

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

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatja.
Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a JATE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 6,6 (A/5) ív terjedelemben.
HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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

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

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

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

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összefoglalást kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

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

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

AIMS AND SCOPE

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

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

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Tamás Kozma and Katalin R. Forray: Socio-ecological changes and educational policy alternatives: the case of Hungary, 1990–97	123
József Kontra: Flexibility in thinking and mathematical achievement	141
Hedvig Sallay and Ákos Münnich: Relations between the perception of child rearing practices and self-development	157
Klára Tarkó: The connection between reading and metacognition in school years	175
Kata Csizér, Zoltán Dörnyei and Emese Nyilasi: Language learning attitudes and preferences of primary school children in Hungary. From Russian to English?	193