

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZADIK ÉVFOLYAM

4. SZÁM



2000

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

SZÁZADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, OROSZ SÁNDOR

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

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Szabó Ildikó és Falus Katalin: Politikai szocializáció közép-európai módra:
a magyar sajátosságok 383
- Nikolov Marianne: Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai an-
golórákon 401
- Charles Alderson: Teljesítményszintek az angol nyelvi érettségi kipróbálásán 423
- A. Y. Montgomery: Technikák és eszközök a tanulói feladatok és dolgozatok
automatizált értékelésére 459
- Szekszárdi Júlia, Horváth H. Attila, Buda Marianna és Simonfalvi Ildikó:
A serdülők erkölcsi szocializációja (Útkeresés a labirintusban) 473
- Kovács Etele, Keresztesi Katalin, Kovács István és Andrásné Teleki Judit:
A testnevelő tanárok véleménye a kibocsátó intézmény képző munkájáról 499

KÖNYVEKRŐL

- Füzné Kószó Mária: Joy Palmer és Philip Neal: A környezeti nevelés kézi-
könyve 521
- Varga Gábor: Dr. Harsányi András (1914–1966) Baráth Béla: Martonfalvi
György munkásságának jelentősége... 525
- Zsolnai Anikó: Gian Vittorio Caprara és Daniel Cervone: Personality:
Determinants, Dynamics, and Potentials 526

INFORMÁCIÓ

Kelemen Elemér: Jelentés az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága 2000. évi tevékenységéről	529
Csapó Benő: Utószó a Magyar Pedagógia századik évfolyamához	531

POLITIKAI SZOCIALIZÁCIÓ KÖZÉP-EURÓPAI MÓDRA A MAGYAR SAJÁTOSSÁGOK¹

Szabó Ildikó* és Falus Katalin*

* *Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Társadalomtudományi Tanszék*
• *Országos Közoktatási Intézet*

A politikai szocializáció történelmi öröksége

A politikai szocializáció minden társadalomban magán viseli annak a politikai rendszernek a bélyegét, amelyben zajlik (Percheron, 1974, 1993; Szabó, 1989, 2000; Szabó és Csákó, 1999). A politikai szocializáció fogalmán – ahogy ez a szakirodalomban általánosan elfogadott – mi is azt az egész életen át tartó folyamatot tartjuk, amelynek során az egyén és a politikailag megformált társadalom közötti, egy életen át tartó interakciókban az egyén politikai személyisége, a politikához való viszonya és politikai világgépe formálódik. A közép-európai országokban e folyamat általában revolútív modellt követett, míg a nyugati világban inkább evolútív. A szocializáció politikai keretei (a politikai rendszer, az államiság és az államhatárok) a XX. század folyamán a térség minden országában többször is megváltoztak. Magyarországon például kilencszer változott meg alapjaiban a politikai hatalomgyakorlás módja,² az országhatárokat pedig négyszer rajzolták újjá. A rendszerint „kívülről” és „felülről” beindított változásokat megelőző társadalom számára csak egy volt biztos a politikához való viszonyában: az, hogy *semmi sem biztos*.

Bár a közép-európai országok politikai szocializációjának állami, nemzeti és kulturális mintáiban jelentős különbségek vannak, a politikai feltételek állandó változásából következően több közös vonás is van bennük:

1) *A politikai konverziók*. A gyakori politikai fordulatok többször is társadalmi méretű reszocializációra kényszerítették a társadalmakat. Az embereknek ilyenkor újra kellett fogalmazniuk a hatalomhoz való viszonyukat és politikai identitásukat, és számot

¹ Az International Political Science Association (IPSA) XIV. világtudományos kongresszusán elhangzott előadás (Research Committee on Political Socialization and Education, RC 21.3), Canada, Québec City, 2000. augusztus 1–5.

² Az Osztrák-Magyar Monarchia után a polgári demokratikus forradalom (1918), majd a Tanácsköztársaság (1919) következett, aztán a Horthy-korszak (1919–1944), amelyet a nyilaskeresztes korszak követett (1944–1945). A háború utáni többpártrendszerű parlamentarizmust (1945–49) a Rákosi-korszak követte. Az 1956-os forradalom leverése után kezdődött Kádár-korszakot 1989-ben váltotta fel a mostani, többpárti demokrácia.

kellett vetniük korábbi politikai szerepeikkel (*Moscovici és Mugny, 1987; Ajtony, 2000*). Erre azért kényszerültek rá, mert az egymást váltó (és sokszor egymással ellentétes ideológiát hirdető) kurzusok nem csak az állampolgárok politikai lojalitására, hanem érzelmeire is igényt tartottak. Különösen igaz volt ez a diktatúrákra, amelyek jogi és politikai legitimitáció híján alapvetően érzelmileg (megfélemlítéssel és az érzelmi azonosulás biztosításával) akarták magukat legitimálni. És mivel a hatalmváltás sokszor az államhatárok megváltozásával is járt, sokan nem csak politikai, hanem állampolgári és nemzeti identitásuk újrafogalmazására is rákényszerültek.³ Emellett arra is volt példa, hogy egy országban az állampolgári jogok nem egyformán illették meg a különböző kisebbségek tagjait. (Emlékeztetünk a közép-európai zsidóság Holocaustba torkollt sorsára, egyes kisebbségek – Magyarországon a németek, Csehszlovákiában a németek és magyarok – második világháború utáni, kollektív jogfosztására és az államszocialista időszak diszkriminatív kisebbségpolitikájára.)

2) *A kettős szocializáció.* Az államszocialista időszakban a politikai szocializáció megkettőződött (*Szabó, 1989*). A felnövekvő nemzedékek az intézményes szocializációban megtanulták azokat a normákat, eszméket és viselkedési mintákat, amelyeket a hatalom elvárt tőlük, és azokat a sajátos politikai rituálékat is, amelyeket a nyilvános és formális politikai helyzetekben követniük kellett. A szocializáló intézmények által kultivált értékek azonban sokkal inkább egy politikai fikcióra vonatkoztak, mint a tényleges társadalmi gyakorlatra. Így a társadalom tagjai a nem formális szocializációban – a családban, a tapasztalatok világában, az iskola tényleges gyakorlatában – szembesültek azzal, hogy a társadalom nem olyan és nem úgy működik, mint ahogy azt az intézményes szocializáció láttatni szerette volna. Például, hogy a hirdetett társadalmi egyenlőség és társadalmi igazságosság nem érvényesül, hogy az érdekérvényesítés leghatékonyabb módjai informálisak, hogy a mindennapi élet nem olyan, mint amilyennek a tankönyvek rajzolják stb. Azt is megtanulták, hogyan kell a hatalmat a lehető legkevésbé irritálva, a játékszabályok látszólagos betartásával, adott esetben politikai eszközöket is igénybe véve kiépíteni egyéni érdekérvényesítő stratégiáikat.⁴ Ez utóbbi stratégiák megtanulásában azonban nem támaszkodhattak nyilvános és intézményes segítségre. A kettős politikai szocializációhoz hozzátartozott egyfajta politikai cinizmus, ugyanakkor ez a politikai túlélés észszerű technikája is volt, amelynek szerepe volt a rendszerváltásban is.

3) *A politikához való aszimmetrikus viszony.* A politikai szocializáció intézményei egyfajta „alattvalói” magatartást tartottak kívánatosnak. Mivel a rendszer a végrehajtói erényeket jutalmazta, a demokratikus állampolgári magatartásban a társadalom tagjai nem voltak érdekeltek. A modernizáció nem járt együtt a politikai alanyiságon alapuló állampolgári magatartási minták kialakulásával. Elegendő demokratikus tapasztalatok hiányában az emberek meghatározó élményévé vált, hogy inkább ők vannak a politiká-

³ Például az első világháborút lezáró trianoni békeszerződés, majd a második világháborút lezáró párizsi békeszerződés következtében. A közelmúlt eseményei közül a két Németország egyesítésére vagy az egykori Jugoszlávia szétesésére érdemes utalnunk.

⁴ Így például minden gyerek tagja volt az Úttörőszövetségnek és majdnem minden középiskolás belépett a KISZ-be, mert a KISZ ajánlása szükséges volt az egyetemi továbbtanuláshoz. A felsőbbéves egyetemisták nagy része azonban már kilépett a KISZ-ből, vagy teljesen formálissá tették tagságukat. Amikor pedig a fiatalok munkába álltak, ha szakmai karriert akartak csinálni, beléptek a kommunista pártba.

ért, mintsem őértük a politika. A politikai alávetettség élménye a politika iránti gyanakvással, rendies politikaképek rögzülésével és továbbélésével járt együtt.

4) *A politikai autarchia hagyománya.* A szervezett érdekvéonyesítés lehetőségei hiányában a társadalom tagjainak azt kellett megtanulniuk a szocializációban, hogy egyéni „különbékéiket” hogyan kössék meg a hatalommal, és hogy milyen egyéni együttélési (vagy túlélési) technikákat dolgozzanak ki. A gyakori politikai fordulatok kompenzálására olyan védekező-elhárító mechanizmusok alakultak ki, amelyek lehetővé tették a kontinuitások őrzését a hétköznapi életvilágban. A családi szocializációban tovább adódtak azok a technikák, amelyekkel az egyéni élet szintjén lehetett „korrigálni” a politikai cikcakkokat, és az intézményes politikai világ megkerülésével, a személyes kapcsolatok mozgósításával és a kölcsönös szívességek piacosításával lehetett birtokba venni, depolitizálni és komfortossá tenni a társadalmi lét kis szeleteit. Olyan adaptív életstratégiák alakultak ki, amelyek az egyéni élet szintjén megteremtették a politikai élet szintjén hiányzó kontinuitásokat. Az emberek ezekkel az egyéni kontinuitásokkal próbálták védeni identitásukat a politikai fordulatokkal szemben, és összeegyeztetni múltjukat a jelennel és a jövővel.

5) *A direkt politikai szocializáció hagyománya.* A direkt politikai szocializáció logikusan következett az egypártrendszer lényegéből, abból, hogy a kommunista párton kívül nem voltak valódi legális politikai alternatívák. Így ezekben a rendszerekben az iskolai szocializáció sem arra irányult, hogy a tanulók képesek legyenek önálló politikai választásokra. Az iskolai szocializáció deklarált célja a térség minden országában az úgynevezett „szocialista embertípus” kialakítása volt. Az állampolgári nevelésben kiemelt fontosságot tulajdonítottak a közvetlen ideológiai tartalmaknak. Magyarországon ilyen volt a világnézetünk alapjai című tárgy, más országokban a polgári nevelés és a honvédelmi nevelés című tárgy. A direkt ideológiai tartalmak emellett az oktatás egészét átszínezték, ha a különböző időszakokban változó intenzitással is. Az ideológiai nevelést az is elősegítette, hogy a politikai gyermek- és ifjúsági szervezetek az iskolában működtek, a tanárok közreműködésével. Ugyanakkor az indirekt politikai szocializáció (az iskolák belső világa, a társadalom működéséről szerzett tapasztalatok, a személyes viselkedési minták) folyamatosan megkérdőjelezte a direkt szocializációban közvetített tartalmak érvényességét.

6) *A különböző kisebbségi (vallási, nemzeti, etnikai, kulturális) csoportidentitások kifejezésének korlátozottsága.* Az intézményes politikai szocializáció nem kedvezett annak, hogy a kisebbségek megőrizték, kifejezzék és ápolják kollektív identitásukat. Nem voltak önállóan működő szervezeteik, a meglévők pedig rendszerint protokolláris funkciókat láttak el. Ez egyrészt gyengítette a csoportidentitásokat, mivel a családi szocializációra túlzott terhek hárultak fenntartásukban, másrészt a maga részéről ugyancsak hozzájárult a politikai szocializáció megkérdőjeződéséhez (Erős, Kovács és Lévai, 1985).

Rendszerváltás és politikai szocializáció

1989-ben megdőlt az államszocialista rendszer, és ezzel a térség országaiban megteremtődtek a jogi és intézményi *feltételei* egy demokratikus politikai szocializációnak. A politikai magatartásokban és a politikai világképekben azonban ez nem jelentett éles cezúrát. A folyamatosságok két szempontból is meghatározták a rendszerváltó társadalmat.

Egyrészt a rendszerváltás ezúttal békésen zajlott le, jogi és alkotmányos módon. Ezt többek között éppen a társadalmi magatartásokban már korábban bekövetkezett változások készítették elő. A XX. század folyamán először a politikai szocializáció nem a radikális politikai fordulatok hatására változott meg, hanem maga is szerepet játszott a békés változás előkészítésében. A nyolcvanas években egyre erősödött az a kollektív tapasztalat, hogy az egypártrendszer belülről is erodálódik, és hogy a hatalom maga is érdekelt bizonyos reformokban. Ez a tapasztalat bátorítóan hatott a politika befolyásolására irányuló törekvésekre. A társadalom meghatározó csoportjainak – elsősorban az értelmiségieknek – egyre emancipáltabb lett a viszonyuk a hatalomhoz. Önszerveződéseik, valamint az egyre nagyobb nyilvánosságot kapó alternatív politikai értékek előrevetítették egy demokratikus politikai kultúra megerősödésének lehetőségét.

Másrészt azért nem jelentett a politikai magatartásokban éles választóvonalat a rendszerváltás, mert az állampolgári kultúra korábbi hagyományai tovább éltek. Bár a rendszer felbomlása a társadalom meghatározó élménye volt, az új politikai feltételek percepcióját meghatározta az államszocialista időszak optikája. A többség nem azonosult az államszocialista ideológiával,⁵ de mélyen integrálódott a politikai rendszerbe, amelyben élnie kellett. Különösen így volt ez a magyar gulyásszocializmusban.⁶ A rendszerváltás reszocializációra készítette a közép-európai társadalmakat, de a megváltozott körülményekhez való alkalmazkodáshoz, az új viszonyok megtanulásához, a múlt feldolgozásához és az identitások újrafogalmazásához időre és tapasztalatokra volt szükség. A rendszerváltás előtti időszokról a volt szocialista országok közül Magyarországon él a legpozitívabb kép, amely a „szocialista tábor legkellemesebb barakkja” volt. Ennek megfelelően itt voltak a változásokkal a legelégedetlenebbek az emberek.

A rendszerváltás után a posztszocialista társadalmak erőteljes tanulásra kényszerültek. Új pártok alakultak, régiék támadtak fel, átalakultak az állami és politikai struktúrák; mindenütt erőteljesen módosult a jogrendszer; átalakultak a tulajdonviszonyok, decentralizálódott az államigazgatás, megváltozott a bankrendszer stb. Az új ismeretek tömegé-

5 Az ideológiailag elkötelezettek aránya egyrészt a közép-európai politikai megmozdulások és ezek elfojtása (az 1956-os magyar forradalom leverése, a 1968-as csehszlovákiai bevonulás és az 1981-es lengyel puccs) nyomán csökkent, másrészt az információk mind szabadabbá váló áramlása nyomán.

6 A kommunista pártnak a hetvenes években Magyarországon 800 ezren voltak tagjai, de a párt jogelődjének az ötvenes évek elején több, mint egymillió tagja volt. – 1998-ban az életszínvonal és a gazdasági helyzet szempontjából a Kádár-korszakot tartották a legjobbnak, míg a demokrácia és a sajtószabadság szempontjából a rendszerváltás utáni kormányzati korszakokat (*Gradwohl, Marián és Szabó, 1998*). – A rendszerváltás előtti időszokról a volt szocialista országok közül Magyarországon él a legpozitívabb kép, amely a „szocialista tábor legkellemesebb barakkja” volt. Ennek megfelelően itt voltak a változásokkal a legelégedetlenebbek az emberek. Magyarországon 1991-ben az emberek 47%-a, 1995-ben a 79%-uk mondta, hogy az országban „a dolgok általában rossz irányba haladnak”. Igaz, 1998-ban már „csak” az 53 %-uk vélekedett így (*EUROBAROMÉTER (CEEB), 1998*).

hez egy alapjaiban új, pluralisztikus, a magán- és a közszféra viszonyát a megszokottól eltérően felfogó értékrendszer kapcsolódott. A gazdaság működésében meghatározó lett a magántulajdon, nyilvánosan vállalhatóak lettek a különböző világnézetek és felértékelődött a helyi társadalom jelentősége. Jól jellemzi a politikai tanulás nehézségeit, hogy Magyarországon a rendszerváltás utáni három választás során a választásra jogosultaknak csak az egyharmadára volt jellemző a stabil pártkötődés, körülbelül kétnegyedüké képlékeny volt. Egyötödük pedig mindhárom választás után rendre az éppen győztes párt tábort gyarapította (*Gradwohl, Marián és Szabó, 1998*). A kötődéseket nem csak a többpártrendszer újdonsága, hanem az is nehezítette, hogy az elmúlt évtizedben a pártok többsége is kereste helyét a politikai mezőben. A politikai orientációk bizonytalanságának már csak azért is nagy jelentősége van a politikai szocializációban, mert a szakirodalom szerint a család szocializációs szerepe éppen a politikai preferenciák továbbadásában érvényesül a legerőteljesebben (*Jennings és Niemi, 1974; Derville és Croisat, 1979; Jennings és Percheron, 1981; Percheron, 1982*), és a politikai orientációk folyamatossága sokszor több nemzedéken keresztül is kimutatható. Ugyanakkor bizonyos kristályosodási folyamatok is megfigyelhetők: az 1998-as magyarországi választások már alapvetően nem befolyásolták a különböző politikai jelenségek iránti érzelmeket (*Marián és Szabó, 1999*).

Az intézményes és a nem intézményes politikai szocializáció viszonya Magyarországon

A politikai szocializáció szakirodalmában egyetértés van abban, hogy a gyerek társadalmi személyiségének formálódásában a család játssza a meghatározó szerepet, már csak érzelmi kötelekai miatt is. Az iskola hatásai inkább a család alapvető hatásainak a módosításában jelentősek. Úgy tűnik, a legtöbb nyugati országban a közgondolkodás is elfogadta a családnak a szocializációban játszott elsődleges szerepét (*Centre for Educational Research and Innovation, 1995*). Legfeljebb csak abban vannak különbségek, hogy azok vannak-e többen, akik azt tartják kívánatosnak, hogy a család nagyobb szerepet játsszon, mint az iskola, vagy azok, akik azt, hogy ugyanolyan szerepet. Ezzel szemben a magyar társadalom a gyerek fejlődésében a családhoz képest kitüntetett szerepet tulajdonít az iskolának (*Marián, 1997*) (1. táblázat).

Még ha figyelembe is vesszük a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szokásos bizonytalansági tényezőit (az esetleges mintavételi, megfogalmazásbeli és feldolgozásbeli különbségeket), akkor is feltűnő, hogy Magyarországon mennyivel többen hárítanak a nagyobb felelősséget az iskolára, mint az OECD-országokban. A magyar családok talán azért hárítják maguktól a felelősséget, mert a társadalmi játékszabályok gyakori változása miatt elbizonytalanodtak gyermeknevelési eszményeikben, és úgy vélik, hogy az iskola mint professzionális intézmény jobban tudja, hogy mi segíti elő a gyerekek *társadalmi* fejlődését.

1. táblázat. Az iskola kívánatosnak tartott felelőssége a családhoz képest a fiatalok személyes és társadalmi fejlődésében az OECD-országokban 1994-ben és Magyarországon 1996-ban, százalékban

Ország	Milyen legyen az iskola felelőssége a családhoz képest?		
	Kisebb	Ugyanolyan	Nagyobb
Dánia	55	43	2
Finnország	55	44	1
Hollandia	44	53	3
Ausztria	42	55	3
Svédország	38	60	2
Egyesült Államok	34	63	3
Belgium	28	65	7
Portugália	18	67	14
Spanyolország	15	80	5
Nagy-Britannia	14	81	5
Franciaország	14	79	7
OECD-átlag	33	63	5
Magyarország	16	56	28

2. táblázat. A különböző tényezőknek tulajdonított szerep abban, hogy egy gyerek milyen felnőtté válik, százaléku skálán⁷

Tényező	Felnőttek				Tanárok 1970		Tanárok 1996		
	1990	1995 február	1995 április	1999	Ált. iskola	Közép-iskola	Ált. iskola	Közép-iskola	Tanárok össz.
A szülők, a család	93	96	97	93	88	82	90	82	87
A tanárok, pedagógusok	–	76	88	78	–	–	–	–	–
Az iskola	–	76	–	77	76	72	72	67	70
A barátok	–	69	78	76	87	89	93	94	93
A könyvek	–	67	–	70	–	–	–	–	–
A rádió, a tévé	62	63	68	67	78	75	87	83	85
A lakóhely	60	–	60	65	–	–	–	–	–
Az óvoda	–	66	–	57	–	–	–	–	–
Az ifjúsági szervezetek	–	–	–	–	64	57	49	43	47
A szerencse, a véletlen	44	–	54	54	–	–	–	–	–
Az egyház, a papok	52	46	54	45	–	–	54	47	51

⁷ Ferge és mtsai 1970-es adatait az összehasonlíthatóság érdekében átalakítottuk. Az eredetileg ötfokú skálára vetített válaszokat százaléku transzformáltuk. A többi esetben a megkérdezettek azt mondták meg, hogy az egyes tényezőknek milyen szerepet tulajdonítanak nagyon nagyot, elég nagyot, közepeset, kicsit vagy semmilyen. Az öt válasz-alternatívát ugyancsak százaléku skálára vetítettük.

Ha viszont nem normatívan tesszük fel a kérdést, és nem beszélünk a külvilágot és a körülményeket felidéző *társadalomról*, a lakosság már a családnak tulajdonítja a legnagyobb jelentőséget abban, hogy egy gyermek milyen felnőtté válik (2. táblázat).⁸ Hozzájuk képest azonban a tanárok másképp látják az egyes tényezők szerepét. Ők az iskolán kívüli világnak: a barátoknak és a tévének nagyobb, az iskolának pedig kisebb szerepet tulajdonítanak, mint a közgondolkozás.⁹

Ebben az esetben az adatok egy másfajta zavarra utalnak: a tanárok zavarára. Figyelemre méltó, hogy a tanárok a barátok hatását a családokéinál is nagyobbak látják. Az, hogy a társadalomban és a tanárok világában más prioritások élnek a gyerekek fejlődését befolyásoló tényezők jelentőségéről, valószínűleg annak a jele, hogy amikor a szocializáció társadalmi játékszabályai folyamatosan változnak, nem tud kialakulni konszenzus a szocializáló intézmények felelősségéről és a közöttük lévő munkamegosztásról.

Az iskolarendszer szerepe a politikához való viszonyok alakulásában

A rendszerváltással megváltozott *társadalmi szabályok tanulásában* egyes csoportok (a fiatalok, az iskolázottabbak, a vállalkozásokban érdekelték) előnyösebb, mások (az idősebbek, tanulatlanabbak, Magyarországon emellett a cigányság is) hátrányosabb helyzetben vannak.¹⁰ A posztszocialista országok sajátossága, hogy az iskolarendszer inkább reprodukálja a politikai kultúra megtanulásában is az előnyöket és a hátrányokat, mintsem csökkentené a különbségeket (Nagy, 1999).¹¹ Egy 1996-ban, utolsó éves középiskolások körében végzett magyar vizsgálat szerint az iskolarendszer az új nemzedékek *politika iránti bizalmának, politikai érzelmeinek és ismereteinek* alakulásában egyaránt meghatározó szerepet játszik (Szabó és Örkény, 1998; Szabó, Lannert és Örkény, 1999).

A politikai bizalom. A politika és a politizálás iránti alapvető bizalmatlanság a középiskolások politikai világgképének alapvonása. A bizalmatlanság attól függően kisebb vagy nagyobb körökben, hogy előnyösebb vagy hátrányosabb karrierre készíti-e fel őket iskolájuk. A politikára vonatkozó negatív állításokkal elsősorban az alacsonyabb presztízsű középfokú oktatási intézményekben értenek egyet. Az adatok érdekessége, hogy olyan

⁸ Az adatok forrásai: a.) közvélemény-kutatások: OKI – Szocio-Reflex 1990 június; Marketing Centrum 1995 február; OKI – Szocio-Reflex 1995 április; OKI – Marketing Centrum 1999 június; b.) tanárvizsgálatok: Ferge és mások 1972; OKI Tanárvizsgálat 1996.

⁹ A lakosság körében végzett közvélemény-kutatások szerint az intézményes hatásoknak (az iskolának, a tanároknak, az egyháznak, a könyveknek, a lakóhelynek) a legidősebbek tulajdonítanak a legnagyobb, a 18–29 évesek a legkisebb jelentőséget. Ugyanakkor a 60 évnél idősebbek a sors szerepét is nagyobbak tartják az átlagosnál, akárcsak a szegényebbek és a kevésbé iskolázottak. A diplomások valamennyi tényező szerepét kisebbnek látták, mint a kevésbé iskolázottak.

¹⁰ Azt azonban, hogy az előnyök is viszonylagosak, jól mutatja, hogy 2000 májusában a Kecskeméti Főiskola másod- és harmadéves diákjainak többsége úgy tudta, hogy Magyarországon állami iskolából van a legtöbb, miközben a közoktatásban a rendszerváltást többek között éppen az jelentette, hogy az addig állami iskolák önkormányzati fenntartásúak lettek.

¹¹ A második világháború után kialakuló közoktatásban Közép-Európában jóval nagyobb szakadék volt a tömegek és az elit oktatása között, mint a nyugati világban. Ez az oka, hogy az iskolarendszerben a szerkezeti változások ellenére is vannak archaikus elemek. Ilyen például az érettségit nem adó szakmunkásképzés zsákutcája.

fiatalokra vonatkoznak, akik először vettek részt 1998-ban választásokon (Szabó és Örkény, 1998. 84–85. o.) (3. táblázat).

3. táblázat. A politika világára vonatkozó negatív állításokkal való egyetértés, 100 pontos egyetértési mutatóban 1996-ban (N = 2600)

Állítás	Gimnazisták	Szakközépiskolások	Szaktanulók
A politikában mindig van valami hamisság, bárki csinálja is	79	86	86
A politikai pártok csak arra jók, hogy a politikusok megcsinálják a maguk karrierjét	59	72	75
Mindig is voltak kicsik és nagyok: a kicsik dolgoznak, a nagyok pedig politizálnak	60	69	70
A politizálásból az embernek csak baja lehet	40	46	55
A politizálásnak nincsen semmi haszna	30	38	45

A politikai érzelmek. A középiskolások alapvetően nem szeretik a politika világát. Ezen belül azonban megint csak az iskola típusától függ az érzelmek erőssége (4. táblázat).

Hasonló tendenciákat figyelhettünk meg a közhatalmi funkciók (köztársasági elnök, miniszterelnök) és az ezeket betöltő személyek iránt, valamint a politikai pártok vezetői iránt. Ezekben az esetekben is mindig a gimnazisták érzelmei voltak a legkevésbé és a szaktanulókéi a leginkább negatívak (4. táblázat).

A „szeretem” és a „nem szeretem” válaszokat együttesen kezelve egy olyan mutatót képeztünk, amely –100-tól +100-ig terjed. Az így nyert index előjele tükrözi, hogy az adott fogalom által kiváltott érzelmek pozitívak-e vagy negatívak, értéke pedig egy +100-tól –100-ig terjedő skálán fejezi ki az érzelmek intenzitását. Minél inkább megközelíti egy fogalom szeretet-indexe a +100-at, annál inkább szeretik a diákok azt, amit jelöl, és minél közelebb van a –100-hoz, annál negatívabb érzelmek határozzák meg a hozzá való viszonyukat.

Politikai ismeretek. Végül a vizsgált középiskolások politikai ismeretei is alapvetően attól függenek, hogy milyen típusú iskolába járnak. Ezt a politikai pártok parlamenti helyének ismeretével illusztrálhatjuk a legegyszerűbben. A legfontosabb kilenc politikai pártból a leginkább a gimnazisták, a legkevésbé pedig a szaktanulók tudták, hogy koalíciós pártból, parlamenti ellenzéki pártból vagy parlamenten kívüli ellenzéki pártból van-e szó (5. táblázat). Hasonló tendenciákat tapasztaltunk a jogrend garanciáira (az Alkotmány és az Alkotmánybíróság funkcióira), a hatalmi ágakra, az ideológiai alapfogalmakra vonatkozó ismeretekben. Az összes ismeretkérdésre adott választ együttesen kezelve a szaktanulók ismeretszintje 20%-os, a szakközépiskolásoké 50%-os, a gimnazistáké 70%-os volt (Szabó és Örkény, 1998. 43–70. o.).

4. táblázat. A politika különböző dimenzióit alkotó elemekhez való érzelmi viszony a különböző iskolatípusokban, -100-tól +100-ig terjedő skálán 1996-ban (N=2600)

<i>Dimenzió</i>	<i>Gimnazisták</i>	<i>Szakközép-iskolások</i>	<i>Szaktanulók</i>
<i>Politikai alapintézmények</i>	- 16	- 29	- 33
választás	47	11	- 14
helyi önkormányzat	- 7	- 29	- 28
sztrájk	- 36	- 41	- 28
szakszervezet	- 46	- 59	- 60
politikus	- 69	- 77	- 85
kormány	- 71	- 82	- 81
<i>Politikai ideológiák és orientációk</i>	- 28	- 36	- 41
liberalizmus	71	22	- 60
kapitalizmus	26	- 14	- 58
jobboldal	- 35	- 42	- 40
konzervativizmus	- 68	- 77	- 82
szocializmus	- 82	- 81	- 83
kommunizmus	- 93	- 93	- 89
<i>Etnikai csoportok</i>	- 23	- 32	- 47
magyarok	95	94	92
amerikaiak	52	54	59
franciák	46	44	27
zsidók	32	2	- 53
szlovákok	- 29	- 47	- 68
oroszek	- 49	- 70	- 76
románok	- 72	- 79	- 78
cigányok	- 84	- 90	- 83
<i>Szimbolikus és materiális értékek</i>	41	29	22
Szent Korona	91	78	50
pénz	77	73	86
1956-os forradalom	43	6	- 30
vallás	33	33	34
engedelmesség	19	23	20
<i>Összesen</i>	- 11	- 25	- 36

5. táblázat. A kilenc párt besorolása a különböző iskolatípusokba járók szerint, százalékban (N=2600)

Iskolatípus	Csak rossz válasz	1–4 jó válasz	5–8 jó válasz	Csak jó válasz
Gimnazisták	21	15	45	19
Szakközépiskolások	35	19	37	9
Szaktanulmányosok	50	28	20	2

Az adatok értelmezéséhez figyelembe kell vennünk, hogy a diákok az iskolában nem sokat hallanak politikáról. A rendszerváltás egyik vívmánya az iskola depolitizálása volt: az iskolai szocializációnak a rendszerváltás előtti deklarált célja, a „szocialista embertípus” formálása megszűnt, a politikai világnézet a tanulók magánügye lett; a politikai ifjúsági szervezeteket kizárták az iskola falai közül és tilos politikai propagandát folytatni az iskolában.

Ami az ismeretek meghatározottságát illeti, a többváltozós elemzések szerint ezt az iskolatípus határozza meg a legerőteljesebben. A politikai ismeretek szociokulturális összefüggéseit regressziós modellel vizsgáltuk (Szabó és Örkény, 1998. 68–69. o.). A regresszió-analízis szerint az ismeretek elsajátításának vagy el nem sajátításának nem érzelmi, hanem szociális motivációi vannak. A szülők társadalmi státusza közvetetten, az iskola típusának kiválasztásával és a család kulturális tőkájével hat az ismeretek szintjére. A politikai érzelmek és attitűdök mintegy párhuzamosan szerveződnek az ismeretekkel, nem a politikai érzelmek és attitűdök szervezik őket. A politikával szembeni negatív érzelmek mintáit alapvetően a családok nyújtják. Az iskolai szocializáció alapvetően nem változtat ezeken a mintákon. A rendszerváltást követő, szokatlanul nyílt politikai konfrontációkról, a napvilágra került politikai korrupciókról és a rendszerváltással járó társadalmi hátrányokról szerzett személyes tapasztalatok sem változtattak alapvetően a politika érzelmi percepciójának jellegén.

Az emberek számára a politika annál távolibb, barátságtalanabb és ismeretlenebb világ, minél kevésbé iskolázottak. Mivel a legiskolázottabb szülők gimnáziumba, a legiskolázatlanabbak szaktanulmányosokba küldik gyermekeiket (Andor és Liskó, 2000), a középfokú iskolarendszer struktúrája reprodukálja a társadalmi előnyöket és hátrányokat, köztük az állampolgári és politikai érdekérvényesítésben meglévő előnyöket és hátrányokat is.¹²

¹² Megjegyezzük, hogy az OECD 1994-98 közötti felnőtt írásbeliség-vizsgálatai szerint (Second International Adult Literacy Survey) a 16–25 év közöttiek írásbeliségében 22 ország közül Magyarországon voltak a legnagyobbak a különbségek a szülők iskolai végzettsége szerint. Ebből a szempontból Magyarország Chilével, Csehországgal, Lengyelországgal és Szlovéniával került egy csoportba. Magyarországon olyan hátrányt jelent a szülők alacsony iskolai végzettsége, amit az iskolarendszer nem tud ellensúlyozni.)

Az iskola szerepe az állampolgári nevelésben

Közép-Európa oktatási rendszereiben évszázados hagyományai voltak az úgynevezett poroszos szemléletnek. Ennek a fennmaradását elősegítette, hogy a rendszerváltás előtt a közoktatás közvetlen állami irányítás alatt állt, és direkt ideológiai szocializációra törekedett, ha ennek intenzitása és hatékonysága országonként és koronként különböző is volt. A porosz jellegű oktatási rendszerben a tanár a diákot az oktatás objektumaként kezeli, akinek nincs beleszólása sem a nevelés tartalmába, sem a folyamatába. Ebben a rendszerben a diákok legfőbb dolga, hogy engedelmesen viselkedjenek, és minél pontosabban reprodukálják a központilag összeállított tananyagot.

A rendszerváltás előtti iskola „rejtett tanterve” a hatalom embereszményének, a felülről vezényelhető, ideológiailag elkötelezett alattvaló eszményének megfelelően formálta a tanulókat, míg a társadalomtudományi oktatás explicit módon tanította a rendszer apológiáját. Emellett magának a társadalomtudományi oktatásnak (ez elsősorban a történelmet jelentette, de az ötvenes évek elején Magyarországon az alkotmánytan című tantárgyat is, míg Csehszlovákiában folyamatosan tanítottak állampolgári ismereteket is) is megvolt a rejtett tanterve. Az oktatáspolitikai igyekezett korlátozni az olyan társadalomtudományi oktatás megerősödését, amely önállóan gondolkodó, érdekeit felismerő és érvényesítő, demokratikus szemléletű polgárokat nevel. Ezt elsősorban a tudományosságra való hivatkozással érvényesítette. Az oktatás rejtett szocializációs céljait szolgálta, hogy a diákok

- éppen saját jelenükről tudhattak meg a legkevesebbet, mivel az oktatás alapvetően múltcentrikus volt;
- a közvetlen emberi viszonyok helyett általános társadalmi folyamatokról, fogalmi modellekről tanultak, ami nem segítette őket társadalmi helyük és problémáik értelmezésében;
- a társadalmi folyamatokkal nem mint alternatívákkal találkoztak, amelyek között választani lehet, és a társadalmi mozgások helyett csak a történések „végeredményét” ismerhették meg;
- az általános frontális oktatásban alapvetően passzív, befogadói szerep hárult rájuk;
- az elméleti ismeretek mellett jóformán semmiféle gyakorlati ismeretet nem tanultak;
- a saját ügyükben nem tudtak eljárni, mivel nem kaptak érvényesítő technikákat, miközben az adott terület társadalmi problémáiról számtalan információval rendelkeztek.

Ennek az időszaknak a társadalomtudományi oktatása öntudatlanul, vagy tudatosan elhanyagolta a tárgytól elvárható szocializációs funkciókat: életidegen és személytelen volt.

Az 1960-as évek végétől kezdődően fokozatosan megváltozott a közoktatás Magyarországon. Továbbra is megmaradt ugyan az oktatási rendszer poroszos jellege, de a korábbiaknál jóval nagyobb önállóságot kaptak az iskolák, csökkent a tananyag ideológiai tartalma. A társadalomtudományi oktatás fő jelszava – az előző korszak szemléletének ellenhatásaként – a tudományosság és a szakszerűség lett. Az ideológiai tartalmakat egy,

a hatvanas évek második felében bevezetett tantárgy, a „világnézetünk alapjai” hordozta a legmarkánsabban. A középiskolák egy részében a történelem mellett vagy abba beépítve megjelentek más tudományágak is: filozófiatörténet, szociológia, politológia stb. Ezek a nagymértékben leegyszerűsített tananyagok azonban meglehetősen élettelenek voltak. Többnyire az adott tudomány elvont fogalmi összegzését tartalmazták, s nem igazodtak a diákok társadalmi érdeklődéséhez: kis filozófiatörténeteket, szociológusokat, politológusokat kívántak az általános képzés keretében nevelni. Összességében azonban ez a szcientikus felfogás komoly előrelépést jelentett az előző időszak ideologikus szemléletéhez képest, még ha a tényleges társadalmi igényeknek nem is felelt meg.

A 80-as években bontakozott ki az úgynevezett „alternatív iskolák” mozgalma, amely a korábbi oktatáscentrikus szemlélettel szemben a személyközpontú iskolai nevelésre helyezte a hangsúlyt.

Az 1989-es rendszerváltás nyomán megváltozott társadalmi környezet új kihívásokat jelentett a társadalomtudományi oktatás számára Közép-Európában. A rendszerváltás alapjaiban értelmezte át az állam és az állampolgár viszonyát, a társadalom értékrendjét, erkölcsi és jogi viszonyait. A változások nyomán artikulálódott a demokráciára történő nevelés társadalmi igénye és kialakultak politikai keretei. Mindenütt új törvényi alapokra helyezték a közoktatást,¹³ megszűnt az oktatás állami monopóliuma, sokszínűvé vált az iskolafenntartók köre, decentralizálódott az oktatás (Magyarországon a legjobban, Romániában a legkevésbé), bővült a képzési kínálat,¹⁴ új tantervek léptek életbe (Nagy, 1999),¹⁵ új tankönyvek sokasága jelent meg, megnőtt a tanárok és az iskolák szabadsága és új alapokra helyezkedett a tanárképzés és a tanárok továbbképzése. E változások rejtett hatásai – amennyiben egy demokratikusabb iskolarendszer körvonalait rajzolják fel – maguk is hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolai szocializáció demokratikusabb legyen. A demokráciára való nevelés oktatási struktúrája és infrastruktúrája azonban fokozatosan alakul ki és jelenleg is változóban van; oktatás-lélektani klímája is (a tanárok beidegződései, a társadalom közoktatás iránti elvárásai) csak lassan változik.

Ami az állampolgári nevelés direkt tartalmait illeti, abból kell kiindulnunk, hogy Magyarországon az önálló, gyakorlatorientált társadalomismeret oktatása nem gyökerezett meg. Bár a 80-as évek alternatív pedagógiai hullámával kezdődően voltak és vannak is kísérletek arra, hogy valamilyen formában a társadalomra vonatkozó ismereteket tanítsanak (az utolsó éves középiskolások vagy filozófiatörténetet, vagy állampolgári és társadalmi ismereteket tanultak heti két órában), a társadalomismeret nem emancipálódott

¹³ A magyar közoktatást az 1990-es önkormányzati, az 1993-as közoktatási és az ugyancsak 1993-as kisebbségi törvény szabályozza.

¹⁴ Magyarországon és Csehországban a korábbi négy évfolyamos gimnáziumi képzés mellett megint vannak hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok is, Lengyelországban műszaki liceumot vezettek be, Csehországban integrált középiskolákat. A térség egészében megnőtt a közép- és felsőfokú képzésben részt vevők száma. Magyarországon a 20–29 évesek 43%-a érettségizett, a 20–24 évesek 20%-a folytat felsőfokú tanulmányokat (Társadalmi helyzetkép – 1999, 2000).

¹⁵ Magyarországon törvény szabályozza, hogy a Nemzeti Alaptantervhez milyen mértékben kell alkalmazkodniuk az iskoláknak. A többi posztkommunista országban inkább a rendszerváltás előtti tanterv „lebontásának”, „a változó körülményekhez való igazításnak” a logikája érvényesül (Nagy, 1999. 52. o.).

önálló tantárgyként.¹⁶ Az 1978-as tanterv a 8. osztályban állampolgári ismeretek oktatását írta elő a történelem tantárgy óraszámán belül.

Az 1995-ban kiadott Nemzeti Alaptantervben a korábban szinte egyeduralgó történelem tantárgy mellett megjelentek új szellemű alternatív társadalomtudományi tárgyak is: állampolgári-, gazdasági- és társadalmi ismeretek, valamint a filozófia és az antropológia is. A korábbi ismeretcentrikus iskolai rendszer azonban csak lassan és nehézkesen tud befogadni a hagyományosnál gyakorlatiasabb és alapvetően képességfejlesztő tárgyakat.

A társadalmi és állampolgári ismeretek tanításához sok jó tanterv, jó tankönyvek és segédeszközök készültek. Tanításukat azonban a legjobban talán a tanárok egy részének állampolgári és szakmai szocializációja nehezíti. Félnék a készségfejlesztő programoktól és a partneri viszonytól, valamint attól, hogy a diákok tudása és tapasztalata meghatározó módon épüljön be az óra menetébe. Félnék attól is, hogy a diákok aktív részvétele megbontja fegyelmet. A megszokott rendszerbe nem illenek bele sem a kiscsoportos – kollektív munkát, kooperációt – igénylő foglalkozások, sem például drámapedagógiai elemek. A diákok is idegenkednek az állampolgári nevelés új formáitól, mert nincsenek hozzászokva az önálló érvelést igénylő munkához és a hétköznapi élet elemzéséhez. Nehézséget jelent az is, hogy a társadalomismeret tanítása komplex, interdiszciplináris hátteret igényel. Ebben az esetben nem lehet hivatkozni az „egy tudomány, egy tantárgy” elvére. Ez nemcsak a tárgy legitimitációját és a felsőoktatással való kapcsolattartást nehezíti meg, hanem a tanárok vállalkozó kedvét is elveszi. Elvben a hagyományos értelemben felfogott tanár szakterülete valamennyi irányát ismeri. Itt viszont szükségképpen polihisztornak kellene lennie ahhoz, hogy valamennyi fölvetődő kérdésre választ tudjon adni, vagy pedig el kell fogadnia, hogy bizonyos részterületeket kevésbé ismer. Tovább árnyalja a problémát, hogy jelenleg az óraszámok elosztása az iskolákon belül nagyon komoly harcokat eredményezett, s ez szükségképpen háttérbe szorította az újonnan megjelenő tárgyakat.

Az 1998-as választások után hatalomra került magyar kormány egy új szabályozási szintet iktatott közbe a NAT és a helyi tantervek közé, az úgynevezett kerettanterveket. A kerettantervek ismét visszatértek a tantárgyi szabályozásra, iskolatípusonként határoznak meg eltérő, de az adott típuson belül mindenkire kötelező követelményeket. A régi oktatási rendszerhez való visszatérést jelenti az is, hogy ismételten két körben (az általános és a középiskolában) tanítják a történelmet, kronologikusan, bár a középiskolában részletesebb követelményekkel. Újdonságot jelent azonban az úgynevezett modul tantárgyak bevezetése. Ezek nem érik el a heti egy óras éves óraszámot, és az iskolák tetszésük szerint kapcsolhatják más tárgyakhoz vagy taníthatják önállóan őket. Témánkat illetően a következő modulok készültek: emberismeret, társadalomismeret, gazdasági, állampolgári ismeretek, etika, globális problémák, filozófia.

¹⁶ 1998-ban egy 500 iskolára kiterjedő reprezentatív vizsgálat szerint 98 iskola helyi tantervében szerepelt külön tantárgyként társadalmi ismeretek; társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek vagy állampolgári ismeretek elnevezésű tárgy, átlagosan heti 1,5 órában. 111 iskolában szerepelt külön tantárgyként az emberismeret (OKI, Szocio-Reflex: *Felmérés az iskolaigazgatók körében a NAT-ról*, 1998).

A kisebbségek és a politikai szocializáció

Befejezésül a politikai szocializáció egyik, a térség egészére jellemző problémáját szeretnénk érinteni: a kisebbségek politikai szocializációját és ezzel összefüggésben a többség és a kisebbségek viszonyát. A rendszerváltással Közép-Európában a kisebbségek oktatása, iskolai feltételei általában javultak. Az új oktatási törvények (Magyarországon a kisebbségi törvény is) kiszélesítették a nemzetiségi iskolák körét,¹⁷ és bővítették az anyanyelven való tanulás lehetőségeit.¹⁸ A tantervi reformok nyomán a kisebbségeknek több lehetőségük van arra, hogy az iskolában saját kultúrájukról tanuljanak. A kisebbségi oktatás helyi lehetőségeit javította, hogy az iskoláknak nagyobb szabadságuk van az oktatás tartalmának meghatározásában. A magán- és egyházi iskolák alapításának engedélyezésével pedig tovább bővült a kisebbségek számára anyanyelvi iskolákat fenntartók köre.¹⁹

Itt csak utalnánk a kisebbségek helyzetének szerteágazó történelmi, politikai, jogi, kulturális és oktatási problémáira. A kisebbségi oktatás megoldatlanságai és a térség állampolgári kultúrájának egyik fő sajátossága, az interetnikus és interkulturális viszonyoknak, a más népekhez való viszonyoknak, valamint a többség és a kisebbségek viszonyának a problémái szorosan összefüggnek egymással. Hogy a politikai rendszerek a más népek percepcióját meghatározzák, jól mutatja, hogy az Európai Unió országaiban végzett kutatások szerint az Unió országaiban szignifikánsan nagyobb a bizalom az Unió tagországainak nemzetei iránt, mint a volt szocialista országok nemzetei iránt (Eurobarometer reports, 1990, 1993 és 1996).

A kisebbségi oktatás kérdései a soknemzetiségű közép- és kelet-európai országokban a politikai szocializáció legfontosabb problémáit jelentik. Az, hogy a kisebbségek meny-

¹⁷ Kárpátalján például az 1991-es oktatási törvény nyomán a 713 általános iskola közül 581 ukrán, 65 magyar, 11 román, 3 orosz, 19 ukrán-orosz, 28 ukrán-magyar, 2 orosz-magyar, 2 orosz-román, 2 ukrán-szlovák tananyelvű. Ami a középfokú oktatást illeti, az itt élő, kb. 170 ezer főnyi magyar lakosságnak vannak középfokú, két szakközépiskolában és egy technikumban tanulhatnak magyarul a diákok és egy szakmunkásképzőnek van magyar tagozata (*Bagu*, 1999). Romániában ugyancsak bővültek a mintegy másfél milliós magyar lakosság alap- közép- és felsőfokú, anyanyelvi iskolázásának lehetőségei a rendszerváltás óta, bár az önálló, állami magyar egyetemet az eddigi kormányok még nem állították vissza. Ugyanakkor a Vajdaságban azóta, hogy *Milosevic* 1989-ben magához ragadta a hatalmat, a kisebbségi magyar nyelvű oktatás fokozatosan épül le (miközben a titói Jugoszláviában a 60-as évektől olyan biculturális légkör épült ki, hogy azokon a településeken, ahol a magyarok voltak többségben, a délszláv tanulók is az anyanyelvi óráikkal egyező számban tanulták a magyart, mint a környezet nyelvét). Jelenleg 78 magyar tananyelvű általános iskola, 7 gimnázium és 19 szakközépiskola működik, egyre rosszabb körülmények között. Az oktatás egészét minisztériumi irányítás alá helyezték, így a vezetők kinevezésében a hatalmon lévő párt képviselői előnyt élveznek. Egyre kevesebb iskolában folyik a kisebbség nyelvén oktatás, helyette kétnyelvű oktatás van. Bár a kisebbségi törvény előírja, hogy ha egy kisebbségből legalább 15 tanuló jár egy iskolába, biztosítani kell számukra anyanyelvi tanárt, a törvényt nem tartják be. A kisebbségek nyelvének, mint környezetnyelvnek az oktatása megszűnt. Központosították a tankönyvkiadást, így alig van lehetőség arra, hogy a kisebbségek anyanyelvén jelenjenek meg tankönyvek. Korlátozták a magyar nyelvű tanárképzést, és leépítették az egyetemen a magyar nyelvű lektorátusokat (*Erdélyi és Nobel*, 2000).

¹⁸ Kárpátalján például 1991-ben kezdődött meg a magyar nyelv fakultatív oktatása azokon a településeken, ahol nincsenek magyar iskolák, de élnek magyarok, és a gyerekek ukrán iskolába járnak (*Bagu*, 1999).

¹⁹ Magyarországon alapítványi formában működik egy cigány gimnázium, és van néhány cigány szakiskola is. Kárpátalján a kilencvenes években két nyolc évfolyamos magyar gimnázium jött létre, és három három évfolyamos református liceum (*Bagu*, 1999).

nyire tudják megőrizni saját identitásukat, mennyire érvényesül a szabad identitásválasztás és az anyanyelven való tanulás joga, minden ország politikai szocializációjának fontos indikátora. A kisebbségek önmeghatározása nem csak intézményes lehetőségeken múlik. Az is befolyásolja, hogy az adott társadalomban mennyire fogadja el a többség a kettős vagy többes identitások létét: azt, hogy a nemzeti és etnikai identitás és az állampolgári identitás nem esnek feltétlenül egybe. (A magyar közgondolkodásban az államnemzeti és a kultúrnemzeti modell és ezek elemeinek kombinációi egyaránt előfordulnak (Lázár, 1996. 53–58. o.; Szabó és Örkény, 1998. 171–190. o.)) A kisebbségek politikai szocializációja a többség politikai szocializációjának is függvénye.

A többség és a kisebbségek együttélése szempontjából Magyarországon a lakosság 5,5%-át kitevő és legnépesebb kisebbséget alkotó cigányság rossz szociális helyzete és a többség cigányellenessége jelentik a legfőbb problémát. Úgy tűnik, a fiatalabb nemzedékek kevésbé zárkóznak el a kisebbségektől, mint a felnőttek (Szabó és Örkény, 1999. 198–225. o.) (6. táblázat).

6. táblázat. Azok aránya, akiket zavarna a kisebbségi csoportok tagjainak közelsége, százalékban a nyolcadik osztályosok, az utolsó éves középiskolások és a felnőttek körében

Kisebbségi csoportok	Nyolcadik osztályosok (1995) ²⁰	Utolsó éves középiskolások (1996)			Felnőttek (1995) ²¹
		Szakk munkás tanulók	Szakközép iskolások	Gimnazisták	
Cigányok	58	60	61	60	74
Arabok	26	38	28	18	52
Románok	40	45	41	32	51
Kínaiak	21	32	23	17	48
Oroszok	35	38	24	15	40
Zsidók	28	38	19	10	30
Erdélyi magyarok	8	11	5	4	25
Szlovákok	31	37	24	15	23
Németek	11	13	7	7	15
Átlag	28,67	34,67	25,78	19,78	39,78

A már említett középiskolás vizsgálat adatai azt mutatják, hogy összességében nem annyira az egyes csoportok elfogadása vagy elutasítása között vannak különbségek a különböző iskolatípusú tanulóik között, mint inkább egy általánosan érvényesülő inter-

²⁰ Az adatok forrása: Szabó Ildikó és Örkény Antal: 14–15 éves fiatalok interkulturális világlképe. In: Terestyéni Tamás (szerk.): Többség – kisebbség Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből. Osiris Kiadó, Budapest, 1996.

²¹ Az adatok a Replihé 1995-ös vizsgálatából származnak.

kulturális attitűdben. Azok többségét, akik a Magyarországon élő cigányokat a magyar nemzet részeinek tekintik, nem zavarná, ha padtársuk cigány lenne (66%), míg azoknak, akik nem tekintik a cigányokat a magyar nemzet részeinek, csak a kisebbségét nem zavarná, ha padtársa cigány lenne (34%). A személyes magatartások nyitottsága vagy zártsága összefügg a kisebbségek iránti érzelmekkel, a bevándorlókkal és a külföldiekkel kapcsolatos nézetekkel és általában a társadalmi szintű nyitottsággal és zártsággal. Minél toleránsabb valaki a mindennapokban és a személyes interakciókban, annál inkább elutasítja a xenofóbia minden megnyilvánulását és fogadja el az idegeneket egyenrangú félnek, és a bevándorlás kérdésében annál befogadóbb. Az interkulturális magatartás a nemzet fogalmának megkonstruálásával is összefügg. Az idegengyűlölettel a kizáró (származáson, születésen és anyanyelven alapuló) nemzetfogalom társul. Együttesen kezelve a személyes kapcsolatok és a bevándorlás-politika szintjét, valamint a nemzeti identitás elméleti konstrukcióit azt tapasztalhatjuk, hogy a leginkább nyitottak a kisebbségek iránt a gimnazisták (közülük is a lányok), a leginkább elutasítóak pedig a szakmunkás tanulók (közülük is a fiúk).

Összegzés

Tanulmányunkban megpróbáltuk bemutatni, hogy a Közép-Európában gyakran változó politikai viszonyok között milyen sajátosságai alakultak ki a politikai szocializációnak. A békés rendszerváltás előkészítésében szerepet játszottak az állampolgári stratégiák is. Ugyanakkor a politikai struktúra és intézményrendszer megváltozása után is továbbél a korábbi politikai világképek sok eleme. A magyar középiskolások például elutasítják a politika világát, politikai érzelmeik és attitűdjeik negatívak.

A gyakori politikai fordulatok miatt a szocializációs ágensek közötti „feladatmegosztás” nem egyértelmű. A családok az iskolára hárítják a nagyobb felelősséget a fiatalok formálódásában. A tanárok viszont a barátok és a média szerepét látják minden más tényezőnél nagyobbaknak.

Az iskolarendszer és az oktatás átalakulásával kialakultak a demokratikus iskolai szocializáció keretei Közép-Európában. A rendszerváltás utáni iskolai politikai szocializációnak azonban továbbra is sajátos, történelmileg meghatározott problémákkal kell számolnia. Ezek közül kiemeltük a mintaadók: a tanárok politikai szocializációjának problémáit és a többség és a kisebbségek viszonyával összefüggő kérdések iskolai kezelésének problémáit.

Irodalom

Ajtony, Á. (megjelenés alatt): Conversion, identité et changement social. *Bulletin de Psychologie* No. 54. Párizs.

Andor Mihály és Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*, Budapest.

Bagu Balázs (1999): Reformpedagógiai törekvések Kárpátalján. *Iskolakultúra*, 5. sz. 87–91.

Politikai szocializáció közép-európai módra: a magyar sajátosságok

- Derville, Jacque és Croisat, Maurice (1979): La socialisation des militants communistes français. *Revue française de science politique*, No. 4–5. Párizs.
- Centre for Educational Research and Innovation (1995): Education at a glance: OECD indicators. OECD, Paris.
- Erdélyi Erzsébet és Nobel Iván (2000): Egy nemzeti kisebbség létéhez, fennmaradásához az oktatáson át vezet az út. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 96–103.
- Erős, F., Kovács, A. és Lévai, K. (1985): Comment j'en suis arrivé à apprendre que je suis juif, *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, No 56.
- Ferge Zsuzsa, Gázsó Ferenc, Háber Judit és Várhegyi György (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Intézete, Budapest.
- Gradvohl, Paul Marián Béla és Szabó Ildikó (1998): A folyamatosság forradalma, avagy a Kádár-korszakhoz való viszony szerepe a magyar közgondolkodásban. *Politikatudományi Szemle*, 2. sz. 5–26.
- Jennings, K. M. és Niemi, R. G. (1974): *The political character of adolescence: The influence of families and school*. Princeton, Princeton University Press.
- Jennings, K. M. és Percheron, A. (1981): *Political continuities in French families: A new perspective on an old controversy*. The City University of New York, New York.
- Lázár Guy (1996): A felnőtt lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében. In: Terestyéni Tamás (szerk.): *Többség – kisebbség*. Osiris Kiadó, Budapest, 53–58.
- Marián Béla és Szabó Ildikó (1999): Politikai érzelmek hálójában. Ideológiai orientációk érzelmi meghatározottsága a közgondolkodásban. *Szociológiai Figyelő*, 1–2. 114–128.
- Marián Béla (1997): *Közoktatás és közvélemény*. OKI – Marketing Centrum, Budapest.
- Moscovici, S. és Mugny, G. (1987): *Psychologie de la conversion. Etudes sur l'influence inconsciente*, Editions Delval, Párizs.
- Nagy Mária (1999): Közoktatás a politikai rendszerváltozás utáni Közép-Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 45–61.
- Percheron, A. (1974): *L'univers politique des enfants*. Fondation Nationale des Sciences Politiques – Armand Colin, Párizs.
- Percheron, A. (1993): *La socialisation politique*, Armand Colin, Párizs.
- Percheron, A. (1992): Préférences idéologiques et morale quotidienne d'une génération à l'autre. *Revue Française de Science Politique*, 2. 185–202.
- Szabó, I. és Csákó M. (1999, szerk.): *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó, I.; Lannert J. és Örkény, A. (1999): East of West, West of East: The value orientations of Hungarian secondary school students in the mirror of an empirical survey. Az IPSA Research Committee on Political Socialization and Education kerekasztal –konferenciájára készült előadás. *Changing Political Horizons: National, Transnational and Global Perspectives on Political Socialization and Education*. Budapest.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Könyvek., Budapest.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1996): 14–15 éves fiatalok interkulturális világgépe, In: Terestyéni Tamás (szerk.): *Többség – kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó, I. (1998): *Political socialization in Hungary. The duality of institutional and non-institutional processes*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris.

Szabó Ildikó és Falus Katalin

ABSTRACT

ILDIKÓ SZABÓ AND KATALIN FALUS: POLITICAL SOCIALIZATION IN CENTRAL EUROPE
THE CASE OF HUNGARY

This study discusses the historical legacy of political socialization in Central Europe. It analyzes political conversions, double socialization, asymmetries in people's relationship to politics, the traditions of political autarchy and direct political socialization, and the limits to the expression of collective identities in these countries. Then, referring to the example of Hungary, it describes the impact of the political transformation of 1989-1990 on political socialization. Finally, it analyzes the role of the current school system in civic education.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 4. 383–400. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szabó Ildikó, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Társadalomtudományi Tanszék H-6000 Kecskemét, Kaszap u. 4–8.
Falus Katalin, Országos Közoktatási Intézet, H-1051 Budapest, Dorottya u. 8.

KÓDVÁLTÁS PÁR- ÉS CSOPORTMUNKÁBAN ÁLTALÁNOS ISKOLAI ANGOLÓRÁKON

Nikolov Marianne

Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

D1: What's your name?
D2: What's your name?
D1: Én kérdezem tőled, hány éves vagy.
D2: What's your name,..... seven. What's your name?
D1: I'm seven.
D2: Hello.
D1: Hello.
D2: Good bye.
D1: Good bye.

(Somlyódi és Vándor, 1995. 6. o.)

Napjainkban az általános iskolákban szinte minden diák tanul egy vagy két idegen nyelvet, de nagyon kevés tanulmány foglalkozik a nyelvórak osztálytermi kutatásával. Bár sok kritika éri a nyelvoktatást, alig tudunk valamit arról, mi is történik nap mint nap a nyelvi foglalkozásokon. A kommunikatív nyelvoktatási anyagok és eljárások terjedésével egyre hangsúlyosabbá válik a csoport- és pármunka, de a nyelvtanár ezekben a munkaformákban kevésbé tudja kontrollálni a folyamatot, mint frontális osztálymunka keretében.

A tanulmány magyar anyanyelvű angolul tanuló általános iskolás gyerekek osztálytermi interakcióit elemzi. Összesen 111 nyelvórát figyeltünk meg, vettünk magnóra és elemeztünk 37 angol nyelvi csoportban az ország különböző iskoláiban. Ezekből az adatokból emelkedtek ki olyan tipikus diskurzusok, melyekre jellemző a kódváltás angolról magyarra és vissza. Azt vizsgáltuk, a gyerekek milyen nyelven, mikor, hogyan és miért cseréltek információt, kértek segítséget egymástól és támogatták egymást. Az elemzést megelőzően áttekintem azokat a forrásokat, melyek hasonló kutatási céllal gyerekek egymás közötti osztálytermi interakcióit vizsgálták, különös tekintettel arra, mennyire hajlandóak a célnyelvet használni, ez mennyiben függ a nyelvtudás szintjétől, a tanulók életkorától, egymásra gyakorolt hatásától, illetve a csoportdinamikától.

A kutatás elméleti háttere

Az elmúlt évtized során felerősödött a tudományos igényű érdeklődés az osztálytermi folyamatok mind jobb megismerése iránt. Ezeket a folyamatokat egyre inkább nem kizárólag pedagógiai, hanem társadalmi eseménysorként (*Prabhu*, 1992) értékelik. Bár a pár- és csoportmunka a kommunikatív nyelvoktatás alapvető jellemzője, arra a kérdésre, hogy miképpen alakítja az interakció a nyelvelsajátítást,¹ a vizsgálatok napjainkig nem hoztak lényegesen új eredményeket (*Ellis*, 1994. 607. o.).

Long és *Porter* (1985) a pár- és csoportmunka előnyei között a következőket sorolják fel: növeli a gyakorlásra fordítható időt, több alkalmat biztosít a tanulók számára a beszédre, a nyelvtanítás egyénre szabottabbá válik, pozitív hangulatot teremt, csökkenti a szorongást és tanulásra serkenti a nyelvtanulókat. A pár- és csoportmunka során létrejövő beszélgetésről hagyományosan feltételezik, hogy elősegíti a nyelvelsajátítást (*Pica, Lincoln-Porter, Paninos* és *Linnell*, 1996), bár vannak, akik kételkednek a kisebb csoportban vagy párban megoldott kommunikatív feladatok hasznosságában (*Pica* és *Doughty*, 1985. 132. o.).

A párban és csoportban megoldott feladatok hatása tehát fontos területe az osztálytermi interakciók vizsgálatának, mégis kevés tanulmány vizsgálja gyerekek viselkedését ilyen munkaformákban. Idehaza ilyen kutatás nem ismeretes. Az általános iskolás korosztállyal foglalkozó külföldi kutatások négy csoportba rendezhetők: (1) kétnyelvű osztálytermi vizsgálatok, melyekben a társadalmi környezet nyelve egybeesik az oktatás nyelvével és az oktatás kizárólag a célnyelven folyik (pl. török gyerekek Hollandiában); (2) merülési (immersion) programok, melyekben az iskolai oktatás teljes egésze vagy egy része történik a célnyelven, hasonlóképpen a hazai kéttannyelvű és nemzetiségi gimnáziumokhoz (pl. Kanadában angol anyanyelvűek francia nyelvi programja); (3) idegen nyelvi környezetben, ahol a célnyelv az iskolai tantárgyak egyike, de a társadalmi környezetben a nyelv ritkán használatos (pl. hazánkban az angol vagy francia). Mindhárom kontextusra jellemző, hogy igen eltérő mennyiségű és minőségű az a nyelvi bemenet, mellyel a gyerekek találkoznak és igen gyakran, főként az első két esetben, eltér a diákok és a tanár anyanyelve. Előfordul, hogy egy osztályban nincs két olyan gyerek, aki értené egymás nyelvét, és a tanár sem érti az ő anyanyelvüket. Ilyen esetekben az anyanyelv elvesztése is fenyegethet (pl. *Krashen*, 1996; *Lucas* és *Katz*, 1994; *Phillipson* és *Skutnabb-Kangas*, 1995), így külön programokkal igyekeznek a gyerekek számára lehetőséget biztosítani anyanyelvük, kultúrájuk és identitásuk megőrzésére. Ugyanakkor idegen nyelvi környezetben az anyanyelv használata általában nem kívánatos, hiszen a célnyelv tanulására fordítható heti néhány órányi időből vesz el, bár a tanár anyanyelvi magyarázatainak hasznosságáról megoszlanak a vélemények (*Medgyes*, 1997). Végezetül (4) fontos adatok származnak olyan osztálytermi kutatásokból, amelyekben a gyerekek anyanyelvükön működnek együtt. Röviden ebben a négy pedagógiai kontextusban végzett kutatásokat összegezem.

¹ A cikkben a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás fogalmát felváltva használom, bár az elsőt tartom átfogóbbnak.

Wong-Fillmore (1985; 1991. 52. o.) három feltételhez köti, hogy gyerekek célnyelvi környezetben sikeresen sajátítsanak el egy második nyelvet:

- 1) A gyerekeknek tudatában kell lenniük, hogy szükségük van a célnyelvre és motiváltak a tanulásra.
- 2) Olyan célnyelvi beszélőkre van szükség, akik jól beszélik a nyelvet és képesek hatékonyan segíteni a gyerekeknek annak elsajátításában.
- 3) Olyan társadalmi környezet szükséges, melyben a gyerekek és a célnyelvi beszélők gyakori kontaktusba kerülnek, amely lehetővé teszi a célnyelv elsajátítását.

Wong-Fillmore kutatásaiban azok a gyerekek bizonyultak sikeres nyelvtanulóknak, akik a szociabilitást és kommunikatív szükségleteket értékelő teszteken magas értékeket értek el, de csak abban az esetben, ha a célnyelvet beszélők voltak többen a csoportban és szabadon beszélgethettek velük.

Idegen nyelvi környezetben a feltételek a következőképpen módosulnak:

- 1) A gyerekeknek nincs szükségük a nyelvtudásra és nincsenek tudatában annak, hogy a jövőben a nyelvtudás hasznukra válhat. Ugyanakkor nyitottak az új élményekre, és szüleik motiváltak lehetnek arra, hogy gyerekük megtanuljon idegen nyelveket.
- 2) Olyan tanárookra van szükség, akik jól használják a célnyelvet és a gyerekeknek segíteni tudnak annak elsajátításában.
- 3) Olyan osztálytermi környezet szükséges, melyben a tanulók, kortársaik és tanáruk elég gyakran találkoznak ahhoz, hogy a nyelvet elsajátíthassák (Nikolov, 1995. 57–62. o.).

Kétnyelvű osztályok

Az Egyesült Államokban 14 hónapon keresztül gyűjtöttek adatokat spanyol anyanyelvű angolul tanuló negyedikesektől (Pease-Alvarez és Winsler, 1994). A kutatás etnografikus és kvantitatív eljárásokat ötvöztött: osztálytermi megfigyelést és interjúkat alkalmaztak. A tanár angol anyanyelvű volt és nem beszélt spanyolul. A gyerekek előrehaladtak a célnyelv elsajátításában és egyre kevésbé használták az anyanyelvüket a tanórán, mégis, a tanár minden igyekezete ellenére jobbára spanyolul beszéltek nem iskolai témákról és csoportmunka közben (Pease-Alvarez és Winsler, 1994. 530. o.). Érdekes eredménye a kutatásnak, hogy a diákok többsége magában angolul beszélt és csak ritkán váltott spanyolra feladatmegoldás közben. A gyerekek egyéni beszédének 15%-ában keveredett a spanyol az angollal. A következő szabályszerűséget figyelték meg náluk: először mindig angolul beszéltek meg az iskolai feladatot, aztán átváltottak oda nem tartozó spanyol nyelvű beszélgetésre osztálytársaikkal, majd angolul visszatértek az eredeti feladathoz.

A pármunka egy speciális fajtáját vizsgálta Flanigan (1991) egy általános iskolában. Anyanyelvű vagy a célnyelven kiválóan tudó gyerekeket arra kértek, új, angolul nem tudó társaiknak segítsenek a számítógép használatában. A gyerekek nyelvhasználatukat a következőképpen módosították: megismételték, kibővítették magyarázataikat, átfogalmazták kérdéseiket és ellenőrző kérdéseiket, de sem nyelvtanilag, sem szókincsben nem

egyszerűsítették le saját nyelvi szintjüket és hanghordozásukat sem túlozták el, ahogy felnőttek szokták.

Merülési programok

Visszatérő probléma a kanadai merülési programokban, hogy az idősebb (felsőtagozatos korú) diákok ritkábban használják a célnyelvet egymás közötti kommunikációra, mint az alacsonyabb évfolyamokon. *Tarone* és *Swain* (1995) a jelenséget szociolingvisztikai szempontból értelmezik: kétnyelvű osztálytermekben a célnyelv felsőbbrendű, formális nyelvi variánsnak számít, míg az anyanyelv az informális, beszéltnyelvi változatként a mindennapi beszéd céljaira használatos. Érvelésük szerint a célnyelv használata kognitív szempontból nehezebb akadály elé állítja a gyerekeket, mint az első nyelv. Ez ellentmond annak a másik megállapításuknak, hogy alsó tagozatosként a gyerekek tanórákon a célnyelvet gyakrabban használják a tananyaggal kapcsolatos célokra, míg az első nyelvet csak társas együttműködés közben. Szerintük azért történik mindez, mert a tanterv nem ad elég lehetőséget a beszéltnyelvi formák elsajátítására. Úgy vélik, a serdülőknek szükségük van egy beszéltnyelvi stílusra, mellyel hovatartozásukat és önmagukat kifejezésre juttathatják (160. o.). Azért hagyatkoznak az anyanyelvre, mert csak ezen áll rendelkezésükre teljes nyelvi repertoár. Az ötödik-hatodik évfolyamra egymás között az anyanyelv használatát preferálják, míg a célnyelv kizárólag az intézményes tanulás nyelvává válik.

Idegen nyelvi kontextus

A vizsgálatok többsége idősebb nyelvtanulókat céloz meg. *Poullisse* és *Bongaerts* (1994) a véletlenszerű anyanyelvhasználat jellemzőit kereste angolul tanuló holland diákok három csoportjának tanórai viselkedésében. Az első csoportba 19–22 éves egyetemisták tartoztak nyolc év nyelvtanulás után, a másodikba 15–16 évesek öt év, a harmadikba 13–14 évesek három év angol tanulást követően. Akaratlagos és nem szándékos kódváltási kategóriákat állítottak fel, az elsőt további két csoportba sorolták: másnak és maguknak szánt megnyilatkozásokra. A nem szándékos kódváltást nem előzte meg semmiféle habozás és hanglejtéssel sem különült el a megnyilatkozás egészétől.

A vizsgálatban azt találták (*Poullisse* és *Bongaerts*, 1994), hogy az anyanyelv használata mindhárom csoportban gyakori volt és függött a nyelvtudás szintjétől: a holland szavak 60%-ban nyelvtani funkciót jelöltek és csak 40%-ban tartalmat. Kezdők esetében, akik jobban figyelnek a tartalmat hordozó szavakra a beszéd automatizált folyamatának alacsony szintje állhat a háttérben. Mindez ellentétben áll a merülési programokban tapasztaltakkal, ahol a magasabb nyelvi szinten gyakoribb a kódváltás, mint kezdőknél.

A gyerekek és felnőttek közötti különbségeket jobban megvilágítja egy másik kutatás. Felnőtt, angolul tanuló, párban dolgozó kezdőket vizsgált *Johnson* (1995. 117–120. o.) egy jelentésen alapuló feladat megoldása közben. Bár az anyanyelvre minden résztvevőnek cseh volt, nem tapasztaltak kódváltást kommunikatív pármunka során. Nem csoda, ha a szerző konklúziója optimista: „diákok egymás közötti interakciója az idegen nyelvi

órákon nagy valószínűséggel jótékonyan hat az osztálytermi tanulásra és az azon kívüli nyelvelsajátításra” (Johnson, 1995. 128. o.).

Remélem, hogy igaza van, bár saját, két évtizedet meghaladó tapasztalatom szerint még a legmotiváltabb haladók, köztük nyelvszakos tanárjelöltek és tanárok, pár- és csoportmunka alkalmával rendszerint magyarra váltanak – kivéve a tanárhoz legközelebb ülő párt. Egyszerűen természetellenes, hogy ne a közös anyanyelven beszéljék meg egy feladat megoldását. További kutatás témája ez a terület is.

Ami a magyar gyerekek osztálytermi viselkedését illeti, saját longitudinális vizsgálataim során részletesen elemeztem (Nikolov, 1995. 161–167. o.), miképp térnek át a célnyelv kreatív, saját kommunikációs céljaikat szolgáló használatára a hat és tizennégy éves korúak, és ebben a folyamatban hogyan változik a tanár modell-szerepe. Az alsó tagozatosok fenntartás nélkül elfogadják a tanárt mint modellt, még ha hibázik is és belátja, nehezen fogadják el, hogy tévedhet. A serdülőkor beköszöntével a gyerekek fokozatosan rájönnek, hogy a célnyelv az intézményes diskurzus része, és az önként jelentkezőket gyakran kirekesztik. Ezért kezdenek hatodik és hetedik osztálytól egyre inkább magyarul beszélni, annak ellenére, hogy már jól tudnak angolul. Az anyanyelv használatával a kortárscsoporthoz való tartozásukat jelzik, ami fontosabb, mint a tanár által képviselt iskolai normák, köztük a célnyelv használata. Mindezt az is bizonyítja, hogy írásban, amikor a közönség kizárólag a tanár, a gyerekek kerülnek a kódváltást, míg szóbeli szerepjáték, pár- és csoportmunka során gyakran szólnak meg magyarul a diákok, mivel hallják egymást. Saját osztályaimban sűrűn előfordult, hogy 12 éves kortól néhányan nem szerették a többiek előtt előadni szerepjátékukat, inkább a szünetben kellett ottmaradni velük, hogy meghallgathassam őket. Még abban az egyébként ideális esetben is adódtak meleg helyzetek, amikor ugyanaz a tanár tanította a csoportot nyolc éven keresztül: Egyik fiú a hetedik év utáni nyarat angol iskolában töltötte, ahol felszedte a „yeah” használatát. Élménybeszámolóiban mindig ezt használta, majd lassan az osztály is áttért rá. Néhány hónap múltán az egyik lány szünetben megkérdezte, nem gondolom-e, nekem is inkább a „yeah”-t kellene használnom a „yes” helyett, mivel aggódott tekintélyem esetleges elvesztése miatt. A következő órán elmagyaráztam, mindkét változat helyes, ezzel mintegy intézményesítve az új változatot, de tudtukra adtam, hogy én a „yes”-t jobban kedvelem. A nyolcadik osztály második félévére a lányok mind visszatértek a „yes” használatára, a fiúk pedig kitartottak a „yeah” mellett (Nikolov, 1995. 173–174. o.).

Interakciók az anyanyelven

A brit általános iskolások egymás közti osztálytermi interakcióit vizsgálta Fisher (1993). A tanár-diák diskurzusra jellemző rákérdezés és átfogalmazás hiányzott, és bár sokféle variáció előfordult a feladattól, nyelvi készségtől és előzetes tapasztalatoktól függően, három kategóriába sorolhatóak a megnyilatkozások: (1) vitatkozás, melyben a kezdeményezést (pl. javaslat, utasítás) kihívás (elutasítás vagy ellenjavaslat) követi, ami nem végződik a probléma megoldásával, vagy a gond úgy hárul el, hogy a megoldás nem a közvetlen előzményekre épül; (2) kumulatív beszéd, melyben a kezdeményezéseket vagy megbeszélés nélkül elfogadják, vagy csak hozzáadnak, változtatnak rajta; és (3) feltáró, érvelő beszélgetés, melyben a kezdeményezést kihívás, azt újabb kihívás követi, de

a javaslatok az első kezdeményezésre épülnek. Előrehaladás akkor történik, ha a gyerekek közösen elfogadják az egyik eredeti vagy módosított javaslatot (Fisher, 1993. 255. o.).

A vizsgálat

A fenti osztálytermi interakciókról a jelen tanulmány azt kívánja megtudni, mennyire jellemzőek magyar gyerekek angolóráira: hol vannak hasonlóságok és eltérések a kétnyelvű, merülési, idegen nyelvi és anyanyelvi osztálytermi interakciókkal összehasonlítva. Chaudron (1988. 109. o.) szerint az ilyen jellegű vizsgálatok a munkaforma szempontjából nem tártak fel egyértelmű trendeket, mivel a kritikus szerepet a nyelvi feladat játssza. Ebben valószínűleg van igazság: a feladat határozza meg, hogyan működnek együtt a nyelvtanulók, de a nyelvek státusa ebben meghatározó szerepet játszik.

A vizsgálat résztvevői és az adatgyűjtés

A kutatáshoz szükséges adatokat az 1995–1997 közötti két tanév során angol szakos hallgatók gyűjtötték a Janus Pannonius (most már Pécsi) Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. A diákok egy szabadon választható haladó alkalmazott nyelvészeti kurzusomon kiképzést kaptak az osztálytermi kutatások módszereiből és a szemináriumra saját kutatásukból készítettek írásbeli dolgozatot, néhányan pedig később szakdolgozatot. A diákok összesen 111 angol órát vettek fel magnóra és figyeltek meg az ország véletlenszerűen kiválasztott 37 általános iskolai csoportjában, leggyakrabban a diákok lakóhelyén és Pécsen. Minden csoportot három alkalommal figyeltek meg. Az első alkalommal az aktívabb párokat, csoportokat azonosították, majd a második és harmadik megfigyeléskor következetesen őket vették fel. A gyerekek pár- és csoportmunka során elhangzó beszédét a diákok *van Lier* (1988) nyomán, a Függelékben ismertetett rendszer alapján átírták, én pedig ellenőriztem azokat. Végezetül az anyagban található példákat az egyes interakciókra magam csoportosítottam és elemeztem.

1. táblázat. A megfigyelt csoportok és nyelvórák megoszlása évfolyam és életkor szerint

Osztály és életkor (év)	1. 6–7	2. 7–8	3. 8–9	4. 9–10	5. 10–11	6. 11–12	7. 12–13	8. 13–14
Megfigyelt csoport	2	2	7	7	9	4	2	4
Megfigyelt óra	6	6	21	21	27	12	6	12

Az 1. táblázat a megfigyelt csoportok és órák számának eloszlását szemlélteti évfolyamonként. Lehetetlennek bizonyult minden évfolyamon azonos számú csoportot vizsgálni, a leggyakrabban harmadik, negyedik és ötödik osztályosok kerültek be a mintába.

Kutatásmódszertani szempontból a vizsgálat a külső szemlélődésre alapozó, nem résztvevő, etnografikus hagyományokra építő kvalitatív eljárásokat ötvöz (*Allwright* és *Bailey*, 1988; *Nunan*, 1989), és nem törekszik az adatok kvantifikálására.

Hipotézisek

- A megfigyelés adataiból annak ellenére értékelhető és általánosítható adatokat kapunk a gyerekek angolórai viselkedéséről, ezen belül a kódváltásról, hogy az osztályteremben idegenek voltak jelen és megfigyelték őket.
- A kommunikatív nyelvoktatás két szervezési formája (pár- és csoportmunka) nem minden esetben a leghatékonyabb nyelvgyakorlási eszköz.
- Pár- és csoportmunkában a tanári ellenőrzés hiánya miatt lényeges szerep jut az anyanyelvnek.
- Kontrollált, mintára, ismétlésre épülő feladatokban a gyerekek gyakran használják a célnyelvet, de nem mindig tudják, mit mondanak.
- Kreatívabb feladatok során gyakrabban váltanak az anyanyelvre.
- Elkülöníthetők olyan beszédzándékok, melyek megvalósítására rendszerint az anyanyelvet használják.
- Az életkor változásával más célra használják az anyanyelvet.
- Kisgyermekkorban gyakrabban igyekeznek a diákok a tanár kéréseit teljesíteni, köztük a célnyelvet használni.
- Serdülőkorban hangsúlyt kap az anyanyelv szerepe, de az ok nem a nyelvi szintben, hanem a csoportdinamikában keresendő.
- A mintában lesz olyan tanár-diák diskurzus is, melyben a tanár sikeresen támogatja a gyerekek nyelvi produkcióját.

Eredmények

A gyerekek órai viselkedése és nyelvhasználata

A megfigyelt 111 tanórán a gyerekek többnyire lelkesek, aktívak, motiváltak voltak, és fegyelmezetten viselkedtek. Úgy tűnt a feladatokat érdekesnek találják, a tanári kéréseknek igyekeztek eleget tenni. Érdekelte őket a diktafon és a hospitáló diákok jelenlétének célja. A második alkalomra általában megszokták az idegenek és a magnó jelenlétét és láthatóan természetesen viselkedtek.

Életkortól, nyelvi szinttől és feladattípustól függetlenül, pár- és csoportmunka alkalmával rendszerint magyarrá váltottak és az angolt ritkábban használták az anyanyelvnél. A gyerekek egymás közti beszélgetését a tanár ritkán hallotta, feltételezhetően olyan diskurzusokat sikerült rögzíteni, melyek betekintést engednek olyan jelenségekbe, amelyeket a tanárnak általában nincs módja figyelemmel követni.

Mindent egybevetve, gyakoribb volt az anyanyelvi beszéd és a csönd, mint a célnyelvi megnyilatkozás a frontális osztálymunka, az egyéni és a pármunka során egyaránt. A tanári célnyelv – és anyanyelv – használat aránya nem befolyásolta a diákok gyakori anyanyelvhasználatát, és sikerült néhány olyan példát megörökíteni, ahol a tanár sikerrel

integrálta a gyerekek magyar nyelvű megnyilatkozásait saját angol beszédébe, ezzel is támogatva nyelvelsajátításukat. Ugyanakkor az idősebb diákok gyakrabban használták az angolt olyan esetekben, amikor a tanár egyáltalán nem szólalt meg magyarul, de a gyerekek magyar nyelvű kérdéseire és megjegyzéseire angolul reagált.

A további elemzésben a gyerekek egymás közötti interakcióit vizsgáljuk, a tanári beszéd szerepének elemzése egy másik tanulmány témája lesz.

Tipikus minták a gyerekek osztálytermi interakcióiban

Az alábbi tipikus sémák emelkedtek ki a magnóra vett és átírt diskurzusokból. Általában a kontrollált gyakorlatokban a gyerekek az elvárt válaszokat adták, vagy ismételték a tanár után, anélkül, hogy egymással kommunikáltak volna. A frontális osztálymunka során leggyakrabban az angolt használták, szemben a szabadabb feladatokkal. További kutatásra van szükség annak megállapításához, hogy az elismételt szövegekből a gyerekek mennyit értettek és az hosszú távon hogyan hasznosul.

A megfigyelt csoportokban a gyerekek jobbra fegyelmezettek voltak: nem kezdeményeztek beszélgetést, csöndben, önállóan dolgoztak, betartva a megszokott *tanári kérdés – tanulói válasz – tanári visszajelzés* tipikus intézményes ciklusát (Seedhouse, 1996). A diákok megszólalásai a következő két csoportba estek a Flanders féle interakciós analízis kategóriáinak megfelelően (FLINT):

- a) tanulói beszéd – válasz tanári kezdeményezésre;
- b) tanulói beszéd – a tanuló kezdeményezése, saját ötletet tükröz (Allwright, 1988. 60. o.).

A gyerekek megnyilatkozásainak túlnyomó többsége az órai feladatokhoz kapcsolódott, de nagyon ritkán előfordultak a feladattól független példák is. Az alsóbb osztályokba járó gyerekek magyarul sem használtak hosszabb mondatokat, mivel erre a feladatok nem nyújtottak alkalmat. Ugyanakkor a hetedikeseknél és nyolcadikosoknál találtunk hosszabb, kumulatív és érvelő megnyilatkozásokat angolul, például mikor jelentéseket egyeztettek, egymást támogatták vagy éppen fel akartak vágni egymás előtt. Ezek a tág kategóriák tovább szűkíthetők az alábbiak szerint. (Az átírási szabályokat *van Lier* (1988) nyomán a Függelék tartalmazza. A T tanárt, a D diákot, az L lányt, az F fiút jelent.)

Tanuló társától kér segítséget vagy felvilágosítást a feladattal kapcsolatban

Ebben a kategóriában csak konkrét feladattal kapcsolatos beszélgetéseket találunk, a gyerekek célja, hogy megfeleljenek a tanári elvárásnak anélkül, hogy tőle kérnének segítséget, mivel azt társuk is meg tudja adni.

1. példa: másodikosok hangosan felolvasnak

1 T: Péter, read on.

2 D1: Hol tartunk most? (D1 szomszédjától kérdezi)

3 D2: Itt. (rámutat a könyvben)

4 D1: (olvassa a szöveget)

(Fóti, 1995. 7. o.)

2. példa: nyolcadikosok frontális osztálymunkában

- 1 T: Let's have some ideas about newspapers.
2 D1: (suttogva társának) Hol van a könyvben?
3 D2: A hatvanadik oldalon.
4 T: /May I ask you not to open your books? (Pék, 1996. 11. o.)

Az 1. és 2. példában D(iák) 1 segítséget kér frontális osztálymunka során, mivel nem figyelt és szeretné a bajt elkerülni. Az első példában másodikostól nem várható el, hogy angolul kérjen segítséget, míg a nyolcadikostól reális elvárás, mégis magyarra vált. Mindkét példában gyors segítséget kap a bajutott, magyarul. Az ilyen jellegű segítségkérés gyakran előfordult, de nem kölcsönös alapon: általában ugyanaz a diák nem tudta, hol tartanak. Szerencsére csak egy esetben történt kérés elutasítása (5. sz. példa). Ebből is látható, hogy a gyerekek támogatóan álltak egymáshoz.

3. példa: negyedikesek párban dolgoznak

- 1 D1: Hogy van az, hogy nincs?
2 D2: I have no pet.
3 D1: I have no pet. (Kovács, 1995. 3. o.)

4. példa: negyedikesek csoportban dolgoznak

- 1 D1: Cat az kutya?
2 D2: (bólogat) (Kovács, 1995. 3. o.)

A 3. és 4. példa azt illusztrálja, hogyan kérnek a gyerekek segítséget egymástól párban, amikor D2-ről azt feltételezik, hogy jobban tudja a választ társánál (D1), és hajlandó is segíteni. Mindkét példában D2 kisegíti társát, de a 3. példában nem csupán a kért információt adja meg, hanem a teljes helyes választ, annak ellenére, hogy D1 megkísérelte a választ apró részekből összerakni, így a kértnél több segítséget kapott. A 4. példában a segítség csak fejbólintás, nem is biztos, hogy D2 figyelt a kérdésre.

A következő példa a segélykérés elutasítását illusztrálja:

5. példa: harmadikosok kihagyott helyeket töltenek ki

- 1 T: Now you have to fill in the gaps, fill in with the missing body parts.
2 D1: Ezt nem értem, mit kell csinálni? (suttogja padtársának)
3 D2: (füzetébe írva) Hagyjál már békén, ne lökdöss már! (Merza, 1997. 3. o.)

Ebben a példában D2 nem segített társának a tanári utasítás tolmácsolásával, holott ebben a csoportban a tanár meglehetősen elnézően viszonyult a gyerekek egymás közötti beszélgetéséhez. Ezután D1 nem kérdezősködött mástól, hanem egyszerűen lenézte társáról, mit kell csinálni.

Az itt felsorolt példákhoz hasonlóak mind konkrét feladatokkal kapcsolatos diákbeszélgetéseket tartalmaztak, kivéve az alábbi két példát, melyekben D1 megnyilvánulásai nem a feladatra, hanem az osztálytermi szabályrendszerre vonatkoznak.

Gyerekek egymást utasítják és fegyelmezik

6. példa: elsős kislány leteremt egy fiút

L1: Szép a cipőd, csak nem a széken!

F2: (leveszi a lábát a székről) (Kutas, 1997. 5. o.)

7. példa: negyedikes lányok hangos felolvasási feladat során

1 L1: Olvasd már!

2 L2: Jó. Tiszta kócos vagy.

3 L1: Kezdd már el!! (Tavali, 1996. 7. o.)

Míg a 6. példában F2 a felszólításnak megfelelően cselekedett és lábait letette, a 7-ben L1 oda nem illőnek minősítette L2 megjegyzését, visszakanyarodott a feladathoz és rávette társát az olvasásra.

A következő példákban a különböző korú gyerekek a tanári elvárásokat visszahangozták. Bár a felvett órákon a tanárok egyike sem használta ezeket a konkrét kifejezéseket, valószínű, hogy más órákon igen, amikor senki sem figyelte meg őket. Az idevágó példák mind óravezetéssel kapcsolatosak voltak, tehát a gyerekek a tanár szerepét töltötték be.

8. példa: elsősök zajonganak a kitalálás játék alatt

1 D1: D-O-G (betűzi a szót, hogy a többiek kitalálják)

2 D2: Dog!!!

3 T: Is it a dog?

4 D1: Igen.

5 T: Right.

6 D3: Yes!! nem igen!! Angolul kell beszélni! (Somlyódi és Vándor, 1995. 4. o.)

9. példa: elsősök letakart képről próbálják kitalálni, mi van rajta

1 D1: Is it a fish?

2 D2: No, it isn't. Aki nyavalyog, azt nem választom!

3 D3: Lé:::ccci::: (Somlyódi és Vándor, 1995. 9. o.)

A 8. példában D3 szövegének regisztere és tartalma megfelel a tanárok által használatnak, míg a 9-ben D2 fordulata igencsak beszéltnyelvi változat. Az erre adott válasz a harmadik sorban már végképp nem tanári szöveg. Bár lehetséges, hogy itt is a tanárt visszahangozták, a megfigyelt órákon hasonló kifejezések nem hangzottak el. Visszatérve a 8. példára, ebben a gyerekeknek a bevezetőben említett vágya tükröződik, hogy azonosuljanak a tanári utasítással, és elsöben még egymást próbálják rávenni a szabályok betartá-

sára. Látható, hogy már első osztályosként értik, hogy angolul megszólalni az intézményes diskurzus részét képezi, és a szabályt szívesen betartják.

10. példa: negyedikesek párban olvasnak

1 D1: Ezt olvasd el, ami előtte van.

2 D2: (nem olvas)

3 D1: Na, Mátéka::: te kezdesz!! Come on::! (Györök, 1996. 6. o.)

A 10. példában D1 utasította D2-t, hogy mit kell tennie. Miután az nem teljesítette a kérést, a becenevén szólítva noszogatta magyarul, ezzel is vagy barátságát vagy lekezelését jelezve, aztán bátorításképp angolul hozzátette „Come on”, valószínűleg a tanári beszédet visszhangozva, remélve, hogy társa így meg fogja érteni. Mátéka erre olvasni kezdett.

A következő 11. példában a feladat megoldását szervezik a gyerekek egymás között magyarul, majd angolra váltva regisztrert is váltanak és megkezdik a feladat tartalmi teljesítését. Az újabb kódváltás a negyedik sorban megint a feladatra és nem a tartalomra vonatkozik.

11. példa: ötödikesek kontrollált pármunkában tesznek fel kérdéseket egymásnak

1 D1: Jó, akkor kérdezz!

2 D2: Te kérdezz:::!

3 D1: Na jó::: How long do snake live?

4 D2: Snakes live várjál csak 80 years. Most te kérdezd tőlem a rinocéroszt.

Nem, inkább kérdezd a pacit!!!!

5 D1: How long do horses live? (Mózes, 1995. 9. o.)

Miután az első három sorban eldöntötték, hogy ki van soron, D2 a megtanult választ adja némi gondolkodás után, majd mintegy a kétszintű párbeszéd folytatásaként magyarul javasolja, hogy mit kérdezzen társa angolul. A „paci” szó használata egyértelműen a gyereknyelvi változat, szemben az intézményes angol „horse”-szal. Ez a példa alátámaszthatja Tarone és Swain (1995) azon feltételezését, hogy a gyerekek azért váltanak kódot, mert nem áll rendelkezésükre a megfelelő nyelvi jel. A megfelelő állat kiválasztása után aztán visszaváltanak angolra és folytatódik a gyakorlás.

12. példa: ötödikesek kitalálást játszanak

1 D1: Are you afraid of bees?

2 D2:

3 D1: Mondd már meg, hogy miért félsz!

4 D2: Miért:::? Mert megcsíp. Sting!

5 D1: Are you afraid of snakes?

6 D2: Yes, I am.

7 D1: Gondoltam. Igen:::..... and why?

8 D2: Why, why? Sharp teeth.

(Tóth, 1995. 9. o.)

A 12. példában megint nem pusztán oktan kódváltásról van szó, hanem egyértelműen elkülönülnek a célok, amelyekre a magyart és az angolt használják a gyerekek. Az első sorban az előírt feladat megoldásán kezdenek dolgozni angolul. Majd mivel D2 nem tud válaszolni, D1 átfogalmazza a kérdést magyarul, így próbál segíteni. D2 a negyedik sorban visszakérdez, majd magyarul válaszol, aztán eszébe jut a szó angolul, és bár nyelvtanilag helytelenül, de tartalmilag jól válaszol. D1 újabb kérdése az ötödik sorban egyúttal a válasz helyességét is nyugtázza, majd most már folytatódik a begyakorolt párbeszéd. A hetedik sorban D1 ismét a válasz igazságtartalmára reflektál, így eltér a betanult szövegtől, majd ismét visszavált angolra: „and why?” D2 válasza ismét a tartalomra koncentrálna és bár megint hibásan, de angolul hangzik el.

Ezekben a párbeszédekben úgy tűnik, a gyerekek a merülési és kétnyelvű programokban tanuló diákokhoz hasonlóan elkülönítik a két nyelv használatát: a magyart mint a beszéltnyelvi változatot egymásközti valós kommunikációs célra használják, míg a célnyelvet a konkrét feladat teljesítésére. Az angolt igen ritkán integrálják saját céljaik megvalósítására.

Időnként a feladat olyan érdekesnek bizonyul, hogy valóban érdemes róla információt cserélni, de persze magyarul:

13. példa: harmadikosok frontális osztálymunka keretében kérdéseket tesznek fel

1 T: Do you like coffee?

2 D1: (D2-nek) Attól függ, milyen kávé.

3 D2: (D1-nek) Én mindent szeretek!

(Mándy, 1996. 7. o.)

Az egyik első osztályban szokatlan megjegyzést vettünk magnóra. Közismerten széles körben elterjedt az iskolán kívüli nyelvtanulás és úgy látszik, a szülők egy része már a kezdet kezdetén magántanárhoz járattja gyermekét. A gyerekek a szókincset gyakorolták, és a megszólított kisdíák előzőleg már hivalkodott speciális tudásával, melyre társai gúnyosan reagáltak. A 14. példában a kommentár regisztere kifejezetten beszéltnyelvi, angolul nem tudták volna megfogalmazni ezt a véleményt.

14. példa: elsős kislány kommentálja egy fiú esetét

L: Látod:::, hiába tanultad te már azt az Annamária nénidnél, mi is tudjuk!

(Mándy, 1996. 7.o.)

A felvett anyagban mindössze ez a súlyos kritikai megjegyzés szerepelt és az 5. példa volt az egyetlen, amelyben az egyik gyerek nem segített társának. A további példák is segítőkészségről tanúskodnak.

Gyerekek magyarázattal segítenek egymásnak

15. példa: elsősök együtt énekelnek frontális osztálymunkában

- 1 T: Girls be quiet:::, just the boys!
2 L1: Csak a lányok?
3 T: (bólogat) Attila, why don't you sing it?
4 L1: Te fiú vagy!!
5 T: Aren't you a boy?
6 F1: Én nem énekelek.
7 L2: Kiesett a foga.
8 F2: /Lány vagy?
9 F1: Nem:::. Én énekeltem.
10T: No, you haven't sung! (Somlyódi és Vándor, 1995. 5. o.)

A negyedik sorban Lány 1 megpróbált segíteni, feltételezve, hogy Fiú 1 (Attila) így érteni fogja, hogy neki is énekelnie kell. Lány 2 jobban értette Attila problémáját, mivel szerinte a foghiány akadályozza az éneklésben. Fiú 2 kellemetlen kérdéssel szölt közbe a nyolcadik sorban, melyre Attila tagadó és rögtön utána védekező választ adott. Láthatóan érzékenyebben és első helyen válaszolt az osztálytárs kérdésére, és csak aztán a tanárára. (Elemzésünkben a tanári tapintat hiányát nem minősítjük.)

16. példa: negyedikesek együtt énekelnek

- 1 D1: De::: mindenkinek kell énekelni!
2 D2: De én nem tudok.
3 D1: De tudsz. Egyszerű. Meg kell próbálni.
4 D2: (halkan bekapcsolódik az éneklésbe) (Darázs, 1997. 4. o.)

A 16. példában D2 nem énekelt együtt a többiekkel, ezért D1 először a tanár szerepében utasította, majd társként bátorította, sikerrel.

17. példa: elsősök színeznak és szavakat írnak

- 1 T: What colour is this?
2 D: Orange::: (kórusban)
3 D1: Ide kell írni, hogy orange. (D2 füzetében mutatja)
4 D2: Nem írni kell, hanem rajzolni. (odahajol)
5 D3: (D2-től) Ide a szívárvány mellé?
6 D2: (mutatja, hogyan kell, D3 nézi és csinálja) (Somlyódi és Vándor, 1995. 8. o.)

A 17. példában három egymás mellett ülő elsős segítette egymást: D2 meghallotta D1 és D3 beszélgetését. D2 azért mutatta végül, hogy mit kell csinálni, mert a tanár rosszul lóan rájuk nézett.

18. példa: elsős lányok betanult párbeszédet gyakorolnak párban

- 1 D1: Hello.
- 2 D2: Hello.
- 3 D1: I'm Alexandra.
- 4 D2: I'm Orsi.
- 5 D1: What's your name?
- 6 D2: What's your name?
- 7 D1: Én kérdezem tőled, hány éves vagy!!
- 8 D2: What's your name:::: seven. What's your name?
- 9 D1: I'm seven.
- 10 D2: Hello.
- 11 D1: Hello.
- 12 D2: Good bye.
- 13 D1: Good bye.

(Somlyódi és Vándor, 1995. 6. o.)

A 18. példa jól szemlélteti, hogyan igyekeznek a gyerekek a tanári elvárásnak megfelelni. A frontálisan bemagolt párbeszédet gyakorolták párban nagy igyekezettel. Elemzetlen egészsként megtanulták a kérdéseket és a válaszokat, volt némi sejtésük, hogy miről beszélnek, de mégsem áll össze értelmes párbeszéd. A hetedik sorban D1 a kérdés lefordításával akarja segíteni társát, de angolul így sem sikerül jól a kérdés (nyolcadik sor), a válasz pedig a kilencedik sorban oda nem illő. Érdekessége a párbeszédnek a kettős kódváltás a tíz-tizenharmadik sorban: a magyar „hello” egyaránt köszöntés és búcsúzás, míg angolul csak találkozáskor használják. Itt a biztonság kedvéért mindkét variáns szerepel: előbb magyarul, majd angolul is elbúcsúztak egymástól. Aztán újra kezdték az egészet.

19. példa: elsősök képeskönyv nézegetése után

- 1 T: Shut your books ... Shut your books!!
- 2 D1: Csukd be a könyved!
- 3 T: Shut it!!!
- 4 D1: Csukd be:::!(még kétszer ismétli)
- 5 T: People, shut the book.... Ágnes, shut your book!
- 6 D: Ági, csukd be a könyved!! (kórusban többen) (Somlyódi és Vándor, 1995. 6. o.)

A 19. példában először csak D1 igyekezett segíteni fordítással, többféle variációban, a tanári utasítást szóról szóra követve, sikertelenül. Végül a hatodik sorban kórusban elhangzó magyar utasításra Ági becsukja a könyvét. Sem a tanár, sem a gyerekek nem próbálták mutatni, mit kell tennie.

20. példa: ötödikes lányok készülnek fel párbeszédre

- 1 T: Okay, Janka.... would you like to be a shop assistant?
- 2 D1: (suttogva kérdi a másiktól) Eladó?
- 3 D2: (visszasúgja) Aha..., akarsz eladó lenni?
- 4 D1: No.

(Somogyi és Baksa, 1995. 9. o.)

A 19. példához hasonlóan a 20.-ban is fordítást alkalmaznak a gyerekek, itt azonban a megszólított kérni társától magyarul, jól érti-e a tanári kérdést. Bár D1 csak a konkrét szó jelentésére kérdezett rá, D2 a teljes tanári kérdést tolmácsolta, hasonlóan a 3. példához, kibővítve. A negyedik sorban D1 angolra visszaváltva elutasítja a tanári javaslatot, melyet szó szerint nem udvarias felkérésnek, hanem kérdésként értelmez, ezért utasítja el.

21. példa: ötödikes lányok egy kitalálós játékban vesznek részt

1 D1: Has it got long neck?

2 D2: Yes, it has.

3 D1: Bird?

4 D2: Yes.

5 D1: Has it got a::::: ... hosszú vagy rövid a csőre?

6 D2: Rövid.

7 D1: Akkor ostrich.

(Tóth, 1995. 8. o.)

Hasonló kört járnak be a résztvevők a 21-es példában, ahol a tanári felügyelet nélkül igyekeztek kitalálni, milyen madárra gondol a másik. Az ötödik sorban D1 magyarra vált, hogy a lényeges vonásra rákérdezzen és D2 is magyarul válaszol. A hetedik sorban a helyes válasz félig magyar, félig angol. Amit tudtak, angolul teljesítettek, amit nem, magyarul behelyettesítették az angol szövegbe. Kreatívan felhasználták biológiai tudásukat, melyet angolul nem tudtak kifejezni.

Diákok egymást javítják

A gyerekek néha kijavították egymás hibáit, függetlenül attól, hogy frontális osztálymunkában, párban vagy csoportban dolgoztak. Kevés ilyen példa fordult elő a megfigyelt órákon, mivel a tanárok többsége azonnal javította a hibákat és nem bízta erre a tanulókat. Néhány tanár átsiklott a hibák felett és csak átfogalmazta azokat, amelyeket fontosnak tartott. Összességében a gyerekek nem tűntek érzékenynek egymás hibái iránt, leggyakrabban észre sem vették őket, kivéve néhány nyolcadikost, akik kritikusan álltak egymáshoz.

22. példa: elsősök a betűzést gyakorolják

1 T: Let's find:::, let's find words..

2 D1: Yeah...

3 T: er:::: with 'v':::, 'v'.

4 D2: villa!

5 D3: Ez nem jó!

(Somlyódi és Vándor, 1995. 9. o.)

A 22. példában D3 spontán reagált magyarul D2 válaszára, mivel a helytelen megoldás is magyar volt. A tanár úgy tett, mint aki nem hallja őket.

23. példa: negyedikesek kontrollált pármunkában dolgoznak

1 D1: I have breakfast at half past three.

2 D2: Nem ebéd?

(Horváth, 1997. 14. o.)

A tanulók memorizált bárbeszédet gyakoroltak párban a 23. példában. Bár D2 magyarul kérdezett vissza, mondattana angol és nem magyar gondolkodást tükröz („Nem ebédelsz?” lett volna, ha magyarul gondolkodik).

Gyerekek feladat megoldásán dolgoznak

A magyar nyelvet ilyen esetekben kizárólag a feladatmegoldás előkészítésére használták. A példák sora az egészen rövidtől a meglehetősen hosszúig tart.

24. példa: ötödikes lányok szerepet váltanak

1 D1: Which wine would you like sir?

2 D2: A::: bottle of red wine.

3 D1: Most megint csere. I'd like the menu please. (Horváth, 1997. 5. o.)

A különböző hosszúság ellenére a 24. és 25. példában ugyanaz a séma: magyarul megállapodnak a feladat kivitelezésének részleteiben, de magát a feladatot angolul teljesítik. Mint a 24. példában látható, a gyerekek tökéletesen elkülönítik a beszélgetés intézményes és beszéltnyelvi jellegét: éttermi szitációt adnak elő nyelvgyakorlási céllal, de a szerepcseré magyarul történik, mivel ez nem része a feladatnak.

25. példa: három negyedikes fiú a szereposztást tárgyalja

1 D1: Na, én leszek a Mutt.

2 D2: Ki lesz a rádiós?

3 D3: Én leszek a rádiós. Én leszek a rádiós meg a...

4 D2: /Én leszek a rádiós meg az apa.

5 D3: /Én leszek a rádiós meg a Mutt.

6 D1: Akkor figyelj. Te vagy az apa meg a rádiós. Nem, a Bence a rádiós, te meg az apa meg Mutt.

7 D3: /Én vagyok a Mutt.

8 D1: /Csönd! Ne:::.....

9 D3: Jól van.

10 D2: Na:::.... Animal pictures, free in packets. (elkezdik a szerepjátékot)

(Görbicz, 1996. 16. o.)

A 25. példa nem kirívóan hosszú a felvett anyagban, a gyerekek gyakran hosszabban tárgyalták magyarul a szereposztást és az egyéb részleteket, mint amennyi időt maga a feladat angolul igénybe vett. Ebben a példában a tíz megszólalásból kizárólag a tizedik

volt angolul. Fontos megjegyezni, hogy negyedikesek már angolul is ki tudták volna fejteni mondandójukat, de ez fel sem merült bennük.

Úgy tűnik, ez a fordulópont a gyerekek célnyelvhasználatában. Angolul megnyilvánulni egyenlő az intézmény nyelvének használatával, amit a nyelvtanár testesít meg. Serdülőkorban azonban a gyerekek egyre inkább kortársaikkal azonosulnak, semmint a tanárral, ezért használják a célnyelvet egyre ritkábban. Saját diákjaim között, az órán rendszeresen aktívakkal hetedikben és nyolcadikban időnként előfordult, hogy a többiek megjegyezték: „Kis pedál, azt hiszed, más nem tudja?” vagy „Kis okos, puncsos.”

Hasonló jelenséget tapasztaltunk a 26. példában, amelyben nyolcadikosok szerepjátékra készülődnek a feltételes mód használatával.

26. példa: nyolcadikos fiúk szerepjátékra készülnek

- 1 D1: If you....
2 D2: /Mit nézel arra, én a Drávavölgyivel vagyok.
3 D3: Én meg a vízilovakkal. (nevetve)
4 D1: /I will cut your grass.
5 D2: Mi::::? (nevetés) What?... You stupid!!
6 D1: If you wouldn't go from my field with your machines:..... I will ..
7 D2: Micsoda:.....?
8 D1: Ha nem viszed te el a gépekkel...
9 D2: /Jó:::, értem, én azt értem, csak azt nem értem...
10 D1: /Er:..... I will damage your car.
11 D2: If you damage my car nincs is autóm (nevet)
12 D1: Nem baj, akkor is megrongálom.
13 D2: If you damage my car I will ... burn your house. (nevetés)
14 D1: If you burn my house (nevetve) I will kill you. (nevet)
15 D2: If you kill me ... (nevet)
16 D1: /Akkor te már megdöglöttél. (nevetés)
17 D2: Then I call the police. (nevetés)
18 D1: If you call the police:.... ... er :..... I will tell them ... you broke my arm.
19 D2: (érthetetlen)
20 D1: Nem értem ám mer makogsz.
21 D2: Akkor sakkozzunk.
22 D1: Okay, play chess. Készen vagyunk Gabi néni.
23 D2: /A ló kezd, hat lépésben mattot ad a királynőnek.
24 T: Are you ready?
25 D: Yes, yes!!! (kórusban) (Kusz, 1997. 14. o.)

D1 és D2 egymással vetélkedtek, magyarul és angolul egyaránt. A 26-os példából egyértelműen megállapítható, hogy nyelvi szintjük lehetővé tette volna számukra, hogy kizárólag angolul szóljanak vissza egymásnak, de mindvégig kódváltás jellemezte beszédüket. A harmadik sorban a filmcímre történő utalás a második sorra alliterál szellemesen. A hetedik sorban D2 mintha segítséget kérne, de amint D1 a nyolcadik sorban segítő

szándékkal lefordítja saját angol szövegét magyarra, D2 elutasítja, ezért D1 a tizedik sorban angolul folytatja, ahol abbahagyta, mintha magyarul meg se szólalt volna. A beszélgetés két síkon folyik és két nyelven: az egyik a nyelvi feladat teljesítése kódváltásokkal megfűszerezve, a másik D1 és D2 közötti évődés. Mindkét fiú tudatosan megszegi az osztálytermi szabályrendszert a magyar használatával és a feladat végeztével a sakkjátzsma megkezdésével, ugyanakkor a feladatot is teljesítik. D2 a huszonegyedik sorban egyértelműen jelzi az intézményes feladat végét, amire D1 a huszonkettedik sorban angolul válaszol, majd magyarra váltva szól a tanárnak, hogy ők már joggal vonják ki magukat a szerepjátszából, mivel elvégezték feladatukat.

Konklúzió

Végezetül visszatérek a hipotézisekre. Nehéz volna megállapítani, a megfigyelők és a diktafon jelenléte milyen mértékben befolyásolták a tantermi folyamatokat. Néhány esetben egyértelműen kiderült, hogy a gyerekek nem voltak pár- és csoportmunkához szokva, míg máshol láthatóan könnyedén és rutinszerűen dolgoztak együtt a feladatokon. Eltérések mutatkoztak abban is, hogy a tanár milyen mértékben tolerálta a gyerekek anyanyelvű megnyilvánulásait. Több csoportban előfordult, hogy frontális osztálymunka jellemezte az egész órát, és a diákok többsége meg sem szólalt, annak ellenére, hogy a kollégákat arra kértük, minden órájukon szenteljenek néhány percet pár- vagy csoportmunkára.

Összefoglalva, a megfigyelt 111 nyelvi órán az interakciók száma és az angol nyelvű megnyilatkozások mennyisége meglepően alacsony volt és kétséges, hogy az elhangzottakból a gyerekek többsége számára mennyi volt érthető. Ez is lehet az egyik ok, amiért a tanárok kevés párban vagy csoportban megoldható feladatot alkalmaztak. További kutatás szükséges annak kiderítésére, milyen összefüggés van a gyerekek nyelvtudásának szintje, a diákok közötti osztálytermi interakció és a nyelvi bemenet minősége és mennyisége között.

A tanárok nyelvhasználati szokásai úgy tűnt, nem egyértelmű meghatározói annak, hogy a gyerekek milyen gyakran váltanak az anyanyelvre, ezért további vizsgálatra van szükség ezen a területen is. A gyerekek egymás között leggyakrabban magyarul beszéltek, kivéve a betanult párbeszédet. Kontrollált feladatok megoldása során gyakrabban használták az angolt, de ekkor is magyarul beszéltek meg a lebonyolítás részleteit: például így kértek vagy adtak segítséget, osztották el a szerepeket, tisztázták kérdéseiket. Az átírt szövegekben két vonulat látható: a magyar beszéltnyelvi változatát használták a feladatok megbeszélésére, például szereposztásra, egymás fegyelmzésére és segítésére. Ennek a vonalnak egy része a csoportdinamika megjelenéséhez kötődött, mikor a gyerekek egymáshoz való viszonyukat fejezték ki, például versengésben, a tanári szerep visszhangozásában. Az angolt főként mint az intézményhez kötött formális nyelvi változatot használták nyelvgyakorlás céljára.

A megfigyelt gyerekek már az alsó tagozaton is tudatosan tűntek a két nyelv használatának szétválasztásában. Fel sem merült bennük az angolt más célra használni, mint amire a tanár kérte és bemutatta. Felsőbb évfolyamokon is magyarra váltottak egymás közti kommunikációjuk során, holott nyelvileg megoldható lett volna számukra például a szerepek elosztása. Hatodikosoknál volt legjellemzőbb, hogy vonakodtak az angol nyelv

használatától, de nem nyelvi, hanem egyértelműen szociolingvisztikai okok miatt: ebben a korban a kortárs csoporthoz való tartozás a gyerekek többsége számára fontosabbá válik annál, mint hogy megfeleljenek a tanári elvárásoknak. A másik lényeges ok, amelyet már a kiinduláskor is említettem, hogy a kommunikatív feladatok megoldása közben a célnyelv használata nem tűnik természetesnek egymást ismerő diákok között, mivel magyarul minden egyszerűbben és gyorsabban elintézhető.

Tarone és Swain (1995) a jelenséget azzal magyarázták, hogy a tanteremben nem kapnak a tanulók elég bemenetet a célnyelv beszélt nyelvi változatából. Ez is az egyik ok lehet, de úgy tűnik, ennél fontosabb, hogy a gyerekek nem tudatosan jelzik, mi természetes számukra és kinek az elvárásait tartják fontosabbnak. *Tarone és Swain* érvelésének az is ellentmond, hogy a kétirányú merülési programokban és az idegen nyelvi környezetben az angol nyelvű filmekben, reklámokban és popzenei szövegekben találunk a diákok számukra rendkívül vonzó és a kontextusban érthető beszéltnyelvi inputot, amelyet el is sajátítanak. Ennek egyik bizonyítéka, hogy egy jelenleg zajló országos reprezentatív felmérésben egy levélírási feladatban nyolcadik és tizedik évfolyamos diákok olyan szleng kifejezéseket használnak (a regisztertől eltekintve helyesen), amelyeket egészen bizonyosan nem intézményes keretek között tanultak.

Az angol beszéltnyelvi változatának elsajátítását segítheti, ha a nyelvtanulás tárgyalásos tanmenet alapján valósul meg. Ezt a gyakorlatban bevált hosszanti vizsgálat eredményei bizonyítják: saját diákjaimat három csoportban nyolc éven keresztül vontam be a tananyaggal, tevékenységekkel és minden egyéb, a tanulással kapcsolatos döntésekbe angolul. Megtanultak szavazni, véleményt nyilvánítani, javasolni és vetélkedni, másképpen fogalmazva, a nyelvet társas célokra használni, arra amire való (*Nikolov, 1998*).

Az ismertetett kutatás gyengéi sokfélék: a nyelvi csoportokat véletlenszerűen választottuk ki és mindössze három alkalommal gyűjtöttünk adatokat egy-egy csoportnál. A megfigyelő adatgyűjtő diákok tapasztalatlanok voltak és az adatok kvantitatív elemzésére nem volt mód. Mivel a gyerekek főként magyarul beszélgettek, nem állt rendelkezésünkre elegendő angol nyelvi anyag annak elemzéséhez, hogyan módosították egymás számára nyelvi megnyilatkozásait. Leggyakrabban fordítást, ismétlést és bővítést alkalmaztak, de azt lehetetlen megállapítani, ezek milyen gyakoriak általában és hosszú távon mennyire hasznosak nyelvsajátítási szempontból. Az adatbázisban szereplő példák mind a kódváltás nem szándékos típusához sorolhatóak, de nem mindet okozták a nyelvi szint hiányosságai. Bár statisztikai számításokat nem végeztünk, a kódváltások között jóval gyakrabban fordultak elő tartalmat és nem nyelvtani jelenséget hordozó szavak. A tanári szerepet és nyelvhasználatot ebben a tanulmányban nem vizsgáltuk, ezért ezen a téren is további elemzés szükséges.

Végezetül néhány pedagógiai tanulság: Számomra, mint két évtizedes tapasztalattal rendelkező általános iskolai tanár számára, ismerősnek tündek az átírt beszélgetések, az én diákjaim ehhez hasonlóan viselkedtek, de sosem volt módom egy diktafonnal párban vagy csoportban felvenni őket. Ugyanakkor megdöbben, hogy az átírt adatbázisban mennyire ritkán használták a gyerekek a célnyelvet. A tanárra óriási felelősség hárul: mindent meg kell tennie, hogy a gyerekek elegendő és számukra érhető angol nyelvű beszélt és olvasott szöveggel találkozzanak a nyelvi órákon. Az itt elemzett anyag áttekintése után szinte csoda, hogy gyerekek megtanulnak angolul (*Ditz és Vasvári, 1996*).

Köszönet

Köszönettel tartozom mindazoknak az angol szakos diákoknak, akik a „Child SLA in the classroom” című szemináriumom keretében az adatokat gyűjtötték és átírták. Nélkülük az adatbázis nem jöhetett volna létre.

Hálás köszönet azoknak az angol szakos kollégáknak, akik az egyetemistákat beengedték óráikra, és lelkes kisdiaáiknak, akiket magnóra vettek.

Végezetül köszönöm a *Magyar Pedagógia* két bírálójának megjegyzéseit és javaslatait. Az esetleges hibákért, ellentmondásokért már csak engem terhel felelősség.

Irodalom

- Allwright, D. (1988): *Observation in the language classroom*. Longman, London.
- Allwright, D. és Bailey, K. (1988): *An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Darázs Ágnes (1997): The significance of a good relationship in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Ditz Katalin és Vasvári Katalin (1995): Natural-born speakers of English. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Fisher, E. (1993): Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: How discursive exploration might be encouraged. *Language and Education*, 7. 239–257.
- Flanigan, B. O. (1991): Peer tutoring and second language acquisition in the elementary school. *Applied Linguistics*, 12. 141–158.
- Fóti Nóra (1995): Child SLA in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Görbicz Sziliva (1996): Peer interaction in the English class of young learners. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Györök Tímea (1996): Classroom interaction among nine-year-old children. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Horváth Péter (1997): The use of the mother tongue in foreign language classrooms. Szakdolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Johnson, K. E. (1995): *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: University Press, Cambridge.
- Krashen, S. (1996): *Under attack: The case against bilingual education*. City CA: Language Education Associates, Culver.
- Kovács Katalin (1995): Classroom interaction. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Kusz Viktória (1997): Oral learner-learner interaction in the foreign language classroom. Szakdolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Kutas Rita (1997): An analysis of children's interaction in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.

Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angolórákon

- Long, M. és Porter, P. (1985): Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, **19**. 115–123.
- Lucas, T. és Katz, A. (1994): Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, **28**. 537–561.
- Mándy Rita (1996): Peer interaction in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár: A nyelvtanítás módszertana*. Corvina, Budapest.
- Merza Péter (1997): An analysis of children's interaction in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Mózes Éva (1995): First and second language use in a classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Nikolov Marianne (1995): *Perspectives on child second language acquisition in the classroom*. Kiadatlan kandidátusi disszertáció. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Nikolov Marianne (1998): Általános iskolás gyerekek bevonása egy tárgyalásos, történet-alapú angol nyelvi tanterv kidolgozásába. *Magyar Pedagógia*, **98**. 3. sz. 239–251.
- Nunan, D. (1989): *Understanding language classrooms*. Prentice Hall, London.
- Pease-Alvarez, L. és Winsler, A. (1994): Cuando el maestro no habla Español: Children's bilingual language practices in the classroom. *TESOL Quarterly*, **28**. 507–535.
- Pék Mónika (1996): Research paper on pupil-pupil interaction in a primary school. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Phillipson, R. és Skutnabb-Kangas, T. (1995): *Papers in European language policy. ROLIG-papir 53*. Roskilde Univeritetscenter, Roskilde.
- Pica, T. és Doughty, C. (1985): Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher- fronted and group activities. In: Gass, S. és C. Madden. (szerk.). *Input in second language acquisition*. Newbury House, Cambridge MA.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Papinos, D. és Linnell, J. (1996): Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, **30**. 59–84.
- Poullisse, N. és Bongaerts, T. (1994): First language use in second language production. *Applied Linguistics*, **15**. 36–57.
- Prabhu, N. S. (1992): The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, **26**. 225–241.
- Seedhouse, P. (1996): Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, **50**. 16–24.
- Somlyódi Nóra és Vándor Anna (1995): Research paper on child SLA. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Somogyi Beáta és Baksa Gábor (1995): Research paper on student-student interaction. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Tarone, E. és Swain, M. (1995): A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *Modern Language Journal*, **79**. 166–178.
- Tavali Zsuzsa (1996): Student-student interaction. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Tóth Eszter (1995): Learner-learner interaction in the classroom. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- van Lier, L. (1988): *The classroom and the language learner*. Longman, London.
- Vasvári Katalin és Ditz Edit (1996): Natural-born speakers of English. Szemináriumi dolgozat. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.

Nikolov Marianne

Wong-Fillmore, L. (1985): When does teacher talk work as input? In: Gass, S. és Madden, C. (szerk.): *Input in second language acquisition*. Newbury House, Cambridge MA.

Wong-Fillmore, L. (1991): Second-language learning in children: A model of language learning in social context. In: Bialystok, E. (szerk.). *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge.

ABSTRACT

MARIANNE NIKOLOV: CODE SWITCHING IN PAIR- AND GROUPWORK TASKS IN PRIMARY-SCHOOL ENGLISH CLASSES

This paper examines how Hungarian children interact in English as a foreign language (EFL) classrooms. Data collected in 111 observed classes are analysed to identify emerging patterns of peer-peer interaction. Issues of when, how, why and in what languages children exchanged information, applied for help and supported each other in 37 EFL classrooms are discussed and compared to sources representing various educational contexts reviewed in the first part of the paper. The question of how far willingness to interact in the target language is related to proficiency and to age and peer pressure is explored in detail.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 4. 401–422. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Marianne Nikolov, Department of English Applied Linguistics, University of Pécs, H–7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

Függelék

Átírási konvenciók van Lier (1988. 243–244. o.) nyomán:

T	tanár
D1, D2,	beazonosított diák
D	több azonosítatlan diák együtt
/yes/yeah/ok/huh?/	egybeeső válaszok
,.....,	szünet; egy pont kb. egy másodperc
?	kérdő hanglejtés
!	erős hangsúllyal
OK. Now.	a pont ereszkedő hanglejtés jelez
So, then	a vessző emelkedő hanglejtés jelez
the:::, er:	egy vagy több kettőspont az előző hang meghosszabbítását jelöli
(nevet)	zárójelben az osztálytermi eseményeket jelöltük
Well, yes.	nagybetűvel jelöltük a tulajdonneveket és a megnyilatkozások kezdetét

TELJESÍTMÉNYSZINTEK AZ ANGOL NYELVI ÉRETTSÉGI KIPRÓBÁLÁSÁN

Charles J. Alderson
University of Lancaster

Az elmúlt két év során három alkalommal került sor angol nyelvű feladatok kipróbálására a vizsgareform keretében: 1998 decemberében, valamint 1999 áprilisában és júniusában. A vizsgafeladatok kidolgozásának és kipróbálásának teljes folyamatát részletesen feldolgozza *Alderson, Nagy és Öveges* (2000) könyve. Ez a tanulmány a szintek meghatározásáról nyújt részletes, elemző beszámolót.

Az angol érettségi feladatok kipróbálása során nehéz volt megmondani a próbamérés feladatairól, hogy milyen szintűek. Részben mivel a Minisztérium nem határozta meg, hogy mit is jelent valójában az „alap”, „közép” és „felső” szint; másrészt, mert a magyar angolul tanuló populáció rendkívül heterogén (a problémák részletes tárgyalását l. *Fekete, Major és Nikolov*, 1999). A populáció heterogén természete azt jelenti, hogy valószínűleg lehetetlen csak két szintet meghatározni az érettségiben (ami nem más, mint amit az OKI-tól elvárnak) anélkül, hogy egyidejűleg a megfelelt minősítést jelentő jegyről és százalékról is beszéljünk.

Továbbá az sem egyértelmű, mit is értünk a „szint” fogalmán. Amennyiben a 12. évfolyamos tanulóknak középszintet kell elérniük, ez azt jelenti-e, hogy csak a hagyományos magyar skálán 5-öst elérő tanulókat tekinthetjük a megfelelő tudásszintűnek, vagy mindenki, aki legalább 2-est ér el, megfelelő szintűnek minősül? Nyilvánvaló, hogy ez egy kritikus kérdés, főleg a *Fekete és mtsai* háttér tanulmányában (1999) leírt tények tükrében: az érettségiben gyakorlatilag mindenki legalább hármast kap, és a populáció több, mint 85%-a kap legalább négyest. Az a tény, hogy senki sem bukik meg az érettségiben, azt jelenti, hogy a vizsga – gyakorlati szempontból – értéktelen.

Az „alap”, „közép” és „felső” kifejezések egyik jelentése az lehet, ahogyan az állami nyelvvizsgán meghatározott módon utalunk a szintekre. Amennyiben azonban ez a szándék, számos következménnyel kell számolnunk: a fent hivatkozott háttér tanulmány ugyanis kimutatta a vizsgán próbálkozó középiskolások magas bukási arányát az állami nyelvvizsgákon (és akkor természetesen még nem számoltunk azzal a rengeteg tanulóval, akik meg sem kísérelték letenni az állami nyelvvizsgát). Sőt, akár azt is felvethetjük, hogy tartalma és módszerei, továbbá a vizsga megbízhatóságát és érvényességét alámasztó bizonyítékok hiánya ellenére azért van az állami nyelvvizsgának értéke, mert a vizsgázók ott megbukhatnak és meg is buknak.

A háttér tanulmány (*Fekete, Major és Nikolov*, 1999) világosan kimutatta, hogy az angoltanárok ambivalensen viszonyulnak az érettségi megreformálására irányuló tervek-

hez. Egyrészt belátják, hogy reménytelenül elavult tartalma és módszerei miatt a jelenlegi érettségi sürgős reformra szorul; másrészt – és ez fontos szempont – mivel mindenki sikeresen leteszi, a vizsga gyakorlatilag értéktelen. A tanárok azt szeretnék, hogy az érettségi megfelelő értékkel rendelkezzen. Másrésztől, a tanárok kedvelik a jelenlegi érettségit, mert diákjaik sikeresen leteszik azt, továbbá úgy éreznék, hogy a gyenge eredmények az ő tanításukról állítanának ki rossz bizonyítványt! Tudatában vannak annak a dilemmának, hogy ha a vizsgát valós értékkel ruházzuk fel, a diákok egy része szükségszerűen meg fog bukni.

Bár az oktatási kormányzat meg kívánja reformálni a vizsgarendszert, még nem foglalkozott a színvonal kérdésével, és azzal sem, hogy várható-e a sikeres érettségi vizsga arányának a jelenlegihez képest jelentős mértékű csökkenése. Az alapelvek ilyen vákuumában az egyik lehetőség várni a felsőbb döntésekre. Mivel úgy véljük, ez felelőtlen magatartás, a próbamérés néhány feladatán elvégeztük a teljesítményszintek felmérését, a célból hogy lássuk, milyen következtetéseket lehet levonni a szintek meghatározása és esetleg a „megfelelt” szint tekintetében.

A módszer

A próbamérés feladatainak kipróbálása során két különböző eljárást alkalmaztunk az eredményszintek feltárására. Tudnunk kellett, hogy melyik feladat volt vélhetően alap-, közép- és felsőszintű. Maguknak a feladatoknak a nehézségét is meg kellett becsülnünk, mivel egy nehéz feladaton elért alacsony pontszám teljesen más jelentéssel bír, mint egy könnyű feladaton elért alacsony pontszám.

Először az úgynevezett „szemrevételezési” módszert használtuk, amely abból állt, hogy kerestünk kilenc olyan szakembert, akik ismerik mind az Európa Tanács (ET) (*Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*, 1998) szintjeit, mind a hazai angolul tanulók tudását. Felkértük őket, hogy becsüljék meg a feladatok nehézségi szintjét. Az ilyen szemrevételezésből egyrészt potenciális haszna származik a feladatíróknak, másrésztől lehetővé teszi számunkra az eredményszintek feltárását.

Továbbá össze tudtuk hasonlítani a próbamérés feladatainak empirikus nehézségét a CITO referencia-elemeink szintjével (*Noijons és Nagy, 1996*), mivel ezek szintje ismert az Európa Tanács Egységes dokumentumával való összevetésben (a hatfokú európai skála második fokán, A2 szinten állnak). Ez a munka magában foglalta a próbamérési feladatoknak a CITO elemekkel való kalibrálását és a szintek kiszámítását. Ezek után módunkban állt megbecsülni a feladatok nehézségét, valamint kiszámítani a tanulók tudásszintjét jelölő pontokat egyazon skálán. Ezt követően, hogy feltárjuk a vizsgált populáció képességeit, megfigyelhettük a pontszámok megoszlását. Ennek ellenére, mint ahogyan azt a következőkben látni fogjuk, egyedül ezzel a módszerrel nem voltunk képesek megállapítani a szintek közötti ponthatárokat. Ezért van szükség a szemrevételezési adatokra is.

A feladatok szintjének megítélése szemrevételezéssel

A szemrevételezési feladatban való részvételre kilenc szakértőt kértünk fel. Közülük négyen az angolos csoport tagjaiként szorosan közreműködtek az érettségi reformjában; rajtuk kívül tagja volt a munkacsoportnak az alpműveltségi vizsga idegen nyelvi vizsgatárgyi szakértője; a közös egyetemi felvételi vizsga felelőse; a jelenlegi angol érettségi felelőse; az állami nyelvvizsgabizottság angol nyelvi fővizsgáztatója és a Nyelvvizsgákat Akkreditáló Testület korábbi tagja; valamint a tanárok továbbképzésével foglalkozó brit tanácsadó. Mindegyikük kiterjedt, különböző szintű tanítási gyakorlattal rendelkezik, és megbízatásaiknál fogva elvárható tőlük, hogy mértékadó koncepcióval rendelkezzenek az alap-, közép- és felsőszintről. Biztosak vagyunk abban, hogy lehetetlen volna olyan személyt találni, aki náluk jobban tudja, mit is jelentenek ezek a kifejezések. Mellettük szól az is, hogy az Európa Tanács szintekre vonatkozó ajánlásait jól ismerik.

Bár 5 hallás utáni szövegértés, 12 olvasott szöveg értése és 8 angol nyelvhasználati feladat empirikus próbamérési adatait gyűjtöttük össze, úgy döntöttünk, hogy a hallás utáni szövegértés feladatok egy logisztikai nehézség miatt nem képezik a sztenderdizálási folyamat részét: lehetetlen volt ugyanis az összes felvételt az összes bírálónak meghallgatnia a rendelkezésre álló idő alatt. Mivel ez volt az első szabványosításra tett kísérlet, nem kívántuk túlterhelni a bírálókat, míg biztosak nem voltunk abban, hogy az eljárások célravezetők, és rendelkezünk olyan becsült adattal, amely megmutatja, mennyi időbe telik a szemrevételezés.

Ezért úgy döntöttünk, hogy csak az olvasott szöveg értését mérő feladatokat használjuk (beleértve a referencia-feladatot, melyet a CITO projektumból kölcsönöztünk) és a két nyelvhasználati feladatot. Ez utóbbiakat két ok miatt választottuk. Az egyik az volt, hogy az egyik nyelvhasználati feladatot külön tanulmányoztuk egy, a sorrend-megállapítással mint elem-típussal foglalkozó tanulmányban (*Alderson, Pércsich és Szabó, 2000*), és hasznosnak tűnt összegyűjteni külön adatokat erre a feladatra. A tanulmány és a két referencia-feladat tanulmányozása azt sugallta, hogy a feladatok az olvasást éppúgy mérik, mint a nyelvhasználatot, következésképp hasznosnak tűnt kipróbálni, milyen nehézségűnek ítélik meg a bírálók ezeknek a feladatoknak a szintjét (ne felejtjük el, hogy a nyelvhasználatot mérő feladatok kizárólag felső szinten léteznek, alap- és középszinten nem). Amennyiben a sztenderdizálási eljárás hasznosnak bizonyul, a jövőben valószínűleg kiterjesztjük azt a tanulók írásbeli szövegalkotást és a hallás utáni szövegértést mérő feladatokra is.

A sztenderdizálási eljárás anyagai az alábbiakat tartalmazták: részleteket az Európa Tanács Egységes Keretdokumentuma releváns részeiből; a bírálati eljárásokat bemutató utasításokat; az értékelésre váró 15 olvasási és nyelvhasználati feladatot; továbbá a DIALANG elnevezésű Európai Unió projektum által kifejlesztett önértékelési lapot, amely szorosan a Keretdokumentumon alapul (l. az A és B mellékletekben).

- Az 1. lépés során arra kértük a bírálókat, döntsék el, hogy a 15 feladat hol helyezkedik el a három magyar szint – alap, közép és felső – viszonylatában.

- A 2. lépés során az volt a bírálók feladata, hogy ismerkedjenek meg újra a Keretdokumentummal, és döntsék el, a feladatok az Európa Tanács hat szintjének melyikén helyezkednek el.
- A 3. lépés során a bírálóknak az egyes DIALANG önértékelési megállapításokat kellett osztályoznia a hat európai szint valamelyike szerint.
- A 4. lépés két részből állt: a bírálóknak mindkét rész során szem előtt kellett tartaniuk egy középszinten „éppen hogy csak megfelelő” jelöltet – olyan valakit, aki hajszal híján felel meg a szintnek – és minden egyes tesztfeladat minden egyes elemére (összesen 124-re) vonatkozóan el kellett döntenüik, hogy az adott jelöltnek milyen százalékos esélye lenne az elem helyes megoldására. Ezt követően, a második rész során a bírálókat arra kértük, hogy a tesztfeladatot egészében megvizsgálva döntsék el, milyen pontszámokat érne el egy „éppen hogy csak megfelelő középszintű” jelölt az adott feladaton. Ezeket a bírálatokat aztán megismételték egy „éppen hogy csak megfelelő felsőszintű” jelöltre.

Két héttel a fenti lépések befejezése és a lapok visszajuttatása után a szabványosítási feladatok megbeszélését szolgáló értekezlet előkészítéséül egy ötödik feladatot (C melléklet) kaptak ugyanezek a bírálók.

- Az 5. lépés a DIALANG projektum keretei között *Kaftandjjeva, Verhelst és Takala* által kifejlesztett módosított Angoff eljárást használta (*Kaftandjjeva, 1999*). A bírálókat arra kértük, hogy ugyanazon olvasási és nyelvhasználati feladatok minden egyes eleméről döntsék el, melyik elemet találná el egy „éppen hogy csak megfelelő középszintű” jelölt, továbbá ugyanazokra az elemekre vonatkozóan állapítsák meg, melyek azok, amelyeket egy „éppen hogy csak megfelelő felsőszintű” jelölt elronthatna úgy, hogy ettől még mindig felsőszintű tanulónak tekintenénk. Az ötödik lépésnek célja kettős volt: egyrészt, hogy kísérletezzünk egy másfajta, a 4. lépésnél egyszerűbbnek tűnő szabványosító eljárással, másrészt, hogy ellenőrizzük a két eljárás összehasonlíthatóságát és megbízhatóságát, amelyeknek legalább hasonlóan kell lenniük. Az eredményeket a következőkben mutatjuk be.

Ezt követően egy értekezleten (amelyen a kilenc bíráló közül nyolc vett részt) megbeszéltük a szabványosítási eljárás tapasztalatait. Ezen a megbeszélésen a bírálók párokban, majd azt követően plenáris ülésen, megtárgyalták az 5. lépésre adott válaszaikat, továbbá összehasonlították az 5. lépés végrehajtásának folyamatát a 4. lépésével. Ezután a bírálók kézhez kapták a 3. lépés eredményeit (D melléklet), valamint arra kértük őket, hogy hasonlítsák össze saját válaszaikat az összesített eredményekkel. Egy rövid megbeszélést követően arról, hogyan közelítették meg ezt a lépést és mi volt a véleményük az eredményekről, a bírálók megkapták az 1–4. lépés eredményeit (E melléklet), továbbá visszakapták saját válaszaikat, hogy ezeket összevessék a csoport eredményeivel. Ezt újra az eredményekről szerzett benyomások megbeszélése követte, továbbá a bírálók kicserélték és feljegyezték az egész munka hasznosságáról és nehézségéről alkotott véleményüket. Az 5. lépéshez kapcsolódó adatokat csak a megbeszélést követően számíthattuk ki.

Eredmények

A bírálók megjegyzései

A tapasztalatok megbeszélése során a bírálók egyhangúan úgy érezték, hogy a bírálat megkezdése előtt tréningre illetve jártasság kialakítására nincs sem szükségük, sem igényük. Helyette a többi bíráló, illetve a jártasság kialakítása során kialakuló befolyás nélkül szeretnék volna meghozni saját bírálatukat. Továbbá állításaik szerint mindannyian kellő ismeretekkel rendelkeznek az Európa Tanács dokumentumairól illetve skáláiról.

A ET dokumentumot ért kritika, hogy a feladat nehézsége helyett a szöveg nehézségére koncentrálnak, míg a bírálati folyamat során – nagyonis érthető módon – a feladat nehézségét vették figyelembe. Az 1-es, 4-es és 5-ös lépés során legalább egy bíráló érezte úgy, hogy a feladatok szintjének elbírálásakor négy dolgot kellett szem előtt tartani:

- i) mire kell képesnek lennie egy ideális középszintű diáknak;
- ii) melyek a magyar tanulók előtt álló lehetőségek;
- iii) a próbamérés adatai alapján hol állnak jelenleg a magyar tanulók;
- iv) mire képesek a bíráló saját diákjai.

Érezhető volt, hogy amennyiben más bírálók is eltértek ily módon, ez magyarázata lehet bizonyos, a bírálók közötti véleménybeli különbségeknek, sőt, az egyes bírálók következetlenségének is. Egyik bíráló meglátása szerint azt az egyes feladatoknál tapasztalható egyet nem értést inkább az okozhatta, hogy a bírálókat különböző mértékben befolyásolta a feladatok minősége, mint például a feladat rossz/helytelen elrendezése (10. feladat), vagy a szöveg nehézsége, nem pedig a tanulók tényleges válaszai.

Az összes bíráló egyöntetűen a 3. lépésnél nem utalt vissza az Európa Tanács skálájára, hanem azt kellőképpen elsajátítva képesek voltak magabiztosan osztályozni. Az 5. lépés végrehajtásához már úgy érezték, szinte túlzottan megismerkedtek az ET dokumentummal és a feladatokkal. Néhány bíráló azt mondta, elképzelhető, hogy a korábbi bírálatok emlékei (a két lépés között eltelt két – három hét ellenére!), a bírálati folyamat idegesítő volta, a feladatelem nehézségről való ismeretük, valamint saját türelmetlenségük befolyásolta őket. Meglepő módon néhány bíráló előnyben részesítette a 4. lépést – a százalékos becslés használatát – az 5. lépéssel szemben, míg mások úgy érezték, hogy az 5. lépés könnyebb volt, egyszerűen azért, mert ekkorra már alaposan megismerkedtek a feladatokkal és elemekkel. Várakozásainkkal ellentétben az 5. lépés egyszerűségét illetően nem volt határozott tendencia: a vélemények megoszlottak. Néhány bíráló szívesebben hozott globális bírálatot a feladatokról – 4b lépés –, minthogy elemről elemre mondjon véleményt (4a lépés), nehéznek érezték megítélni, hogy pontosan melyik elemet fogja majd a tanuló eltalálni és melyiket nem, még akkor is, ha elég jó elképzelésük volt azt illetően, milyen pontszámot fog a tanuló elérni az egyes feladaton. Az alapszintű feladatokon elbírálása nehéznek bizonyult, mivel ezek túl könnyűek voltak. Legalább egy bíráló könnyen eldönthetőnek tartotta azt, hogy melyik elemeket nem találná el egy felsőszintű tanuló (5b lépés), mivel a legtöbb feladat egyébként is túl könnyű volt a felsőszintű diákoknak.

A bírálók egyike tudatosan próbált analitikus lenni bírálata során, de úgy érezte, hogy ez kevésbé tette „pontossá”, mint intuitív megérzése. Bár úgy gondolta, hogy analitikusabbnak kellene lennie, ezt a megközelítést mind nehéznek, mind pedig lassúbbnak találta. Egy bíráló számolt be arról, hogy miközben analitikus értékelésre törekedett, akár 10 percet is eltöltött az egyes elemek becslésével! A bírálót megkértük, hogy vezessenek feljegyzést arról, mennyi időt vett igénybe az első négy bírálati lépés: az eredmények hattól több mint 25 óráig terjedtek!

Az összes bíráló arról számolt be, hogy kihívást jelentettek az amúgy érdekes és informatív feladatok. Kíváncsiak voltak arra, hogyan viszonyulnak saját eredményeik a többiekéhez és az átlaghoz, és még több részletet szerettek volna megtudni arról, hogyan tért el véleményük egymásától, illetve hogyan alakult az eredmények szórása. A bírálók a sztandardizálást értékes, bár időnként fáradtságos folyamatnak tartották. Továbbá úgy érezték, hogy egy hasonló munka fölöttébb hasznos lenne a feladatírói tréning során is.

Eltérések a bírálatok terén

Ahogy az várható volt, a szakértő bírálók véleménye a különböző feladatok nehézségét illetően eltérő volt. Az F melléklet az 1, 2 és 3 bírálati lépésekre vonatkozó véleménykülönbségek részleteit mutatja be. A 4. és 5. lépés különbségei szükségszerűen még nagyobbak voltak.

Milyen következtetést lehet ezekből a különbségekből levonni? Mondhatjuk egyszerűen azt, hogy ezek a bírálatok az eltéréseknek köszönhetően nem megbízhatóak. Másrészt érvelhetünk azzal, hogy a különbségek legitimek, mivel szükségszerűen szubjektív kérdésekkel van dolgunk, és a különböző szakértők különböző tapasztalatokkal rendelkeznek. Amennyiben a különbségek legitimek, egyszerűen az átlagot vesszük, olyan alapon, hogy a több jobb, mint a kevesebb, és nincs jobb módja a különbségek feloldásának. Valójában, az összes, az alábbiakban bemutatott eredményben az egyes feladatok bírálatainak mediánját (nem a középértékét) vesszük, ezzel képviselve kilenc szakértő bírálónk átlagát.

Ennek ellenére ezen különbségek – amelyekre később még visszatérünk – egyik lehetséges következménye, hogy amennyiben nem sikerül olyan meggyőző bizonyítékot találni, amelyre a feladatok várt és tényleges nehézsége közötti erős kapcsolatot építhetnénk, meg kell kérdőjeleznünk az ilyen szakértői becslések értékét, talán még azokban az esetekben is, ahol a vélemények megegyeznek egymással. Ezáltal egyedül az empirikus nehézségi adatok maradnak, amelyekre a szintekre vonatkozó döntéseinket alapozhatjuk.

Az 5. lépés eredményeinek összehasonlítása a 4. lépés eredményeivel

Mint ahogyan az már korábban említettük, az 5. lépésre azért volt szükség, hogy ki-
próbáljunk egy egyszerűbb eljárást, valamint lehetővé tegyük a szabványosítási folyamat megbízhatóságának bizonyos fokú felmérését, annak ellenére, hogy belátjuk, az eljárás-

sok közötti különbség a tesztelés–újratesztelés megbízhatóságának felmérését problematikusá teszi. Sőt, az 5b lépés eredményei problematikusak voltak annyiban, hogy szinte minden egyes feladat túl könnyűnek találtatott a felsőszintű tanulók számára, és ezáltal sok bíráló jegyezte meg, hogy a felsőszintű tanulók maximális pontszámokat kapnának – azaz nem tévesztenék el egyik elemet sem.

A G melléklet a 4. és 5. lépések eredményeinek részletes összevetését mutatja be feladatról feladatra. Az eredményeket az alábbi 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A 4. és 5. lépések korrelációja

<i>Változók</i>	<i>Középszint</i>	<i>Felsőszint</i>
4b: 5a lépés	0,93	0,94
4a: 5a lépés	0,73	n.s.
A 4a: 5a lépés elsődleges pontszámai	0,95	0,95

Összehasonlítva a 4b lépés eredményeként az egyes feladatokra kapott pontszámokat, ahol az „éppen hogy csak megfelelő” középszintű tanuló pontszámait kellett megbecsülni, az 5a lépésnek az elem-szint bírálatának aggregátójából kapott eredményeivel, létrehozuk a feladat-szintű becsült pontszámokat: az eredmény 0,93 (Spearman rangkorreláció). Felsőszintű tanulóakra (5b lépés) vonatkozóan a korreláció 0,94.

Továbbá összehasonlítva a kérdés-szint valószínűségi becsléséből adódó pontszámot (4a lépés) az 5a lépésből adódó pontszámmal (középszint), a korreláció (Spearman) 0,73, de a felsőszintű tanulóakra vonatkozóan nincs szignifikáns korreláció, valószínűleg a fent már említett magas pontszám-középtértékek miatt.

Összevetve az 5. lépés eredményeit a 4. lépés eredményeivel, az egyes feladatokra vonatkozó elsődleges pontszám kiszámításával, amelyet a százalékos pontszámok jelölnek, amelyeket egyes feladatelemre kapott sikerességi esély százalékának kiszámításával kapunk meg (ily módon a 8. feladat 24%-os pontszáma 15 feladatelem esetében 3,6, felkerekítve egy becsült 4-es pontértékre, míg egy 10 elemből álló feladat esetén egy 73%-os becsült pontérték 7-es becsült elsődleges pontértéket eredményez). A középszintű tanulóakra vonatkozó rangkorreláció 0,95, a felsőszintű tanulóké szintén 0,95.

Úgy tűnik, hogy a különböző bírálati folyamatok között a szabványosítás eredményei konzisztensek és megfelelő mértékben megbízhatóak.

Feladatírók előrejelzései

A 2. táblázat azt mutatja be, hogyan viszonyulnak a feladatírók előrejelzései a szabványosítást végző bírálók véleményéhez:

2. táblázat. Feladatírói előrejelzések és bírálói vélemények összehasonlítása (1. lépés)

Szintek		Bírálok		
		Alap	Közép	Felső
Feladatírók	alap	4	2	
	közép		3	1
	felső	1	1	2

A 14 eset közül öt mutat eltérést, de a maradék kilenc esetben az előrejelzés megegyezik a bírálók véleményével. A legradikálisabb nézetkülönbség az egyik nyelvhasználati referencia feladatnál volt, amelyet a feladatíró felső szintre szánt (3), s amelyet a bírálók alapszintűnek ítélték (1).

A feladatírók előrejelzése és a bírálók véleménye mellett feladatok empirikus nehézsége is fontossággal bír. A 3. táblázatban összehasonlítjuk a feladatírók és szakértő bírálók eredményeit a próbamérés empirikus adataival a megfelelő szintek vetületében.

3. táblázat. A bírálatok összevetése a feladatok nehézségével

	Nehézségi szint-skála	Nehézségi szint középérték	Skála logitok	Középérték logitok
<i>Feladatíró</i>				
Alap	29% – 83%	69%	-2,62-től +0,39-ig	-1,75
Közép	20% – 65%	43%	-0,83-től +0,71-ig	+0,03
Felső	24% – 62%	39%	-0,64-től +1,89-ig	+0,34
Rangkorreláció	0,62		0,67	
<i>Bírálok</i>				
Alap	62% – 81%	72%	-2,62-től -0,64-ig	-1,85
Közép	26% – 83%	50%	-2,30-től +0,60-ig	-0,39
Felső	20% – 44%	32%	-0,51-től +1,89-ig	+0,70
Rangkorreláció	0,75		0,73	

Összevetve a feladatírók előrejelzéseit a nehézségi értékekkel, azt találjuk, hogy alapszinten az értékek 29%-tól 83%-ig terjednek, középszinten 20%-tól 65%-ig, míg felsőszinten 24%-tól 62%-ig. Közép- és felsőszinten a nehézségi középérték különbsége ennek ellenére minimális (43% és 39%). A feladatírói előrejelzések rangkorrelációja a nehézségi értékekkel 0,62.

A bírálók esetében a becslések viszonya a nehézségi értékekkel valamivel jobb: alapszinten a nehézségi értékek 62%-tól 81%-ig terjednek, középszinten 26%-tól 83%-ig,

míg felsőszinten 20%-tól 44%-ig. A nehézségi értékek középértéke határozottan csökken, ahogy az megjósolható volt, egyre növekvő bírált nehézség mellett (72%–50%–29%). Úgy tűnik, a bírálók jobban előre tudják jelezni a nehézségi értékeket, mint a feladatírók, különösképpen alap- és felsőszintű feladatok esetén. A bírálók szint-bírálatának rangkorrelációja a nehézségi értékekkel 0,75, szintén magasabb.

Amennyiben összehasonlítjuk a feladatírói előrejelzéseket az empirikus kipróbálás során nyert kalibrált logit értékekkel, azt látjuk, hogy alapszintre vonatkozóan az adatok $-2,62$ -től $+0,39$ -ig terjednek, a középszintre vonatkozóan $-0,83$ -tól $+0,71$ -ig, míg felsőszinten $-0,64$ -tól $+1,89$ -ig. Logit nehézségi középértékeik tekintetében a középszint és felsőszint között kis különbség áll fenn. A feladatírói előrejelzések logit-értékekkel való rangsor-korrelációja 0,67.

A kalibrált nehézség terén a bírálók esetében különböző bírált szinteken átfedés tapasztalható: alapszintre vonatkozóan a logit-értékek $-2,62$ -től $-0,64$ -ig terjednek, középszinten $-2,30$ -tól $+0,60$ -ig, míg felsőszinten $-0,51$ -től $+1,89$ -ig. Ennek ellenére az empirikus logit nehézségi középérték határozottan emelkedik a bírált nehézségi szinttel, és a bírálók szint-bebecslésének rangsor-korrelációja a logit-értékekkel 0,73.

Bár úgy tűnik, a bírálók jobban előre tudják jelezni az empirikus nehézséget, mint a feladatírók, még mindig jelentős variáció létezik a pontosság terén. Nyilvánvaló, hogy a feladatok empirikus nehézsége nem mindig egyezik meg a szintekről alkotott szakértői véleményekkel. Az empirikus nehézségekre alapvető szükség van, mielőtt még megállapítást tehetnénk bármely feladat valós szintjéről.

A különböző szabványosítási eljárások összehasonlítása

A 3. lépés célkitűzése megvizsgálni, hogy mennyire sikerült a bírálóknak az Európa Tanács szintjeinek beazonosítása. Az adatok a D mellékletben találhatóak, és a bírálók korrelációja az eredeti, kalibrált Európa Tanács szintekkel meggyőző 0,97-es adatot eredményezett. Ez még a DIALANG kalibrációnak az Európa Tanácshoz viszonyított eredményénél is magasabb, ahol a rangsor korreláció 0,85 volt (*Kaftandjieva*, 1999). Érdekes módon, a mi bírálók korrelációja szintén 0,85 a finn önértékelési adatokkal. Úgy tűnik, megbízhatunk bírálók képességeiben azt illetően, hogy megítélik az Európa Tanács ajánlott szintjeit, legalábbis az önértékelési megállapításoknál.

A 4. táblázat azt ábrázolja, hogy a 15 feladat három magyar szinten való osztályozása hogyan felel meg az Európa Tanács hatszintű osztályozásának. Azt láthatjuk, hogy az alapszint vagy A1 vagy A2, a középszint leggyakrabban B1, bár két középfokú feladatot B2 szintre értékelték, és a haladó feladatok vagy C1 vagy B2 szintűek. Egy feladatot sem helyeztek a C2 szintre. Nem meglepő, hogy a magyar szintek egy szélesebb tartományt fednek le, mint az Európa Tanács szintjei, vagy – máshogyan fogalmazva – hogy ezek a feladatok az Európa Tanács szintjeitől eltérnek, tehát nem homogének.

4. táblázat. A bírálók magyar szintjei összevetve az Európa Tanács szintjeivel

Szint	A1	A2	B1	B2	C1
Alap	1	4			
Közép			5	2	
Felső				1	2

Hogyan viszonyulnak az Európa Tanács szintjeinek bírálati a logit értékekhez és a nehézségi értékekhez? Az 5. és 6. táblázatok ezeket az adatokat mutatják be.

5. táblázat. Az Európa Tanács szintjei és a feladatok kalibrált értékei közötti kapcsolat

Szint	Logitok tartománya	Logit középérték
A1	-1,64	-1,64
A2	-2,62-től -0,64-ig	-1,90
B1	-2,30-től +0,39-ig	-0,495
B2	-0,83-től +0,60-ig	-0,24
C1	+0,71-től +1,89-ig	+1,30
Rangkorreláció	+0,73	

Nyilvánvaló, hogy a nehézség területén átfedés van a feladatok között a feltételezhetően különböző szinteken, bár a viszony a várt előjelű. A nehézségi értékekre vonatkozó adatok hasonlóak, amint azt a következőkben bemutatjuk.

6. táblázat. Az Európa Tanács szintjei és a nehézségi értékek közötti kapcsolat

Szint	Nehézségi értékek tartománya	Nehézségi értékek középértéke
A1	76%	76%
A2	62%-tól 81%-ig	71%
B1	29%-tól 83%-ig	54%
B2	26%-tól 65%-ig	45%
C1	20%-tól 24%-ig	22%
Rangkorreláció	+0,76	

Az empirikus nehézség átfedése a szintek között meglehetősen nagy, ami nehézzé teszi az egyes szintek ponthatárainak megállapítását, legalábbis ezen feladatok alapján.

A 4-es lépés úgy került megtervezésre, hogy segítse a ponthatárok megállapítását azáltal, hogy a bírálók megbecsülik az „éppen hogy csak megfelelő” jelölt teljesítményét mind közép, mind felső szinten, mind kérdésről kérdésre, mind pedig a teljes feladat

pontszámára vonatkozóan. A két módszer, azaz az elemről elemre történő és a teljes pontszámra vonatkozó módszer közötti rangkorreláció 0,77 a középszintre, de nem szignifikáns a felsőre.

Az egyes feladatokra vonatkozó lehetséges ponthatárokat úgy számíthatjuk ki, hogy alapul vesszük annak az elbírált valószínűségét, hogy az éppen hogy csak elégséges jelölt egy kérdést helyesen eltalál, majd a feladat minden egyes elemére vonatkozóan összegezzük ezen valószínűségeket, és kiszámítjuk minden egyes bírálóra az „éppen hogy csak elégséges” jelölt sikerének átlagos valószínűségét az adott feladatra vonatkozóan. Ezt követően átlagolhatjuk a bírálók ezen eredményeit, és így megkapjuk az egyes feladatok határpontjának középpértékét. Ezek után összevethetjük ezeket a határpontokat a feladat bírált magyar (1. lépés) és Európa Tanács (2. lépés) szintjeivel. Az eredményeket a 7. táblázatban mutatjuk be.

7. táblázat. Valószínű határpontok az éppen hogy csak elégséges jelöltre, bíralt feladatszint alapján

Szint	„Éppen hogy csak elégséges” közép		„Éppen hogy csak” felső	
	Szórás	Közép- érték	Szórás	Közép- érték
Alap	69% – 79%	74%	90% – 98%	94%
Közép	33% – 69%	55%	66% – 97%	83%
Felső	24% – 29%	27%	61% – 64%	63%
1-es és 4-es lépés közötti sorrend rangkorreláció	0,92		0,81	
<i>Európa Tanács</i>				
A1	74%	74%	94%	94%
A2	69-től 79%-ig	74%	90-től 98%-ig	94%
B1	52-től 69%-ig	60%	79-től 97%-ig	87%
B2	29-től 51%-ig	38%	61-től 81%-ig	69%
C1	24-től 29%-ig	27%	63-től 64%-ig	64%
2-es és 4-es lépés közötti sorrend rangkorreláció	0,94		0,82	

Bár ezek a korrelációk igazán meggyőzőnek tűnnek, nem zárhatjuk ki annak az eshetőségét, hogy az egyes elemek valószínűségének megbecslésekor a bírálókat befolyásolta saját az Európa Tanács szintjein alapuló bírálatuk. Ennek ellenére úgy tűnik, hogy hasznos információra tehetünk szert. Különböző szinteken tudunk feladatokra vonatkozóan határpontokat megállapítani közép- és felsőszintű jelöltekre. A következő lépés az lenne, hogy ezeket a határpontokat alkalmazzuk a próbamérés során szerzett adatokra, hogy ezáltal lássuk a próbamérés populációjára gyakorolt hatást. A 8. táblázat összekapcsolja a 3., 5., 6. és 7. táblázatokat, ezáltal összeveti a valószínű határpontokat a feladatok tényleges nehézségével.

8. táblázat. A tényleges nehézségi értékek összehasonlítása a bírált határpontok középértékével közép és felső szinten

Szint	Bírált közép szintű „éppen hogy csak elégséges” pontszám középértéke	Bírált felső szintű „éppen hogy csak elégséges” pontszám középértéke	Tényleges nehézségi érték
Alap	74%	94%	72%
Közép	55%	83%	50%
Felső	27%	63%	29%
A1	74%	94%	76%
A2	74%	94%	71%
B1	60%	87%	54%
B2	38%	69%	45%
C1	27%	64%	22%

Amit itt látunk, az a középszintű tanulókra vonatkozó megfelelés egy foka a becsült határpont és a feladatokra vonatkozó tényleges nehézségi érték között a három különböző szinten. Természetesen a felsőszintű tanulókra vonatkozó határpontok jóval magasabban, mint a nehézségi érték középértékei: a felsőszintű diákoknak nagyon jól kell teljesíteniük a tesztfeladatokon ahhoz, hogy felsőszintűnek minősüljenek. Ennek ellenére a diákoknak még a középszintű besorolás eléréséhez is nagyjából a populáció középértékének megfelelő pontszámot kell elérniük, hogy a vizsgán átmenjenek. Más szóval, nagyjából a populáció fele nem felel meg a középszinten. Ez komoly problémákat vet fel a döntéshozók számára, mivel amennyiben az érettséginek csak két szintje lesz, középfok és felsőfok, a jelenlegi érettségitől eltérően, sok diák meg fog bukni. Ehhez a fontos ponthoz a későbbiekben még visszatérünk, de addig még szükség van az adatok további elemzésére a feltételezés szilárdságának bizonyítására.

Először vegyük fontolóra a kérdést feladatról feladatra, mivel a 8. táblázat az aggregált adatokat mutatja be. Amennyiben összehasonlítjuk azt a pontszámot, amit egy éppen hogy csak megfelelő jelölt érne el bármely feladaton az adott feladat nehézségének középértékével – a nehézségi értékek középértékének felhasználásával – bizonyos képet kaphatunk a populáció képességéről a feladat nehézségének relációjában. Ez lehetővé teszi számunkra, hogy felbecsüljük az egyes feladatokra vonatkozó, az adott magasságban történő vizsgaszint beállításának következményeit.

Ehhez vizsgáljuk meg az E mellékletet és tekintsük meg az 1-es feladatot. A BA (Barely Adequate: Éppen hogy csak megfelelő) középszintű ponteredmény vagy 33% vagy 29%, a használt módszertől függően, míg a nehézség középértéke 20% volt. Ez azt jelenti, hogy ezen a feladaton megbukna a populáció egy jelentős része. Ezzel szemben mind a feladatírók, mind a bírálók becslései szerint középszintűnek ítélt 4-es feladat határértéke 43% vagy 52% volt az éppen hogy csak megfelelő középszintű jelöltekre vonatkozóan, bár a nehézségi érték 54% volt. Más szóval, a populáció azon aránya, akik sikeresen átmennek, feladatról feladatra fog változni, mivel az empirikus nehézségek nem felelnek meg a bírált nehézségeknek. Ez azt jelenti, hogy a határpontokat, vagy a meg-

felelt értékeket nem lehet előre megállapítani, hanem az adott feladatsorra kell majd kiszámítani az adott vizsga esetében. Mint ahogy korábban említettük, ez a többszintű vizsgarendszer, nem pedig leegyszerűsített kétpólusú megkülönböztetés mellett szól. Továbbá úgy hisszük, ez felveti még a megfelelt jegy általános megkérdőjelezését is. (Az összegzés során még visszatérünk erre a kérdésre.)

Ennek ellenére megjegyezzük, hogy a fenti példában a 4-es feladat az 1-es füzetben volt, míg az 1-es feladat a 3-as füzetben, és tudjuk továbbá, hogy a 3-as füzet populációja gyengébb volt, mint az 1-es füzeté (a részletes elemzést l. *Alderson, Szabó és Pércsich, 2000*). Ez azt jelenti, hogy olyan feladat-nehézségi becslésekre van szükségünk, amelyek függetlenek a feladatot megoldó populáció mintájának képességeitől, ami nem mondható el a fenti adatokról. Ezen adatok értelmezésének nehézsége hangsúlyozza a populációtól független elem-paraméterek, valamint feladattól független személyi képességek mérésének szükségességét. Ezek rendelkezésünkre állnak a jelöltek kalibrált logit ponteredményeinek, valamint a kalibrált logit elemek nehézségi jellemzőinek formájában. Ezt a következő részben fogjuk megvizsgálni.

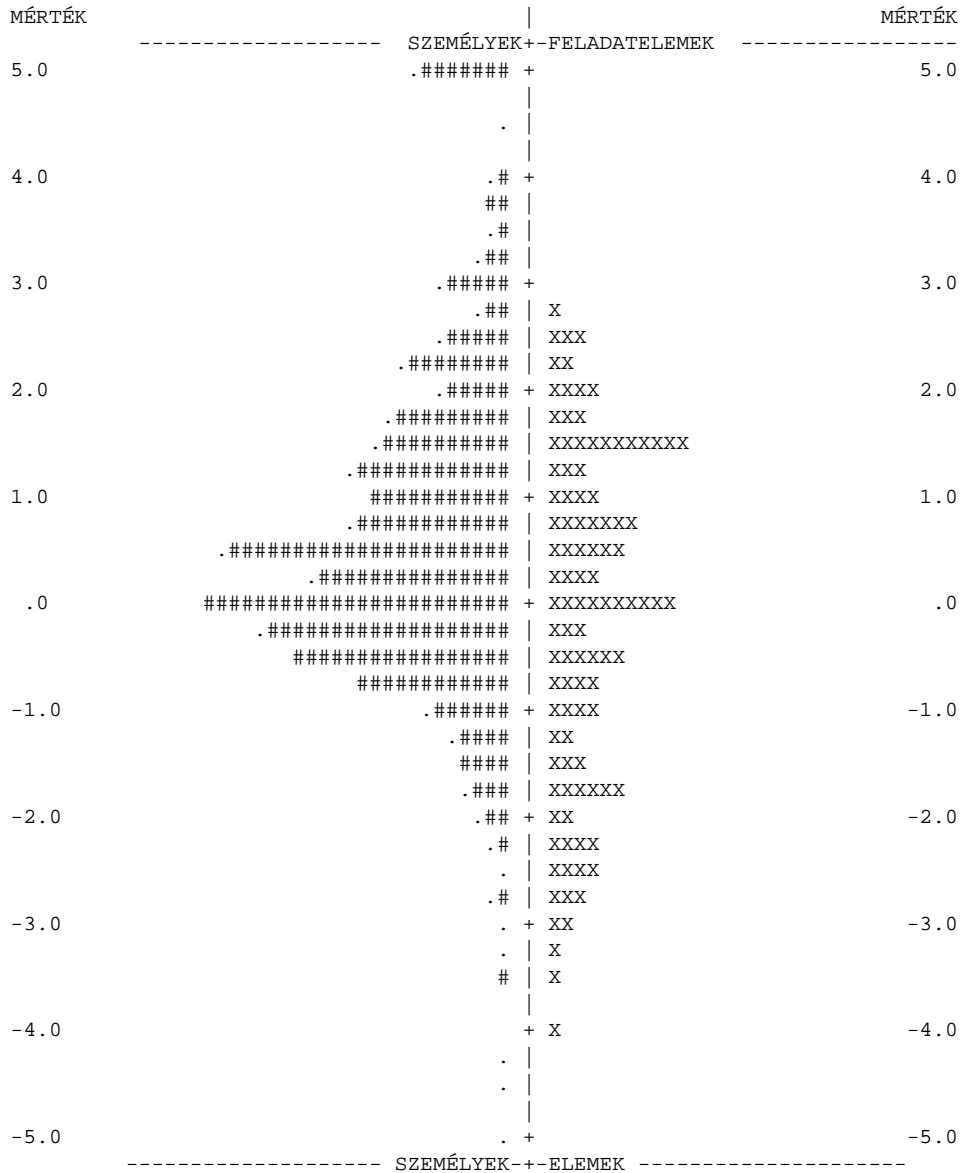
Képességszintek számítása

Mivel a valószínűségi tesztelmélet (IRT, a BigSteps program) használatával referenciaelemeket használtunk az elemek nehézségi fokának kalibrálására, módunkban állt az egyes személyek képességének becsült értékét kiszámítani logitokban, egyazon skálán. Ez lehetővé teszi számunkra, hogy összehasonlítsuk a populáció egyéneinek képességeit még abban az esetben is, ha részben különböző tesztfüzeteket oldottak meg.

Az olvasás, nyelvhasználat és hallás utáni szövegértési feladatok referencia-feladatként való használata segítségével minden egyes személyre kiszámítottuk az átfogó, becsült képesség értékét. Továbbá a hallás utáni szövegértés, olvasás és nyelvhasználati feladatokra vonatkozóan is kiszámítottuk a képesség külön becsült értékeit. A jelen fejezetben kizárólag az olvasás becsült képesség-értékeit adjuk közre, kiemelve a nyelvhasználati feladatokat. Emlékeztetőül: a szabványosító gyakorlat során bírált feladatok közül kettő nyelvhasználati feladat volt. Mivel ezek voltak a referencia-feladatok, és az olvasás és nyelvhasználati képesség becsült értékei az összes nyelvhasználati feladaton alapulva kerültek kiszámításra – amelyeket nem tettünk a jelen szabványosító gyakorlat részévé –, a jelen rész által tartalmazott elemzésből elhagyjuk a két nyelvhasználati feladatot, és az elemzést a 13 olvasási feladatra (beleértve a CITO referenciát), valamint az említett feladatok során nyújtott teljesítményen alapuló kalibrált olvasási képességre korlátozzuk.

Az elemek nehézségének becsült értéke és a jelöltek képességének becsült értéke összevetése révén szokás az IRT-vel egyazon logit skálán megbecsülni azt a mértéket, amennyire az elemek mérték a populáció képességeit. Az 1. ábra az olvasás adatait adja meg.

Charles Alderson



A SZEMÉLY OSZLOPBAN TALÁLHATÓ MINDEN EGYES '#' 4 SZEMÉLYT JELÖL; MINDEN EGYES '.' SZEMÉLYEK 1-TŐL 3-IG TERJEDŐ SZÁMÁT JELÖLI

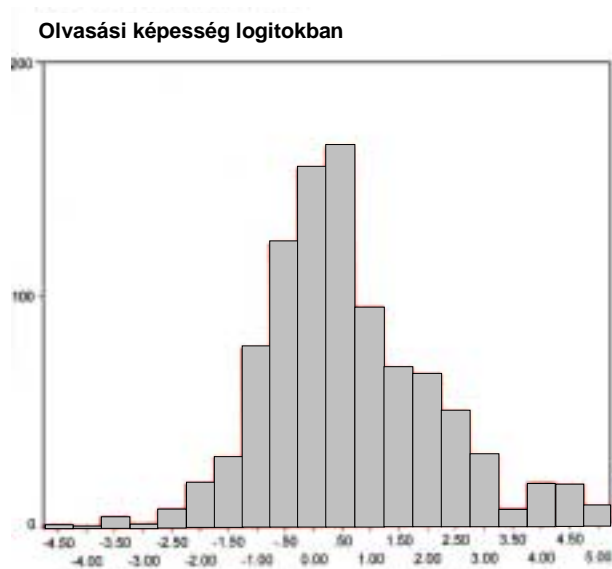
1. ábra
Személyi olvasáskészségek és olvasási elemek térképe

Az a tendencia figyelhető meg, hogy az elemek nehezebbek, mint a feladatokat megoldók képességei. Ennek ellenére a fenti térkép biztosít bennünket afelől, hogy az elemek többsége megfelelő nehézségi szinten volt, és hogy gyakorlatilag az összes diákot a megfelelő módon mértük.

Tudjuk, hogy a fenti populáció olvasási készsége hatalmas eltéréseket mutat – ezt jelzi az 1. és 2. ábra, és a 9. táblázat.

9. táblázat. Kalibrált olvasási készség

Tesztelt populáció <i>n</i>	Eredmény logit középértéke	Szórás	Minimum	Maximum
939	0,5923	1,5107	-4,45	4,78



Az olvasási-képesség logit skálaértékei, 0 várható értékkel

2. ábra
Olvasási képesség logitokban

Nyilvánvaló, hogy az olvasási képesség területén a jelen populáció rendkívül heterogén. A kérdés a következő: a populáció tagjai milyen szinten vagy szinteken állnak? Mely tanulók tudása minősül alapszintűnek, melyeké középszintűnek, és melyeké haladóknak? Az látható, hogy a tanulók képességeiket tekintve nagy szórást mutatnak, de hol húzzuk meg a határokat a három szint között, és hogyan jellemezhetjük a skála különböző pontjain elhelyezkedő tanulókat?

Ne felejtjük el, hogy rendelkezésünkre állnak CITO referencia-feladatok, amelyek nehézsége ismert. Mind a hallás utáni szövegértés, mind az olvasás referencia-feladatokról úgy gondoljuk, hogy az Európa Tanács szerinti A2 szinten vannak. A hallás utáni szövegértés és az olvasás empirikus kalibrált értékeit külön-külön fogjuk megtekinteni. A 10 hallás utáni szövegértés referencia-elem logit-értékei $-2,05$ -től $-0,62$ -ig terjednek, középértékük pedig $-1,02$. A 10 olvasás referencia-elem logit-értékei $-2,29$ -től $1,03$ -ig terjednek, középértékük pedig $-0,826$. Amennyiben az egyes referencia-elemekre vonatkoztatjuk ezeket az értékeket, feltételezhetően A2-n, a jelöltek képesség-pontszámainak megoszlásában a következőt látjuk (10. táblázat).

10. táblázat. Az olvasási készség összevetése a referencia-feladatok nehézségével (A2)

CITO	Szórás	Középérték	A minimum alatti populáció	A maximum fölötti populáció	Az A2-n belüli populáció	A középérték fölötti populáció
Hallás utáni szövegértés	$-2,05$ -től $-0,62$ -ig	$-1,02$	12,5%	39%	49%	45%
Olvasás	$-2,29$ -től $1,03$ -ig	$-0,826$	2%	32%	66%	87%

A hallás utáni szövegértés esetében azt találjuk, hogy a populáció 12,5%-a kevesebb, mint $-2,05$ pontértéket, míg 39%-a magasabb, mint $-0,62$ pontértéket ér el. Más szóval, a populáció 48,5%-a az Európa Tanács A2-es szintjén belül esik. A populáció 44,6%-ának becsült képesség-értéke magasabb, mint a $-1,02$ -es középérték.

Az olvasás esetében a referencia-feladatok szélesebb nehézségi szórást mutatnak, és általánosságban valamivel nehezebbek, mint a hallás utáni szövegértés elemei. Ennek ellenére azt látjuk, hogy képességeik tekintetében a populáció egy nagyobb része (66%) tekinthető A2-es szinten lévőnek, bár 87%-uk az A2-es képesség középérték fölött helyezkedik el.

Ezeket az eredményeket nehéz értelmezni. Egyrészt azt jelzik, hogy a populációnak csak 32%-a rendelkezik az A2-es szintnél magasabb olvasási készségekkel – amelyet a bírálóink alapszintűnek tekintenek! Másrészt a populációnak csak 13%-a rendelkezik az A2 szinten szükséges átlagnál alacsonyabb olvasási készségszinttel. Ennek ellenére, a bírálók a CITO olvasási referencia-feladatait B2-es szintűnek becsülték, és középszintűnek a magyar fogalomrendszer szerint. Ez radikális változásokat okozna a jelen populáció olvasási képességeinek megítélésében.

A hallás utáni szövegértés esetében is fennáll ez a kérdés, bár talán nem olyan kiélezetten: a populáció 49%-a A2-es szinten helyezkedik el, és csak 45%-a van az A2 szint középértéke fölött. Amennyiben az A2 valójában alapszint, a populációnak csak valahol 39% és 45% közötti része tekinthető középszinten vagy afölött állónak. A populáció nagyobb része megbukna egy középszintű hallás utáni szövegértést mérő vizsgán.

Nyilvánvaló, hogy a probléma az A2-es szintre szánt (vagy B2-es szintűnek becsült) feladatelemek nehézségi szórásának terjedelmében kereshető. Újra az empirikus nehéz-

ségeknek a szándékunk szerinti nehézséggel való egyeztetési problémájával találjuk magunkat szemben.

Mindezek ellenére az a tény, hogy ezek a referencia-feladatok A2-esek vagy B2-esek, nem határozza meg, hogy hová helyezzük a közép- és a felsőszint közötti határvoalat, azt pedig biztosan nem mutatja meg nekünk, hogy hogyan osztályozzuk a populáció azon tagjait, akik a referencia-feladatok határértékein kívül esnek. Különös figyelmet érdemel az a kérdés, hogy már középszintűnek minősülnek-e azok a tanulók, akik az A2 feladatok középszintűjét vagy annál magasabbat érnek el, vagy csak azok számítnak-e középszintűnek, akik a maximális referencia-feladat értékek fölötti eredményt érnek el. Melyik az a pont, ahol a középszintű tanulók, bármi is legyen ennek a meghatározása, felsőszintűvé válnak? Ezek a dilemmák nyilvánvaló módon mind a hallás utáni szövegértésre, mind az olvasott szöveg értésének eredményeire vonatkoznak.

E kérdések megválaszolásához szükséges a becslésen alapuló adatokra visszautalni, és mivel a hallás utáni szövegértés feladatokról nem gyűjtöttünk becslött adatokat, a probléma következőkben leírt tárgyalását kizárólag az olvasási feladatokra korlátozzuk.

Olvasási készség és az olvasási feladat nehézsége

Szükséges annak a logit-képesség eredményének kijelölése (vagy értelmezése), amelynek elérését egy megfelelő jelöltől elvárhatjuk bármely feladat esetében. Tulajdonképpen arra van szükségünk, hogy kombináljuk az empirikus adatokat a becslött értékekkel. Mivel a tanulók empirikus eredményei és a tényleges elem-nehézségi értékek ugyanazon logit skálán kerülnek kalibrálásra, össze tudjuk vetni a tanulók teljesítményét a feladatok nehézségi értékeivel.

Először csak azokat az elemeket választjuk ki, amelyekről a bírálók úgy érezték (5. lépés), hogy a tanulónak el kellett találni ahhoz, hogy közép- illetve felsőszintűnek nyilváníthassuk őket. Ezt követően megnéztük az egyes kiválasztott feladatelem tényleges logit-nehézségét, majd minden egyes feladatra vonatkozóan kiszámítottuk a logit-érték középszintűjét. Így kapunk egy logit-értéket, amelyet a tanulónak el kellene érnie, hogy elérjen egy „éppen hogy csak megfelelő” szintet az adott feladat során. Ezt követően aggregálhatjuk az eredményeket a feladatokon keresztül általában – így, a feladatvariációtól függetlenül, egy megbízhatóbb illetve reprezentatívabb határértékhez jutva, mivel azt tudjuk, hogy nehézségüket tekintve a feladatok eltérnek. Ezt megtehetjük a becslött, illetve a szándék szerinti feladat-szintre való tekintet nélkül.

A 11. táblázat az összes olvasási elem nehézségének középszintűjét mutatja be, függetlenül a bírálóktól, valamint azon elemek középszintűjét, amelyekről a bírálók úgy gondolták, hogy egy középszintű jelöltnek el kell találnia.

A 11. táblázat azt mutatja, hogy azok a feladatelemek, amelyeket a középszintű tanulónak el kell találni, az összes olvasási feladatelem egy könnyebb részalmazat képezik: más szóval, nem meglepő, de mindenképp megerősítő módon, léteznek olyan, empirikusan nehéz elemek, amelyekről a bírálók azt gondolják, hogy a tanulónak nem kell eltalálnia ahhoz, hogy középszinten állóknak minősüljenek.

11. táblázat. Az olvasott szöveg értését mérő feladatelemek nehézsége logitokban kifejezve

<i>Adat</i>	<i>Összes olvasási elem</i>	<i>Középszintű elemek</i>
Elemek száma	110	62
Középérték	-0,9420	-1,6082
A középérték standard hibája	0,1435	0,1678
Standard szórás	1,4705	1,3211
Variancia	2,1624	1,7453
Szórás	6,03	5,13
Minimum	-4,18	-4,18
Maximum	1,85	0,95

Ezt követően, amennyiben ezekből az adatokból indulunk ki, és a tanulók képesség-eredményeit ezek függvényében ábrázoljuk (12. táblázat), azt találjuk, hogy a jelen populáció 95%-a a középszintű feladatelemek bírált határértéke fölötti eredményt érte el. A populáció 35%-a a középszintű tanulóknak megállapított maximális határérték fölött lenne, továbbá a populáció 65%-a a lehetséges határértékek szórásának intervallumába esik, attól függően, hogy mely feladatelemeket tekintjük minimum elvárásnak egy középszintű tanuló számára.

12. táblázat. Olvasási készségi szintek. Középérték-bírálat – 5a lépés (középszintű minimum) összevetve a becsült olvasási készséggel

	<i>Középszintű feladatelemek nehézségi szórása</i>	<i>Feladat-elem nehézség középértéke</i>	<i>A minimum alatti populáció</i>	<i>A maximum fölötti populáció</i>	<i>A középszinten belüli populáció</i>	<i>A középérték feletti populáció</i>
Középszintű olvasás	-4,18-től 0,95-ig	-1,6082	0,3%	35%	65%	95%

Azoknak az olvasott szövegértést mérő feladatoknak a logit középértéke, amelyeket egy középszintű tanulónak el kellene találnia, -1,6082. A populációnak csak 5%-a ér el ennél alacsonyabb eredményt (és ezáltal 95% ér el magasabb eredményt). Amit ezek az adatok mutatni látszanak – amennyiben elhiszük a bírálat és a logit-eredmények közötti összefüggést – az az, hogy a jelen populáció legkevesebb körülbelül 35%-a, és elképzelhető, hogy akár 99,7%-a minősül a középszintnek tekintendő minimum előírt szinten állónak!

Ezek az adatok szemben állnak a CITO olvasási referencia-feladatelemekkel, valamint a jelen populáció olvasási készségének interpretációja hatalmas eltéréseket mutat attól függően, hogy a feladatelemek közül ki mit tekint döntő fontosságúnak. Ne felejtjük el, hogy a bírálók a CITO olvasási referencia-feladatait B2-es, és nem A2-es szintűnek tekintették, bár ennek magyar szintjét középszintre helyezték (E melléklet). Röviden tehát, jelentős nehézséggel találjuk szemben magunkat, mikor ezeket az adatokat bármely, de legfőképp három különböző szint meghatározására használjuk.

Következtetések

Ebben a cikkben olyan eljárások kidolgozását és alkalmazását mutattuk be, amelyek segítségünkre lehetnek abban, hogy megállapítsuk a próbamérés populációjának eredmény szintjét (szintjeit), vagy a magyar rendszer nem definiált elnevezései – alap, közép és felső – vagy a keretdokumentumban lefektetett Európai Tanács szintjei szerint. Szakavatott bírálókat gyűjtöttünk össze olyan kollégáktól, akik várakozásaink szerint elajátították, még ha csak intuitív módon is, a nehézségi szintek fogalmát. Emellett áttekintettük a feladatok nehézségének és a tanulók képességének megállapítására szolgáló empirikus módszert. Az utóbbi a valószínűségi tesztelméleten (Item Response Theory) alapul és referencia-feladatokat használt a próbamérési füzetek különböző feladatainak kalibrálásához. Nyilvánvaló, hogy az empirikus módon megállapított nehézségek a kipróbált feladataink nehézségi jellemzői. A kérdések a következők: hogyan lehet az ilyen nehézségi szinteket a legjobban jellemezni, és hogyan lehet őket előre jelezni? Lehetséges-e a próbamérés populációjának nyilvánvalóan széles szórású készségeinek, illetve a próbamérésen használt, széles nehézségi skálájú feladatoknak megfelelni egy két- vagy akár háromszintű rendszeren belül, mint ahogyan azt jelenleg az Oktatási Minisztérium előírja? Hogyan illeszkedhetnek az ilyen szintek azokhoz a nemzetközileg elfogadott szintekhez, amelyeket a Minisztérium állítólag meg kíván célozni?

Azt tapasztaltuk, hogy a szakértő bírálók által adott empirikus nehézség előrejelzés jobb, mint a feladatíróké. Az előbbiek bírálata a különböző szabványosító eljárások során megbízhatónak és következetesnek bizonyult, továbbá az általuk megállapított nehézségi sorrend nagy vonalakban megegyezett az empirikus nehézség növekedésével. Mindezek ellenére jelentős eltérés volt megfigyelhető a feladat-elemek és a feladatok nehézsége terén. Ez az eltérés oly mértékű volt, hogy annak a biztonsággal történő megállapítása, miszerint egy adott feladat valójában egy adott szinten van-e, nehéz, illetve majdnem lehetetlen volt. Az is lehetetlennek bizonyult, hogy a teljesítményre vonatkozó megfelelő ponthatárt meghatározzunk, akár az egyéni feladatokra, akár egy teljes feladatsorra vonatkozóan, amely meggyőző bizonyítékkal szolgálna arra, hogy a jelöltek elérték az adott szintet. Nyilvánvalóvá vált, hogy akárhogy is kerülnek a szintek végül meghatározásra, a „megfelelt” és „nem felelt meg” döntések hatását nagyon alaposan fontolóra kell majd venni. Jelenleg az érettségi vizsgának nincs értéke, mivel gyakorlatilag minden tanuló átmegy. Amennyiben azt akarjuk, hogy a vizsga értékkel bírjon, vagy néhány tanulónak meg kell buknia, vagy az eredmények jelentésének egy eltérő

rendszerére van szükség. Amennyiben a bukás és a megfelelés fogalma bármilyen formában megmarad, a szintek megállapítását nem lehet a ponthatár figyelembe vételétől függetlenül meghatározni.

Nyilvánvalóvá vált, hogy a feladatírók szándékai vagy a szakértő bírálók véleménye ellenére a feladatok nehézségi szintje eltérő lesz. Ezáltal egy feladatelem vagy feladat, vagy akár egy teljes feladatsor valódi szintje csak post-hoc határozható meg: azaz az eredmények elemzését követően.

Ebből következően, vagy a feladatelemeket és a feladatokat kell majd még az éles vizsga lebonyolítását megelőzően előkalibrálni (ezáltal megismerve empirikus nehézségüket), és a feladatelemeket és feladatokat feladatelem- / feladat-bankokból kell venni; vagy a vizsgaeredményeket csak akkor lehet majd közreadni, mikor a populáció teljesítménye már elemzésre került – amely gyakorlati és logisztikai problémát vet fel.

Az alternatíva: teljes mértékig szakítani kell a két szint, valamint a sikeres vizsga és bukás fogalmával, és fel kell hagyni az 1–5-ös skálával; továbbá szükségessé válik a vizsgaeredményeknek egy olyan, például 0-tól 100-ig terjedő nehézségi skálán történő elhelyezése, amely lehetőleg magába foglalja a populáció készségeinek heterogén természetét. Ezt követően a vizsgaeredmények felhasználói hoznák meg saját döntéseiket azt illetően, hogy a jelöltek megütték-e azt a szintet, amely megfelel a jelöltek kiválasztásának céljaira, például valamilyen munkahelyen történő alkalmazásra, egyetemi felvételre vagy bármi másra. Nyilvánvaló, hogy ahhoz, hogy az érettségi megfeleljen a gyengébben teljesítő tanulók szempontjából, akik képesek bizonyos, bár alacsony szintű teljesítményt elérni angol nyelvből, fontos az Európa Tanács A1-es vagy A2-es szintjét elérő tanulók eredményeinek elismerése. A javasolt 0-tól 100-ig terjedő skála pontosat ezt tenné lehetővé.

Ettől függetlenül meg kell jegyezni, hogy a próbamérésünk populációja által elért szinteket a tanulók és tanáraik a jelen próbavizsgára való mindennemű felkészítés nélkül érték el. A feladattípusok és valójában maga a vizsga jellege is teljesen ismeretlen volt számukra. Megfelelő felkészítés mellett tehát nagy biztonsággal várhatjuk, hogy a tanulók teljesítményszintjei emelkedni fognak, mivel más területen bőséges bizonyíték van arra, hogy miután a tanulók megismerkednek azzal, hogy mit is várnak el tőlük a vizsgán, teljesítményük javul. Természetesen ez még fontosabbá teszi, hogy a szintek, szabványok és a megfelelési arányok empirikusan kerüljenek meghatározásra, és ne legyenek előre meghatározottak.

Fordította: Grezsu Katalin

Irodalom

Alderson, C., Nagy, E. és Öveges, E. (2000, szerk.): *English language education in Hungary: Examining Hungarian students' achievements in English*. The British Council, Budapest.

Alderson, C., Pércsich, R. és Szabó, G. (2000): Sequencing as an item type. *Language Testing*. 17. 4. sz. 423–44.

Fekete, H., Major, É. és Nikolov M. (1999, szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. The British Council, Budapest.

- Kaftandjieva, F. (1999): DIALANG: Some results from data analysis (paper-based piloting, Finnish) Előadás: *2nd Conference of European Language Council*, July 1–3, Jyväskylä, Finnország.
- Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. (1998). Council of Europe, Strasbourg.
- Noijons, J. és Nagy, E. (1996): Towards a standardized examination system. *Joint Hungarian-Dutch Project (Final Report)*. CITO, OKI, Budapest.

ABSTRACT

CHARLES ALDERSON: LEVELS OF PERFORMANCE AND THE HUNGARIAN MATURA EXAM IN ENGLISH

In the context of the reform of the Hungarian Matura exam and the Council of Europe Common European Framework of reference, this study discusses the problem of identifying levels of performance in reading in English as a foreign language. A pool of pilot tasks was examined by a board of 9 expert judges whose responses on five procedures were then analysed to establish the difficulty of each task. Empirical methods of scaling task difficulty and candidate ability were also explored, the latter based on Item Response Theory. Anchor items were used to calibrate the various tasks in the pilot booklet. The questions posed included (1) How can difficulty levels best be characterised? (2) How can they be predicted? (3) Is it possible to accommodate the evidently wide range of ability of the pilot population, and the wide range of difficulty of tasks piloted, within a scheme of two or three levels, as currently required by educational policy? (4) How might such levels correspond to internationally recognised levels? Expert judges were found to be better at predicting empirical difficulties than were item writers. Their judgements appeared to be reliable and consistent across different standard-setting procedures, and the order of difficulty they predicted corresponded broadly to the increase in empirical difficulty. However, there was considerable variation in difficulty across items and test tasks, such that it was difficult, if not impossible, to establish with confidence that a given task was at a given level. It was found that tasks will vary in difficulty, despite the intentions of item writers or the opinions of expert judges. Therefore the true level of an item, a task or the whole test can only be determined post-hoc, by analysing the results.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 4. 423–458. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Charles Alderson

Mellékletek

A melléklet

Szabványosítás az új angol érettségi területén

Kedves Kolléga!

Köszönjük, hogy úgy döntött, munkájával részt kíván venni a jelen tanulmányban. Amint az látni fogja, az Érettségi vizsga két „szinten” közép (Intermediate) és haladó (Advanced) kerül kidolgozásra. Továbbá, a 10. Évfolyam vizsgája az alap (Basic) szintet célozza meg. A jelen tanulmány fő célkitűzése az, hogy útmutatót biztosítson arról, mit is jelentenek ezek a „szintek”, és hogyan is lehet őket meghatározni.

Részletesen meghatározott célkitűzések:

- 1) A tanulók teljesítményére vonatkozó empirikus adatok kiegészítése a határértékekre vonatkozó szemrevételezési adatokkal.
- 2) Az angol vizsgareform project keretein belül kidolgozott tesztfeladatok viszonyítása az Európa Tanács Egységes Keretdokumentumához.
- 3) Jövőbeli szabványosítási gyakorlatok során használható eljárások kidolgozása.

A módszer

Az Ön feladata projektum során kidolgozott és próbamérésen használt adott feladatok nehézségi szintjére vonatkozó szemrevételezés végrehajtása lesz, a magyar szintek és az Európa Tanács Egységes Keretdokumentuma viszonylatában.

Négy, a következőkben bemutatott lépés létezik: az 1. lépés során Önnek az egyes, próbamérésen használt olvasott szöveg értése feladatokat kell alap, közép vagy haladó szintűként osztályoznia. Úgy gondolom, ez nem fog egy óránál több időt igénybe venni. A 2. lépés során arra van szükség, hogy osztályozzon minden egyes olvasási feladatot az Európa Tanács hat szintjének egyikén. Ez akár egy napba telhet, attól függően, hogy Ön mennyire van tisztában az Európa Tanács szintekkel. A 3. lépés során egyszerűen arra van szükség, hogy az Európa Tanács szintjei szerint osztályozza olvasott szöveg értése skálák egy sorát. Úgy gondolom, ez nem fog egy óránál sokkal több időt igénybe venni. A 4. lépés a legkomplexebb és legismeretlenebb, mivel ez azt kéri, hogy képzeljünk el két tanulót, két különböző szinten, majd becsljük meg annak valószínűségét, hogy ezek a tanulók milyen eséllyel fogják sikeresen megoldani az egyes olvasott szöveg értése feladatokat és az egyes feladatelemeket. Ez akár egy vagy két napba is telhet. Mindenesetre, nagyon hálás lennék, ha fel tudnák jegyezni, mennyi időbe telt az egyes lépések elvégzése.

A következőkben megtalálja az egyes eljárásokra vonatkozó részletes instrukciókat.

1. lépés:

Kérjük, olvasson el minden egyes olvasott szöveg értése tesztfeladatot figyelmesen, majd minden egyes tesztfeladatra vonatkozóan döntse el, hogy az alap (Basic), közép (Intermediate) vagy haladó (Advanced) szintű-e. Kérjük, használja tapasztalatát / ítélőképességét vagy "megérzését" arra vonatkozóan, mit is jelentenek, vagy mit kellene, hogy jelentsenek ezek a kifejezések. Minden egyes feladat jobb felső sarkában jelölje azt a szintet, amelyik mellett dönt.

2. lépés: Az Európa Tanács Egységes Keretdokumentuma

A jelen Keretdokumentumban meghatározott hat szint eredetileg a következő néven vált ismertté:

Breakthrough
Waystage
Threshold
Vantage
Effective Operational Proficiency
Mastery

Teljesítményszintek az angol nyelvi érettségi kipróbálásán

De ezeket a verbális címkéket azóta már felváltották (a Keretdokumentum 1998-as második tervezet-változata) a betűből/számból álló szintek:

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Kérjük, ismerkedjen meg a Keretdokumentummal – lehetőleg az 1998-as Második verzióval (Version Two) (ennek jobb felső sarkában: CC-LANG (95) 5 rev. V), de ne aggódjon, amennyiben egy korábbi verzióval rendelkezik, mivel ezek nem térnek el nagyban egymástól, és a kulcsfontosságú részeket az alábbiakban megtalálják.

Ebből a szempontból különösképpen releváns az 5-ös és 8-as fejezet, valamint a Függelékek. Mindezek ellenére, az elsajátítás szempontjából ez még mindig sok információ. A 4., 5., 6., 7. és 8. táblázat (8. fejezet, 128–134. o.) a legjobb összefoglalása ezeknek a szinteknek. Ezekből példányokat mellékelek az Önök tájékoztatására. A Függelékek, 167. ff oldal a különböző nyelvi készségek során használt skálákra vonatkozóan nyújtanak példát, és az, amely különösen releváns az Önök eljárására, az olvasott szöveg értése feladatra koncentrálnak a 175–77. oldalakon található, továbbá ezekből példányokat mellékelek.

A fenti dokumentumok átolvasását és a szintek interpretálásának elsajátítását követően a következő folyamat annak eldöntése – minden egyes olvasott szöveg értése feladatra vonatkozóan –, miszerint ezek A1, A2, B1 stb. szinten állnak-e. Kérjük, a kiválasztott szintet írja az egyes feladatok bal alsó sarkába.

3. lépés: Önértékelési skálák

A DIALANG-ként ismert, az Európai Bizottság által finanszírozott projekt törekvése az volt, hogy leszűnjön az Európa Tanács Egységes Keretdokumentuma keretein belüli információ többségét, valamint ezen skálák alapján kifejlesztett a különböző nyelvi készségekre vonatkozó önértékelési megállapításokat. A következőkben mellékelem az olvasási feladat önértékelési skáláinak példányait.

Az Ön feladata az, hogy eldöntse, az egyes megállapítások a hat szint (A1 – C2) melyikét képviselik. Maguknak az olvasott szöveg értés feladatoknak az osztályozása nem tartozik az Ön feladatai közé.

KÉRJÜK, DÖNTÉSE MEGHOZATALÁNÁL NE HASZNÁLJA A 2. LÉPÉS EREDETI SKÁLÁIT.

Kérjük, az olvasásra vonatkozóan a DIALANG minden egyes megállapítására vonatkozóan jelölje értékelését az utolsó oszlopban.

4. lépés: Határértékek és éppen hogy csak elégséges teljesítmények

Gondoljon egy olyan, a középiskola felső évfolyamainak negyedik osztályába járó magyar tanulóra, aki valószínűleg **éppen hogy csak** megfelel a középszintű teszten. Nevezzük ezt a tanulót: Éppen hogy csak megfelelő középszintűnek [Barely Adequate Intermediate (BAI)].

Most gondoljunk egy olyan tanulóra, aki valószínűleg **éppen hogy csak** megfelel a haladó szintű teszten. Nevezzük ezt a tanulót: Éppen hogy csak megfelelő haladó szintűnek [Barely Adequate Advanced (BAA)].

Most tehát minden egyes olvasott szöveg értése feladatra vonatkozóan:

i) először minden egyes feladatelem mellett jelölje, hogy hány százalék az esélye van annak, hogy egy Éppen hogy csak megfelelő középszintű [Barely Adequate Intermediate (BAI)] tanuló helyesen eltalálja a feladatelemet (5%? 40%? 85%? – használjon bármilyen, ön által megfelelőnek tartott értéket), majd ezt követően, másodszer jelölje azt, hány százalék esélye van annak, hogy egy Éppen hogy csak megfelelő haladó szintű [Barely Adequate Advanced (BAA)] tanuló helyesen eltalálja a feladatelemet.

ii) amennyiben ezt már az első feladat minden egyes feladatelemére vonatkozóan végrehajtotta, becsülje meg, milyen összpontszámot érne el egy Éppen hogy csak megfelelő középszintű (Barely Adequate Intermediate) tanuló ebben a feladatban, majd hogy milyen összpontszámot érne el egy Éppen hogy csak megfelelő haladó szintű (Barely Adequate Advanced) tanuló ugyanebben a feladatban.

iii) Csak ezt követően lépjen tovább a következő olvasott szöveg értése feladatra, és ismétlje meg a fenti i) és ii) részfeladatot. Ezeket a lépéseket kell az olvasott szöveg értése feladatcsomag összes feladatán végrehajtani.

Charles Alderson

LEHET, HOGY KÉSZTETÉST ÉREZ ARRA, HOGY ELLENŐRIZZE SAJÁT BÍRÁLATÁT, ÉS FOLYAMATOSAN VISSZAUTALJON A KORÁBBI FELADATELEMEKRE. ERRE AZÉRT NINCS SZÜKSÉG, MIVEL LEHETETLEN EZEKNÉL A BECSÜLT ÉRTÉKEKNÉL 100%-OS HELYES ÉRTÉKET VAGY 100%-OS MEGBÍZHATÓSÁGOT ELÉRNI.

KÉRJÜK, A JELEN ELJÁRÁS EGYIK SZINTJÉN SE KONZULTÁLJON EGYIK KOLLÉGÁJÁVAL SEM. AMENNYIBEN AZ ELJÁRÁSOKAT ILLETŐEN BÁRMILYEN KÉRDÉSE VAN, KIZÁRÓLAG CHARLES ALDERSONNAL LÉPJEN KAPCSOLATBA. A MUNKA VÉGEZTÉVEL EGY ÉRTEKEZLETET TARTUNK AZ EREDMÉNYEK MEGBESZÉLÉSÉRE.

Kérjük, a kitöltött eljárási nyomtatványokat juttassa el Charles Aldersonnak **legkésőbb január 31-ig**.

Köszönjük közreműködését. Munkája felbecsülhetetlen segítséget jelent majd annak eldöntésében, hogy a különböző feladataink milyen szinten helyezkednek el, és milyen szinten kellene elhelyezkedniük.

B melléklet

Szabványosítás az Angol vizsgareform project keretein belül

Köszönjük, hogy úgy döntött, részt vesz a következő szabványosítási gyakorlatban. Kérjük, az instrukciókat tekintse meg a különálló eljárási lapon.

Az ön neve:

Dátum:

Kérjük, jelölje, az egyes megállapítások a hat szint (A1-től C2-ig) közül melyiket jellemzik a legjobban

Szám	Önértékelési megállapítások	CoE szint
1	Képes vagyok specifikus információt megtalálni egyszerű, hétköznapi anyagokban, mint például hirdetésekben, szórólapok, étlapok és menetrendek szövegében.	
2	Képes vagyok felismerni egy szöveg általános vezérgondolatát, de nem szükségképp minden részletéig.	
3	Képes vagyok hírek tartalmát és relevanciáját, továbbá szakmai témákban íródott cikkek és riportok széles körét gyorsan beazonosítani abból a célból, hogy eldöntsem, érdemesek-e ezek további tanulmányozásra.	
4	Képes vagyok felismerni a leghétköznapiabb szituációkban szereplő egyszerű feliratokon olvasható ismerős neveket, szavakat és nagyon egyszerű kifejezéseket.	
5	Képes vagyok egy hosszabb vagy több rövidebb szöveg átvizsgálásával olyan specifikus információt fellelni, amelyre egy feladat megoldásához van szükségem.	
6	Képes vagyok megérteni és interpretálni az írott nyelv gyakorlatilag minden formáját, beleértve az elvont, szerkezetileg komplex, vagy rendkívül kollokvialis irodalmi és nem-irodalmi írásokat.	
7	Képes vagyok megérteni hétköznapi nyelven íródott rövid, egyszerű szövegeket.	
8	Képes vagyok megérteni a területemen kívül eső szakmai cikkeket, amennyiben használhatok szótárt a szakmai terminológia leellenőrzésére.	
9	Képes vagyok megérteni egyszerű, információközlő szövegek, valamint rövid, egyszerű leírások általános mondanivalóját, különösképpen, ha azok a szöveget magyarázó képeket tartalmaznak.	
10	Képes vagyok azonosítani egyszerű, írásos anyagokban, mint például levelekben, szórólapokon és eseményeket bemutató rövid újságcikkekben található specifikus információt.	
11	Bár széleskörű passzív szókincsrel rendelkezem, néha kevésbé hétköznapi szavak és kifejezések nehézséget okoznak számomra.	
12	Képes vagyok megérteni az ismerős témakörben írt standard rutin-leveleket és fax-üzeneteket.	
13	Képes vagyok megérteni a mindennapi élet során használt berendezésekre – mint például egy nyilvános telefon – vonatkozó egyszerű instrukciókat.	
14	Képes vagyok megérteni a nyilvános helyeken, például utcán, étteremben, vasútállomáson és munkahelyen látható hétköznapi táblákat és feliratokat.	
15	Képes vagyok megérteni az érdeklődési területemhez kapcsolódó témákban íródott, egyértelmű szövegeket.	
16	Képes vagyok a hétköznapi szövegekben, mint például levelekben, szórólapokon és rövid hivatalos dokumentumokban fellelhető, számomra szükséges általános információt megtalálni és megérteni.	

Charles Alderson

<i>Szám</i>	<i>Önértékelési megállapítások</i>	<i>CoE szint</i>
17	Képes vagyok megérteni rövid, egyszerű, például képeslapokon olvasható üzeneteket.	
18	Képes vagyok olyan, napjaink problémáival foglalkozó cikkeket és riportokat megérteni, amelyekben a cikk írója bizonyos véleményt vagy álláspontot foglal el.	
19	Képes vagyok azonosítani világosan megírt véleménykifejtő szövegek fő következtetéseit.	
20	Képes vagyok megérteni nagyon rövid, egyszerű szövegeket, kikövetkeztetni ismert neveket, szavakat illetve alapkifejezéseket, például a szöveg részeinek újraolvasása által.	
21	Képes vagyok elég jól megérteni magánlevelekben fellelhető események, érzések és kívánságok leírását ahhoz, hogy egy baráttal vagy ismerőssel levelezhessek.	
22	Képes vagyok megérteni a leghétköznapibb szavakat, beleértve néhány ismert nemzetközi szót tartalmazó rövid, egyszerű szövegeket.	
23	Képes vagyok elolvasni az érdeklődési területeimhez kapcsolódó levelezést, és könnyen megértem annak alapvető értelmét.	
24	Képes vagyok megérteni a munkámhoz kapcsolódó rövid, egyszerű szövegeket.	
25	Sokféle szöveget vagyok képes könnyen, különböző sebességgel és különböző módokon elolvasni, az olvasás céljától és a szöveg típusától függően.	
26	Képes vagyok megérteni rövid, egyszerű magánleveleket.	
27	Képes vagyok követni rövid, egyszerű, írott instrukciókat, különösképpen, ha képeket tartalmaznak.	
28	Képes vagyok felismerni ismerős témákban íródott egyértelmű újságcikkek lényeges pontjait.	
29	Szótár alkalmankénti használatával képes vagyok bármilyen levelezést megérteni.	
30	Képes vagyok részleteiben megérteni egy új berendezésre vagy eljárásra vonatkozó hosszú, komplex instrukciókat, még a saját szakterületemen kívül eső témában is, amennyiben újraolvashatom a nehéz részeket.	
31	Képes vagyok megérteni berendezések világosan megírt, egyértelmű instrukcióit.	

C melléklet

5. Szabványosítási lépés

Ígérem, ez a szabványosítási gyakorlat utolsó lépése!

Kérjük, még a február 29-i megbeszélésen való részvételt megelőzően hajtsa végre a fenti eljárást. Amennyiben valamilyen okból kifolyólag nem tud megjelenni a megbeszélésen, kérjük, postázza a kitöltött eljárási nyomtatványokat az alábbi címre:

Charles Alderson,
The British Council
1068 Budapest
Benczúr utca 26

Két eljárás van. *Az első:* megtekinteni minden egyes olvasott szöveg értése feladatot (mellékelve), és minden egyes feladatelemre vonatkozóan eldönteni, hogy egy középszintű tanulónak – azaz egy olyan tanulónak, aki középszinten éppen hogy csak megfelelő – meg kell-e tudni azt válaszolnia.

Karikázza be az Igen-t vagy a Nem-t.

Az 'Igen' azt jelenti, hogy egy középszintű tanulónak el kellene tudni helyesen találni a kérdést.

A 'Nem' azt jelenti, hogy egy középszintű tanuló elvétheti a kérdést, és még mindig középszintűnek minősül (azaz a kérdés túl nehéz).

A *második* rész-eljárás valamelyest különbözik, és ez alkalommal a haladó szintű tanulóira irányul – azaz olyan tanulóira, akik éppen hogy csak elérik a haladó szintet. Újra vizsgáljon meg minden egyes feladatot, majd minden egyes feladatelemre vonatkozóan döntse el, hogy melyek azok a kérdések, amelyeket egy Haladó szintű tanuló megválaszolhat HELYTELENÜL, és még mindig Haladó szintűnek minősül.

Karikázza be az Igen-t vagy a Nem-t.

Az 'Igen' azt jelenti, hogy egy haladó szintű tanuló elvétheti ezt a kérdést, és még mindig Haladóknak minősül.

A 'Nem' azt jelenti, hogy egy haladó szintű tanulónak el kell tudni helyesen találni a kérdést ahhoz, hogy haladó szintűnek minősüljön.

5a. Szabványosítási lépés

NÉV:

Középszintű olvasás

Egyetért-e azzal, hogy egy, az Olvasás területén középszintű nyelvi készséggel rendelkező személynek helyes választ kellene tudni adni a következő feladatelemekre?

1. feladat „A smashing case”

1-es feladatelem	Igen	Nem
2-es feladatelem	Igen	Nem
3-as feladatelem	Igen	Nem
4-es feladatelem	Igen	Nem
5-ös feladatelem	Igen	Nem
6-os feladatelem	Igen	Nem

Charles Alderson

2. feladat „Girls-only success 'based on selection'”

1-es feladatelem	Igen	Nem
2-es feladatelem	Igen	Nem
3-as feladatelem	Igen	Nem
4-es feladatelem	Igen	Nem
5-ös feladatelem	Igen	Nem
6-os feladatelem	Igen	Nem
7-es feladatelem	Igen	Nem
8-as feladatelem	Igen	Nem
9-es feladatelem	Igen	Nem
10-es feladatelem	Igen	Nem

5b. Szabványosítási lépés

Haladó Olvasott szöveg értése

Kérjük, jelölje meg azokat a feladatelemeket, amelyek HELYTELEN megválaszolása ellenére is Haladó szintűnek tekintendő a válaszadó olvasott szöveg értése képességét.

1. feladat: „A smashing case”

1-es feladatelem	Igen	Nem
2-es feladatelem	Igen	Nem
3-as feladatelem	Igen	Nem
4-es feladatelem	Igen	Nem
5-ös feladatelem	Igen	Nem
6-os feladatelem	Igen	Nem

2. feladat: „Girls-only success 'based on selection'”

1-es feladatelem	Igen	Nem
2-es feladatelem	Igen	Nem
3-as feladatelem	Igen	Nem
4-es feladatelem	Igen	Nem
5-ös feladatelem	Igen	Nem
6-os feladatelem	Igen	Nem
7-es feladatelem	Igen	Nem
8-as feladatelem	Igen	Nem
9-es feladatelem	Igen	Nem
10-es feladatelem	Igen	Nem

(stb.)

D melléklet

Szabványosítási eljárás az angol vizsgareform során

A 3. lépés eredményei

No	Önértékelési megállapítások	Council of Europe szint	DIALANG szint	Szint-közép-érték a 3. lépés során
1	Képes vagyok specifikus információt megtalálni egyszerű, hétköznapi anyagokban, mint például hirdetésekben, szórólapok, étlapok és menürendek szövegében.	A2	A1	A2
2	Képes vagyok felismerni egy szöveg általános vezérgondolatát, de nem szükségképp minden részletéig.	B1	A2	B1
3	Képes vagyok hírek tartalmát és relevanciáját, továbbá szakmai témákban íródott cikkek és riportok széles körét gyorsan beazonosítani abból a célból, hogy eldöntsem, érdemesek-e ezek további tanulmányozásra.	B2	B2	C1
4	Képes vagyok felismerni a leghétköznapibb szituációkban szereplő egyszerű feliratokon olvasható ismerős neveket, szavakat és nagyon egyszerű kifejezéseket.	A1	A1	A1
5	Képes vagyok egy hosszabb vagy több rövidebb szöveg átvizsgálásával olyan specifikus információt fellelni, amelyre egy feladat megoldásához van szükségem.	B1	B1	B1
6	Képes vagyok megérteni és interpretálni az írott nyelv gyakorlatilag minden formáját, beleértve az elvont, szerkezetileg komplex, vagy rendkívül kollokvialis irodalmi és nem-irodalmi írásokat.	C2	C1	C2
7	Képes vagyok megérteni hétköznapi nyelven íródott rövid, egyszerű szövegeket.	A2	A2	A2
8	Képes vagyok megérteni a területemen kívül eső szakmai cikkeket, amennyiben használhatók szótárt a szakmai terminológia leellenőrzésére.	B2	B2	C1
9	Képes vagyok megérteni egyszerű, információközlő szövegek, valamint rövid, egyszerű leírások általános mondanivalóját, különösen, ha azok a szöveget magyarázó képeket tartalmaznak.	A1	A2	A1
10	Képes vagyok azonosítani egyszerű, írásos anyagokban, mint például levelekben, szórólapokon és eseményeket bemutató rövid újságcikkekben található specifikus információt.	A2	A2	A2
11	Bár széleskörű passzív szókincssel rendelkezem, néha kevésbé hétköznapi szavak és kifejezések nehézséget okoznak számomra.	B2	B2	B2
12	Képes vagyok megérteni az ismerős témakörben írt standard rutinleveleket és faxüzeneteket.	A2	A2	B1
13	Képes vagyok megérteni a mindennapi élet során használt berendezésekre – mint például egy nyilvános telefon – vonatkozó egyszerű instrukciókat.	A2	A2	A2
14	Képes vagyok megérteni a nyilvános helyeken, például utcán, étteremben, vasútállomáson és munkahelyen látható hétköznapi táblákat és feliratokat.	A2	A1	A2

<i>No</i>	<i>Önértékelési megállapítások</i>	<i>Council of Europe szint</i>	<i>DIALANG szint</i>	<i>Szint-közép-érték a 3 Lépés során</i>
15	Képes vagyok megérteni az érdeklődési területemhez kapcsolódó témákban íródott, egyértelmű szövegeket.	B1	A2	B1
16	Képes vagyok a hétköznapi szövegekben, mint például levelekben, szórólapokon és rövid hivatalos dokumentumokban fellelhető, számomra szükséges általános információt megtalálni és megérteni.	B1	A2	B1
17	Képes vagyok megérteni rövid, egyszerű, például képeslapokon olvasható üzeneteket.	A1	A1	A2
18	Képes vagyok olyan, napjaink problémáival foglalkozó cikkeket és riportokat megérteni, amelyekben a cikk írója bizonyos véleményt vagy álláspontot foglal el.	B2	B1	B2
19	Képes vagyok azonosítani világosan megírt véleménykifejtő szövegek fő következtetéseit.	B1	B1	B1
20	Képes vagyok megérteni nagyon rövid, egyszerű szövegeket, kikövetkeztetni ismert neveket, szavakat illetve alapkifejezéseket, például a szöveg részeinek újraolvasása által.	A1	A1	A1
21	Képes vagyok elég jól megérteni magánlevelekben fellelhető események, érzések és kívánságok leírását ahhoz, hogy egy barátal vagy ismerőssel levelezhessek.	B1	B1	B1
22	Képes vagyok megérteni a leghétköznapiabb szavakat, beleértve néhány ismert nemzetközi szót tartalmazó rövid, egyszerű szövegeket.	A2	A2	A2
23	Képes vagyok elolvasni az érdeklődési területeimhez kapcsolódó levelezést, és könnyen megértem annak alapvető értelmét.	B2	A2	B2
24	Képes vagyok megérteni a munkámhoz kapcsolódó rövid, egyszerű szövegeket.	A2	A1	A2
25	Sokféle szöveget vagyok képes könnyen, különböző sebességgel és különböző módokon elolvasni, az olvasás céljától és a szöveg típusától függően.	B2	B1	C1
26	Képes vagyok megérteni rövid, egyszerű magánleveleket.	A2	A1	A2
27	Képes vagyok követni rövid, egyszerű, írott instrukciókat, különösképpen, ha képeket tartalmaznak.	A1	A1	A1
28	Képes vagyok felismerni ismerős témákban íródott egyértelmű újságcikkek lényeges pontjait.	B1	A2	B1
29	Szótár alkalmankénti használatával képes vagyok bármilyen levelezést megérteni.	C1	B1	C1
30	Képes vagyok részleteiben megérteni egy új berendezésre vagy eljárásra vonatkozó hosszú, komplex instrukciókat, még a saját szakterületemen kívül eső témában is, amennyiben újraolvashatom a nehéz részeket.	C1	C1	C1
31	Képes vagyok megérteni berendezések világosan megírt, egyértelmű instrukcióit.	B1	A2	B1

E melléklet

A szabványosítási gyakorlat eredményei, 1–4. lépések

<i>Feladat</i>	<i>Feladat- író</i>	<i>1. lépés</i>	<i>2. lépés</i>	<i>Logit</i>	<i>Jósági mutató %</i>	<i>4. lépés BAI%</i>	<i>4. lépés BAA%</i>	<i>4. lépés BAI Pontszám</i>	<i>4. lépés BAA Pontszám</i>
1. feladat (3:5) k=6	2	3	C1	+0,71	20%	29	63	2 33%	4 67%
2. feladat (4:5) k=10	3	2	B2	+0,601	26%	33	66	3 30%	8 80%
3. feladat (3:4) k=10	1	1	A2	-1,91	68%	73	90	6 60%	9 90%
4. feladat (1:3) k=7	2	2	B1	-0,187	54%	52	79	3 43%	6 86%
5. feladat (1:2) k=10	1	2	B1	-2,298	83%	69	88	6 60%	10 100%
6. feladat referencia k=10	CITO A2	2	B2	-0,826	65%	51	81	4 40%	9 90%
7. feladat (4:3) k=8	3	3	B2	-0,505	44%	29	61	2 25%	4 50%
8. feladat 1. referencia k=15	3	3	C1	+1,891	24%	24	64	2 13%	10 67%
9. feladat 2. referencia k=4	3	1	A2	-0,635	62%	69	98	3 75%	4 100%
10. feladat (4:2) k=5	1	2	B1	+0,394	29%	60	91	3 60%	5 100%
11. feladat (4:4) k=7	2	2	B1	-0,733	49%	62	97	3 43%	7 100%
12. feladat (3:3) k=10	1	1	A2	-2,428	74%	79	94	7 70%	9 90%
13. feladat (3:2) k=8	1	1	A2	-2,624	81%	76	93	5 63%	8 100%
14. feladat (2:2) k=5	1	1	A1	-1,64	76%	74	94	4 80%	5 100%
15. feladat (2:3) k=9	2	2	B1	+0,349	47%	57	81	6 67%	8 89%

Charles Alderson

F melléklet

A szintek bírálatának eltérései

1. lépés: magyar szintek, Alap (Basic), Közép (Intermediate) és Haladó (Advanced)

	<i>Középérték</i>	<i>Szórás</i>
1. Tesztfeladat	Haladó	Közép 2, Haladó 7
2. Tesztfeladat	Közép	Közép 5, Haladó 4
3. Tesztfeladat	Alap	Alap 7, Közép 2
4. Tesztfeladat	Közép	Közép 7, Haladó 2
5. Tesztfeladat	Közép	Alap 4, Közép 5
6. Tesztfeladat	Közép	Közép 7, Haladó 2
7. Tesztfeladat	Haladó	Közép 3, Haladó 6
8. Tesztfeladat	Haladó	Haladó 9
9. Tesztfeladat	Alap	Alap 5, Közép 4
10. Tesztfeladat	Közép	Közép 9
11. Tesztfeladat	Közép	Alap 3, Közép 6
12. Tesztfeladat	Alap	Alap 7, Közép 2
13. Tesztfeladat	Alap	Alap 7, Közép 2
14. Tesztfeladat	Alap	Alap 7, Közép 2
15. Tesztfeladat	Közép	Alap 1, Közép 8

2. lépés: Az Európa Tanács szintjei

	<i>Medián</i>	<i>Szórás</i>
1. Tesztfeladat	C1	B2 4, C1 5
2. Tesztfeladat	B2	B1 2, B2 4, C1 3
3. Tesztfeladat	A2	A2 8, B1 1
4. Tesztfeladat	B1	B1 5, B2 4
5. Tesztfeladat	B1	A2 3, B1 6
6. Tesztfeladat	B2	B1 4, B2 3, C1 2
7. Tesztfeladat	B2	B1 1, B2 4, C1 3, C2 1
8. Tesztfeladat	C1	B2 4, C1 5
9. Tesztfeladat	A2	A1 1, A2 4, B1 4
10. Tesztfeladat	B1	B1 8, B2 1
11. Tesztfeladat	B1	A2 3, B1 6
12. Tesztfeladat	A2	A1 2, A2 5, B1 2
13. Tesztfeladat	A2	A1 3, A2 5, B2 1
14. Tesztfeladat	A1	A1 5, A2 3, B1 1
15. Tesztfeladat	B1	A2 1, B1 6, B2 2

Teljesítményszintek az angol nyelvi érettségi kipróbálásán

A 3. lépés eredményei

<i>Szám</i>	<i>Önértékelési megállapítások</i>	<i>Az eljárás medián szintje</i>	<i>A szintek szórása</i>
1	Képes vagyok specifikus információt megtalálni egyszerű, hétköznapi anyagokban, mint például hirdetésekben, szórólapok, étlapok és menetredek szövegében.	A2	A1 2, A2 7
2	Képes vagyok felismerni egy szöveg általános vezérgondolatát, de nem szükségképp minden részletéig.	B1	A2 2, B1 6, B2 1
3	Képes vagyok hírek tartalmát és relevanciáját, továbbá szakmai témákban íródott cikkek és riportok széles körét gyorsan beazonosítani abból a célból, hogy eldöntsem, érdemesek-e ezek további tanulmányozásra.	C1	B2 3, C1 5, C2 1
4	Képes vagyok felismerni a leghétköznapiabb szituációkban szereplő egyszerű feliratokon olvasható ismerős neveket, szavakat és nagyon egyszerű kifejezéseket.	A1	A1 9
5	Képes vagyok egy hosszabb vagy több rövidebb szöveg átvizsgálásával olyan specifikus információt fellelni, amelyre egy feladat megoldásához van szükségem.	B1	A2 1, B1 7, B2 1
6	Képes vagyok megérteni és interpretálni az írott nyelv gyakorlatilag minden formáját, beleértve az elvont, szerkezetileg komplex, vagy rendkívül kollokvialis irodalmi és nem-irodalmi írásokat.	C2	C2 9
7	Képes vagyok megérteni hétköznapi nyelven íródott rövid, egyszerű szövegeket.	A2	A2 7, B1 2
8	Képes vagyok megérteni a területemen kívül eső szakmai cikkeket, amennyiben használhatok szótárt a szakmai terminológia leellenőrzésére.	C1	B2 3, C1 5, C2 1
9	Képes vagyok megérteni egyszerű, információközlő szövegek, valamint rövid, egyszerű leírások általános mondanivalóját, különösképpen, ha azok a szöveget magyarázó képeket tartalmaznak.	A1	A1 5, A2 4
10	Képes vagyok azonosítani egyszerű, írásos anyagokban, mint például levelekben, szórólapokon és eseményeket bemutató rövid újságcikkekben található specifikus információt.	A2	A2 7, B1 2
11	Bár széleskörű passzív szókincssel rendelkezem, néha kevésbé hétköznapi szavak és kifejezések nehézséget okoznak számomra.	B2	B1 1, B2 6, C1 2
12	Képes vagyok megérteni az ismerős témakörben írt standard rutin-leveleket és faxüzeneteket.	B1	A2 2, B1 7
13	Képes vagyok megérteni a mindennapi élet során használt be rendezésekre – mint például egy nyilvános telefon – vonatkozó egyszerű instrukciókat.	A2	A1 1, A2 7, B1 1
14	Képes vagyok megérteni a nyilvános helyeken, például utcán, étteremben, vasútállomáson és munkahelyen látható hétköznapi táblákat és feliratokat.	A2	A1 4, A2 5
15	Képes vagyok megérteni az érdeklődési területemhez kapcsolódó témákban íródott, egyértelmű szövegeket.	B1	B1 7, B2 2
16	Képes vagyok a hétköznapi szövegekben, mint például levelekben, szórólapokon és rövid hivatalos dokumentumokban fellelhető, számomra szükséges általános információt megtalálni és megérteni.	B1	A2 1, B1 8

Charles Alderson

<i>Szám</i>	<i>Önértékelési megállapítások</i>	<i>Az eljárás medián szintje</i>	<i>A szintek szórása</i>
17	Képes vagyok megérteni rövid, egyszerű, például képeslapokon olvasható üzeneteket.	A2	A1 3, A2 5
18	Képes vagyok olyan, napjaink problémáival foglalkozó cikkeket és riportokat megérteni, amelyekben a cikk írója bizonyos véleményt vagy álláspontot foglal el.	B2	B2 8, C1 1
19	Képes vagyok azonosítani világosan megírt véleménykifejtő szövegek fő következtetéseit.	B1	B1 5, B2 4
20	Képes vagyok megérteni nagyon rövid, egyszerű szövegeket, kikövetkeztetni ismert neveket, szavakat illetve alapkifejezéseket, például a szöveg részeinek újraolvasása által.	A1	A1 9
21	Képes vagyok elég jól megérteni magánlevelekben fellelhető események, érzések és kívánságok leírását ahhoz, hogy egy barátal vagy ismerőssel levelezhessek.	B1	A2 2, B1 7
22	Képes vagyok megérteni a leghétköznapibb szavakat, beleértve néhány ismert nemzetközi szót tartalmazó rövid, egyszerű szövegeket.	A2	A1 3, A2 6
23	Képes vagyok elolvasni az érdeklődési területeimhez kapcsolódó levelezést, és könnyen megértem annak alapvető értelmét.	B2	A2 1, B1 2, B2 6
24	Képes vagyok megérteni a munkámhoz kapcsolódó rövid, egyszerű szövegeket.	A2	A2 5, B1 4
25	Sokféle szöveget vagyok képes könnyen, különböző sebességgel és különböző módokon elolvasni, az olvasás céljától és a szöveg típusától függően.	C1	B2 2, C1 5, C2 2
26	Képes vagyok megérteni rövid, egyszerű magánleveleket.	A2	A1 1, A2 8
27	Képes vagyok követni rövid, egyszerű, írott instrukciókat, különösképpen, ha képeket tartalmaznak.	A1	A1 6, A2 3
28	Képes vagyok felismerni ismerős témákban íródott egyértelmű újságcikkek lényeges pontjait.	B1	B1 9
29	Szótár alkalmankénti használatával képes vagyok bármilyen levelezést megérteni.	C1	B2 1, C1 8
30	Képes vagyok részleteiben megérteni egy új berendezésre vagy eljárásra vonatkozó hosszú, komplex instrukciókat, még a saját szakterületemen kívül eső témában is, amennyiben újraolvashatom a nehéz részeket.	C1	B2 1, C1 6, C2 2
31	Képes vagyok megérteni berendezések világosan megírt, egyértelmű instrukcióit.	B1	A2 2, B1 6, B2 1

G melléklet

A 4-es és 5-ös lépések összevetése

k = az elemek száma, az összes érték medián

A zárójelben található értékek (3:5) az eredeti tesztfüzetet és részt mutatják (3. Füzet 5. Rész)

<i>Feladat</i>	<i>4a lépés BAI%</i>	<i>4a lépés BAA%</i>	<i>4b lépés BAI Pontszám</i>	<i>4b lépés BAA Pontszám</i>	<i>5a lépés (Közép)</i>	<i>5b lépés (Haladó)</i>
1. feladat (3:5) k=6	29	63	2 33%	4 67%	2	4
2. feladat (4:5) k=10	33	66	3 30%	8 80%	4	10
3. feladat (3:4) k=10	73	90	6 60%	9 90%	8	10
4. feladat (1:3) k=7	52	79	3 43%	6 86%	4	7
5. feladat (1:2) k=10	69	88	6 60%	10 100%	9	10
6. feladat Referencia k=10	51	81	4 40%	9 90%	6	8
7. feladat (4:3) k=8	29	61	2 25%	4 50%	2	5
8. feladat Referencia1 k=15	24	64	2 13%	10 67%	4	12
9. feladat Referencia 2 k=4	69	98	3 75%	4 100%	4	4
10. feladat (4:2) k=5	60	91	3 60%	5 100%	4	5
11. feladat (4:4) k=7	62	97	3 43%	7 100%	5	7
12. feladat (3:3) k=10	79	94	7 70%	9 90%	8	10
13. feladat (3:2) k=8	76	93	5 63%	8 100%	8	8
14. feladat (2:2) k=5	74	94	4 80%	5 100%	5	5
15. feladat (2:3) k=9	57	81	6 67%	8 89%	6	8

Charles Alderson

A téma magyar nyelvű szakirodalmának egységes terminológiáját segítő egy szójegyzék összeállítását tartottam szükségesnek:

Glossary

Pass mark	–	Megfelelt jegy
Pass rate	–	Megfelelt szint
Level of performance	–	Teljesítményszint
Level of achievement	–	Eredményszint
Judgmental method	–	„Szemrevételezési” módszer
Test item	–	Teszt-elem, item
Anchor item	–	Referencia-elem
Facility value	–	Nehézségi érték
Raw score	–	Nyers pontszám
Rank order correlation (Spearman rho)	–	Rangkorreláció (Spearman-féle)
Item response theory	–	Valószínűségi tesztelmélet
Cut-off point	–	Határpont

TECHNIKÁK ÉS ESZKÖZÖK A TANULÓI FELADATOK ÉS DOLGOZATOK AUTOMATIZÁLT ÉRTÉKELÉSÉRE

A. Y. Montgomery

*Royal Melbourne Institute of Technology, Department of Computer Science
Melbourne, Australia*

A jelenleg hozzáférhető számítógép-alapú oktató- vagy tanulócsomagokban rendelkezésre álló tanulói értékelőrendszerekben a következő kérdés-típusokat találjuk:

- 1) egyszerű többszörös választás feladat azonnali válasz-visszacsatolással;
- 2) többszörös választás feladat, ahol a válasz az anyagban másutt szerepel: késleltetett visszacsatolás;
- 3) többszörös választás feladat több helyes válasszal: bármely helyes válasz teljes pontot ér;
- 4) igaz/hamis, ahol a rossz válasz pontlevonással jár — vagy járhat;
- 5) rövid választ igénylő kérdés három részből, ahol a válaszra utaló elemek a szövegben szerepelnek;
- 6) a tanulási célok köréből származó kulcsszó-listák elemeinek összepárosítása;
- 7) a diák munkájának leadása a számítógépes rendszeren keresztül, amelynek része a tanári értékelés, valamint hiperlinkek a világhálózathoz, levelező- és newsgroupokhoz, amelyek révén a helyes válasz megtalálható;
- 8) rövid választ igénylő, egy audio-file-ban megadott anyagra alapozott kérdések;
- 9) számítási feladatok minden tanuló számára különböző számértékekkel;
- 10) videó-anyaghoz kötődő többválasztós feladat;
- 11) rövid ábramagyarázatot kívánó feladat;
- 12) többszörös választás feladat cím és ábra alapján;
- 13) randomizált szövegváltozókkal megadott szakterminusok és definíciók párosítása;
- 14) rövid választ igénylő kérdés egy másik felhasználáshoz vezető linkkel.

E felsorolt 14 kérdéstípus közül azok (különösen az 1., 2., 3., 4., 6., 10., 12. és 13. típus), amelyekre több válasz lehetséges, leginkább a diákok alapvető fogalmi ismereteit vizsgálják, illetve egyszerű problémákat elemző készségeiket. E kérdéstípusok előnye az, hogy könnyen specifikálhatók és az oktató/tanuló szoftver azonnal automatikusan értékelheti őket. Ezáltal segíti a visszajelzést, illetve a diákok tanulását is. Az egyes diákok-

nak feltett kérdéseket a feladatbankokból véletlenszerűen ki lehet választani oly módon, hogy az adott oktató- és tanulómodul specifikus céljainak teljesítését értékelje, s így nagyobb esélyt adjon arra, hogy a válaszok az egyes diákoktól, ne pedig valamely „csapat-teljesítményből” származzanak. Nem tagadjuk, hogy ezek az alapvető tényanyag tanulá-sában hasznos segítséget nyújtanak a diákoknak. Ha a tanároknak olyan oktató/tanulócso-maguk van, amely nem tartalmazza e módokat, olyan termékeket kell választaniuk, ame-lyek felkínálják ezeket.

A mérnöki és más műszaki kurzusok célja azonban az, hogy fejlesszék a diákok ké-pességét egyre bonyolultabb vagy nyitott végű problémák elemzésére, a problémák meg-oldásainak szintetizálására (gyakran „design” formájában), vagy a megoldás természetes nyelven való kifejtésére. A fogalmak pusztá ismerete és az egyszerű problémák elemzé-sére való képesség nem elegendő e kritikus, magasabb rendű képességek fejlesztésére és a jelenleg rendelkezésre álló oktató/tanulócso-magok lehetőségei nem adnak módot ezek automatikus értékelésére.

A 7. típusú válaszok értékelése nem azonnali és nem automatikus. Az értékelő oktató később ad visszacsatolást, amely egyénre szabott tanácsokat tartalmaz és motiváló hatása is lehet a megszólított diákra. Megszenvedí ugyan az azonnaliság hiányát, de jelenleg ez a nyitott végű vagy a design-típusú problémák uralkodó értékelési módja. A másik lehe-tőség programozási feladatok esetében az, hogy a programokat egy tesztelő és végrehajtó rendszeren futtatják, amely lefordítja a programot. A tesztadatokat prioritás szerint állítja sorba és így értékeli. A tesztkörnyezetet úgy kell szervezni, hogy ha a program végre-hajtása leállna végrehajtási hiba miatt, a kontroll visszakerüljön az értékelőkörnyezethez és ne a teljes értékelési kontrollrendszer abortáljon!

A 8., 11. és 14. típusú kérdések esetében a megengedhető válaszok köre általában egyetlen kifejezésre vagy mondatra korlátozódik. A diák vagy megadja a „kijelölt vá-laszt”, vagy nem: sem a szürke zóna, sem a „Jó irányba halad, de nem gondol erre és er-re” típusú tanács nem lehetséges ebben a rendszerben.

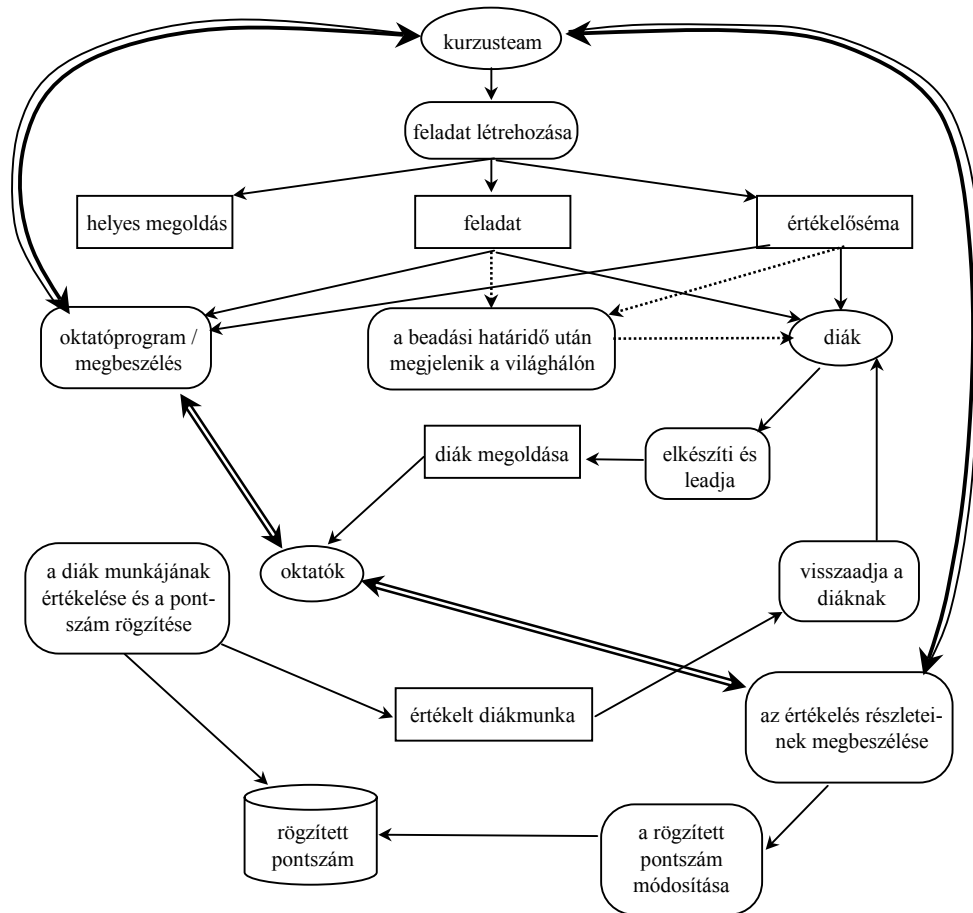
Az az elérendő cél, hogy a diákok ne csak a fogalmakat ismerjék, illetve ne csak egy-szerű problémákat tudjanak elemezni, hanem képesek legyenek technikai problémák megoldásainak szintetizálására és komplex (szakmai) fogalmak kifejezésére is. Vannak, akik szerint ezeket a duális képességeket – a komplex helyzetek elemzését, és azok meg-oldásainak szintézisét, akárcsak a komplex helyzetek megoldásának világos megfogal-mazását – minden egyetemet végzettben magas szintre kell fejleszteni.

Jelen munkánk a diákoktól e magasabb szintű készségek működtetését kívánó fela-datokra és vizsgakérdésekre várt válaszok automatizált értékelésének újabb fejleményeit állítja a középpontba (ld. 1. és 2. ábra)

A numerikus számításokat kívánó designfeladatok értékelését segítő eszközök

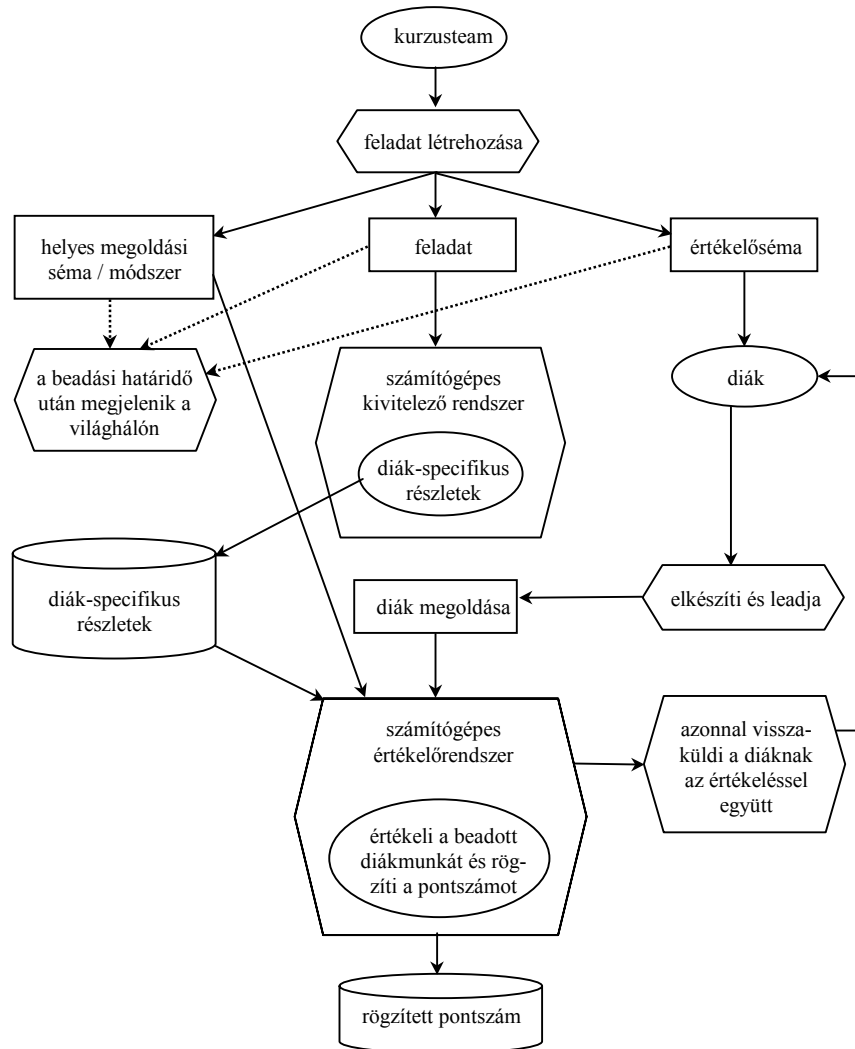
A fentebb felsorolt többi 13 kérdéstípussal szemben a 9. teret ad a diákoknak arra, hogy design- vagy megoldás-szintetizáló képességét megmutassa. Ám az eddig rendelkezésre álló eszközök általában e lehetőséget a komputációs/matematikai/numerikus tarto-mányra korlátozták. A függelékben bemutatott (1) példa egy ilyen rendszer (szándéko-san) leegyszerűsített használatát mutatja be. Magam e kérdéstípust kitűnőnek találtam

még nagy, többszetevős, komplex komputációs design problémák esetében is, ezért melegen ajánlom ezt a rendszert műszaki kari kollégáimnak, amennyiben még nem találkoztak volna vele.



1. ábra
A jelenlegi rendszer

A diákok beadott anyagainak oktatói értékelése — Hosszú üresjáratok az értékelés elkészítésében — Az inkonzisztenciák vitához vezetnek — A tevékenységek, amelyekre a legtöbb idő fordítható: az oktatók oktatása és az egyes diákok értékelésének 'egyeztetése'.



2. ábra
A kívánt rendszer

A feladatmegoldások kiszámítása diákspecifikus paraméterek használatával — A megoldások értékelése „megengedhető tolerancián” belül — A diákok eredményének értékelése fuzzy logika felhasználásával — A tevékenységek, amelyekre a legtöbb idő fordítható: a feladatok finomítása, az értékelő megjegyzések illetve a diákok munkáját értékelő és számukra visszacsatolást adó modell finomítása.

A nyíltvégű kérdések értékelésére hivatott rendszer kívánatos jellemzői

Mind a teljes értékű, mind a nem teljesen jó válaszok megfogalmazása kitűnő képességek birtoklását kívánja meg a kurzusfejlesztő teamtől: a terület szakértőjétől, azaz a területen jártas szaktanártól (már feltételezve, hogy a gyakori hibák ismertek és leírtak) és egy megbízható, absztrakt szimbólumokkal foglalkozó szakértőtől.

A vizsga- és a nyitott végű feladatok automatizált értékelésére szolgáló hasznos rendszernek a következő tulajdonságokkal kell rendelkeznie:

- a) felismer és teljes pontszámmal értékeli minden egyes helyes választ (vagy azok halmazát), és megfelelő, teljes pontszámot ad.
- b) felismer minden egyes részben helyes választ (vagy azok halmazát), a válasznak megfelelő irányító megjegyzéseket tesz, illetve a beadott válasz helyességével arányos pontszámot ad.

A helyes válasz specifikálásához rendelkezésre álló módszerek

A tudásterületek széles körében lehetséges a teljesen helyes válaszok kifejezése a következő formák egyikével:

- 1) Betűlanc(ok) halmaza, amely betűről betűre összevethető a diák beadott megoldásával.
- 2) Egyszerű template, amely egy, például *Perl* (Wall és *mt sai*, 1996) nyelven írt „script” révén használható a feladat helyes megoldását jelentő sorozat (vagy sorozatok halmazának) összevetésére.

Egy ilyen script képes például a betűlancok esetében a nagybetű/kisbetű megkülönböztetés; figyelmen kívül hagyására elválasztó karakterek (pl. szóköz, sor-emelés) zajkarakterek (pl. indokolatlan *, #, @ stb. a kurzusteam döntése alapján) mellőzésére; arra, hogy ne zavarja meg a lezáró szimbólumok hiánya (pl. “)”) vagy “;” a program kontextusában); hogy megengedje ekvivalens fogalmak alternatív karakterekkel való jelölését (pl. elfogadja az „x” jelet a „*” helyett); hogy figyelmen kívül hagyja az egyes szövegszerkesztők által beillesztett formázási vagy fontspecifikációs karaktereket és így tovább, amennyiben a kurzusteam megfelelőnek tekint ilyen műveleteket.

- 3) Jelentéssel bíró tokenekből (a token terminus szinonimái a kontextustól függően az ikon, szimbólumsor stb.) álló formális készlet formális grammatikával, amely a tokenek összes megengedhető kombinációját meghatározza. Ilyen formális készlet és nyelvtan specifikálható kontextusfüggetlen grammatikákra (a LALR-ra és alacsonyabb rendű formátumokra) Lex, Yacc és más hasonló nyelveken (ilyen lexikai elemző és összevető összeállító-összeállító rendszerre lásd például *Aho* és *Ullman*, 1977).
- 4) A fenti képességek támogatását olyan eszközök adhatják, amelyek – felismerik a szótöveket (az előtagok és szuffikszumok leválasztásával ott, ahol ezek elrejtik a szemantikailag szignifikáns összetevőt) és

– lehetővé teszik szinonimák használatát (szinonimaszótárak, szópárosító képesség stb. révén) olyan helyzetek kezelésére, ahol a diákok válaszaiban a várt terminusok helyett szemantikailag majdnem egyenértékű kifejezések szerepelnek.

- 5) Összetettebbek azok a képességek, amelyek megkívánják, hogy a kurzusteam meghatározza a várt helyes válasz szemantikáját, például a Conceptual Graph [fogalmi gráf] (Sowa, 1984) technika felhasználásával. A CG szemantikai elemző-csomagba kerülő input, például Peirce (Ellis, 1994), egy természetes nyelvi elemzőcsomag outputja, mely utóbbi azonosítja a releváns nyelvi tokeneket és szemantikai kapcsolataikat.

A legtöbb kontextusban azonban sokkal nehezebb megvalósítani a (b) képességet.

A helytelen válaszok specifikációjához rendelkezésre álló módszerek

Nem könnyű például a (b) pont kívánalmait kielégíteni még a számítógépes programozási nyelveken készült diákmunkák esetében sem. Az ilyen nyelveknek szükségszerűen vannak formális grammatikai szabályai, amelyek lehetővé teszik a helyes megnyilvánulások felismerését. A számítógépes nyelvek formális grammatikáinak felhasználásával a program forrásszövege lefordítható a számítógép által végrehajtható formába. Az érvénytelen megnyilvánulások felismerésére, a hiba *pontos* jellegének és a programon belüli *pontos* helyének azonosítására azonban csak magasan fejlett nyelvspecifikus fordítóprogramok hatékonyak. E nehézség okai túlságosan is a fordítóprogram-technológia körébe tartoznak, ezért itt most nem foglalkozunk velük. Ám e hiányosságok jelentik a fő akadályt, ami miatt nem használhatjuk őket saját céljainkra.

E nehézségek általános hatása az, hogy míg egy formális grammatika elég gyakran létrehozható és felhasználható a diákok válaszaiknak összevetésére a helyes megoldásokkal, ez nem áll olyan megoldások esetében, ahol a válaszok helyessége tág határok között változhat és ahol a nem teljesen helyes válaszokra releváns, hasznos megjegyzések tehetők.

Úgy tűnik, a következő a legjobb megvalósítható megoldás (ld. a 3. példát):

- A tanár definiál a feladatra adható minden részlegesen helyes válaszváltozatot és az ezekre adható pontértéket;
- Mindegyik válaszhoz definiál egy tokent a lexikai elemzőben való használatra;
- E tokenek specifikációjának sorozata a leghelyesebbtől a legkevésbé megfelelő, de még elfogadható válaszig terjed;
- A „szövegszkenner” először a leghelyesebb megoldást próbálja megkeresni a diák munkájában;
- Amennyiben nem talál meg egy adott megnyilatkozást, a szövegszkenner „visszaállítja” az input szöveg keresőpontját a diák munkájában az adott feladat kezdetére és új keresést indít, amely a sorozatban következő tokenre irányul;
- Amennyiben valamely tokent megtalál, a szövegszkenner beiktat egy hasznos hibakommentárt tartalmazó jelet és egy pontszámot. Például „E feladatban nem megengedett a kapcsolási műveletek használata”; „1 pontot ért el a lehetséges 10-ből”;

- Amennyiben nem találja meg a definiált tokenek egyikét sem, a szövegszkenner hiba-kommentárt helyez el, például „Nem jó megoldás” és „0 pontot ért el a lehetséges 10-ből”;

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy egy fordító-fordító jellegű eszköz használata feleslegesen túlbonyolítja az ilyen rendszer implementálását éppúgy, mint valamely formális grammatika definiálása. Ez a megközelítés azonban megkívánja, hogy a diák munkájának szkennelése minden definiált részlegesen helyes válasza megtörténjék.

„Ha valamit érdemes csinálni, akkor érdemes azt akár rosszul is csinálni”

Lehetnek-e egyszerűbb módszerek egy adott feladat automatizált értékelésére még akkor is, ha ezek nem adnak tökéletes oktatói segítséget? Egy ilyen rendszer létjogosultságát az igazolhatja, ha „azonnali visszacsatolást ad, mégpedig nem sokkal gyengébb minőségűt, mint az oktatók többsége, akiktől viszont csak három héttel később vagy azon is túl érkezik visszajelzés”, továbbá ha „a leadott munkának csak egyetlen szkennelése szükséges az értékeléshez”.

Tekintsük át a 2. és 4. példában bemutatott megközelítést. Ehhez nincs szükség komplex grammatikára vagy fordító-fordító technológiára, hanem a folyamat a következőképpen épül fel:

- 1) A kurzusteam meghatároz minden elfogadható választ, a társuló hibaüzeneteket és a megfelelő pontszámot;
- 2) Az így azonosított „lehetséges válaszok” elemzésével részlegesen helyes tokeneket definiálnak és mindegyik tokenhez egy súlyt rendelnek;
- 3) Perl scriptet készítenek, amely értékeli a „lehetséges válaszokat”. Megszámol minden token típust, ezt beszorozza a tokenenkénti súllyal, és összegzi a szorzatokat minden token típusra majd megállapítja minden beadott munka összpontszámát;
- 4) A diákok munkáját ugyanezen Perl script pontozórendszerrel értékelik: a pontozóprogram minden munkát balról jobbra leolvas, minden előforduló tokenet megjegyzi és összeadja a token súlyának megfelelő pontszámokat minden előforduláskor;
- 5) A diáknak adott hibaüzenet és jegy az lesz, ami a diák munkájával összegyűjtött pontszámhoz legközelebb lévő „megengedhető megoldáshoz” tartozik;
- 6) Néhány esetben a legközelebbi „megengedhető megoldás” az lesz, ami a „Nem jó megoldás”-hoz tartozik s aminek az eredménye „10-ből 1 pontot ért el”;
- 7) Ha kívánatos és lehetséges, külön ellenőrzés végezhető a beadott munka grammatikai helyességének megállapítására és a munka e jellemzőjére kiegészítő pontszám adható.

A megközelítés alapja

A módszer feltételezi, hogy az érvényes megoldások körén kívül eső válaszok olyan pontszámokat eredményeznek, amelyek inkább a nullához, semmint más értékhez állnak

közelebb és így inkább jogosan használt "Nem jó megoldás" oktatói megjegyzést és ahhoz tartozó pontszámot eredményeznek. Abban a néhány esetben, amikor a diák irreleváns oktatói észrevételt kap, a rendszer a kielégítő szintnél gyengébb lesz. Azt, hogy az esetek milyen arányban esnek az irreleváns oktatói megjegyzések kategóriájába, az jelöli ki, hogy a kurzusteam milyen gonddal határozza meg a megengedhető válaszokat, azonosítja a megengedhető tokeneket és súlyozza ezeket.

Összefoglalás

Jelen munkánkban áttekintettük a diákok nyitott végű feladatokra készült munkái értékelésére rendelkezésre álló vagy fejlesztés alatt lévő lehetőségeket.

Első pillantásra a helyes válaszok formális nyelvtan vagy formális fogalmi gráf formájában történő specifikálása ígéretesnek tűnik. Az ilyen specifikációk automatikusan generált lexikai és szintaktikai elemzőprogramokhoz vezethetnek. Annak a kívánalomnak az elismerése azonban, hogy hasznos oktatói észrevételeket adjunk a diákoknak, a figyelmet ráirányítja a csupán a helyes válaszokat felismerő módszerekről azokra, amelyek a maximálisból megfelelő arányú pontszámmal értékelhető különböző helyességi fokú válaszokra összpontosítanak. A rendkívül szokatlan alkalmazások kivételével a helytelen válaszokat nehéz formális grammatika vagy formális fogalmi gráf formájában definiálni.

Ebben a kontextusban úgy tűnik, hogy a különböző helyességi fokú válaszok listájának összeállításával és egy egyszerű szövegmegfeleltető és értékelőrendszer alkalmazásával jó egyensúly teremthető a kurzusteam ráfordított energiája, az oktatói hatékonyság és a komputációs egyszerűség között.

Fordította: Molnár Edit Katalin

Irodalom

- Aho, A. V. és Ullman, J. D. (1977): *Principles of compiler design*. Addison Wesley, Reading, USA.
- Ellis, G. (1996, szerk.): Case studies in conceptual graphs. Technical report 94/2. RMIT, Department of Computer Science, Melbourne.
- Sowa, J. (1984): *Conceptual structures: Information processing in mind and machine*. Addison Wesley, Reading, USA.
- Wall, T., Christiansen, T. és Schwartz, R. L. (1996): *Programming Perl*. 2. kiad. O'Reilly & Associates.

ABSTRACT

A. Y. MONTGOMERY: TECHNIQUES AND TOOLS FOR THE AUTOMATED ASSESSMENT OF
STUDENT ASSIGNMENTS AND EXAMINATION SCRIPTS

This paper discusses methods for assessing student submissions for assignments or examinations which require responses to „open-ended questions”. Such responses require higher level skills than concept awareness and simple problem analysis. For such questions students must synthesise solutions, recommendations or designs. The assessment methods discussed draw upon established Computer Science tools and techniques or ones still under development.

Key Words & Concepts

Automatic assessment; student assignments & examination scripts; open-ended questions and designs; rapid assessment; intelligent assessment

Magyar Pedagógia, **100**. Number 4. 459–472. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Royal Melbourne Institute of Technology,
School of Computer Science and Information Technology, GPO Boks 2476 v, Melbourne,
3001, Victoria, Australia

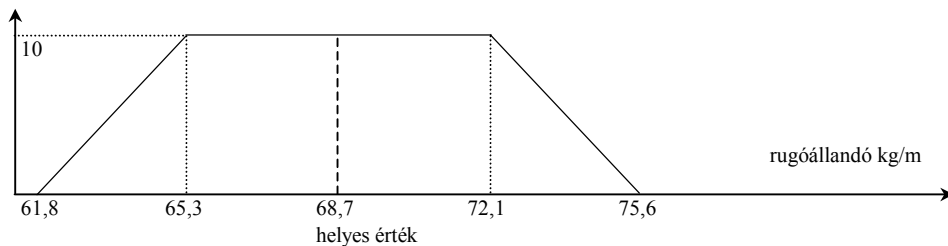
Függelék

1. példa

Adja meg a k rugóállandót (kg/m), amely m tömeg hatására x hosszúságot nyúlik!

paraméter	kívánt mértékegység	terjedelem	értékválasztás/ pontosság	megengedett/ maximális tűrés
megnyúlás x	cm	10–30	véletlenszerű / a legközelebbi 0,1-re kerekítve	
tömeg m	kg	2–15	véletlenszerű / a legközelebbi 0,1-re kerekítve	
rugóállandó k	kg/m	a diák megoldása	a diák megoldása	$\pm 5\%$ / $\pm 10\%$

paraméter	a diák által megadott érték	a terjedelemben eső legalsó/legfelső érték	a maximális tűrés legalsó/legfelső értéke
megnyúlás x cm	14,7		
tömeg m kg	10,1		
rugóállandó kg/m	a helyes megoldás 68,7	72,1 / 75,6	65,3 / 61,8



3. ábra
Fuzzy értékelőséma

paraméter	a diák által megadott érték	a terjedelemben eső legalsó/legfelső érték	a maximális tűrés legalsó/legfelső értéke
megnyúlás x cm	14,7		
tömeg m kg	10,1		
rugóállandó kg/m	a helyes megoldás 68,7	72,1 / 75,6	65,3 / 61,8
a diák válasza	6,9 kg/m	a diák pontszáma: 0/10	

Megjegyzés a diák számára: „Az Ön megoldása 6,9 kg/m.
A helyes megoldás 68,7 kg/m. Az Ön válasza kívül esik a +/- 10%-os tűréshatáron.
A pontszáma 10-ből 0.”

2. példa

FELADAT: Határozza meg a relációs adatbázis-kezelő rendszerek kontextusában a szuperkulcs és a kulcs fogalmát a reláció szempontjából.

Helyes meghatározás

Egy reláció szuperkulcsa egy attribúció-készlet, amelynek értékei egyedi módon meghatároznak egy n elemből álló rendezett halmazt. A kulcs minimális szuperkulcs. A szuperkulcs-készletből nem távolítható el attribúció anélkül, hogy ez ne szüntetné meg az egyedi identifikációs tulajdonságot.

A szuperkulcs meghatározása

kulcsszó vagy kifejezés	elfogadható szinonima	súly
szuperkulcs	szuper kulcs	1
reláció	relációs séma	1
attribúció-készlet	attribúció halmaz	1
egyedi		2
értékek		5
identifikál	specifikál, definiál, meghatároz	1
-n elemű rendezett halmaz	sorozat	1
összpontszám		12

A kulcs meghatározása

kulcsszó vagy kifejezés	elfogadható szinonima	súly
kulcs		1
minimális	minimum	1
szuperkulcs	szuper kulcs	1
attribúciók		1
készlet		1
megszüntet	eltávolít	3
eltávolít		1
egyedi		1
identifikáció		1
képesség	jellemző	1
összpontszám		12

A diák beadott válasza:

„A szuperkulcsok olyan attribútum, amelyek egy n elemű rendezett halmazokat identifikálnak. A kulcs lehet elsődleges vagy nem elsődleges és minimális.”

Szuperkulcs

kulcsszó vagy kifejezés	pontszám
szuperkulcs	1
attribúciók	1
identifikál	1
n elemű rendezett halmaz	1
összpontszám	4/12

Szintaxis: a szuperkulcs definícióban

szintaxishiba	pontszám
alany és állítmány egyeztetése	-1
határozatlan névelő többes számú főnév előtt	-1
összes szintaxis pontszám	-2
összpontszám	2/12

A diák beadott válasza: kulcs

kulcsszó vagy kifejezés	pontszám
kulcs	1
minimális	1
szuperkulcs	
attribúciók	
készlet	
megszüntet	
eltávolít	
identifikál	
képesség	
elsődleges: irreleváns	-1
nem elsődleges: irreleváns	-1
összpontszám	0/12

Szintaxis: a szuperkulcs definícióban

szintaxishiba	pontszám
a kijelentés szemantikailag nem egyértelmű	-1
szintaxis pontszám	-1
összpontszám	0/12

3. példa

A MOVIES adatbázishoz (itt nem mellékeljük) írjon egy SQL lekérdezést, amely létrehozza azon rendezők felsorolását, akik nem rendeztek egyet sem az adatbázisban szereplő filmek közül (5 pont).

Helyes megoldás

```
a) SELECT dirname
   FROM Director
   WHERE dirnumb NOT IN
   (SELECT dirnumb
    FROM Movies);
```

```
b) SELECT dirname
   FROM Director
   WHERE NOT EXISTS
   (SELECT dirnumb
    FROM Movie
   WHERE Director.dirnumb = Movie.dirnumb);
```

Helytelen megoldás

```
SELECT dirname
FROM Director
WHERE EXISTS
  (Select dirnumb
   From Movie
  WHERE Direcor.dirnumb <> Movie.dirnumb);
```

Először számba vesz minden lehetséges választ amelyért pont adható, beleértve a gyakori hibás megoldásokat is. Az összehasonlító program először figyelmen kívül hagyja az üres közöket (szóközök, tabulátorok, soremelések), minden változónevet következetes, elfogadható formára alakít, majd az első tételtől kezdve keresi a táblázat tételeinek megfelelőit. Ha nem találja az első tétel megfelelőjét, a következőkben megkísérli a diák munkáját a táblázatban tárolt sorozat minden tételének megfeleltetni. Ha sikerül az azonosítás, a következő inputkaraktereket a beazonosítottak utáni helyről veszi. A beazonosítás sikertelensége visszaállítja a keresőpontot az azonosítandó rész elejére.

Az ehhez hasonló komplex mintázatok és/vagy parciális mintázatok könnyű azonosítását segítheti, ha a következő lezáró tokenekkel formális grammatikát definiálunk.

Lezáró szimbólum-szekvencia (megengedhető token)	Pont	Megjegyzés	Összes elért pontszám 5-ből
A) SELECT dirname FROM Director	1	Az indítás jó	
B. WHERE dirnumb NOT IN	1	Jól halad	
C. SELECT dirnumb FROM Movie);	3	Remek munka, teljesen helyes válasz	5
D. SELECT dirnumb FROM Movie	1,5	Hiányzó lezáró jelek	3,5
E. WHERE NOT EXISTS	1	Jó irányban halad	
F. SELECT dirnumb FROM Movie	1	Eddig jó	
G. WHERE Director.dirnumb = Movie.Dirnumb);	2	Remek munka, teljesen helyes válasz	5
H. WHERE Director.dirnumb = Movie.Dirnumb	0,5	Hiányzó lezáró jelek	3,5

A. Y. Montgomery

Lezáró szimbólum-szekvencia (megengedhető token)	Pont	Megjegyzés	Összes elért pontszám 5-ből
I. WHERE Director.dirnumb <> Movie.Dirnumb);	0	Egysoros output lesz az eredmény minden helyzetben, ahol a rendező NEM a választott film rendezője. Ezt kéri a feladat?	1
#1		A megoldás további része rossz	0
#2			2
#3			3
#4			1

A ponttal értékelhető megoldás lehetséges grammatikája
 $[A \#1], [\{ B, (C \mid D \mid \#2) \} \mid \{ E, F (G \mid H \mid I \mid \#3) \} \mid \#4]$

Megjegyzések a grammatikához:

- | opcionális (VAGY-gyal összekötött vagy diszjunktív) szekvenciát jelez
- , karakterlánc kapcsolódást jelez, amely ténylegesen kötelezően bekövetkező (ÉS-sel összekötött vagy konjunktív) szekvencia
- #1,2,3,4 négy különböző hibahelyzetet jelöl

4. példa

Specifikálja a leggyakrabban használt reprodukálható módszereket egy szoftverfejlesztési projekt költségvetésének és időbeosztásának megbecsülésére.

A módszer rövidítése	A módszer teljes megnevezése	Kapható pontszám	A diák válasza	A diák pontszáma
COCOMO	Constructive Cost Model	2	Constructed Costing Model {Azonosítás a „Construct — Cost Model”szótóval}	1
FP	Function Point	2	IFPUG (Function Point) {Azonosítás az „FP”-vel és a Function Point”-tal is}	2
SLIM	Putnam-Myer	2	HR Buildup {Releváns fogalom, de nem azonosítható a definiált válaszokkal }	0
	Feature Points	1	Features {Szótó azonosítása mint „Feature”}	1
	Analogy	1	Analogous {Helyesírási hibával}	0
	ÖSSZESEN	8	A DIÁK ÖSSZPONTSZÁMA	4

A SERDÜLŐK ERKÖLCSI SZOCIALIZÁCIÓJA (Útkeresés a labirintusban)

**Szekszárdi Júlia,* Horváth H. Attila,*
Buda Marianna* és Simonfalvi Ildikó***

** Veszprémi Egyetem, Pedagógiai Tanszék*

• Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék

A témaválasztásról

A posztmodern kor kihívásai jelentősen hozzájárulhatnak az úgynevezett „eszmény pedagógia” háttérbe szorulásához. Amíg léteztek autoritások által kanonizált, szentesített értékrendek és eszmények, addig a nevelés alapvető társadalmi funkciója ezeknek az értékeknek az átadása, a tekintélyt birtoklók intencióiból levezetett eszményeknek a nevelés által történő megvalósítása volt. A posztmodern világállapot az ember társadalomba integrálódásának alapvetően más modelljét kényszeríti ki. E modell szerint a felnövekvő embert a továbbiakban nem lehet valamely meghatározott, mások által kiválasztott embereszmény jegyében nevelni, nem lehet „realizálni” egy meghatározott értékrend mentén szocializálódott „embertípust”, nem lehet átadni egy konkrét értékrendet, nem lehet közvetíteni egy meghatározott kultúrát. Már csak azért sem, mert kérdéses, hogy a sok egymás mellett létezőből kinek van joga és valóságos kompetenciája kiválasztani a követésre érdemest.

Ennek a jellegzetesen posztmodern ellentmondásnak a feloldásaként születtek meg azok a filozófiai és pedagógiai értelemben egyaránt liberálisnak minősülő konstrukciók, amelyek a szülőre, a helyi társadalomra mint megrendelőre kívánják bízni a nevelés cél- és értéktételezését. A nevelés konkrét céljainak, eszményeinek meghatározása a hatalmi, politikai centrumból átkerül a helyi, civil társadalmi, s még inkább intézményi-iskolai szintre. Ebben a változásban az egyes társadalmi alrendszerek szereplői, így a pedagógus is, új funkciókkal, szerepekkel ruházódik fel. Eszmények, értékek között kell választania, olyan kulturális javak átadására kap lehetőséget, amelyeket nem írnak elő a liberális minimum jegyében kodifikált állami dokumentumok, tantervek (*Schüttler, 1998*).

Az erkölcsi nevelés célja nem értelmezhető többé valamilyen „végtermékként”: sem egy meghatározott embereszményhez viszonyítva, sem jól elsajátított, kipipálható normák listájaként. A hangsúly fokozatosan – előbb a filozófusok nyelvhasználatában, majd a társadalomtudományi kutatásokban, végül a pedagógiában is – az erkölcsi kompetenciára tevődött át; a norma helyett a cselekvés került/kerül a középpontba.

Természetesen nem könnyű értelmezni ezt az új helyzetet és megközelítést. Ismét felmerül ugyanis a emberi társadalom működéséhez nélkülözhetetlen közös kiindulási pontok kérdése.

Kohlberg (1981) például az *igazságosságot* és *méltányosságot* (a fairséget) tekinti központi fogalmaknak. Definíciója szerint az erkölcsi ítélőképesség tesz alkalmassá arra, hogy erkölcsi eszmények és elvek szerint gondolkodjunk és cselekedjünk abban az esetben is, ha ellenkező irányú kényszerek, késztetések állnak fenn. Az ítélőképesség pedig lényegében a társas helyzeteknek és konfliktusoknak az igazságosság és méltányosság alapján történő megítélése. *Kohlberg* szerint az *igazságosság* teremthet egyensúlyt az eltérő igények és szükségletek között. *Habermas* (1983) úgy vélekedik, hogy az erkölcsi cselekvés iránti igény a konfliktushelyzetek megalapozott megítélésén alapul. Úgy látja, hogy a konfliktusok morális megoldása eleve kizárja mind az erőszakot, mind pedig az elvtelen kompromisszumot. A morálisan megalapozott cselekvés alapja a *diszkurzivitás* és a *megértés*. *Habermas* elsősorban – mintegy az igazságossággal szemben – a *szolidaritás* jelentőségét hangsúlyozta, amelynek alapja a másik fél nézőpontjának átvételére való képesség, az empátia. *Gilligan* (1995) szerint az érett morál mindkét alapértéket: az igazságosságot (azaz az értelmi) és a szolidaritást (azaz az érzelmi oldalt) egyaránt magában foglalja.

Az erkölcsi kompetencia, az érett morál, a morálisan megalapozott cselekvés – bár-hogy nevezzük is – az elméleti-értelmezési kérdések mellett gyakorlati problémákat is felvet. Vajon hogyan megy végbe a fiatalok erkölcsi szocializációja egy olyan korban, amelyben már nem egységesek többé a tapasztalatok, és nincsenek igazán szilárd fogódzók erkölcsi téren sem? Hogyan lehet elősegíteni, kedvező irányba befolyásolni ezt a folyamatot? Mi ebben az iskola, a tanár szerepe?

A kérdés különösen fontos és aktuális a mai Magyarországon, amikor a rendszerváltás utáni, földcsuszamlásszerű értékátalakulás számos nehezen követhető és kezelhető folyamatot indított el. Ez a gyors, a pedagógustársadalmat is felkészületlenül érő változás nálunk a globálisnak tekinthető posztmodern problémákkal szinte egy időben jelentkezett, s tette még bonyolultabbá, áttekinthetlenebbé a való helyzetet.

A téma körül kialakult szakmai diskurzusban legalább három jól elkülöníthető megközelítés körvonalazható. Ezek jól megfigyelhetők az e témával kapcsolatos, az évtized végén részben az e területen történt kormányzati kezdeményezések nyomán is megsza- porodott szakmai vitákban. A különböző irányzatok megragadhatók továbbá azokban a tankönyvekben, nevelési segédletekben és kézikönyvekben, amelyek e területen napvilágot láttak részben a NAT bevezetését segítő programkínálat megteremtése, részben későbbi fejlesztések nyomán (*Új kiadványok...*, 1999).

Az egyik szerint az iskolának *nem* feladata az erkölcsi nevelés, ezt rá kell bízni a családra (esetenként a hitoktatóra), és a pedagógiai tevékenység keretében csak azzal szükséges törődni, ami a tanulással közvetlen kapcsolatban áll. Feltételezhető, hogy e csoport létszáma a társadalmi méretű szkepszis, a túlságosan gyors változások, biztonságérzet hiánya, és nem utolsósorban az iskola, a tanulás és a pedagógusok romló presztízse következtében növekszik.

A másik megközelítés a formális *etikaoktatást* tartaná kívánatosnak. Eszerint a hagyományos zsidó-keresztény értékrend alapján álló erkölcsiség következetes képviselő-

tével kell az ifjúságot az etikai normák elsajátítására és követésére nevelni. – A második megközelítés megvalósítására ad lehetőséget a kerettanterv Etika modulja. Az irányzat legmarkánsabb képviselője *Kamarás István*. A megalapozott és szakszerű ismeretátadást mi is fontosnak tartjuk, de úgy véljük ez – még ha a legszakszerűbb módon, korszerű taneszközökkel, felkészült oktatókkal zajlik is – önmagában nem elegendő az erkölcsi kompetenciák hatékony fejlesztéséhez.

Végül létezik egy olyan irányzat is, amely szerint az iskola feladata a műveltséget adó, választást biztosító és segítő tájékoztatás nyújtása, a diákok felkészítése a morális döntésekre, azon képességeik fejlesztése, amelyek szükségesek az erkölcsi helyzetek megfelelő megítéléséhez, a morális döntések önálló meghozatalához. Ezt a megközelítést sokféle már korábban elindult fejlesztési kezdeményezés képviseli. Ezek egy része a NAT bevezetése nyomán kezdett elterjedni az iskolákban. Ilyenek például a kalandos történetű Emberismeret tantárgy (*Bencze, 1998. Mi lesz veled, Emberismeret... 1999*), a gyermekfilozófia oktatása, az etikai reflexiót segítő esettanulmányok csoportos feldolgozása (*Lányi és Jakab, 1999*), az erkölcs és a jog kapcsolatával foglalkozó tananyagok (*Sallai és Szekszárdi, 2000; Falus és Jakab, 2000*). Munkacsoportunk felfogásához a felsoroltak közül ez a megközelítés áll a legközelebb.

Előzmények: az erkölcsi kompetenciával kapcsolatos kísérletek és kutatások

Az erkölcsi szocializációval ill. kompetenciával foglalkozó kutatások három fő kérdés köré csoportosíthatók.

1) *Elméleti* kérdésfeltevés: Hogyan értelmezhető a fejlődés? Azaz: milyen irányt, elmozdulást tekintünk kívánatosnak, konstruktívnak, hatékonynak? Az ezekre a kérdésekre adott válasz lényegileg a „közös norma-minimum”, azaz az egyén és a társadalom szempontjából is hatékonynak tekinthető magatartás értelmezését jelenti.

2) *Technikai* probléma: Hogyan lehet megfoghatóvá, esetleg mérhetővé tenni egy ember értékeit, normáit, azokat a kognitív és érzelmi folyamatokat, amelyek magatartását befolyásolják? Hogyan lehet érzékelhetővé tenni a változásokat? Ez a kérdés az erkölcsi szocializáció-vizsgálatok legkomolyabb problémája. Az adekvát módszer a hosszú ideig tartó megfigyelés lenne, de ez általában megvalósíthatatlan, és nem kizárható ki a megfigyelés hatására bekövetkező „disszimulálás” sem. A különböző éles helyzetek mesterséges előidézése vagy a rejtett megfigyelés etikailag kifogásolható, és megvalósíthatósága is kétséges. Mindezen problémák miatt a kutatók általában kérdőíves módszerrel mérik az erkölcsi szocializáció szintjét, szem előtt tartva természetesen, hogy ebben az esetben nem a tényleges cselekvés vizsgálható, hanem csupán az, amit erről a megkérdezett gondol.

3) *Gyakorlati* probléma: Hogyan lehet befolyásolni a változásokat, kedvező irányba segíteni a fejlődést? Ezekre a közvetlenül a praxisra irányuló kérdésekre segítenek válaszokat találni *Lawrence Kohlberg* és követői.

Kohlberg a korábbi munkásságának kognitív túlsúlyát érintő bírálatokra is reagált, amikor az iskolai osztályok bázisán kialakította az igazságos és méltányos közösség (a just community) modelljét. Ennek során hipotetikus dilemmák szókratészi típusú megvitatásával kívánta elérni tanulócsoportokban az erkölcsi ítéletalkotás látható-mérhető fejlődését (*Kohlberg*, 1985).

A vizsgálatok szerint ez a módszer (a kohlbergi fejlődési szakaszokat alapul véve) legalább egy fokozattal magasabb szintre emeli az erkölcsi ítélőképességet (*Blatt és Kohlberg*, 1975; *Colby*, 1983). A fejleszthetőség alapvető feltételének bizonyult a demokratikus iskolai közeg, illetve az egyenjogúságon alapuló, a dialóguselvét követő pedagógus-diák viszony.

A 80-as, 90-es években több, a morális kompetenciák fejlesztését célzó kutatásban és kísérletben a kritikai gondolkodás fejlesztése mellett a *segítő magatartás erkölcsi vonatkozásai* kaptak hangsúlyt (*Bierhoff*, 1980; *Krebs*, 1982; *Wundheiler*, 1988; *Staub*, 1996; *Lind*, 1997), jelezve, hogy önmagában a segítségnyújtás nem hordoz pozitív erkölcsi tartalmat, a szándékok, motívumok és a várható következmények ismerete nélkül nem alakítható ki megalapozott morális ítélet. A kutatások megerősítették azt a régi etikai axiómát, hogy a segítőkészség a morális kompetenciával párhuzamosan nő, és igazolták azt is, hogy célirányosan fejleszthető.

„A morál ott kezdődik, ahol az ember *jól-léte* a másik ember magatartásától függ” – vélekedik a *just community* modell egyik németországi adaptálója, *Fritz Oser* (*Oser és Althof*, 1992. 11. o.). *Oser* a kölcsönösség, az egymásra utaltság, illetve a diszkurzivitás központi szerepét emeli ki. *Georg Lind*, *Kohlberg* másik német követője 1996-ban publikált kutatásában foglalkozik az erőszaknak mint a konfliktusmegoldás legalacsonyabb szintjének erkölcsi vonatkozásaival. Megerősíti *Kohlberg* és *Habermas* azon tételét, amely szerint az erkölcsösség eleve kizárja az erőszakot.

Lind (1996) 708 baden-württembergi érettségiző diák körében végzett vizsgálatában alkalmazta saját MUT nevű tesztjét (Moralisches-Urteil-Test), valamint New-Left-Skala nevű mérőeszközt.¹ Az így nyert adatok segítségével sikerült megerősítenie azt a hipotézist, hogy az erőszakra való hajlam és az erkölcsi ítélőképesség között negatív korreláció áll fenn. Beigazolódott azonban, hogy ez az összefüggés csak korlátozottan érvényes. Egy bizonyos mértéken túl a „*cél szentesíti az eszközt*” nevében az erkölcsi alapúnak tételezett elköteleződés magával hozhatja az erőszak igényét és igazolását. A vizsgálatok tapasztalatai azt mutatták, hogy a társadalmi élet minden területét demokratizálni igyekvő, radikálisan politizáló fiatalok sokkal inkább hajlanak az erőszakos eszközök alkalmazására, mint azok, akiket ez a törekvés nem jellemez. Hasonló összefüggést tártak fel hasonló korú (tizenéves) magyar fiatalokat vizsgálva *Szabó Ildikó* és *Örkény Antal* (1998).

A *kohlbergi modell* legautentikusabb hazai képviselője, *Váriné Szilágyi Ibolya* az 1992/93-as tanévben indította el *Az erkölcsi és jogi szocializáció állapota és fejlesztési lehetőségei* című kutatói-pedagógiai vállalkozását,² amelynek részeként néhány iskolá-

¹ Robinson–Shaver (1973)

² *Váriné* kutatása 1993–95-ben a *Kutató-fejlesztő program az erkölcsi és állampolgári kompetencia fejlesztése* elnevezéssel az Országos Kiemelt Társadalomtudományi Kutatások V. témacsoportjának 389. számú témájaként folytatódott.

ban kísérletképp alkalmazta a *just community* modell magyarországi adaptációját is. Az *Igazságos közösségalkotás* című pedagógiai kísérlet két részből állt: egy állapotfelmérő és egy fejlesztő szakaszból. Az első szakaszban az erre vállalkozó iskolákban sor került a morális klíma felmérésére (vélemények, értékreleváns attitűdök és a morális kompetencia megismerése MAF³ kérdőívvel), a második szakaszban egy iskolakísérlet indult el. Pozitív eredményként könyvelhetjük el, hogy a tanulók szívesen vettek részt ebben a számukra szokatlan projektben. Ugyanakkor beigazolódott, hogy az *Igazságos közösségalkotás* nélkülözhetetlen feltétele az intenzív és demokratikus tanár-diák kapcsolat. A kísérlet viszonylag rövid ideje alatt is sikerült néhány figyelemreméltó tendenciára fényt deríteni. A résztvevő tanárok véleménye szerint a projekt elsősorban a tolerancia és a morális ítélőképesség fejlesztésére volt alkalmas. Pozitív hozadéka, hogy lehetőséget adott olyan helyzetek teremtésére, amelyben a diákok saját élményeik bázisán élhették meg az együttiséget, és tapasztalhatták bizonyos együttélési, cselekvési, erkölcsi és állampolgári szabályok betartásának előnyeit (Váriné, 1996).

A kutatásról

A Váriné által irányított projekt pedagógiai szaktanácsadójaként működő Szekszárdi Júlia és munkatársai – részben az említett kísérletben szerzett, részben egyéb (a konfliktuspedagógiával és az osztályfőnöki tevékenységgel kapcsolatos) – kutató-fejlesztő tapasztalatainak bázisán épült fel az *Erkölcsei és jogi szocializáció az iskolában* című kutatás.

Ez, az alábbiakban bemutatásra kerülő kérdőíves vizsgálat egy hosszabb távú, több részből álló projekt része. A projekt egészében a következő célokat tűztük magunk elé:

- Az aktuális állapot feltérképezése kérdőíves vizsgálat keretében. E vizsgálat tapasztalatairól jelen tanulmányunkban részletesebben is beszámolunk
- Az iskolában használható, az etikaoktatás helyett vagy mellett bevezethető, az erkölcsi kompetencia fejlődését elősegítő eszközök és módszerek kidolgozása. A kutatás ezen részéről más alkalommal számolunk majd be.
- Egy mérési/elemzési modell, illetve irányelvek kidolgozása az iskolások erkölcsi kompetenciája állapotának leírására, interpretálására. Ezt a munkát, amely tulajdonképpen a kérdőívek feldolgozásának szerves folytatását jelenti, még éppen csak elindítottuk. Alapmodellünket a dolgozat végén mutatjuk be.

A kérdőíves vizsgálat bemutatása

A minta kiválasztása

Vizsgálatunkba hetedik és tizedik évfolyamos iskolai osztályokat vontunk be. Az iskolai osztály fontos (ha nem is kizárólagos) szerepet játszik a diákok, különösen a ser-

³ Moralische Atmosphäre Fragebogen, kidolgozója Kohlberg és Anne Higgins nyomán Georg Lind

dülőkoriak életében. Az erkölcsi szocializáció vizsgálata szempontjából – ezen túlmenően – azért is kiemelt jelentőségű, mert általában ez az egyetlen olyan kortárs csoport a tanuló életében, amelynek dinamikája, társas erőtere, értékvilága létrejöttétől megszűnéséig figyelemmel kísérhető, s amelynek jelenségei kontextusukkal együtt viszonylag megbízhatóan feltárhatók és értelmezhetők. Ezért véltük mi is célravezetőnek, hogy kutatásunk kezdeti szakaszában az iskolai osztály szintjén próbáljuk megragadni a serdülők erkölcsi gondolkodásának aktuális állapotát.

A hetedik és tizedik évfolyamra azért esett a választásunk, mert ez a két életkor határozza a serdülőkor legviharosabb szakaszát. Tizedik osztályra a kamaszkor változásai már letisztulnak, és megkezdődik a normák megszilárdulásának, a saját értékrend felépülésének szakasza.

1998 májusában került sor a – 3316 serdülő körében végzett – kérdőíves vizsgálatra. Célunk az volt, hogy képet nyerjünk a 12–16 éves fiatalok erkölcsi ítéletalkotásának jellemző tendenciáiról, aktuális állapotáról.

Az adatfelvétel településtípusra, iskolatípusra reprezentatív mintán történt 60 általános és középiskolában. Az iskolatípusra vonatkozó reprezentativitás érvényesítését nehezítette, hogy a szerkezetváltó magyar iskolarendszer az utóbbi évtizedben meglehetősen áttekinthetetlené vált. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok mellett sok a vegyes profilú intézmény (gimnázium és szakközépiskola, szakközépiskola és szakmunkásképző stb.). A minta iskolatípus szerinti megoszlása annyira bonyolult, hogy az erre vonatkozó megoszlás közlésétől ehelyütt eltekintünk. A mintaválasztásnál törekedtünk e sokszínűség megjelölésére is.

A vizsgálatba bevont intézményeknek valamennyi 7. és 10. évfolyamon tanuló diákja kitöltötte a kérdőívet. Voltak iskolák, ahol mindkét korcsoport jelen volt (pl. a nyolcosztályos gimnáziumok esetében), s olyanok is, ahol csak az egyik (pl. a nyolcosztályos általános iskolánál vagy a négyosztályos gimnáziumnál). A vizsgálat osztálykeretben, önkitöltős kérdőívvel, független kérdezőbiztos jelenlétében zajlott. A válaszadóknak nem kellett feltüntetniük a nevüket.

Az életkori (pontosabban évfolyamok szerinti), a nemenkénti és a településnagyság szerinti megoszláson kívül olyan *háttérváltozókat* választottunk, amelyek segíthetnek a döntések és állásfoglalások motivációs bázisának feltérképezésében. Feltételezésünk szerint a diákok ítéletalkotását jelentősen befolyásolja, hogy milyenek észlelik a tanáraiknak róluk és osztályukról alkotott véleményét. Befolyásolhatja az ítéletet saját kötődésük egyes osztálytársaikhoz és az egész tanulócsoporthoz. E megfontolás indokolja a kapcsolódó adatok lekérdezését (1. táblázat). – Az ítéletalkotás motivációjának tartalmának pontosabb megragadásához nyilván fontos lett volna a szociális háttér, a családi miliő jellemzőinek a háttérváltozóként történő szerepeltetése is. Az ehhez kapcsolódó adatok lekérdezése azonban személyiségi jogi problémákat vetett volna fel, ezért ettől vizsgálatunk e szakaszában eltekintettünk. A családi dimenzióval az egyes osztályokban végzett vizsgálatok keretében foglalkoztunk.

1. táblázat. A vizsgált minta összetétele (N=3316)

<i>A megoszlás szempontja=háttérváltozó</i>	<i>Érték</i>	<i>Gyakorisági eloszlás (%)</i>
Életkor	Hetedik évfolyam	48
	Tizedik évfolyam	52
Nem	Fiú	52
	Lány	48
Település típusa	Budapest	22
	Megyeszékhely	41
	Város	28
	Község	9
Magatartás jegy	Rossz	4
	Változó	14
	Jó	40
	Példás	42
Szorgalomjegy	Gyenge	8
	Változó	29
	Jó	38
	Példás	25
Tanulmányi átlag	2,5 alatt	9
	2,6 – 3,5	28
	3,6 – 4,5	45
	4,6 fölött	18
Az osztálytársakkal való kapcsolata	Jó	77
	Közepes	22
	Rossz	1
Az osztályközösség	Jó	48
	Közepes	45
	Rossz	7
Az osztály a tanárok véleménye szerint	Jó	28
	Közepes	48
	Rossz	25

A kérdőívről

Kétféle kérdéstípussal próbáltuk feltérképezni a diákok erkölcsi kérdésekben vallott nézeteit. (A használt kérdőívet a Függelékben közöljük.) Az *első blokkban* a diákoknak különböző, összesen 18 szituáció kapcsán kellett dönteniük arról, hogy ők hasonló helyzetben miként cselekednének. A helyzetek kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy a serdülőket foglalkoztató, valódi dilemmákat kifejező és tényleges döntéshelyzetet szimuláló esetek kerüljenek a kérdőívre.

Feltételeztük, hogy a döntéshozatalnál fontos szerepet játszik a döntéshozónak a dilemma többi érintettjéhez fűződő viszonya, valamint az, hogy a döntéshozatal személyes kockázattal jár-e. Ezért a válogatásnál szempont volt, hogy megfelelő számban legyenek

a kérdőívben olyan helyzetek, amelyekben a dilemmát a diák életének különböző szereplői testesítik meg. Nem mindegy ugyanis, hogy az adott döntés kit érinthet: kortársat vagy felnőttet, s hogy az adott kortárs, illetve a felnőtt mennyire szoros érzelmi kapcsolatban áll a válaszadóval. Befolyásolhatja a döntést, hogy az érintetthez fűződő kapcsolat milyen érzelmi töltésű (jóbarátról van-e szó, vagy csupán osztálytársról, illetve szülőről, pedagógusról, esetleg a felnőtt társadalmat képviselő más személyről).

A döntés tétje mindenképpen nagyobb, ha ezáltal a válaszadónak abban is határoznia kell, hogy vállal, illetve nem vállal bizonyos személyes kockázatot: pl. büntetést, rossz osztályzatot, tanári elmarasztalást, a társai haragját, baráti kapcsolatának felbomlását, testi bántalmazást. A 2. táblázatban feltüntetjük azt is, hogy mely szituációk tartalmazzák e kockázat vállalásának lehetőségét.

2. táblázat. A kérdőív eseteinek tartalma

<i>A szituációk rövid elnevezése a kérdőívben történő szereplés sorrendjében</i>	<i>A dilemma megtestesítői</i>	<i>Személyes kockázat</i>
1. Matematika témazáró	Barát-tanár	+
2. Témazáró a tanárban	Én-tanár	-
3. Autóemléma letörése	Barát-tanár	-
4. Kiránduláspénz	Barát-tanár	-
5. Tollbamondás	Barát-tanár	+
6. Példák a monitoron	Én-osztálytársak	+
7. Sűgás	Osztálytárs-tanár	+
8. Graffiti	Osztálytársak-igazgató	+
9. Osztálypénz ellopása	Barát-osztálytárs	+
10. Csavargó osztálytárs	Osztálytárs-osztályfőnök	-
11. Bolti lopás	Osztálytárs-rendőr	-
12. Bombariadó	Iskolatárs-igazgató	-
13. Kalkulátor a padon	Én-másik osztály tanulója	-
14. Feladat letagadása	Osztály-tanár	+
15. Naplólopás	Osztálytárs-osztályfőnök	-
16. Szökés otthonról	Barát-szülei	+
17. Telefonbetyárok	Osztály-tanár	-
18. Az árulkodó elagyabugyálása	Barát-osztálytárs	-

Általában kétféle (két kérdésnél három) cselekvéstípus között választhattak a megkérdezett gyerekek. Azon belül is volt módjuk eldönteni, hogy mennyire vallják magukénak az adott cselekvést. Lehetőséget adtunk továbbá arra is, hogy a diákok a kérdésekkel kapcsolatban leírják spontán megjegyzéseiket.

A második blokkban általános viselkedési módokról kellett véleményt alkotniuk a válaszadóknak. Az általánosítás az elvontság magasabb szintjét jelenti, tehát azzal a veszéllyel fenyeget, hogy a válaszolónak választásakor nehezebb a leírt magatartás mögé

képzelnie a konkrét, valóságos tartalmakat. Ugyanakkor az elvont szinten is megfogalmazott és vállalt norma a tudatosság magasabb szintjéről árulkodik. Úgy véltük, hogy a konkrét és az elvont módon megfogalmazott döntési helyzetek *együttesen* adhatnak hű képet a serdülők gondolkodásmódjáról.

A kérdőíves vizsgálat tapasztalataiból

Mivel *folyamatban lévő kutatásról* van szó, az adatokból levont következtetések nem tekinthetők véglegesnek, többségük további alapos elemzést igényel. Mindennek ellenére már a kutatásnak ebben a szakaszában megjelentek közérdeklődésre számot tartható, további vitákat ösztönző gondolatok. Ezekből mutatunk be néhányat az alábbiakban.

Döntéshozatal konkrét helyzetekben

Az elsődleges elemzés során egy hat fokú skála segítségével próbáltuk értelmezni a megkérdezett diákok konkrét szituációval kapcsolatos válaszait. A skála szerint a 6. fokozat jelenthette az iskola (és a társadalom) hagyományos normáinak elfogadását, az 1. pedig annak teljes elutasítását. A skálán elfoglalt pozíciókat láttuk el pontszámokkal 1-től 6-ig, és az ezekből számolt átlagok adják meg a szituációknak egy bizonyos továbbgondolásra érdemes sorrendjét. E sorrendből következtetni lehet arra, hogy a megkérdezett serdülők mely esetekben érzik súlyosabbnak, illetve enyhébbnek a hagyományosan elfogadott normák megsértését⁴ (3. táblázat).

A táblázat az életkor növekedésével korreláló csökkenést mutat a hagyományos normák követésének hajlandóságával. Ez a serdülőkör sajátosságainak ismeretében természetesnek tekinthető. Az egyetlen kivétel ez alól a 6. számú történet (Példák a monitoron), ahol az idősebb korosztály ér el magasabb átlagpontszámot. A döntés lényege ebben az esetben ugyanis nem az, hogy szabad-e élni az adódó lehetőséggel (a véletlenül adódó előnyös helyzettel), hanem az, hogy ezt az előnyt társaink kárára kihasználjuk-e, vagy pedig megosztjuk velük az információt azon az áron is, hogy ezáltal saját esélyeink csökkennek. A skálán ebben az esetben annak jutott magasabb pontszám, akiben az önérvényesítésnél erősebbnek bizonyult a szolidaritás. Feltételezhető, hogy itt az életkor változásával markáns egyéni különbségek is kimutathatók lesznek. Ez a példa is jelzi, hogy egy dimenziós skála segítségével nem elemezhetőek kellő mélységben az adott válaszok. Hiszen általánosságban nehéz eldönteni, hogy ki cselekszik etikusabban: aki jól szeretne teljesíteni egy versenyen, vagy aki versenyhelyzetben is szolidáris marad potenciális versenytársaival.

⁴ A skálázás természetesen nem követi automatikusan a kérdőívben megadott válaszvariációk sorrendjét. A jelzett mérési mód alkalmazásához be kellett forgatni a változók egy részét. Például a táblázat első helyen szereplő autóemlékmás dilemmánál (a kérdőívben a 3. szituáció) a hagyományos normát elfogadó válasz a kérdőív első helyén található. A skálát tekintve az elfogadás a 6. helyet jelenti, a pontszámok megállapításához tehát az eredeti sorrend megfordul.

3. táblázat. A szituációk átlagpontszámok szerinti sorrendben és a szórások évfolyamok szerinti bontásban és a teljes mintán

A szituáció témája és a kérdőívben szereplő sorszáma	Hetedik évfolyam		Tizedik évfolyam		Teljes minta	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Autóemléma letérése (3.)	2,7	1,48	2,0	1,14	2,3	1,35
Súgás (7.)	2,9	1,54	2,6	1,46	2,8	1,50
Bombariadó (12.)	3,3	1,46	2,5	1,22	2,8	1,40
Bolti lopás (11.)	3,3	1,36	2,6	1,15	2,9	1,30
Tollbamondás (5.)	3,6	1,58	2,7	1,36	3,1	1,53
Matematika témazáró (1.)	3,5	1,37	3,0	1,29	3,3	1,35
Telefonbetyárok (17.)	3,5	1,68	3,2	1,61	3,4	1,67
Naplólopás (15.)	3,8	1,48	3,0	1,36	3,4	1,47
Témazáró a tanárban (2.)	4,1	1,52	3,5	1,57	3,8	1,55
Az árulkodó elagyabugyálása (18.)*	3,8	1,86	3,7	1,88	3,8	1,87
Példák a monitoron (6.)	3,7	1,55	4,1	1,42	3,9	1,50
Graffiti (8.)	4,2	1,41	3,7	1,46	3,9	1,45
Csavargó osztálytárs (10.)	4,4	1,56	3,5	1,64	3,9	1,62
Feladat letagadása (14.)	4,2	1,58	3,6	1,62	3,9	1,60
Szökés otthonról (16.)	4,2	1,48	4,2	1,37	4,2	1,43
Osztálypénz ellopása (9.)	4,4	1,43	4,2	1,37	4,3	1,40
Kiránduláspénz (4.)	4,5	1,66	4,3	1,76	4,4	1,70
Kalkulátor a padon (13.)	5,2	1,17	5,0	1,27	5,1	1,23

* A kérdőívben ezeknél a kérdéseknél 9 válaszvariáció szerepel. Az összehasonlíthatóság érdekében a skálát ebben a munkafázisban az 'azt teszem' és a 'biztosan azt teszem' változók összevonásával hatfokúvá transzformáltuk.

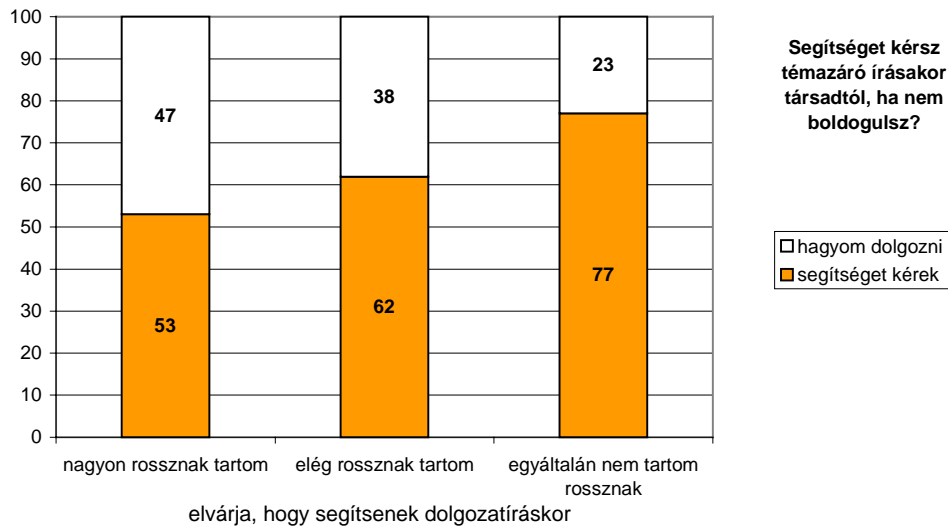
A szórások tekintetében nem mutatkoznak lényeges különbségek, csupán a két szélső érték (1,87–1,23) említésre méltó a távolság. Az évfolyamok közötti eltérés sem jelentős, csupán a 3. helyzetnél (Az autóemléma letérése) mutatkozik szignifikáns differencia.

A 18. szituációnál (Az árulkodó elagyabugyálása) a legnagyobb a konszenzus a véleményekben. Érdemes felfigyelni arra, hogy a megkérdezett kamaszok túlnyomó többsége a legsúlyosabbak között számon tartott normasértés: az árulkodás (spiclikedés) esetében sem folyamodna erőszakos megtorláshoz.

Mélyebb elemzésre ad lehetőséget, ha a döntéseket összevetjük az azonos dilemmát tartalmazó itemekkel a kérdőív második részében. Példaként következzenek itt az első blokk első szituációja (Matematika témazáró) és a második iteme („elvárja, hogy társai mindig segítsenek neki a felelésnél és a dolgoztatásnál”) eredményeinek együttes bemutatása. Az általánosan megfogalmazott viselkedési norma és a követett cselekvés között világosan kimutatható az összefüggés. Valóban kisebb arányban várják el a segítséget a konkrét helyzetben azok, akik az elvet elutasítják. Ugyanakkor a válaszok meg-

A serdülők erkölcsi szocializációja

oszlása azt is jelzi, hogy az önérdek ezúttal erősebb az elfogadott norma érvényesítésének szándékánál. Hiszen a tettet elvileg elítélő diákoknak is több, mint a fele (53%-a) igénybe venné társa segítségét. (1. ábra)



1. ábra
Segítségnyújtás és -kérés dolgozatírásakor

A viselkedési módok vizsgálata

A 4. táblázatban sorrendbe szedtük a második blokkban szereplő viselkedésmódokat a legkevésbé elfogadhatótól a leginkább elfogadható irányába. A táblázatban két értéket is feltüntettünk: a mérlegindexet, valamint azoknak a válaszadóknak az arányát, akik egyik szélső véleményt sem választották. A mérlegindex értékét úgy kapjuk meg, hogy a két szélső ítélet értékét (tehát a 'nagyon rossznak tartom' és az 'egyáltalán nem tartom rossznak' választ adók százalékos arányát) összevonjuk. Az item elutasítása negatív, elfogadása pedig pozitív értékű. Ennek következtében egy a nullától pozitív és negatív irányban is terjeszkedő rangsor alakítható ki. A százalékos arányból és az összevonásból következik, hogy a skála mindkét irányban százfokú. Minél magasabb negatív értéket mutat az index, annál kevésbé elfogadható a kérdezettek számára az adott magatartásforma; minél pozitívabb az index, annál elfogadottabb az adott populációban az itemben megfogalmazott viselkedési norma. A mérlegindex arra érzékeny, hogy mennyire polarizáltak a vélemények. Korlátja, hogy nem veszi figyelembe azokat a válaszadókat, akik a

középső változatot jelölték meg. Ezért tartottuk szükségesnek, hogy a táblázatban a mérlegindexek mellett ezt az arányt is feltüntessük. Feltételezésünk szerint minél magasabb az arányban fordulnak elő olyanok, akik egyik szélső válaszváltozatot sem választják, annál bizonytalanabban működik az ittemmel kapcsolatos erkölcsi szabály.

A *mérlegindexekből* kiolvasható, hogy mind pozitív, mind negatív irányban a kortársakkal kapcsolatos kérdéseknél a legmagasabban az értékek vezetnek. Nyilván ezeknek a legerősebb az érzelmi töltetük. A barátok becsapását, titkaik elárulását a megkérdezettek általában súlyos véteteknek minősítik. A felnőttek, különösen a tanárok becsapása már nem esik annyira súlyosan latba, s nekik történő akár szándékos károkozás ennél jelentősen enyhébb megítélést kap. A többség akaratának gondolkodás nélküli követése viszont a többség akaratának elutasításával együtt a középmezőnyben foglal helyet. Előkelő helyen szerepelnek a konformitást jelző megállapítások: a szabálykövetés és a felnőtteknek való engedelmesség, bár ez a tendencia a magasabb évfolyamnál látványosan csökken. Ugyanakkor egyértelműen elfogadottak azok a vélemények, amelyek az adódó előnyök kihasználására vonatkoznak. A vélemény melletti kiállás komoly pozitívumnak számít, és egyértelmű elutasítás kísér minden erőszakkal kapcsolatos állítást.

A középső választó arányának alakulása alapján elmondható, hogy a tanárokkal való szembefordulás megítélésében látszik a legbizonytalanabbnak az állásfoglalás. Nehéznek tűnik a döntés akkor is, amikor mások veszélyeztetése miatt válhat szükségessé a társ beárulása. A saját elképzeléseknek a fenyegetett helyzetben történő feladása szintén súlyos dilemmának tűnik, hasonlóképpen az is, hogy minden esetben kötelező érvényűnek tekinthető-e a többség akarata.

4. táblázat. A viselkedési módok megítélése

<i>Viselkedés módok</i>	<i>Mérleg-Index</i>	<i>A nem szélső véleményt választók aránya (n=3316)</i>
Szándékosan kárt okoz a társainak	-80,3	15,9
Becsapja a barátait	-79,5	17,9
Lop az üzletben	-76,7	17,1
Hazudik a szüleinek	-65,9	28,1
Nem vállalja tetteiért a felelősséget	-63,2	30,1
Szándékosan kárt okoz a tanároknak	-53,8	33,6
Soha semmilyen szabályt nem tart be	-53,1	38,3
Igazának erőszakkal is kész érvényt szerezni	-49,8	33,7
Bombriadóval fenyegetőzik	-48,7	34,5
Félrevezeti a tanárait	-40,0	43,0
Nem segít társainak a felelősnél és dolgozatírásnál	-22,3	40,1
Mindig, mindenben szembefordul a tanárokkal	-17,2	63,1
Akkor sem jelenti fel társait, ha azokat veszélyeztetnek	-7,2	57,2
Fenyegetett helyzetben feladja elképzeléseit	-4,7	53,0

4. táblázat folytatása

<i>Viselkedés módok</i>	<i>Mérleg-Index</i>	<i>A nem szélső véleményt választók aránya (n=3316)</i>
Nem érzi magára nézve kötelezőnek a többség akaratát	-2,3	50,3
Minden eszközt megragadva érvényesíti akaratát	3,2	47,1
Mindig igyekszik a tanárok kedvében járni	10,5	35,8
Ha nem tud felelni, minden esetben talál valami jó kifogást, megússza a rossz jegyet	10,7	35,3
Elvárja, hogy társai segítsenek neki felelésnél és dolgozatírásnál	19,3	47,9
Mindig úgy cselekszik, ahogyan pillanatnyi érdekei diktálják	20,5	42,5
Gondolkodás nélkül képviseli a többség véleményét	30,0	33,8
Az olyan alkalmat, amely számára előnyt jelent, gondolkodás nélkül kihasználja	39,9	36,4
Puskázik a dolgozatírásnál	50,6	31,0
Minden körülmények között ragaszkodik saját véleményéhez	52,5	33,3
Mindig engedelmeskedik a felnőtteknek	55,6	28,6
Törekszik arra, hogy minden szabályt betartson	63,7	21,7
Semmilyen körülmények között sem árulja el barátja titkait	84,9	10,2

A megjegyzések vizsgálata

A kérdőívet kitöltők egy harmada (kb. 1000 válaszoló) élt a lehetőséggel, hogy a kérdésekhez személyes megjegyzéseket fűzzön. A legtöbben 1–4 kiegészítést tettek, amiből arra következtethetünk, hogy valóban csak a fontos, valamilyen szempontból izgalmas kérdéshez írtak megjegyzéseket.

A feldolgozást három lépcsőben végezzük. Az első fázisban – miután a megjegyzéseket kódoltuk – mennyiségi elemzéseket végzünk annak kiderítésére, mely kérdés milyen típusú válaszokat indukált, illetve milyen tényezők valószínűsítik bizonyos fajta válaszok megjelenését. A második fázisban az egyes kérdésekhez fűzött megjegyzések konkrét tartalmát vizsgáljuk annak érdekében, hogy kiderítsük, milyen gondolatok, motívumok munkálnak egy-egy választás háttérében. Az utolsó lépésben megkíséreljük összevetni a megjegyzések tartalmát a zárt kérdésekre adott válaszokkal.

A kódolásnál az alábbi kategóriákat használtuk:

A típus: mit tennék még? Az ilyen típusú megjegyzések finomítják, pontosítják a kérdőív által felkínált megoldási lehetőségeket. Gyakran ez egyszerűen valamiféle kibúvó keresését jelzi („nem másolnék, csak belepillantanék” stb.), bizonyos esetekben viszont a probléma olyan kreatív megoldását adja, ami nem szerepelt a válaszlehetőségek között. (A megjegyzések közel egyharmada tartozik ebbe a típusba.)

B típus: utalás a körülményekre, személyes viszonyokra: „attól függ”. Az ilyen típusú megjegyzések már a rugalmasság, a mérlegelés megjelenéséről tanúskodnak, arról, hogy a szabályok nem mindig ugyanúgy érvényesek. Esetenként jelezhetik a „minden a körülményektől függ” relativizmusának veszélyét is. (A megjegyzések több, mint 20%-a ilyen.) Ebben a kategóriában is megjelennek a kibúvót kereső megjegyzések. A leggyakoribbak a rejtve maradási feltételként szabó megjegyzések, pl.: „csak ha nem vesznek észre”, „csak ha inkognitóban maradok”.

C típus: a racionalitás megjelenése, azaz a választás józan, érzelemmentes magyarázata, utalás a nyilvánvalóan nem kívánatos következményekre. Ilyenkor a döntés indoklása *nem* morális tartalmú. A korosztálytól meglepő józanságot tapasztaltunk: közel ugyanannyi E, mint C típusú megjegyzést regisztráltunk.

D típus: morális indoklás, erkölcsi elv megfogalmazása. (A megjegyzések közel egy-egyede tartozik ebbe a típusba.) Számunkra ez az egyik legizgalmasabb típus, ezért tovább mélyítettük, finomítottuk az elemzési kategóriákat a szerint, hogy milyen elvre vonatkozik konkrétan a válaszadó. (Ezek a következők: betyárbecsület; kölcsönösség – „ma nekem, holnap neked” –; felelősség a másikké, a következményeké; konkrét norma, szabály megjelölése; kivonulás a helyzetből – „nem az én dolgom” –; az indoklás lényege a következménynek a válaszadóra nézve kellemetlen elhárítása – „nem akarok egyest kapni” –; az önérdek érvényesítése, saját előny kiharcolása minden áron.)

E típus: kiigazítás, utalás a helyzet nem hiteles, nem életszerű stb. voltára („nálunk ilyen nincs”, „ide nem járnak kábszeres [sic!] gyerekek”). Az ilyen típusú megjegyzések aránya még a 10%-ot sem érte el, ami azt mutatja, hogy sikerült a diákok életében tipikusnak vagy legalábbis elképzelhetőnek mondható helyzeteket kiválasztanunk. (A legtöbb ilyen jellegű kritikát a festékszórós eset kapta.)

F típus: a kérdőívre ill. a kutatókra vonatkozó kritika, személyeskedő megjegyzés. Örömmel tapasztaltuk, hogy az ilyen megjegyzések aránya alig több, mint 1%. Ez azt jelzi, hogy a diákok komolyan vették a kérdőívet, és nem tápláltak ellenséges indulatokat a helyzettel, a kérdezőkkel szemben.

G típus: ide soroltuk azokat a megjegyzéseket, amelyek nem tartoztak szorosan a tárgyhoz, ezért nem kerülhettek a fenti kategóriák egyikébe sem. (Pl. „utálom a rendőröket”.)

Az egyes kérdésekhez fűzött megjegyzések elemzésére példaként bemutatjuk az 1. szituációhoz (matematika témazáró) fűzött megjegyzéseket.

A típusú (mit tennék még?) a megjegyzések 26,5%-a, összesen 100 db. Ezek között csak néhány egyértelmű megjegyzést találtunk. (Kérné a segítséget 7, elutasítás esetén nem erősködne: 3, megpróbálná magától megoldani 9, nem kérne segítséget 3.) A legtöbben nem szólnának, csak egyszerűen belenéznének a másik munkájába (23-an). A legtöbben ezt azzal indokolják, hogy úgyis megengedné, és a jelezgetés növeli a lebukás veszélyét. „Nagyon vigyázna” 10, és jónéhányan (27) „kibúvó” jellegű megjegyzést tettek: csak belepillantanék, csak egy kis segítséget kérnék, csak ha már készen van stb. Saját puskát használna 7. (Egyéb: 11)

B típusú („attól függ”) megjegyzések: 28%, összesen 106 db. A válaszadók az alábbi körülményeket tartották fontosnak: észrevesz-e a tanár (29), hogy állok, mennyire fontos (20), ha végképp nincs más esély (19), ki ül mellettem (16), a „helyzet” (11) (egyéb: 11).

C típusú (racionális indoklás) megjegyzések: 13 db. (Néhány példa: úgysem lehet pontosan másolni; nem érdemes lesni, azzal nem tudunk többet; mindketten egyest kaphatunk.)

Különösen érdekesek az *D típusú* megjegyzések, azaz az erkölcsi jellegű indoklások. Összesen 124 ilyen regisztráltunk, ez az 1. szituációhoz fűzött megjegyzések 29,5%-a, azaz közel harmada. Ezeknek kb. negyedrésze a betyárbecsülettel, illetve az adok-kapok elvével indokolja választását, amely ebben az esetben nyilvánvalóan az iskolai norma szerint kifogásolható. (Ez összesen 30 fő.) 19 esetben jelenik meg a vértlen társ iránti felelősségvállalás, az a gondolat, hogy ne kapjon egyest a válaszoló hibájából. 28-an jelzik megjegyzésükben, hogy a puskázást elvileg elítélik. (Aki puskázik, csal; amit ő írt, attól én nem leszek okosabb; nem szeretem, ha valaki nem a saját tudására kap osztályzatot; ha nem tanultam, vállalom a felelősséget stb.)

Megjelenik a „saját előny mindenáron” kategória is: 33-an gondolják úgy, hogy „lesni rossz, de hasznos”.

E típus: 11, *F* típus: 2, I(egyéb):35.

A háttérváltozók hatása

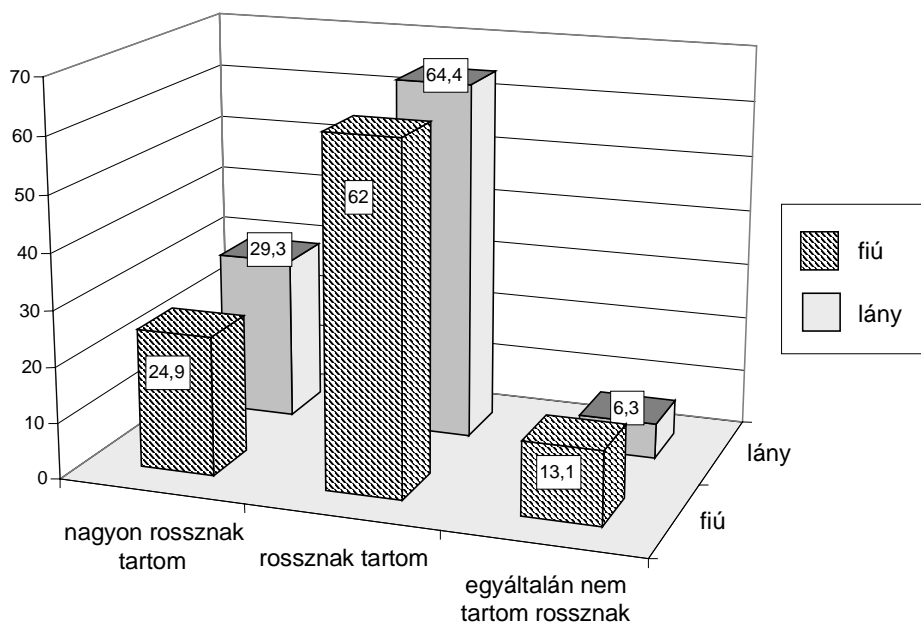
A válaszok gyakoriságában való különbségek a kérdezettek *neme*, *magatartásjegye* és *tanulmányi átlaga*, valamint *életkora* szerint mutatkoztak meg. Általánosságban igaz az, hogy a hagyományos szabályok, normák betartása a fiúk, a „rossz” magatartásúak és rossz tanulók, valamint a magasabb évfolyamra járók számára kevésbé fontos, és ugyanebben a bontásban fokozódik a tanárokkal, felnőttekkel való szembefordulás. Pontosabban fogalmazva: körükben egyre kevesebben vannak, akik *nagyon rossznak tartják* ezeket a viselkedési formákat, és *általában* többen vannak, akik ezt *egyáltalán nem tartják rossznak*. (Az utóbbi összefüggés ritkábban áll fenn.)

A település típusát tekintve a községekben lakók normakövetőbbek, mint városban élő társaik: közöttük viszonylag kevesen akadnak, akik *egyáltalán nem tartják rossznak*, a felnőttek világához képest normaszegőnek számító viselkedési formát.

A különböző viselkedési módok megoszlása lényegesen kevesebb összefüggést mutat az osztálytársakkal, a tanárokkal való kapcsolattal és az osztályközösség minőségével.

Az egyes kérdések megítélésében a különböző változók hatásmechanizmusa meglehetősen összetett. Példaként a „Mindig, mindenben szembefordul a tanáraival” viselkedésmód megítélésével kapcsolatos elemzést mutatjuk be. A választást indokolja, hogy itt különösen magas az „*elég rossznak tartom*” kategóriát választók aránya.

Erre a változóra is érvényes az általában jellemző megállapítás: a fiúknál, a rossz tanulónál és a rossznak megélt osztályközösségekben lévőknel, a magasabb osztályba járók között nagyobb gyakorisággal szerepelnek olyan diákok, akik a tanárokkal történő szembefordulást nem tartják rossznak (ld. az 2. ábrát).



2. ábra

Mindig, mindenben szembefordul a tanárokkal

Ha azonban mélyebben vizsgáljuk adatainkat, kiderül, hogy a fiúk és a lányok ítéleteiben különböző tényezők meghatározók. A rossz magatartásjegy vagy tanulmányi átlag mind a fiúknál, mind a lányoknál azonos módon működik, és a már említett összefüggést mutatja. Viszont míg a fiúk körében meghatározó az életkor, addig a lányok között a különböző évfolyamok diákjai között e kérdés kapcsán nincs lényeges különbség. Az is érdekes, hogy a magasabb évfolyamon nem csak azok száma csökken, akik nagyon rossznak tartják a tanárokkal való szembefordulást, hanem valamelyest az ezt az állítást elfogadók száma is. A lányok esetében (a tanulmányi átlagon, magatartásjegyen kívül) az is szerepet játszik, hogy milyen az adott osztályközösség minősége. A fiúk véleményét ez a tényező nem befolyásolja.

Mindezen eredmények természetesen még további elemzést és értelmezést igényelnek.

Néhány következtetés

A kérdőíves vizsgálat legszembetűnőbb tanulságai között kiemeljük, hogy bár a gyerekekben erős az önérvényesítési vágy, általában igénylik a biztonságot adó szabályokat, s legalábbis a deklaráció szintjén készek ezek szerint viselkedni. Ez abban nyilvánul meg, hogy viszonylag kedvező fogadtatást kapnak a konformitást jelző megállapítások: a

szabálykövetés és a felnőtteknek való engedelmesség, bár ez a tendencia – mint ahogyan várható is volt – a magasabb évfolyamnál látványosan csökken.

Ez újabb igazolása annak a régóta ismert ténynek, hogy biztonságérzetünknek kiszámítható világra, érthető és átlátható szabályokra van szüksége. A fiatalok identitásfejlődésének természetes állomása a szabályok elleni lázadás, ez azonban nem jelenti azt, hogy egy szabályok nélküli világban éreznék jól magukat. A korlátoknak megtartó erejük is van; ha pedig nem lenne mi ellen lázadni, érzelmi-lételméleti vákuumba kerülnének (mint ahogyan ezt gyakran tapasztalhatjuk olyan fiataloknál, akiknek mindenük megvan, a törődésen és az értelmes korlátozáson kívül).

Erős bizalmatlanság sejthető a felnőtt társadalommal szemben. A többség az osztályfőnököt sem tekinti bizalmi személynek, társaik problémáinak előtte történő feltárását árulásnak minősíti. A diákok a „spicliség” minden formáját határozottan elítélik, legyen szó a pedagógusok, a szülők vagy a hatóság irányában történő „árulásról”. Adataink azt jelzik, hogy ez egy nagyon erős csoportnorma a fiatalok körében. Ugyanakkor az e normával kapcsolatos bizonytalanságot jelzi, hogy a szabadon tett megjegyzések szerint sok diák megszegné a „hallgatás törvényét”, ha garantáltan nem derülne ki a dolog.

Sajnálatos, hogy nem állnak rendelkezésre hasonló témában régebbi adatok, hogy összehasonlíthassuk eredményeinkkel. Egyetlen kérdőív alapján ugyanis nem dönthető el, ezt a jelenséget mennyire befolyásolják az életkori sajátosságok, a modern kor ifjúság-kultusza által is erősített „felnőtt-ellenesség”, és az az általános bizonytalanság illetve bizalmatlanság, amely a rendszerváltás utáni időkben hazánkban kialakult. Elgondolkodtató, hogy a megkérdezett diákok egymás iránti szolidaritása, segítőkészsége lényegesen halványabb, mint ahogyan az ettől a korosztálytól a korábbi sztereotípiák alapján várható lett volna. Ez az individualizmus hazánkban is erősödő tendenciáját jelzi.

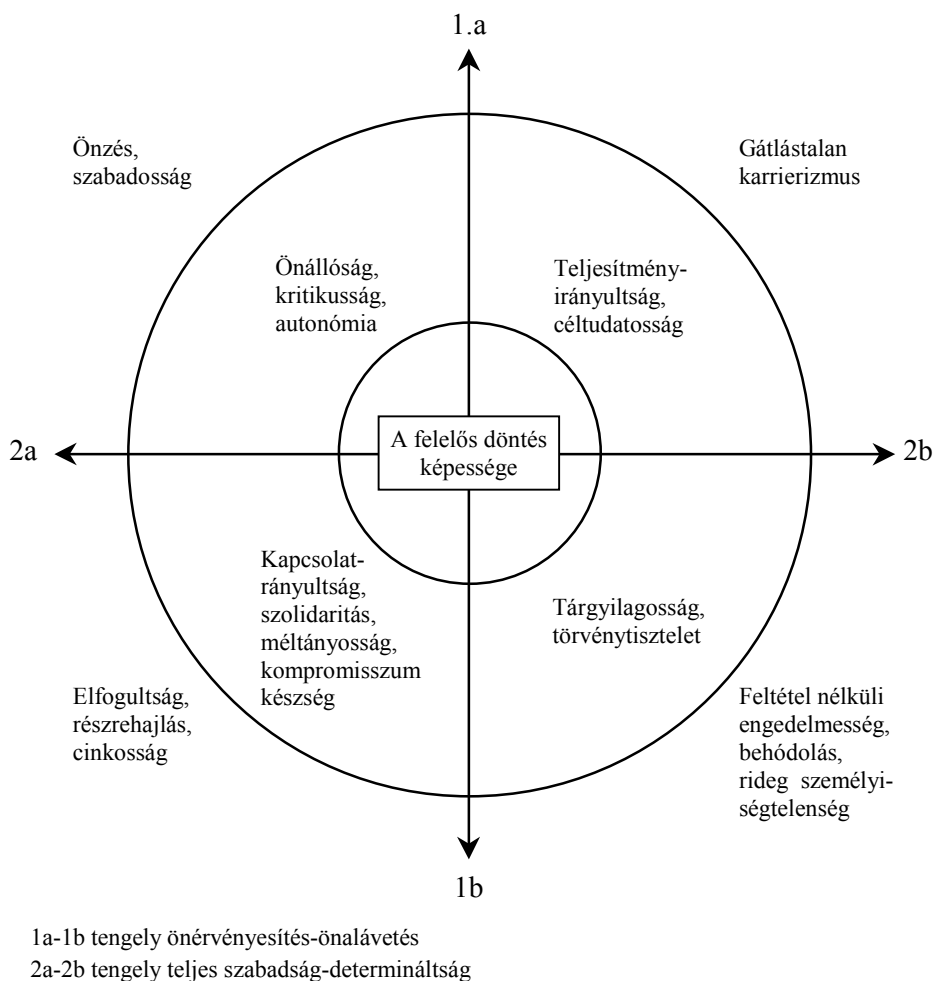
Elmondható, hogy a serdülők közül viszonylag kevesen vállalják egyéni véleményüket, kevesen mernek szembefordulni a többség akaratával, miközben azt nem feltétlenül tartják magukra nézve kötelezőnek. (Ez – mint már említettük – különösen élesen kitűnt a szituációkhoz fűzött megjegyzésekből.) Etikai szempontból nem tartják aggályosnak a véletlenszerűen adódó előnyök saját érdekükben történő kihasználását, még társaik rovására sem. Az általános bizalmatlanság mellett a felelősség elhárítása jellemző a fiatalok viszonylag nagy hányadára.

Az elemzési modellről

Kutatási tapasztalataink alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az adatok mélyebb és árnyaltabb elemzéséhez nem elegendők az eddig alkalmazott módszerek. Így is eljutottunk ugyan néhány izgalmas és továbbgondolásra érdemes összefüggésig, de nem sikerült a jelenségeket a maguk teljes komplexitásában megragadnunk. A következő munkaszakaszban ezért egy erre alkalmas eszköz kidolgozására és kipróbálására vállalkozunk. Célunk egy olyan működőképes értelmezési keret kialakítása, amely akár egyfajta – tájékozódási pontokat nyújtó – térképül is szolgálhat a viselkedést befolyásoló normák tartalmának, az erkölcsi ítélőképesség állapotának jelzéséhez. Olyan elemzési

modell kialakítására törekszünk, amely elég egyszerű ahhoz, hogy rendet és áttekinthetőséget vigyen a jelenségek óriási varianciájának világába. Az egyszerűség ezúttal azt is jelenti, hogy a megalkotott rendszerben szellemi bűvészműtávkok nélkül, ugyanakkor meggyőzően el tudjuk helyezni a regisztrált jelenségeket.

Az általunk kialakított *hipotetikus modellt* két egymásra merőleges tengely alkotja. A függőleges, illetve a vízszintes tengely mentén, illetve az általuk meghatározott síknegyedekben minden irányban nevesíthetők az adott síkrésznek megfelelő magatartásformák (3. ábra).



3. ábra
Hypotetikus elemzési modell

Az első dimenzió azt fejezi ki, hogy miközben feltétel nélkül belátjuk a szabályok és normák létének szükségességét, óvatosnak és rugalmasnak kell lennünk ezek követésében. A vízszintes tengely, amely a „*normatengely*” munkacímet kapta, a szabálykezelés rugalmasságának mértékét fejezi ki: a – természetesen csak elvileg, a „végtelenben” létező – teljes kötetlenségtől, azaz a normanélküliségtől a középen (az origó közelében) elhelyezhető, optimálisnak tekinthető, rugalmas normaalkalmazáson át az egyre fokozódó rigiditásig, vagyis a merev, minden körülményt figyelmen kívül hagyó, gépies, azaz embertelen szabály-fétisizmusig terjed.

A függőleges egyenes az autonóm egyénnek a közösséghez, a többi emberhez való viszonyát jeleníti meg. Ezt nevezzük „*kapcsolati tengelynek*”. Itt az autonómia ad abszurdum vitele, mások érdekeinek, szempontjainak teljes figyelmen kívül hagyása az egyik szélsőség, a másik végtelenbe vesző pont pedig az önérdék teljes feladását, a közösségnek való szélsőséges, feltétel nélküli alárendelődést jelenti. Elképzelésünk természetesen nem előzmények nélküli. Hasonló kétdimenziós modellek ismeretesek a személyiséglélektanban (ld. pl. *Manninger*, 1968). Új gondolat viszont az, hogy ezt a modellt konkretizáljuk a felelős döntés területére, és a tengelyek által kifeszített sík részeinek megfeleléseit is megkíséreljük értelmezni.

Bár matematikailag nehéz lenne ezt igazolni, némi utánagondolással belátható, hogy e két dimenzió – legalábbis a spekuláció síkján – független egymástól, és hogy mind az elmélet, mind pedig a gyakorlat síkján elképzelhető bármiféle kombinációjuk. Feltételezésünk szerint a leírt két tengely alkalmas arra, hogy az általa meghatározott kétdimenziós síkon megjelenítsük az erkölcsi viselkedés térképét.

Modellünk normatív abban az értelemben, hogy „önkéntesen” kiemel két dimenziót az ember morális viselkedésében. Könnyű belátni azonban, hogy e két szempont valóban az alapproblémákat fejezi ki. A „közös minimum” keresése közben épp e két kérdés – a szabályok szigorúsága és az önérvényesítés elfogadható mértéke – tekintetében kell megtalálnunk az egyensúlyt.

Nem rajzolunk meg azonban valamiféle „szélsőségesen pozitív”, azaz csupán az absztrakciók világában létező eszményi állapotot, amit cselekedeteinkben több-kevesebb sikerrel próbálunk közelíteni: a normatív modellek világában mozgásteret enged az egyéni választásnak. Modellünk konstrukciós előnye, hogy e két dimenzió dinamikus (ha úgy tetszik: folyékony) egyensúlyában véli felfedezni a kívánatos erkölcsi viselkedést, azaz a képzeletbeli térkép – viszonylag tág – középső mezőjébe helyezhető magatartást véljük optimálisnak. Távolodva a középponttól, a magatartás egy ideig még belefér a társadalmilag elfogadható kategóriába, de egy bizonyos mértéken túl már erkölcsi szempontból kifogásolhatónak, az egyénre és/vagy a közösségre nézve károsnak, rombolónak tekinthető.

A két dimenzió egyensúlyának megtalálása minden egyes konkrét helyzetben új feladat. A morálisan helyes magatartás ma már nem jelenti, nem jelentheti bizonyos szabályok maradéktalan betartását, vagy bizonyos értékek kiválasztásának *egyszeri* aktusát. Az erkölcsileg magas színvonalú lét inkább olyan, mint egy labirintusban való állandó útkeresés: valójában folyamatos döntések sorozata. Ezért neveztük koordinátarendszerünk erkölcsi szempontból optimálisnak tartott, középső mezőjét a „felelős döntés” területének. Modellünk ilyenformán adekvát az iskolai (nevelési) helyzettel is, hiszen azt su-

gallja, hogy az erkölcsi nevelés célja a megjelenített dimenziók közti rugalmas egyensúly megtalálása, a felelős döntés képességének kialakítása.

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük *dr. Szabó Ildikó*nak az adatok feldolgozásában nyújtott szakértői közreműködését. A kérdőív kipróbálásában, véglegesítésében és az első rész szituációihoz adandó elemzési szempontok kidolgozásában nyújtott segítségért köszönet illeti *Kósáné dr. Ormai Verát*. A munkacsoport vezetője: *Horváth H. Attila* (OTKA, T 025522). Az adatfelvételt és a számítógépes adatfeldolgozást a Minoritás Alapítvány végezte.

Irodalom

- Blatt, M. M. és Kohlberg, L. (1975): The effect of the classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Of Moral Education*, 4. 129–161.
- Bencze Diána (1998, szerk.): Mi lesz veled, Emberismeret? Kerekasztal-beszélgetés, *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 37–46.
- Bierhoff, H. W. (1980): *Helping behavior*. Darmstadt: UTB, Steinkopff.
- Boros Ottilia (1999): Az „Igazságos közösség” elveinek alkalmazása néhány veszprémi közép- és általános iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3. sz. 55–67.
- Cole, M. és Cole, S. (1998): A serdülőkor és azon túl. In: *Fejlődéslélektan*. Osiris, 589–669.
- Colby, A és Kohlberg, L. et al. (1983): *A longitudinal study of moral judgment*. Monograph of the Society for Research for Child Development, Vol. 48. No. 4.
- Erikson, E. H. (1968): *Youth and crisis*. W.W. Norton and Co. Inc, New York.
- Falus Katalin (1999): Új kiadványok az etikaoktatáshoz. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 15–18.
- Falus Katalin és Jakab György (2000): *Erkölc és jog. Tankönyv és tanári kézikönyv*. AKA Kiadó, Budapest.
- Gilligan, J. (1995): *Violence: Our deadly epidemic and its causes*. G.P. Putnam, New York.
- Habermas, J. (1983): *Moral consciousness and communicative action. Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Suhrkamp, Frankfurt .
- Heller Ágnes (1999): *Személyiségetika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Járó Katalin (1999, szerk.): *Játszmák nélkül. Tranzakcióanalízis a gyakorlatban*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Kegan, R. (1982): *The evolving self: Problem and progress in human development*. Cambridge, Massashusetts, London.
- Kohlberg, L. (1981): *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco.
- Kohlberg, L. (1985): A just community approach to moral education in theory and practice. In: M. Berowitz és Lind, G. (1993, szerk.): *Moral und Bildung. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*. Asanger, Heidelberg.
- Krebs, D. (1982): Altruism: A rational approach. In: N. Eisenberg (szerk.): *The development of prosocial behavior*. Academic Press, New York, 53–76.
- Lányi András és Jakab György (1999): *Erkölcsei esettanulmányok*. AKG Kiadó, Budapest.
- Lind, G. (1995): *The meaning and measurement of moral competence revisited: A dual aspect model*. Eingeladener Vortrag, Jahrestagung der American Educational Research Association, San Francisco.

A serdülők erkölcsi szocializációja

- Lind, G. (1995): The meaning and measurement of moral competence revisited: A dual-aspect model. Előadás az Annual Meeting of the American Educational Research Association, konferencián, 1996 április, San Francisco.
- Lind, G. (1996): *Educational environments which promote self-sustaining moral development*. Előadás az Annual Meeting of the American Educational Research Association, konferencián. New York.
- Lind, G. (1997): How moral is helping behavior? *Annual Meeting of the American Educational Research Association konferencián*, Chicago, IL.
- Lind, G. (2000): *Ist Moral lehrbar?* Universität Konstanz, Konstanz
- Lind, G. és Althof, W. (1992): Does the Just Community program make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. *Moral Education Forum*, 1998.
- Maninger, K. (1968): *Das Leben als Balance*. Piper, München.
- Mihály Ottó (2001): Pedagógiai, etikai és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 4–17.
- Marcia, J. E. (1966): Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology* 3. 551–558.
- Mosher, R. (1993): *Preparing for citizenship: The democratic school*. Praeger, New York.
- Oser, F. (1986): Teaching and morality: A discourse approach. In: Wittrock (szerk.): *Handbook of research on teaching*. Macmillan, New York. 917–941.
- Oser, F. (1996): Kohlberg's dormant ghosts: The case of education. *Journal of Moral Education*, 25. 253–275.
- Oser, F. és Althof, W. (1992): *Moral autonomy: Models of development and education in the domain of values*. Klett, Stuttgart.
- Piaget, J. (1976): The affective unconscious and the cognitive unconscious. In: Inhelder, B. és Chipman, H. H. (szerk.): *Piaget and his school*. Springer, New York.
- Power, F. C., Higgins, A. és Kohlberg, L. (1989): *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press, New York.
- Selman, R. L. és Schultz, H. (1990): *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. Chicago, London.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritas könyvek, Budapest.
- Schüttler Tamás (1998): Változások az iskolai nevelés funkcióiban és az osztályfőnöki szerepben. Kézirat, *Országos Közoktatási Intézet*, Budapest.
- Staub, E. (1996): *The roots of prosocial and antisocial behavior in persons and groups: Environmental influence, personality, culture, and socialization*. In: Kurtines, W. M. és Gewirtz, J. L. (szerk.): *Moral development: An introduction*. Allyn and Bacon, Boston. 431–453.
- Sallai Éva és Szekszárdi Júlia (2000): *Emberi kapcsolatok. Tankönyv és tanári kézikönyv*, AKG Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1994): *Konfliktusok*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (2000): Piaget és Kohlberg nyomában. I., II. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.sz.12-23.; 5. sz. 27-41.
- Vajda Zsuzsanna (1999a): A serdülőkor. In: Vajda Zsuzsanna (szerk.): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest, 174–225.
- Vajda Zsuzsanna (1999b): Az erkölcsi ítélet fejlődésének kutatása Piaget és Kohlberg után. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3. sz. 37–54.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1994): *Az erkölcs a cselekvő és a néző szemszögéből*. Scientia Humana, Budapest.
- Váriné Szilágyi Ibolya (1996): Igazságos és méltányos közösség: utópia vagy reális lehetőség? *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 22–32.

Szekszárdi Júlia, Horváth H. Attila, Buda Marianna és Simonfalvi Ildikó

Wasel, W. (1997): *Is morality a competence?* An experimental test of a central assertion of cognitive-developmental theory. Kézirat, Universiteit Konstanz.

Wundheiler, L. N. (1988): Oskar Schindler's moral development during the Holocaust. *Humboldt Journal of Social Relations*, **13**. 333–356.

ABSTRACT

JÚLIA SZEKSZÁRDI, ATTILA HORVÁTH H., MARIANNA BUDA AND ILDIKÓ SIMONFALVI:
MORAL SOCIALISATION OF ADOLESCENTS

Problems of postmodern education appear in their most acute form in moral education. The authors believe that in this area, the school must primarily prepare students for responsible decision-making. Based on the Kohlbergian paradigm, which the literature shows to be appropriate and effective in developing children's moral competence, the study follows Ibolya Szilágyi Vári's classroom-based experiment for the Hungarian adaptation of the Just Community model. In the first phase of the research a questionnaire was administered to a representative sample in order to gather data on the actual state of moral thinking of Hungarian adolescents. The analysis of the data showed that relatively few students confess their own personal views and dare to contradict the will of the group, while they do not necessarily consider the latter obligatory regarding themselves. They do not find it ethically problematic to seize incidental opportunities to promote their own interests, even at their peers' disadvantage. A general distrust characterises many adolescents in the sample, as well as a refusal to accept responsibility. The decline of the importance of the class as a community in the socialisation of adolescents is manifest in the palpable weakening of solidarity with each other. The next phase of the research is the development of, a theoretically and practically applicable model which can be an instrument to describe the moral competence of children and adolescents and to identify the trends of its development.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 4. 473–498. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szekszárdi Júlia és Horváth H. Attila, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Tanszék, H-8200 Veszpém, Wartha Vincze út. 1., Buda Marianna és Simonfalvi Ildikó, H-4010 Debrecen, Egyetem tér 1.

Függelék

Az alkalmazott mérőeszköz⁵

Instrukció

Szeretnénk tájékozódni arról, hogy Te és társaid miként vélekedtek erkölcsi kérdésekről. Ezért kérjük, hogy együttműködéssel segíts nekünk, és töltsd ki az alábbi kérdőívet.
 Az első egységben eseteírásokat és ezekhez kapcsolódva 6-6 válaszlehetőséget találsz. Válaszd ki és húzd alá ezek közül azt az egyet, amelyik a legközelebb áll a véleményedhez. Ha valamelyik eseteíráshoz megjegyzésed van, írd azt a kipontozott helyre.
 A második egységben egy táblázat található. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy hogyan ítélsz meg bizonyos magatartásokat. A leírt magatartásformák mellett három rovat van. Ezek közül abba az egybe tegyél x-et, amelyik a véleményedet leginkább kifejezi.
 Segítségedet, amelyet őszinte válaszaiddal nyújtasz, előre is köszönjük.
 Budapest, 1998. május

Személyes adatok:

.....osztályos vagyok

- fiú vagyok
- lány vagyok
- magatartás jegyem:
- szorgalom jegyem:
- tanulmányi átlagom:

Tegyél X-et a megfelelő helyre!

	<i>Jó</i>	<i>Közepes</i>	<i>Rossz</i>
A mi osztályunk a tanárok véleménye szerint:			
Az osztályközösségünk szerintem:			
Az osztálytársaimmal való kapcsolatomban:			

Kérdőív

I. Mit tennél Te az alábbi helyzetekben?

- Matematika témazáró dolgozatot írtok. Tudod, hogy a tanár nagyon szigorúan bünteti azt, akit puskázáson ér: azonnal elégtelent ír a dolgozatára, de elégtelent kap az is, aki engedi, hogy belenézzenek a munkájába. Mindannyiatok számára nagyon fontos, hogy ez a dolgozat jól sikerüljön. Nagyon nehezek a dolgozatpéldák, nem boldogulsz velük. Barátod, aki melletted ül, szemmel láthatóan rájött a megoldásra, és lázasan dolgozik.

a) Megkérem, hogy engedjen belenézni a dolgozatába segítségért tőle.

egész biztos ezt teszem talán ezt teszem

b) Hagyom őt dolgozni, nem kérek

talán ezt teszem egész biztos ezt teszem⁶

⁵ Valamennyi szituációnál volt hely spontán megjegyzések feltüntetésére.

⁶ A kérdőív első blokkjának minden válasz változatához ezeket a lehetőségeket rendeltük hozzá .

2. A matematikatanár beküld a tanáriba az ott felejtett könyvéért. A tanáriban senki sincs. Odamész a tanár asztalához, és meglátod az asztalon a másnapra szánt témazáró dolgozat példáit.
- a) *Kisietek a tanáriból anélkül, hogy megnézném a példákat* | b) *Gyorsan lemásolom a feladatokat*
3. Láttad, amikor a barátod az iskola előtt parkoló autók egyikéről letöri az emblémát. Tudod, hogy tekintélyes gyűjteményét gazdagítja ezzel a darabbal. Másnap kiderült, hogy éppen az egyik tanár kocsijáról törte le a márkajelzést. A tanár téged kérdez, hogy tudod-e ki volt a tettes.
- a) *Megmondom neki az igazat* | b) *Nem mondom meg neki, hogy ki volt.*
4. Az osztályfőnök pénzt szed a kirándulásra. A barátod ezressel fizet, és a tanár véletlenül ötezesből ad neki vissza. A barátod elárulja neked, hogy mi történt, és megkér, hogy ne szólj erről senkinek.
- a) *Nem szólok róla senkinek.* | b) *Azt mondom a barátomnak, hogy vissza kell adnia a tanárnak a neki járó pénzt.*
5. Tollbamondást írtok. A tanár azt mondta: „Akinél észreveszem, hogy a padeszomszédjáról írja, azt megbüntetem. De megbüntetem azt is, aki hagyja, hogy róla másoljanak.” Észreveszed, hogy a barátod rólad akar másolni.
- a) *Hagyom, hogy másoljon* | b) *Nem hagyom, hogy másoljon*
6. A tanár számítógépen állítja össze a másnapi témazáró történelemdolgozat kérdéseit. Váratlanul sürgős telefonhoz hívják, és te meglátod a monitoron a feladatokat. Tudod, hogy e dolgozat eredménye alapján választja ki a tanár azt az egy gyereket, aki részt vehet az iskolai tanulmányi versenyen. Többen is vagytok, akik szeretnétek részt venni ezen a versenyen, de egy osztályból csak egy tanuló mehet.
- a) *Nem szólok senkinek a dolgról, és a megismert kérdések segítségével alaposan felkészülök a dolgozatra.* | b) *A többi osztálytársamnak is elmondom, amit megtudtam.*
7. Az egyik osztálytársad, akit nem nagyon szeretsz a táblánál felel. Kétes jegyre áll, nagyon fontos lenne a számára, hogy a jobb jegyet kapja meg. Egész jól szerepel, de egy adat nem jut az eszébe. Te tudod a helyes választ. A felelő kérően néz rád, és reméli, hogy sügysz neki. Tudod, hogy a tanár nagyon felháborodik, ha észreveszi ilyesmit.
- a) *Súgással segítem ki a társamat.* | b) *Nem sugok neki.*
8. Az osztályba belépve meglátod, hogy néhány osztálytársad festékszóró pisztollyal fújja be a frissen festett falakat, ajtókat és bútorokat. Azt mondják, hogy megvernek, ha elárulod őket. Az igazgató azt mondja, ha nem jelentkeznek a tettesek, az osztálynak kell kifizetnie az okozott kárt. Elég magas összegről van szó.
- a) *Elárulom a tetteseket.* | b) *Nem mondom meg, hogy kik voltak a tettesek*
9. Eltűnt az osztálypénz. Te tudod, hogy a legjobb barátod vette ki a pénztárcát az osztálypénztáros táskájából. A lopással egy másik társadat gyanúsítják, aki már követett el hasonló dolgot. Senki sem hisz neki.
- a) *Megmondom, hogy ki volt az igazi tettes.* | b) *Nem szólok semmit.*
10. Az egyik osztálytársad már egy hete nem volt iskolában. Te az előző este láttad az utcán egy elég furcsa társaságban. Köszöntél is neki, de nem ismert fel, meglehetősen zavartan viselkedett. Úgy látszott, mintha kábítószert hatása alatt lett volna. Az osztályfőnököd éppen téged kérdez meg, hogy tudsz-e valami erről a gyerekről.
- a) *Elmondom neki, hogy mit tapasztaltam* | b) *Azt felelem, hogy nem tudok róla semmit.*

A serdülők erkölcsi szocializációja

11. A sarki boltból értékes árukat loptak el. Te tudod, hogy melyik osztálytársatok a tettes, mert szemtanúja voltál a dolognak. A rendőrség nyomozni kezd, és a szálak a ti osztályotokba vezetnek. Az egyik rendőr bemegy hozzátok, és megkérdezi: tudjátok-e, hogy ki volt a tolvaj.
- a) *Elárulom az osztálytársamat.* | b) *Nem szólok semmit.*
12. Az iskolátokban az utóbbi hónapban már harmadik alkalommal van bombariadó. Te tudod, hogy melyik iskolatársad a tettes. Az igazgató hozzátok is bejön, és megkér benneteket, hogy segítsetek a névtelen telefonáló megtalálásában.
- a) *Megmondom, hogy ki a telefonáló.* | b) *Nem mondom el, amit tudok.*
13. Te érkezel elsőként az órára. Az egyik padon találsz egy értékes számológépet, amelyet az előző osztály tanulói közül hagyhatott valaki a padon.
- a) *Szó nélkül elteszem a számológépet.* | b) *Megkeresem a számológép tulajdonosát.*
14. Van egy tanárotok, akit nem szerettek. Osztálytársaidal megbeszélitek, hogy a legközelebbi órán letagadjátok a szóbeli feladatot. Te ennek ellenére felkészültél az órára. A tanár téged hív ki felelni.
- a) *A szokásos módon felelek.* | b) *Tartom magam a megállapodáshoz, és azt hogy ez a lecke nem volt feladva.*
15. Elveszett az osztálynapló éppen a félévi jegyek lezárása előtt. Az osztályfőnökök kétségbe van esve, mert rengeteg munkával jár az új napló kitöltése. Te tudod, hogy ki csente el.
- a) *Elárulom a tettest.* | b) *Nem szólok semmit.*
16. A legjobb barátod neked elárulta, hogy megszökik otthonról, és megpróbál eljutni a külföldön élő apjához. Az édesanyjának azért nem szól, mert ő biztosan nem engedné el. Megkér, hogy legalább két napig ne szólj senkinek a tervéről. Másnap valóban nem jön iskolába. A kétségbe esett mama éppen téled szeretné megtudni, hogy mit tudsz a gyerekéről.
- a) *Elárulom, hogy mit tervezett a barátom.* | b) *Azt mondom, hogy nem tudok semmit.*
17. Az egyik osztálytársatoknál buli van. Nagyon jó a hangulat. Az egyik hangadó és igen népszerű gyereknek az az ötlete támad, hogy hívjátok fel telefonon azt a tanárokat, akire most nagyon dühösek vagytok, és elváltoztatott hangon olvassatok jól be neki.
- a) *Én is részt veszek a telefonálásban*
b) *Tiltakozom a terv ellen.*
c) *Nem nyilvánítok véleményt*
18. A barátod az egyik osztálytársatok miatt igazgatói intót és otthon súlyos büntetést kapott. Ez a gyerek elég gyakran árulkodik, és ezért mindenki nagyon haragszik rá. A barátod dühében azt javasolja, hogy néhányan lessétek meg az utcán ezt a gyereket, és jól verjétek el.
- a) *Egyetértek, és részt is veszek az akcióban.*
b) *Megpróbálom a többiekkel is lebeszélni a büntetésről.*
c) *Nem nyilvánítok véleményt a dologról.*

II. Miként vélekedsz az alábbi magatartásformákról?

A véleményednek megfelelő négyzetbe tegyél egy X jelet!

<i>Ha valaki</i>	<i>Nagyon rossznak tartom</i>	<i>Elég rossznak tartom</i>	<i>Egyáltalán nem tartom rossznak</i>
1. mindig, mindenben szembefordul a tanárokkal			
2. elvárja, hogy társai segítsenek neki a felelésnél és a dolgozatírásnál			
3. mindig igyekszik a tanárok kedvében járni			
4. nem segít társainak a felelésnél és a dolgozatírásnál			
5. puskázik a dolgozatírásnál			
6. ha nem tud felelni, minden esetben talál valami jó kifogást, hogy megússza a rossz jegyet			
7. mindig engedelmeskedik a felnőtteknek			
8. szándékosan kárt okoz a tanároknak			
9. szándékosan kárt okoz a társainak			
10. az olyan alkalmat, amely számára előnyt jelent, gondolkodás nélkül kihasználja			
11. minden körülmények között ragaszkodik saját véleményéhez			
12. minden eszközt megragadva érvényesíti akaratát			
13. igazának erőszakkal is kész érvényt szerezni			
14. fenyegetett helyzetben feladja elképzeléseit			
15. nem érzi magára nézve kötelezőnek a többség akaratát			
16. gondolkodás nélkül képviseli a többség véleményét.			
17. mindig úgy cselekszik, ahogyan pillanatnyi érdekei diktálják			
18. semmilyen körülmények között sem árulja el barátja titkait			
19. akkor sem jelenti fel társait, ha azok másokat veszélyeztetnek			
20. nem vállalja tetteiért a felelősséget			
21. becsapja a barátait			
22. hazudik a szüleinek			
23. félrevezeti a tanárait			
24. lop az üzletben			
25. bombariadóval fenyegetőzik			
26. soha semmilyen szabályt nem tart be			
27. törekszik arra, hogy minden szabályt betartson			

A TESTNEVELŐ TANÁROK VÉLEMÉNYE A KIBOCSÁTÓ INTÉZMÉNY KÉPZŐ MUNKÁJÁRÓL

**Kovács Etele*, Keresztesi Katalin*, Kovács István* és
Andrásné Teleki Judit***

* *Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar*

• *Oktatási Minisztérium, Felsőoktatási Elemzési Fejlesztési Főosztály*

Az elmúlt tíz évben a magyar felsőoktatást markáns változások jellemezték. Az 1993. évi felsőoktatási törvény rendelkezései alapján a felsőoktatásban a tantervi irányelveket képesítési követelmények váltották fel, amelyek a képzési folyamatokat a kimenet felől szabályozzák, mintegy biztosítva a diplomák egyenértékűségét. Megtörtént a felsőoktatás intézményrendszerének átalakítása (integráció). Megjelent a merev képzési és intézmény struktúrák rugalmasabb tételének igénye (kreditrendszer). Ezek a folyamatok – néhány specifikus vonatkozással kiegészülve – természetesen hatással voltak a testnevelőtanár-képzésre is. A tanárképzés hatalmas intézményrendszerében a testkulturális felsőoktatás tanár szakjain tanuló hallgatók száma mintegy 5,3–5,6%-a a tanárképzős hallgatók összlétszámának. Így részben érthető, hogy a tanárképzés nagy egészén belül e szakterület munkáját csak igen szerény érdeklődés kíséri.

E tanulmány a testnevelőtanár-képzés témakörével foglalkozik, alapadatokat szolgáltatva a képzés programjainak átgondolásához, fejlesztéséhez.

A pedagógiai kutatások egyik jelentős területe a tanárképzés komplex folyamatának vizsgálata, ezért nem meglepő e témával foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalom gazdagsága. Sajnálattal kell megállapítanunk, hogy e szakirodalmi gazdagság nem jellemzője a testnevelőtanár-képzéssel foglalkozó hazai szakirodalomnak. Az elmúlt tíz évben a hazai szerzők tollából viszonylag kevés hozzáférhető tanulmány jelent meg e témakörben. A hazai publikációk leginkább a testnevelőtanár-képzés egy-egy részterületével foglalkoznak. *Makszin Imre* (1991) empirikus vizsgálat keretében a tanítási gyakorlatok hatékonyságát a vezető tanárok véleménye alapján elemzi. *Vass Miklós* (1989) összehasonlító vizsgálatában – nemzetközi áttekintést is adva – bemutatja a képzési programok sokszínűségét, diverzifikáltságát.

Több vizsgálat foglalkozik a testnevelőtanár-képzés egy-egy részterületével, tantárgystruktúrájával, a motorikus készségek oktatási hatékonyságával (*Nagy*, 1994; *Keresztesi* és mtsai. 1996, 1999; *Kovács*, 1996). A hazai testnevelőtanár-képzés intézmény struktúrájának bővülése kapcsán az egyetemi szintű képzés átfogóbb vizsgálata és tartalmi vonatkozásai is felvetődnek (*Vass* és *Rétsági*, 1993).

A testkulturális felsőoktatás képesítési követelményeinek elkészítése, az ezzel járó előkészületi munkálatok a képző intézmények együttes munkáját kívánta meg, amely

önmagában is a képzés teljes folyamatának áttekintését serkentette (Kiss, 1993). Az elmúlt években a képesítési követelmények számos változata született meg, de a hivatalos elfogadás mind a mai napig várat magára. A képesítési követelmények elfogadása és hatályba lépése tovább erősítheti a képző intézmények közötti együttműködést és reményt nyújthat a sokszínű, diverzifikált képzés tág keretű szabályozásának. A testnevelőtanár-képző intézmények a képesítési követelmények kidolgozásával párhuzamosan jelentős lépéseket tettek a kreditrendszerű képzés kialakítására, a kreditpontban kifejezett hallgatói munka arányainak meghatározására (Kovács és Keresztesi, 1999).

A fent említett hazai tanulmányok mellett az elmúlt évben összefoglaló tanulmány jelent meg a testnevelőtanár-képzés jelenéről és jövőjéről, azokról a feladatokról, amelyek a közeljövőben a testnevelőtanár-képző intézményeknek meg kell oldaniuk (Kovács és mtsai., 2000).

A szerénynek mondható publikációs teljesítmény nem azt jelenti, hogy a tanárképzés e specifikus szakja a képzés szempontjából változatlan maradt. Mint erre már az előzőekben is utaltunk, a társadalomban és a felsőoktatásban végbemenő folyamatok hatással voltak a testnevelőtanár-képzésre is, amelyek jól nyomon követhetőek a képzési programok módosulásában. A kilencvenes évek második felében végbemenő kisebb-nagyobb program-korrekciók és tantárgyváltoztatások azonban nem helyettesíthetik az átfogó tantervfejlesztési munkálatokat, amelyek valamennyi testnevelőtanár-képző intézmény számára feladatot jelentenek. Az itt közölt tanulmány e tantervfejlesztő munkálatok megvalósításához kíván adatokat szolgáltatni.

A nyert adatok bemutatása és elemzése előtt szükséges megjegyeznünk, hogy a képzés egyes összetevőit véleményező testnevelő tanárok meghatározó többsége a hetvenes évek második felében kidolgozott és kisebb módosításokkal a kilencvenes évek közepéig hatályban lévő tantervek alapján minősítette intézménye képző munkáját. Az akkori tantervi irányelvek bizonyos fokú egységesítő hatása ellenére a képző intézmények egymástól eltérő programokat valósítottak meg, jóllehet a képzés struktúrája, a különböző tantárgycsoportok arányai nagyfokú azonosságot mutattak. Így bizonyos mértékű általánosításra a vizsgálat lehetőséget ad, különösen úgy, hogy több esetben képzési szintek (TF: egyetemi szint, a többi képző intézmény főiskolai szint) szerinti csoportosításban is értékeltük és összehasonlítottuk a beérkezett adatokat.

A vizsgálat célja és a minta

E tanulmányban bemutatott vizsgálatunk célja az volt, hogy megismerjük a közoktatásban jelenleg tanító testnevelő tanárok véleményét egykori intézményük képző munkájáról és azt hasznosítsuk tantervfejlesztési munkálataink során.

A magyar testnevelőtanár-képzés igen jelentős hagyományokkal rendelkezik. A szakma megítélése szerint a képzés jól strukturált, az iskola igényeihez igazított tantárgyi csoportokból áll, amely kiállja az európai összehasonlítás próbáját is. A hazai testnevelőtanár-képzés a pedagógusképzés területén létező irányvonalak közül a tanításra való pedagógiai pszichológiai felkészítést tekinti elsődlegesnek, párosítva azt az igen erős és

sokoldalú sportmotoros szakmai képzéssel. Ez a kedvező megítélés azonban alátámasztásra, megerősítésre szorul. Bizonytalanságra ad okot, hogy szinte teljes egészében hiányzik a visszacsatolás a végzettek és a képző intézmények között. Így a képzési programok megújítása, a szükséges módosítások elvégzése a praktizálók, a gyakorlati munkát végzők értékes tapasztalatainak felhasználása nélkül történt meg.

A Semmelweis Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Kara (TF) az Oktatási Minisztériummal közösen 1999-ben végezte el a testnevelő tanárok kérdőíves felmérését. Az 1000 fős mintát az általános és a középiskolákban valamint a szakmunkásképző intézetekben tanító testnevelők alkották. A kérdőív kitöltése nem volt kötelező és miután név nélkül kértük visszaküldésüket nem sértettük meg az adatvédelmi törvényt. Kérdéseink nem vonatkoztak olyan személyes kérdésekre, amelyek a válaszadók állampolgári jogait sértették volna.

A vizsgált sokaságra (közoktatásban tanító testnevelők) csak becslést adhatunk (6000–6500 testnevelő tanár). A vizsgálat során visszaérkezett ezer kérdőív a közoktatásban dolgozó testnevelő tanárok becslést számának mintegy 15,4–16,6%-a. Mivel arra vonatkozóan még becslést adhatunk sincs, hogy a különböző iskolatípusokban hány testnevelő tanár tanít, így egzakt illeszkedésvizsgálatot nem tudtunk végezni.

Az 1. táblázat a vizsgált minta kibocsátó intézményei szerinti megoszlását mutatja be. Látható, hogy véleményalkotók mintegy egynegyede a TF testnevelő tanár szakán végzett. A megkérdezettek közel 75%-a tanárképző intézmény főiskolai szintű képzésében vett részt.

1. táblázat. A testnevelő tanárok megoszlása a kibocsátó intézmények szerint

<i>Intézmény</i>	<i>Százalékos megoszlás</i>
BDTF Szombathely	8,4
BGyTF Nyiregyháza	16,6
EKTF Eger	10,5
ELTE TFK Budapest	2,9
JGyTF Szeged	16,4
JPTE TTK Pécs	20,1
TF Budapest	25,1

Megjegyzés: Az arányok kialakulását alapvetően befolyásolja:

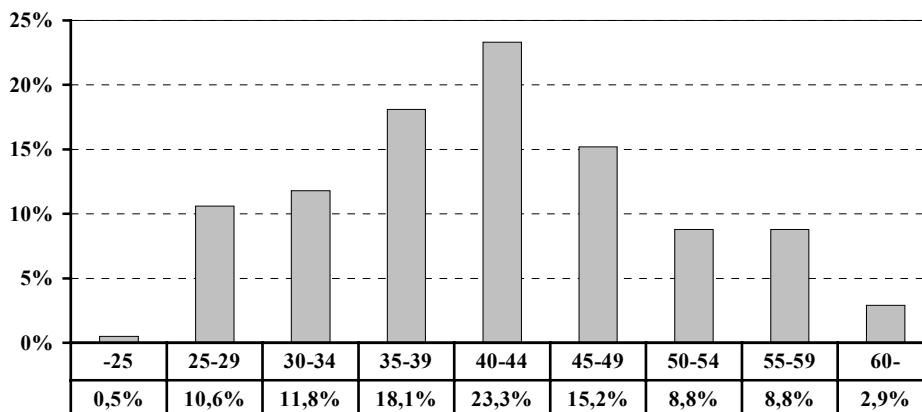
- az intézmény képzőtevékenységének kezdete,
- az engedélyezett beiskolázási irányszámok.

A testnevelőtanár-képzés intézménystruktúrája 1992-ben módosult, az akkori JPTE Természettudományi Karán beindult az egyetemi szintű testnevelőtanár-képzés, de a vizsgálat időpontjáig kibocsátott hallgatók kis száma nem befolyásolja a minta megoszlását. A következőkben a vizsgált minta néhány szociológiai jellemzőjét mutatjuk be.

A vizsgált minta korstruktúrája

Vizsgálatunk fontos területe a testnevelő tanári pályán dolgozók életkori tagozódásának megismerése, az úgynevezett korstruktúra bemutatása. A tanári pályát elemző szociológiai vizsgálatok fontos rétegtképző funkciót tulajdonítanak az életkornak, hiszen az életkor, a pályán eltöltött évek számos, esetleg csak az adott korcsoportra jellemző tulajdonságot, ismérvet alakíthatnak ki.

Az egymást követő tanárgenerációk százalékos részvétele az iskolai testnevelésben visszatükrözi azokat a társadalmi hatásokat, amelyek alapvetően befolyásolják az elhelyezkedést, a pályán maradáást. Így a korstruktúra ismerete elősegítheti a szakma jövőbeni helyzetének megítélését, továbbá adatokat szolgáltat a munkaerő kereslet-kínálat alakulásához is. A korstruktúrára vonatkozó felmérési adatainkat az 1. ábrán mutatjuk be.



1. ábra

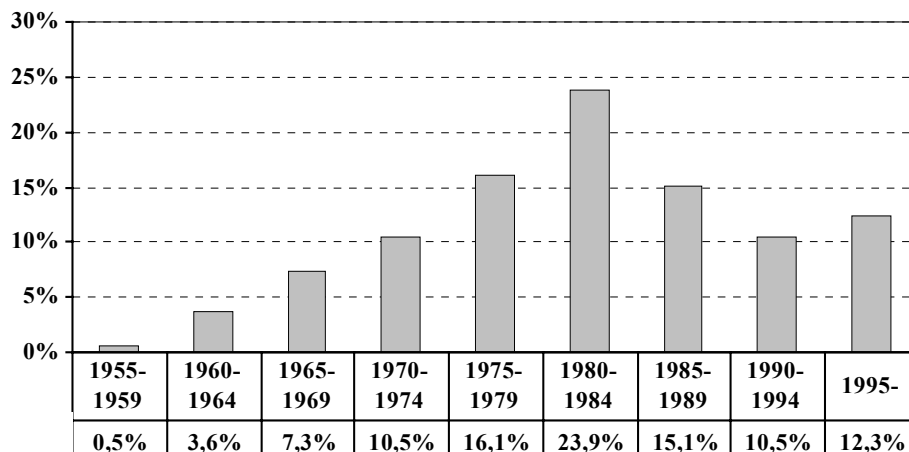
A testnevelő tanárok életkor szerinti tagozódása (ötéves korintervallum)

A testnevelő tanárok korstruktúrája a vizsgált minta két végzettség szerinti rétegében (TF-en végzett egyszakos, tanárképző főiskolán végzett kétszakos testnevelők) némileg eltér egymástól, szignifikáns különbségek azonban nem mutathatók ki a végzettség szerinti rétegminták eloszlásában.

A korstruktúra vizsgálata mellett igen informatív a minta eloszlásának elemzése abból a szempontból, hogy a közoktatásban tevékenykedő testnevelő tanárok mikor szerezték meg diplomájukat. A diplomák kiadási évük szerinti eloszlása, ha teljes egészében nem is fedheti le a korstruktúrát, lényegében megerősíti azt (2. ábra).

Az eloszlás ábrájából látható, hogy az aktív testnevelő tanárok közel egynegyede (23,9%) a nyolcvanas évek első felében diplomázott, amely hozzávetőlegesen a 40–44 éves korosztályt jelenti és közel azonos e korcsoport már bemutatott százalékos arányával.

A testnevelő tanárok véleménye a kibocsátó intézmény képző munkájáról



2. ábra

A testnevelő tanárok tagozódása a diploma megszerzésének éve szerint

Ugyancsak jelentős a diplomájukat a hetvenes és a nyolcvanas évek második felében elnyert testnevelők száma is (16,1 és 15,1%). Így a ma aktív testnevelők meghatározó részét azok a tanárok adják akik a hetvenes évek közepétől a nyolcvanas évek végéig (1975–1989) terjedő, mintegy 15 évet áthidaló időperiódusban szerezték meg diplomájukat.

A minta nemek szerinti megoszlása

Gyakran hangoztatott pedagógiai kívánalom a tantestületek nemek szerinti kiegyensúlyozottsága, a férfi és a női tanerő közel azonos aránya. Közismert, hogy ettől a kívánalomtól évről-évre jobban eltávolodunk és napjainkban a közoktatást az elnőiesedés néven emlegetett, egyre jobban felgyorsuló folyamat jellemzi a humán- és a természettudományok, de a – testnevelés kivételével – a készségtárgyak szakjain is. Egy 1996/97-es felmérés szerint a női tanerő átlagos jelenléte az említett három szakcsoportban mintegy 75%-os, míg a férfi pedagógusok aránya mindössze csak 25%-os. A jelenlegi arány (75:25) pedagógiai szempontból igen kedvezőtlen. Felmérésünk örömteli eredménye, hogy a testnevelő tanári szak az egyedüli, ahol a férfi tanárok túlsúlya egyértelműen kimutatható.

Más vizsgálatok is hangsúlyozzák, hogy a testnevelés a férfiasabb szakok közé tartozik, de egy 1998-as viszonylag kis mintán végzett felmérés úgy találta, hogy a testnevelés szakosoknak csak mintegy egyharmada a férfi tanár (Imre, 1998).

Saját, reprezentatívnak tekinthető mintánk felmérési adatai a férfi testnevelő tanárok egyértelmű és jelentős túlsúlyát bizonyítják. A férfiak 57,5%-ban, míg a nők 42,5%-ban szerepeltek a mintában.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a testnevelő tanári pálya – ellentétben a többi tanár szakkal – egyik iskolatípusban sem tekinthető női szakmának. A testnevelő tanári pályát nem fenyegeti az elnőiesedés veszélye. A beiskolázásnál már meglévő férfi túlsúly a testnevelő tanári pálya minden korcsoportjánál megmarad.

A vizsgálati eredmények bemutatása

A kibocsátó intézmény képzési programjának megítélése

Tanári vélemények a képzésről a pályára történő felkészítés szempontjából.

A 2. táblázat a képzési programok megítélésének százalékos eloszlását mutatja meg a pályára való felkészítés szempontjából. A jó és a kiváló minősítések részaránya (52,3%) kedvezőnek mondható, de vegyük figyelembe, hogy a közepes vagy annál gyengébb minősítések százalékos aránya is igen magas (47,7%).

2. táblázat. Tanári vélemények eloszlása a diplomát adó intézmény képzési programjáról, a pályára történő felkészítés szempontjából

<i>Minősítések (1-5)</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>
1. Nem megfelelően készített fel a pályára	9	0,9	3,52	0,87
2. Sok hiányossággal készített fel a pályára	102	10,5		
3. Megfelelően felkészített a pályára	352	36,3		
4. Jól felkészített a pályára	391	40,3		
5. Kiválóan felkészített a pályára	117	12,0		
<i>Összesen</i>	<i>971</i>	<i>100,0</i>		

A vélemények két pólusra osztásával kialakuló százalékos arányok közelsége (52,3 és 47,7%) arra intenek, hogy képzési programjaink jelentős módosításra szorulnak az életre, a pályára történő felkészítés szempontjából. Összességében az egykori hallgatók értékelését a képző intézmények megelégedéssel, de nem megnyugvással vehetik tudomásul.

E mértéktartó megfogalmazásunkat az ötszálájú minősítés átlagértéke is alátámasztja (átlag = 3,52 szórás ± 0,87). Az átlagérték alapján közepesnél jobb minősítés, viszonylag nagy szórásértékekkel, azt fejezi ki, hogy a vélemények kétharmada igen széles intervallumban szóródnak (2,65–4,39), az elégségest meghaladó szinttől a jó minősítést túlszárnyaló szintig.

A képzési programok megítélése a pályára történő felkészítés szempontjából nem tér el jelentősen a főiskolai, illetve az egyetemi végzettséggel rendelkezőknél (3. táblázat).

3. táblázat. A pályára történő felkészítés végzettségi szint szerinti véleményezése (%)

Végzettség szintje	Minősítés N= 971				
	Nem megfelelően készített fel a pályára	Sok hiányossággal készített fel a pályára	Megfelelően felkészített a pályára	Jól felkészített a pályára	Kiválóan felkészített a pályára
Tanárképző főiskolát végzettek	1,1	10,2	36,6	40,9	11,2
Egyetemet végzettek	0,5	12,2	35,6	41,9	9,9

Figyelemre méltó, hogy mindkét képzési szinten a választ adó tanárok több mint 50%-a jónak vagy kiválóan minősítették a testnevelőtanár-képzés programját.

A 3. táblázat adatait abból a szempontból is mérlegelni kell, hogy azok a képzési programok, amelyek a minősítések hasonló eloszlását eredményezték, jelentősen eltérnek egymástól. A nyert eredmények azt bizonyítják, hogy a programok diverzifikáltsága, sokszínűsége nem zárja ki a hasonló eredményre vezető képzést a pályára történő felkészítés szempontjából. Feltételezhető továbbá, hogy az egyes képző intézmények eltérő programjai nem meghatározó tényezői a pályára történő felkészítésnek.

A sportági és a nem sportági képzés arányainak megítélése

A testnevelőtanár-képzés egyik legvitatottabb tárgyköre az elméleti és gyakorlati képzés egymáshoz viszonyított aránya, pontosabban a sportági és nem sportági képzés viszonya.¹ A két tantárgycsoport aránya – a kezdetben mintát adó TF-en – a hatvanas évektől kezdődően szinte változatlan és mindkét csoport a képzés összóraszámának mintegy 45 ± 5%-át adja. A tantervi reformok során a tradicionális sportágak képzési idejének kétségtelenül kimutatható csökkenése igen éles kritikát váltott ki a szakmai képzést féltők részéről. E gyakran kiélezett viták tükrében különösen fontos megismernünk a testnevelő tanárok véleményét ebben a kérdésben.

A nem sportági (elméleti) és a sportági képzés arányaira vonatkozó testnevelő tanári vélemények százalékos eloszlását a 4. táblázat tárja elénk.

A vélemények eloszlása egyértelműen alátámasztja a testnevelő tanári pálya sportági és gyakorlatorientáltságát. Kiemelkedően magas azoknak az aránya, akik a kifejezetten gyakorlatorientált sportági képzés túlsúlyát (60:40%) tartják szükségesnek, (N=378, 38,7%). A sportági képzés tradicionális 50%-os részarányát a testnevelők több mint egy-negyede (N=251, 25,7%) kívánatosnak tartja továbbra is fenntartani. Szembetűnő és némileg meglepő az extrém sportági túlsúlyt képviselők aránya, a válaszadók mintegy

¹ A „nem sportági képzés” és a „sportági képzés” használata talán jobban kifejezi a valóságot, mint az „elméleti” és „gyakorlati” képzés, jóllehet a nem sportági képzés valóban jobbra elméleti jellegű, de természetesen még gyakorlata is van, míg a sportági képzés nem csupán gyakorlatból, hanem elméletből is áll.

egyötöde (19,8%) a 70 százalékos sportági arányt is elképzelhetőnek tartja a testnevelő-tanár-képzésben.

4. táblázat. Testnevelő tanári vélemények a nem sportági és a sportági képzés arányairól

Választható arányok (%)		A válaszok megoszlása	
Nem sportági képzés	Sportági képzés	N	%
30	70	194	19,8
40	60	378	38,7
50	50	251	25,7
60	40	139	14,2
70	30	16	1,6
Összesen		978	100,0

A nem sportági, elméleti képzés 50%-ot meghaladó arányát a válaszadók viszonylag kis száma tartaná szükségesnek (N=139+16, 14,2+1,6%).

Az összehasonlítás érdekében külön is elemeztük a főiskolán, illetve egyetemen végzett testnevelők véleményét a képzés arányairól. Az eredményeket a 5. táblázat ismerteti. A különböző végzettségi szintű testnevelő tanárok véleménye az egyes részarányok kívánatos mértékéről nem különböznek szignifikánsan egymástól. A végzettségi szinttől függetlenül, határozottan kifejezésre jut a sportági, a gyakorlati irányultságú képzés – 50%-ot meghaladó – túlsúlyának érvényesítése. Ez az eredmény egyben azt is jelzi, hogy a képzési szintek (egyetemi és főiskolai szint) különbségei nehezen határozhatók meg a jelenlegi képzési struktúrában. A tanári megítélésben – a végzettségi szinttől függetlenül – egyértelműen a főiskolai képzés specifikuma, a hangsúlyozottan gyakorlati-orientáltságú képzés jut kifejezésre, mert valójában ezt igényli az iskolai testnevelés. A vertikálisan egymásra épülő, úgynevezett kétféle képzési struktúra adhatja meg a két szint egymásra épülő, de egymást egyben el is választó képzési sajátosságát, amely kielégíti a való élet, az iskola gyakorlati-módszertani orientáltságát, pszicho-pedagógiai irányultságát, de a szakma, a testnevelés sem kényszerül az egyetemi szint feladására.

5. táblázat. Testnevelő tanári vélemények a nem sportági és a sportági képzés arányairól végzettségi szinttől függően (%)

Választható arányok (%)		A válaszok megoszlása	
Nem sportági képzés	Sportági képzés	Főiskolai szint	Egyetemi szint
30	70	19,0	21,7
40	60	39,7	34,1
50	50	25,3	26,5
60	40	14,3	15,9
70	30	1,7	1,8
Összesen		100,0	100,0

A tantárgyi modulok által közvetített ismeretek megítélése

A legfontosabb tantárgyi modulok képzésben betöltött szerepének megadott jellemzők alapján történő megítélése – a praktizáló testnevelő tanárok részéről – fontos rész vizsgálatainknak. Az erre vonatkozó statisztikai adatokat a 6. táblázat tartalmazza.

A táblázat az alapstatisztikai értékek mellett, tantárgycsoportonként mutatja be a megadott jellemzők szerinti minősítések százalékos megoszlását.

6. táblázat. *Testnevelő tanárok véleménye a tantárgycsoportok által közvetített ismeretek, a megszerzett készségek és képességek mennyiségéről, minőségéről, illetve hasznosságáról*

Tcs	J	Minősítés													
		Nem megfelelő (1)		Gyenge (2)		Közepes (3)		Jó (4)		Kiváló (5)		Összesen		\bar{x}	S
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Ped	Me	21	2,2	24	2,6	267	28,4	575	61,2	53	5,6	940	100	3,65	0,72
	Mi	17	1,8	47	5,0	253	26,9	522	55,5	101	10,7	940	100	3,68	0,80
	Ha	16	1,7	60	6,4	244	26,2	492	52,8	120	12,9	932	100	3,69	0,84
Psz	Me	24	2,6	86	9,2	341	36,7	419	45,1	60	6,5	930	100	3,44	0,85
	Mi	24	2,6	86	9,2	365	39,2	388	41,7	67	7,2	930	100	3,42	0,85
	Ha	29	3,1	111	12,0	318	34,5	379	41,1	86	9,3	923	100	3,41	0,93
Ter	Me	22	2,4	85	9,4	262	29,0	442	48,9	92	10,2	903	100	3,55	0,89
	Mi	17	1,9	69	7,6	270	29,9	438	48,5	110	12,2	904	100	3,61	0,86
	Ha	20	2,2	73	8,1	278	30,9	438	48,7	90	10,0	899	100	3,56	0,86
Spt	Me	7	0,7	17	1,8	123	13,1	547	58,3	245	26,1	939	100	4,07	0,73
	Mi	3	0,3	17	1,8	123	13,1	514	54,7	271	28,9	939	100	4,10	0,72
	Ha	5	0,5	12	1,3	104	11,2	479	51,4	332	35,6	9312	100	4,20	0,73

Jelölések: Tcs = tantárgycsoport, J = jellemzők, Ped = pedagógia, testnevelés-elmélet és módszertan, Psz = pszichológiai tantárgyak csoportja, Ter = természettudományi tantárgyak csoportja, Spt = sportági tantárgyak csoportja, Me = mennyiség, Mi = minőség, Ha = hasznosság.

A fő tantárgyi csoportok közötti különbségének megállapítására a következő statisztikai elemzéseket végeztük. Az ANOVA – variancia analízissel megnéztük, hogy tantárgycsoportokon belül és tantárgycsoportok között van-e szignifikáns eltérés az egyes kérdésekre adott válaszok között. A Tukey's HSD post hoc teszt alapján az egyes átlagértékek közötti 0,13 különbség tekinthető szignifikáns eltérésnek. A 6. táblázat adataiból kiolvasható, hogy a sportági tantárgycsoport szignifikánsan jobb minősítést kapott, mint a társadalom és természettudományi tantárgycsoport. Az egyes tantárgy csoportokon belül a mennyiségi, a minőségi és a hasznossági megítélésben nem volt szignifikáns eltérés.

A sportági tantárgyak jó (4) minősítést meghaladó átlaga kimagaslóan magas (ld. a táblázat \bar{x} oszlopát), különösen magasra értékelt a sportági tantárgycsoport hasznossági jellemzője ($\bar{x} = 4,20$). A pedagógia, a pszichológia és a természettudományi tantárgy csoportok közepes értékét jóval meghaladó átlaga ($\bar{x}_{\min.} = 3,41$; $\bar{x}_{\max.} = 3,69$) a viszonylag nagy szórású értékek ellenére ($S_{\min.} = \pm 0,72$; $S_{\max.} = \pm 0,89$) a tantárgycsoportok kedvező megítélésére utalnak.

A jó minősítések minden tantárgycsoportnál megtalálható magas százalékos aránya (41,1–61,2%) ugyancsak alátámasztja a kedvező megítélést. Ugyanakkor tekintettel kell lennünk a közepes minősítések – a sportági tantárgycsoportot nem számítva – magas arányára is.

A testnevelőtanár-képzés tantárgystruktúrájáról, a tantárgyak által közvetített ismeretek, készségek és képességek mennyiségéről, minőségéről, azok felhasználhatóságáról a képző intézmények alapvetően kedvező visszajelzést kaptak, de a közepes értékelés magas aránya (26,2–39,2%) a tantárgyi programok és követelmények folyamatos megújítását, karbantartását követeli meg a képző intézményektől.

A sportági tantárgycsoport mennyiségéről alkotott kedvező megítélés ($\bar{x} = 4,07 \pm 0,73$) némileg ellentmond annak az előzőekben ismertetett véleménynek, hogy a sportági képzés részesedését a képzés összidején belül növelni kell (4. táblázat).

A sportági képzés néhány sajátosságának testnevelő tanári véleményezése

A négy tantárgyi modul közül a sportági tantárgyak moduljának kiemelt jelentősége van a szakmai képzésben, ezért a képzésben betöltött sajátos szerepének vizsgálata külön figyelmet érdemel.

A testnevelőtanár-jelöltek sportmotoros képzésében – az adott időkereteken belül – nincs hitelt érdemlően meghatározva, hogy a technikai készség és a kondicionális képesség kialakítására, illetve fejlesztésére fordított időkeret hogyan viszonyuljon a szakmódszertan elsajátításához szükséges időhöz. A célszerű arányok három alternatíváját adtuk meg a vizsgálatban részt vevő testnevelő tanároknak (7. táblázat).

A válaszadók több mint fele (54,2%) mindkét terület óraszámát növelné, amely lényegében megerősíti a sportági képzés arányainak javítására tett – előzőekben már ismertetett – testnevelő tanári álláspontot (4. táblázat).

A 7. táblázat adatai közvetett módon a szakmódszertan jelentőségének sajátos megítélésére utalnak, nevezetesen arra, hogy a sportági készség- és képességfejlesztés folyamatában való aktív részvétel eredményeként kialakuló „motoros tudás” megadja az adott mozgásos cselekvés oktatásához szükséges módszertani eligazodást is. Így a szakmódszertan csak másodlagos a motoros készség- és képességfejlesztés viszonylatában. A szakmódszertani órák számának növelésére tett alternatív javaslat támogatottsági aránya ezért ilyen mértékű (14,7%).

7. táblázat. A motoros készség és képesség, valamint a szakmódszertan elsajátítására fordított időkeretek arányai

<i>A célszerű arányok alternatívái</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1. A jelenlegi arányok megfelelőek	305	31,1
2. Növelném a szakmódszertani órák számát a motoros készség- és képesség-fejlesztés rovására	144	14,7
3. Mindkét terület óraszámát növelném	533	54,2
<i>Összesen</i>	<i>982</i>	<i>100,0</i>

A testnevelőtanár-képzésben a sportági mozgásanyag oktatásának lényeges és régóta vitatott kérdése – főleg a mérhető sportágakban – a teljesítményszintek megkövetelése. Érdekes és tanulságos megismerni a testnevelő tanárok álláspontját a sportági képzés e fontos kérdésében, különösen úgy, hogy az előző kérdés kapcsán ismertté vált a „motoros tudás” elsődlegessége.

A sportági teljesítményszintek megkövetelésének különböző „fokozatú” alternatíváira adott válaszok százalékos megoszlását a 8. táblázat tartalmazza.

8. táblázat. A vélemények eloszlása a sportági teljesítményszintekről

<i>Választási lehetőségek</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1. Nem szükséges	115	11,7
2. Minimum szinthez kötötten szükséges	551	55,8
3. Pontértékek táblázat alapján szükséges	321	32,5
<i>Összesen</i>	<i>987</i>	<i>100,0</i>

A végzett testnevelő tanárok 55,8%-a a sportági képzés oktatási folyamatában szükségesnek tartja a minimum teljesítményszinthez kötött technikai tudást. Jelentős a száma azoknak is, akik standardizált pontértéktáblázat alapján történő teljesítményértékelést tartanak hatékonynak a motoros készségek oktatásában (32,5%). A sportági képzés fontosságának testnevelő tanári megítéléséből egyértelműen következik, hogy a teljesítményszintet szükségtelennek tartók aránya mérsékelt (11,7%).

A testnevelő tanárok domináns többségének sportági képzésre vonatkozó véleményéből kitűnik, hogy egy adott motoros feladat oktatásának kívánatos előfeltétele a mozgás teljesítőképes, „materiális” tudása.

A sportági képzést, általában a szakmai ismeretek elmélyültebb elsajátítását segíti elő a sportszakmai gyakorlat. A sportszakmai gyakorlat rendszerét az a meggyőződés hívta életre, hogy a rendszeres sporttevékenység, a versenyzés hozzájárul a testnevelő tanárok „sportos beállítódásához”, az iskolai sportélet és versenyzés fellendüléséhez, a színvonalasabb testnevelő tanári munkához. Azt a feltételezésünket, hogy a sportszakmai gyakorlat kialakult rendszere elősegíti az iskolai testnevelő tanári munka hatékonyságát, fejlő-

dését, valamint hozzájárul az iskola sporttevékenységének kialakulásához és formálódásához, felmérési eredményeink igazolták (9. táblázat).

9. táblázat. A vélemények eloszlása a sportszakmai gyakorlatok testnevelő tanári munkát segítő szerepéről

<i>Mennyire segítette a sportszakmai gyakorlat a testnevelő tanári munkát?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Nem segítette	15	1,6
Kismértékben segítette	87	9,0
Segítette	451	46,6
Jelentősen segítette	414	42,8
<i>Összesen</i>	<i>967</i>	<i>100,0</i>

A „segítette” (46,6%) és „jelentősen segítette” (42,8%) vélemények eloszlásának igen magas százalékos értékeit úgy értelmezzük, hogy a sportszakmai gyakorlatok, a szakosztályi munka és versenyzés a testnevelőtanár-képzés szerves és nélkülözhetetlen része. Így, mint képzési specifikum, normatív úton, központi forrásból is támogatni kell. A képző intézményeknek a jövőben is törekedniük kell a sportszakmai munka színvonalának fenntartására.

Részben a sportszakmai gyakorlatok hatásának is tulajdonítható, hogy a közoktatásban tevékenykedő testnevelő tanárok 90,4%-a vezet iskolájában sportköri foglalkozást. Nyilvánvaló, hogy e kedvező arányról nem számolhatnánk be, ha a hallgatók nem vettek volna részt képző intézményük sportköri munkájában, ha nincs versenyélményük, ha nincs lehetőségük megismerni a sportolás, a versenyzés sokoldalú szocializáló és nevelő hatását.

Tanítási gyakorlatok a testnevelőtanár-képzésben

A tanárképzés lényeges területe az iskolákban folyó tanítási gyakorlat milyensége. A tanítási gyakorlatok folyamatában történik meg a tanári és a szorosan vett szakmai integrációja, a képzés során szerzett ismeretek, elsajátított készségek és képességek gyakorlati alkalmazása.

A tanítási gyakorlat hatékonyságának értékelése különböző tényezők figyelembevételével lehetséges. Felmérésünkben három tényező minősítését kértük a testnevelő tanároktól:

- a tanítási gyakorlatra fordított idő minősítését,
- a tanítási gyakorlat szervezettségét és a képzési struktúrában elfoglalt helyének megítélését,
- a gyakorlatvezető tanárok tevékenységének értékelését.

E három tényező értékelésének eredményeit, a minősítések megoszlását a 10. táblázat foglalja össze.

10. táblázat. A testnevelő tanárok véleménye a tanítási gyakorlatokról

Változó	Minősítés (1–5)										Összesen		Átlag	Szórás
	Nem megfelelő (1)		Részben kielégítő (2)		Kielégítő (3)		Jó (4)		Optimális és kiváló (5)					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Mennyiség (a tanítási gyakorlatra fordított óraszám)	114	12,2	145	15,6	309	33,2	268	28,8	95	10,2	931	100	3,09	1,16
Szervezettség (a tanítási gyakorlat helye a képzési struktúrában)	32	3,5	109	11,9	264	28,5	410	44,3	110	11,9	925	100	3,49	0,97
Vezetőtanárok tevékenysége	7	0,5	50	5,4	138	15,1	449	49,1	271	29,6	915	100	3,98	0,89

A tanári képzés képesítési követelményei meghatározzák a tanítási gyakorlatra fordítandó minimális órakeretet, amelyet a testnevelőtanár-képzés képesítési előírásai megtartanak. Ennek ellenére, szinte évről-évre visszatérő kritika illeti a tanítási gyakorlatokra fordított óraszám mennyiségét, kevésnek tartva az erre fordított időt. A mennyiségi tényező kritikáját a fenti adatok részben megerősítik, hiszen a nem megfelelő és a csak részben kielégítő minősítések részaránya magas százalékos értéket (27,8%) képvisel és a mennyiségi minősítés átlaga – igen nagy szórásértékek mellett – alig haladja meg a kielégítő szintet ($\bar{x} = 3,09 \pm 1,16$). Alacsony azoknak a száma is, (10,2%), akik optimálisnak tartják a tanítási gyakorlatra fordított képzési időt. Ugyanakkor a kielégítő és jó minősítések magas száma alapján megfogalmazhatjuk, hogy a testnevelő tanárok döntő többsége elégedett az eddig tanítási gyakorlatok immár több évtizede kialakult órakeretével. Véleményünk szerint az elégedettség közepes szintjét a közeljövőben nem az időkeretek növelésével, hanem annak jobb és hatékonyabb kihasználásával kell javítanunk.

A tanítási gyakorlatok szervezettsége és a képzési struktúrában elfoglalt helye kedvezőbb minősítést kapott, mint a mennyiségre vonatkozó értékelés, hiszen az átlag jóval meghaladja a közepes – még kielégítőnek tartott – minősítést ($3,49 \pm 0,97$). Feltételezhető, hogy azért nem jött létre jobb átlagérték, mert a tanítási gyakorlatok képzési struktúrában elfoglalt helyét sokan nem tartják optimálisnak. Feltételezések szerint a negyedik évfolyamra koncentrálódó tanítási gyakorlatok legalább egy félévvel történő előrehozása nagyobb pedagógiai hatékonyságot eredményezne. Az előbbrehozás ellen szól, hogy az lerövidítené a tényleges képzési időt, a képzés megszakítottá válna. A lehetőség szerinti minél korábbi iskolai szerepvállalást nem a tanítási gyakorlatok előbbrehozatalával, hanem egyéb iskolai jelenléthez kötött feladatok (hospitálás, mikrotanítások) programba iktatásával kell elérni.

A testnevelőtanár-társadalmat reprezentáló több, mint 900 pedagógus igen magasra értékelte a vezetőtanárok tevékenységét, hiszen az átlag megközelíti a jó (4) értéket

($\bar{x} = 3,98 \pm 0,98$). Ez igen magas szintű elismertséget jelent, jelzi a vezetőtanárok kiváló szakmai és pedagógiai felkészültségét és azt a törekvésüket, hogy a tanítványok minél több szakismerettel, az oktatásban szerzett tapasztalattal, az iskola világának megismerésével kerüljenek ki a képző intézmények falai közül.

Az elmúlt három-négy évtizedben a vezetőtanárok egész sor kiváló képviselője segítette a testnevelő tanárrá válás folyamatát. Az értékelést végző testnevelők jelentős száma egykoron tanítványként ezeknek az elhivatott kiváló tanároknak a kezei alatt formálódtak. Jó lenne hinni abban, hogy tizenöt-húsz év múlva, egy újabb felmérés alkalmával, a vezetőtanárookra vonatkozó értékelés mutatói, megegyeznének a most közöltekkel.

Diplomadolgozat és konzulensi segítségadás megítélése

A testnevelőtanár-képzésben – a már elemzett sportszakmai és iskolai tanítási gyakorlatokhoz hasonlóan – a diplomadolgozat megírása nem kontaktórák képzési terület. A nem kontaktórák megjelölés a „képzésen kívüliség” érzetét kelti, azaz hajlamosak vagyunk arra, hogy megfeledkezzünk létezéséről.

Hosszú évekre visszamenően számtalan kritika illette a diplomadolgozatok színvonalát, témaválasztását, túlértékelttségét, a témavezető, a konzulens és a bíráló azonos személyét stb.

Bizonyos, hogy az első, nagyobb terjedelmű, részben önálló munka kielégítő szintű elkészítése megfelelő tanári segítséget igényel. Úgy gondoljuk, hogy a diplomadolgozat színvonala szorosan összefügg a tanári támogatás és segítségadás mértékével. Így a képzés egyik fontos elemének vizsgálatakor arra kerestük a választ, hogy az egykori hallgatók milyen segítséget kaptak diplomadolgozatuk elkészítéséhez. A segítségadás mértékére adott válaszok megoszlását, és alapstatisztikai értékeit a 11. táblázat foglalja össze.

11. táblázat. A diplomadolgozat megírásához kapott tanári segítség mértékének megítélése

<i>Segítségadás mértéke (1-5)</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Nem megfelelő (1)	45	4,8	3,25	1,00
Részben megfelelő (2)	135	14,3		
Kielégítő (3)	423	44,7		
Hatékony (4)	230	24,2		
Igen hatékony (5)	114	12,0		
<i>Összesen</i>	<i>947</i>	<i>100,0</i>		

A segítségadás mértékét közepesnél csak alig jobbra minősítő testnevelő tanári vélemény, magas szórás mellett ($\bar{x} = 3,25 \pm 1,00$), kedvezőtlen. Lényegében arra utal, hogy a képző intézmények tanári tevékenységében a diplomadolgozattal kapcsolatos konzultációs és témavezető tevékenység másodlagos jelentőségű. A minta százalékos eloszlása ugyancsak kifejezi a testnevelő tanárok kedvezőtlen minősítését, hiszen a hatékony és igen hatékony támogatottság együttesen is csak alig haladja meg a válaszadók

egyharmadát (36,2%). Ez az adat figyelmet érdemel abból a szempontból, hogy például a TF-en – a záróvizsga-jelentések alapján – az elkészült diplomadolgozatok hozzávetőlegesen egyharmada tekinthető kielégítő és jó színvonalúnak. Feltételezhető, hogy a kielégítő és jó színvonalú dolgozatok túlnyomó többsége hatékony tanári támogatás eredménye.

A képzés során a tanárjelöltek által elsajátított sportági mozgásanyagfelhasználása, tanítási gyakorisága az iskolai testnevelésben

Elemzésünk egyik lényeges témaköre a képzés során elsajátított sportági mozgásanyag iskolai felhasználásának vizsgálata.

Az elmúlt évek során a tantervi reformok hatására jelentősen módosult a képzés sportági mozgásanyaga, csökkent a tradicionális sportágak súlya és új sportágak kerültek be a testnevelőtanár-képzésbe. Ez a folyamat kisebb-nagyobb mértékben általános, fellelhető minden képzőintézmény életében. A sportági képzés átstrukturálódásának folyamata mintegy tízéves múltra tekint vissza. Így nyilvánvaló, hogy a képzésben bevezetett új sportági mozgásanyagok még csak igen kismértékben jelenhetnek meg az iskolai testnevelésben. Ezért a felhasználás jelenlegi iskolai szintje nem lehet abszolút determinánsa a sportági mozgásanyag képzésszempontú megítélésének, azaz az iskolai hasznosítás mértéke csak részben befolyásolhatja a sportág tanárképzésben elfoglalt pozícióját. A sportágak iskolai hasznosítását döntő módon meghatározza az alkalmazni kívánt sportág létesítményigénye. A magyar iskolák jelenlegi létesítményhelyzete hosszú időre kijelöli a széles körűen hasznosítható sportágak körét. Ezen sportágak képzési súlyát – főleg az adott órakeretek hatékonyabb kihasználásával – növelni kell, ugyanakkor az iskolai testnevelés szempontjából mérsékelt és kis felhasználtsági értékekkel rendelkező sportágak képzésben betöltött szerepét – a későbbi felhasználhatóság reményében – meg kell tartani.

A testnevelőtanár-képzés programjában szereplő sportági mozgásanyag felhasználásának mértékét, tanítási gyakoriságát az iskolai testnevelésben, ötfokozatú értékkelő skála segítségével vizsgáltuk, figyelembe véve a hasznosítás százalékos eloszlását is. A kiemelkedő alkalmazás maximális értéke 5, míg egy sportág teljes mellőzését az 1 érték jelöli.

A sportágak mozgásanyagát az iskolai felhasználás átlagértékei alapján három csoportba soroltuk. Az iskolai testnevelés programjában

- kiemelten és rendszeresen alkalmazott sportágak (felhasználási átlagérték 3,50 és az e fölötti értékek);
- mérsékelt és kismértékben alkalmazott sportágak (felhasználási átlagérték 2,00–3,49);
- igen kismértékben, esetlegesen alkalmazott sportágak (felhasználási átlagérték 1,00–1,99).

A következőkben az egyes sportági csoportokat mutatjuk be és rövid elemzésüket adjuk.

A kiemelten és rendszeresen alkalmazott sportágak

Az iskolai testnevelés bázisát jelentő sportágak tanítási gyakoriságát, felhasználásának mértékét kifejező átlagot és szórásértékét a 12. táblázat foglalja össze.

A 12. táblázat adatai azt mutatják, hogy a megkérdezett közel ezer testnevelő tanár domináns hányada (legkevesebb kétharmada) iskolája testnevelési programjában az atlétika, a gimnasztika, a testnevelési játékok, a torna, a kosárlabda és a labdarúgás mozgásanyagát rendszeresen és kiemelten alkalmazza. Tekintettel a minta reprezentativitására, a fenti megállapítás kiterjesztve úgy is megfogalmazható, hogy a jelzett mozgásanyagok a magyar iskolai testnevelés döntő meghatározói. Ezek a tradicionális sportágak (atlétika, torna, kosárlabda, labdarúgás), valamint a gimnasztika és a testnevelési játékok – mint arra már az előzőekben rámutattunk – annak köszönhetik igen kiterjedt alkalmazásukat, hogy gyakorlásuk létesítmény- és tárgyi feltételei az iskolákban általában adottak és programba iktatásuk nem igényel szezonálisan jelentkező speciális feltételeket.

12. táblázat. *A sportági mozgásanyag iskolai felhasználása, tanítási gyakorisága (kiemelten és rendszeresen alkalmazott sportágak csoportja)*

Sportági mozgásanyag	Hasznosítás mértéke (1–5)										Összesen		\bar{x}	S
	Nem (1)		Kismértékben (2)		Alkalmanként (3)		Rendszeresen (4)		Kiemelten (5)					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Atlétika	–	–	9	0,9	38	3,9	569	58,7	353	36,4	969	100	4.31	0,59
Gimnasztika	–	–	8	0,8	48	5,0	577	59,9	330	34,3	963	100	4.28	0,59
Testnevelési játékok	1	0,1	20	2,1	134	14,0	549	57,2	255	26,6	959	100	4.08	0,70
Torna	7	0,7	37	3,8	236	24,5	534	55,5	148	15,4	962	100	3,81	0,76
Kosárlabda	46	4,8	49	5,1	223	23,2	419	43,6	224	23,3	961	100	3.76	1.02
Labdarúgás	28	2,9	69	7,2	249	26,0	442	46,1	170	17,7	958	100	3.69	0,94

Az iskolai testnevelés bemutatott sportági strukturálódása szolgált alapot azoknak a kritikai észrevételeknek, amelyek a magyar iskolai testnevelés mozgásanyagát korszerűtlennek, részben avítottak, kevés örömmélnnyel járó mozgásos cselekvésekre épülőnek tekintik. Meggyőződéssel mondhatjuk, hogy a korszerűség és főleg a hatékonyság nem az alkalmazott mozgásanyag újszerűségén, divatosságán, hanem a testnevelő tanár egyéniségén, módszertani kulturáltságán, szervező-, motiváló képességén stb. múlik.

Mérsékelt és kismértékben alkalmazott sportágak

Az iskolai testnevelésben mérsékelt és kismértékben alkalmazott sportágak felhasználási gyakoriságát a 13. táblázat adatai mutatják be.

13. táblázat. A sportági mozgásanyag iskolai felhasználása, tanítási gyakorisága (mérésenként és kismértékben alkalmazott sportágak csoportja)

Sportági mozgásanyag	Hasznosítás mértéke (1–5)										Összesen		\bar{x}	S
	Nem (1)		Kismértékben (2)		Alkalmanként (3)		Rendszeresen (4)		Kiemelten (5)					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Kézilabda	116	12,3	107	11,3	231	24,5	325	34,4	165	17,5	944	100	3,33	1,24
Röplabda	193	20,4	157	16,6	278	29,4	230	24,4	86	9,1	944	100	2,85	1,25
Úszás	368	40,4	153	16,8	263	28,9	92	10,1	34	3,7	910	100	2,20	1,18
Aerobic	293	32,2	287	31,5	265	29,1	59	6,5	7	0,8	911	100	2,12	0,96
Turisztika	357	38,9	205	22,3	270	29,4	63	6,9	23	2,5	918	100	2,12	1,08

A táblázatban szereplő négy sportág és a turisztika iskolai felhasználásának mértéke érdekes eloszlást mutat. A kézilabda még igen jelentős szerepet tölt be az iskolák testnevelési programjaiban, hiszen a rendszeresen és a kiemelten alkalmazók aránya meghaladja a 50%-ot, ugyanakkor a röplabdánál ez a mutató egyharmadra (33,5%) csökken. Az úszás programba állítását a létesítmény-feltételek alapvetően meghatározzák, de öröndetes fejlemény, hogy a mintában szereplő testnevelő tanárok figyelemre méltó hányada (28,9%) alkalmanként felhasználja az úszás mozgásanyagát. A rendszeresen és kiemelten hasznosítók aránya jóval meghaladja a 10%-ot (13,8%). Azon a sajnálatos tényen, hogy az úszás oktatására jól felkészített testnevelő tanárok több mint 40%-a egyáltalán nem hasznosíthatja az iskolai testnevelés és a későbbi egészséges életvitel szempontjából oly fontos mozgásanyagot, csak a létesítményhelyzet alapvető javulása hozhat változást.

Az aerobic, mint az iskolai testnevelés sportági mozgásanyagának egyik eleme, még viszonylagosan új. A közoktatásban tanító testnevelők jelentős hányada alapképzése során még nem ismerkedhetett meg ezzel a sportággal. Feltehetően a mozgásanyag újszerűségének tulajdonítható, hogy a testnevelők közel egyharmada (32,2%) nem hasznosítja ezt a tevékenységi formát iskolája testnevelési programjában.

A tanulók tanórán kívüli, szervezett turisztikai foglalkoztatása kedvezőtlen képet mutat, hiszen a választ adó testnevelők közel 40%-a (38,9%) teljesen kihasználatlanul hagyja ezt a rendkívüli értékes tevékenységet.

Igen kismértékben, esetlegesen alkalmazott sportágak

Az igen kismértékben, esetlegesen alkalmazott sportágak tanítási gyakoriságának adatait és egyéb statisztikai mutatóit a 14. táblázat foglalja össze.

Látható, hogy az esetlegesen alkalmazott sportágak és tevékenységi formák jelentős részét szezonális jellegű (sí, kerékpár, vízi tábor, korcsolya), valamint az iskolai testnevelés szempontjából új, igen korlátozott mértékben hasznosított mozgásformák (tánc, RG) alkotják.

14. táblázat. A sportági mozgásanyag iskolai felhasználása, tanítási gyakorisága (igen kismértékben, esetlegesen alkalmazott sportágak csoportja)

Sportági mozgásanyag	Hasznosítás mértéke (1–5)										Összesen		\bar{x}	S
	Nem (1)		Kismértékben (2)		Alkalmanként (3)		Rendszeresen (4)		Kiemelten (5)					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Sítábor	516	55,8	89	9,6	158	17,1	134	14,5	28	3,0	925	100	1,99	1,26
Tánc	503	56,5	231	25,9	122	13,7	28	3,1	7	0,8	891	100	1,66	0,88
Küzdősportok (önvédelmi)	475	52,2	294	32,3	126	13,8	14	1,5	1	0,1	910	100	1,65	0,78
RG	521	59,1	226	25,6	118	13,4	15	1,7	2	0,2	882	100	1,58	0,80
Kerékpártábor	656	72,2	105	11,6	108	11,9	31	3,4	8	0,9	908	100	1,49	0,89
Vízi tábor	678	75,4	73	8,1	142	15,8	1	0,1	5	0,6	899	100	1,42	0,80
Tenisz	752	83,7	83	9,2	50	5,6	11	1,2	2	0,2	898	100	1,25	0,63
Korcsolyatábor	782	86,1	54	5,9	59	6,5	11	1,2	2	0,2	908	100	1,23	0,64

A szezonális jelleg következtében a hasznosítás mértékét kifejező átlag alacsony értéke természetes ($\bar{x}_{\max} = 1,99$; $\bar{x}_{\min} = 1,23$). Ugyanakkor az alkalmankénti felhasználásra utaló eloszlás alacsony százalékos értékei (max. 17,1%; min. 5,6%) arra utalnak, hogy e tevékenységi formák szezonális bevezetése az iskolai testnevelésben jelenleg még igen korlátozott. Sajnálatos, hogy a választ adó testnevelők meghatározó hányada (55,8–86,1%) még nem használta e tevékenységi formákat iskolája testnevelési programjában.

A bemutatott vizsgálati eredményeket összegezve megállapíthatjuk, hogy a testnevelés tradicionális mozgásanyaga napjainkban még meghatározó szerepet játszik az iskolák testnevelésében. Az új alternatív mozgásformák lassú térhódításával kell számolnunk, mindenekelőtt azért, mert az előrehaladás csak a feltételrendszer javulásával párhuzamosan mehet végbe. A testnevelőtanár-képzésben azonban már most stabil helyet kell biztosítanunk a jövőben feltehetőleg egyre jelentősebb szerepet betöltő új sportági mozgásanyagoknak. A sportági képzés átalakításának folyamata már évekkel ezelőtt megkezdődött és napjainkra lényegében befejeződött, hatása az iskolai testnevelésben azonban csak évek múltán lesz érzékelhető.

Az iskola utáni aktív életvitel kialakításának lehetőségeiről

Az iskolai testnevelés bemutatott, a felhasználás szempontjából tipizált mozgásanyaga egy szabályozott feltételrendszerben, mint a nevelés és fejlesztés sajátos eszköze fejti ki többé-kevésbé mérhető hatását. Tudjuk, hogy az elért eredményekkel nem lehetünk elégedettek, hiszen jól ismert a különböző életkori csoportok lesújtó egészségi állapota. Felvethető – mint egyre gyakrabban fel is vetik –, hogy az iskolai testnevelés teljesítménye milyen mértékben felelős a kialakult helyzetért, a népegészség rendkívül alacsony szintjéért. A kérdés egzakt megválaszolása nem, vagy – talán nem járunk messze az igazságtól – csak igen kismértékben lehetséges. Ugyanakkor a felelősség nem hárítható el.

Tudjuk, hogy az iskolai testnevelés a fokozatosan lemorzsolódó óraszámok mellett nem töltheti be egészségmegőrző, edzettségi szintet növelő funkcióját. Az iskolai testnevelés működésének kedvezőtlen feltételrendszeréért nem a testnevelő-társadalmat, nem a képző intézményeket terheli a felelősség. A feltételrendszer javítását sokan még mindig a kötelező, órarendbe állított tanórák számának növelésében, esetleg a mindennapos testnevelés bevezetésében látják. Az elmúlt évtizedekben többször is úgy tűnt, hogy e cél elérhető, de minden alkalommal a felcsillanó reményt a kiábrándultság követte. Most újra él a mindennapos testnevelés bevezetésének reménye, amely állami, miniszteriális támogatást is maga mögött tudhat.² Félő, hogy a jó kezdeményezés a többi tantárgy képviselőnek jelentős ellenállásába fog ütközni és csak azokban az iskolákban valósul meg, ahol az igazgató testnevelő vagy igazi sportbarát. A mindennapos testnevelés általános órarendi bevezetése nem reális alternatívája a hatékonyság növelésének.

A testnevelés legnagyobb gondja és egyben felelőssége, hogy az adott feltételrendszerben nem tudott kidolgozni és megvalósítani egy olyan stratégiát, amely a fizikailag aktív, egészséges életvitel elkötelezett hívévé formálja a felnövekvő generációt. Ez a elkötelezettség messze túlnyúlik az iskolai éveken, szinte élethossziglan tart.

Napjainkban a testnevelő tanári munka egyre fontosabb, mondhatni meghatározó feladatává válik a fiatalság felkészítése a fizikailag aktív egészséges életvitelre. Vizsgálataink során kikértük a testnevelő tanárok véleményét arról, miként lehetne elérni azt, hogy az iskola befejeztével a tanulók minél nagyobb száma legyen elkötelezett híve a fizikailag aktív egészséges életvitelnek. A megadott alternatívák gyakoriságát, százalékos megoszlását a 15. táblázat mutatja be.

15. táblázat. *A vélemények eloszlása az iskola utáni aktív életvitel kialakításának lehetőségeiről*

<i>Alternatívák az iskola utáni aktív életvitel kialakítására</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
A testnevelés óraszámának növelésével	397	40,2
A tanórán kívül lehetőségek bővítésével	254	25,7
A testnevelés egészségnevelés irányába bővülő stratégiájával	288	29,1
Egyéb javaslatok	48	4,9
<i>Összesen</i>	<i>987</i>	<i>100,0</i>

A táblázat adatainak tanulsága szerint a testnevelők legnagyobb csoportja (40,2%) változatlanul a testnevelés óraszámának növelésével tartja elképzelhetőnek az iskola utáni aktív életvitel kialakítását. A kérdésre választ adó testnevelők egynegyede (25,7%) a tanórán kívüli sport és rekreációs tevékenységek felhasználásával kívánja elérni a kitűzött célt. A megkérdezettek mintegy harminc százaléka a testnevelés egészségnevelés

² Az ISM javasolta a rövidített, 40 perces tanórák bevezetését a közoktatásba. A felszabadult idő felhasználása lehetővé tenné a mindennapos iskolai testnevelést.

irányába bővülő stratégiájában látják a megoldást. A megadott három alternatíva mellett az egyéb, önálló javaslatok száma igen alacsony (4,9%).

A vélemények megoszlása kedvező abból a szempontból, hogy a testnevelés óraszámának növelése mellett a testnevelő tanárok jelentős hányada más alternatívát is lehetségesnek tart a sport, a fizikai aktivitás iskola utáni kialakítására.

A testnevelés tanórán kívüli lehetőségeinek jobb kihasználásával, új, vonzó tevékenységet megszerettető mozgásformák bevezetésével és az egészségnevelés irányába bővülő stratégiájával jó eséllyel közelítheti meg vállalt célját, jelentősen, a jelenleginél feltétlenül hatékonyabban, járulhat hozzá a nemzet egészségi állapotának javításához.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a testnevelő tanárok véleménye a képzési programokról a pályára történő felkészítés szempontjából általában kedvező a képzőintézményre nézve. A vizsgálat érdekes eredménye, hogy a képzőprogramok sokszínűsége nem zárja ki a végső kicsengésében azonos megítélést. Véleményünk szerint a képesítési követelmények hatályba lépése tovább javítaná a programok közötti összhangot. Jelentősen elősegítené a képzőintézmények közötti együttműködést, szabályozottabbá tenné a szakok és a képzési szintek közötti átjárhatóságot, lehetővé tenné a tantárgyak kreditértékeinek egységes elvek alapján történő meghatározását, a kreditegyezmények előkészítését.

A testnevelő tanárok meghatározó többsége úgy véli, hogy egy adott motoros feladat oktatásának kívánatos előfeltétele a mozgásos cselekvés teljesítőképes „materiális” tudása. A motoros tudás és a módszertani kulturáltság viszonya, valamint együttes szerepük az oktatás hatékonyságának növelésében további beható vizsgálatokat igényel.

A testnevelőtanár-képzésben a tanítási gyakorlatok rendszere és a vezetőtanár intézménye az elmúlt évtizedekben eredményesen működött. Vizsgálati eredményeink alapján elmondható, hogy a tanárrá válás folyamatában meghatározó szerepet betöltő tanítási gyakorlatok jelenlegi rendszerén alapvető változtatásokat nem kell végrehajtani. A vezetőtanárok új nemzedékének felkarolása és segítése a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományos Karán (TF) indított úgynevezett mentorképzéssel megkezdődött.

Beigazolódott, hogy a sportszakmai gyakorlatok intézménye a testnevelőtanár-képzés nélkülözhetetlen része, alapvetően befolyásolja a későbbi tanári munka színvonalát, az iskolai sportéletet. Normatív finanszírozást – mint képzési specifikum – valamennyi képző intézményre kiterjesztve meg kell oldani.

A testnevelés tradicionális mozgásanyaga napjainkban még meghatározó szerepet játszik az iskolai testnevelésben. Az új alternatív mozgásformák lassú térhódításával kell számolnunk. Az iskolai testnevelés mozgásanyagának bővülési ütemét alapvetően a létesítményhelyzet alakulása és a testnevelő tanárok új iránti fogadókészsége határozza meg. A testnevelőtanár-képzés programjában stabil helyet kell biztosítanunk a jövőben feltehetőleg egyre jelentősebb szerepet betöltő új sportági mozgásanyagoknak.

Irodalom

- Keresztesi Katalin, Kovács Etele, Vágó, B., Bánszky, I. (1996): Education of track and field at the University of Physical Education, Budapest. In: Ron Lidor, Eitan Eldar (szerk.): *Windows for the future AIESEP 95*. 657–661.
- Keresztesi Katalin, Oros Ferenc, Kovács Etele, Molnár Sándor, Eckschmiedt Sándor és Kovács István (1999): *Tantervfejlesztés lehetőségei a Magyar Testnevelési Egyetem Atlétika tanszékének tantárgyainál*. In: Mónus, A. (szerk.): *III. Országos Sporttudományi Kongresszus*. Magyar Sporttudományi Társaság. I. kötet. Budapest. 250–259.
- Kiss Jenő (1994): Kritikus ponton a testkultúra szakemberek képzési követelményei. *Kalokagathia*, **32**. 3. sz. 151–164.
- Kovács Etele és Keresztesi Katalin (1999): Testnevelőtanár-képzés és kreditrendszer, adatok a kreditrendszer kidolgozásához. In: Mónus, A. (szerk.) *III. Országos Sporttudományi Kongresszus*, I. kötet, Budapest 261–168.
- Kovács Etele (1999, szerk): *A testkulturális felsőoktatás képzési követelményei*. (Kézirat).
- Kovács Etele (1996): Training programs for sport experts at the hungarian higher education. In: *Integration process to the European Union- Impact on Sports*. International Seminar Bratislava, 39–41.
- Kovács Etele, Keresztesi Katalin és Andrásné Teleki Judit, Kovács István (2000): A testnevelőtanár-képzés helyzetéről. *Magyar Felsőoktatás*, 5–6. sz., 50–52, 7. sz. 47–51., 8. sz. 47–49.
- Makszin Imre (1991): Tantárgyi korszerűsítés szükségessége empirikus vizsgálat tükrében. *Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei*, 1. sz. 39–52.
- Nagy György (1994): Másodéves hallgatók szakdolgozati témaválasztásai oktatásunk tükrében. *Kalokagathia*, **32**. 2. sz. 92–102.
- Vass Miklós és Rétsági Erzsébet (1993): Új tartalmi és strukturális elemek a testnevelés és sportszakemberképzésben a Janus Pannonius Tudományegyetemen. *Testnevelés és Sporttudomány*, 1. sz. 35–37.
- Vass Miklós (1989): A testnevelőtanár képzési tantervek összehasonlító vizsgálata. *Testnevelés és Sporttudomány*, 3. sz. 99–110.

Kovács Etele, Keresztesi Katalin, Kovács István, Andrásné Teleki Judit

ABSTRACT

ETELE KOVÁCS, KATALIN KERESZTESI, ISTVÁN KOVÁCS AND JUDIT TELEKI ANDRÁSNÉ:
A SURVEY OF P.E. TEACHERS' ASSESSMENT OF THEIR PRE-SERVICE TRAINING

This study reports findings from the joint study of the Ministry of Education and the Faculty of Physical Education and Sports of Semmelweis University, targeting P.E. teachers working in public education in 1999. The objective of the study was to survey the opinions of currently active P.E. teachers about the education and training they had received in the institutions where they earned their degrees. Previously there had been only scarce feedback from graduates to training institutions regarding this area, thus the restructuring and the modifications of training programs took place without a knowledge of the experiences of those subject to them. The study discusses the findings of the survey based on a questionnaire inquiring about preparation for the profession, the proportion of instruction related to branches of sport, the information provided in the different subject-modules, characteristics of the training in different sports, the teaching practicum, etc. The study also analyses the use teachers make of the motor skills learned as trainees and the frequency these occur in P.E. classes.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 4. 499–520. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Kovács Etele, Keresztesi Katalin, Kovács István, Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar, H–1123, Budapest, Alkotás u. 44.
Andrásné Teleki Judit, Oktatási Minisztérium, Felsőoktatási Elemzési Fejlesztési Főosztály, H–1055 Budapest, Szalay u. 10.

KÖNYVEKRŐL

Joy Palmer és Philip Neal: A környezeti nevelés kézikönyve

Második, javított és bővített kiadás. Körlánc Egyesület, Budapest, 2000. 231 o.

Joy Palmer és Philip Neal környezeti neveléssel foglalkozó kézikönyvének magyar nyelvű fordítása a *Körlánc Könyvek* sorozat 7. kiadványaként jelent meg. A könyv eredeti, angol nyelvű kiadása: *The Handbook of Environmental Education. Routledge, London, 1994.*

A könyv – műfajából adódóan – hozzájárul ahhoz, hogy szélesebb körben erősödjön és mélyüljön a környezeti nevelés céljainak, értéktartalmának, módszereinek és küldetésének felismerése. Ez a kézikönyv a környezeti tudatlanság, az ártó önzés és a pesszimizmus ellenében szólít cselekvésre a földi élet és a társadalom fenntarthatósága érdekében. A kézikönyv magyar nyelvű fordításának második, módosított kiadásában kihagyta Havas Péter szerkesztő a környezeti nevelés hazai vonatkozású területét, amely még az első változatban szerepelt, s helyette Joy Palmer egy újabb könyvének részletét adta közre, amelynek témája a fenntarthatóság pedagógiája. A tanulmány eredeti címe: *Perspectives on theory and research in environmental education in the 21st century: Theory, practice progress and promise.* Routledge, London, 1998. A változtatás hatásáról a fejezetek bemutatásánál fogok írni. A könyv második, átdolgozott fordításának jól időzített megjelentetése fokozza a könyv hasznosságát és jelentőségét, hiszen rendkívül hasznos lehet azoknak a hazai tantervfejlesztő pedagógusoknak a számára, akik a Közoktatási törvény 1999. évi módosítása (48§) alapján az iskolák pedagógiai programjának felülvizsgálatát, új tartalmi elemekkel való bővítését végzik, és amely munkákat a jövő tanév kezdetéig be kell fejezniük. Teski Tibor fordításának és Nyiratiné Németh Ibolya alapos lektori munkájának köszönhetően jól tükröződik az eredeti mű gyermekközpontú szemlélete és szaknyelvezete, miközben az olvasó könnyen megértheti az egyszerűen és világosan megfogalmazott írást.

A szerkesztés során a könyvet 4 fő részre és 12 fejezetre tagolták, amely a könyv mondanivalójának könnyen áttekinthető voltát eredményezte. A szerzők írásuk során az angol állami és magániskolákban valamint az angol és nemzetközi környezeti nevelési szervezetekben szerzett széleskörű tapasztalataikra támaszkodtak. Már a bevezetőben felhívják a figyelmet a világszintű találkozók és megbeszélések egyik tanulságára, arra, hogy nagyon hasonlóak a környezeti nevelés irányelvei, célkitűzései és módszerei a különböző országokban. Mivel az oktatás megszervezésének lehetőségei és részletei eltérőek, így arra is felhívják a figyelmet, hogy a más oktatáspolitikai rendszerben élő olvasók a könyv szövegében található, kifejezetten angol vonatkozású részeket saját helyzetüknek megfelelően értelmezzék.

A könyv első része képet ad a keresztintantervi témaként beépülő környezeti nevelés fejlődéséről, vizsgálja irányvonalainak változásait és elemzi, hogy ezek mit jelentenek az iskolai tanítás és tanulás mindennapi gyakorlata számára.

Az 1. fejezetben bemutatják a durhami egyetemen végzett kutatás (Palmer, 1992)¹ első részének eredményeit, amely a környezeti tantárgyakat tanítók meghatározó élményeit méri fel (a tanulmány további részei az iskolába készülő gyermekek és az iskola első három évében kibontakozó, környezetért érzett aggodalmának fejlődését vizsgálja. A kutatásban résztvevőket arra kérték, hogy saját élettapasztalataikból és meghatározó élményeikből gyűjtsék össze azokat, amelyek leginkább hozzájárultak a környezet iránti felelősségteljes viszonyulásuk s a környezeti nevelés iránti érdeklődésük kialakulásához. A megkérdezetteknek külön említést kellett tenniük azokról a konkrét hatásokról vagy életszakaszokról – ha meglátásuk szerint voltak ilyenek –, amelyek döntő szerepet játszottak. Helyhiány miatt nem bocsátkoztak a szerzők a 232 életrajz (102 férfi és 130 nő) adatainak hosszas tárgyalásába, de kitértek a tartalomelemzés eredményeinek azon vonatkozásaira, ame-

¹ Palmer, J. A. (1992): Life experiences of environmental educators: first report on autobiographical research data. *Environmental Education* 41. NAEF.

lyeket lényegesnek találtak azok számára, akik az intézményes nevelésen belül környezeti nevelési programok kidolgozásával foglalkoznak. Az adatok alapján kiemelten legfontosabb kategória a szabadban szerzett fiatalokori élmények voltak. A szülők, más közeli rokonok és egyes tanárok vagy más felnőttek hatása szintén fontos szerepet töltött be a megkérdezetteknek a környezetükhöz való viszonyulásában. Megállapítják, hogy az iskolák számára tanulságosak lehetnek az eredmények. Ha az iskolások szabadban szerzett élményeiről kapott eredmények csak egy kicsit is segítenek a tereptanulmányi központok és környezeti programok anyagi támogatásáról döntést hozók meggyőzésében, akkor e felméréssorozat máris sokat tett a helyzet javításáért – állapítják meg a szerzők.

A 2. fejezet a környezeti nevelés történetének főbb mérföldköveiről, a fogalom értelmezéséről ad információkat. A 3. fejezetben az Angliában már két évtizede kialakult és a gyakorlatban általánosan jelentkező tapasztalatokról számolnak be a szerzők. Ezeknek a tapasztalatoknak a bemutatása során átfogó képet és jól rendszerezett összefoglalást adnak a környezeti nevelés egymással kapcsolatban lévő részeleimeiről.

A 4. fejezetben az angol Nemzeti Tanterv környezeti vonatkozású és keresztntantervi részeinek elemzését találja meg az olvasó. A szerzők megállapítják, hogy az Angol Nemzeti Aparenter tükrozi a tbiliszi konferencia által is megerősített vezérfonalakat, amelyeket a környezeti nevelési programok megvalósításakor szem előtt kell tartani. Ezek a vezérfonalak az alábbiak:

A környezettről nevelés: ide tartoznak a környezetre vonatkozó alapvető ismeretek és a megértés. E fonal mentén haladva igyekeznek a vizsgált terület milyenségét feltárni vizsgálódás és felfedezés útján. A konkrét célok ebben az esetben főleg értelmi jellegűek, s az információk felhalmozására irányulnak.

A környezetért nevelés során a hangsúly a környezet megóvására helyeződik. A célkitűzések itt már meghaladják az ismeretek és készségek egyszerű elsajátítását, és olyan mértékű bevonást igényelnek, amelynek nyomán a viselkedést befolyásoló értékrend alakul ki. Az értékekkel, a hozzáállással, a pozitív cselekvéssel foglalkoznak a vezérfonalat követők.

A környezetben nevelés elvének megvalósításakor a pedagógusok kétféleképpen használják fel a környezet elemeit. Először a vizsgálódás és a „felfedezés” közegeként, másodsorban pedig olyan forráslehetőségként, amely a különböző tantárgyak számára nyújthat életszerű feldolgozandó anyagot.

Az angliai környezeti nevelési projektekből az említett vezérfonalakkal összefonódva a tanulási folyamatnak 3 dimenziója különíthető el: az ismeret és megértés, a készségek, és a tevékenységekben megnyilvánuló hozzáállás.

A könyv második fő részében az iskolai környezeti nevelés tanórai tervezésével, megszervezésével és kivitelezésével foglalkoznak a szerzők.

Az 5. fejezetben bemutatnak egy átfogó modellt, amelyet *Eisner (1979, 1985)*² munkái alapján hozott létre *J. Palmer* és *P. Neal* azzal a céllal, hogy a tanítás és tanulás megtervezéséhez adjon támpontot. Ennek a modellnek a különböző összetevőit ajánlatos a tervezés stádiumában szem előtt tartani a pedagógusoknak. Ezek után ebben a leghosszabb fejezetben két olyan esettanulmányt mutatnak be példaként, amelyek kifejezetten azt érzékeltetik, hogy az általános iskolás korú gyermekek hogyan lépnek kapcsolatba a környezetükkel, hogyan szereznek közvetlen élményeket és miképpen növekszik az érdeklődésük és örömeztük a körülöttük lévő világról való tanulás során. A leíró jellegű bemutatás ugyanakkor példát is ad az órai tevékenységek értékelésének és együttes megbeszélésének egyfajta módjára. Mindez módszertanilag is érdekes, de azoknak az olvasóknak is segíthet, akik a gyermek-megfigyelési készségeiket és a tanulási helyzetek megfigyelését szeretnék fejleszteni. Az esettanulmányban bemutatott mindkét iskolát megtervezett tanítási- tanulási folyamat, a Nemzeti Tantervhez kapcsolódás jellemzett, s az idevágó mérési és nyilvántartási eljárások teljes körű dokumentációjával rendelkeztek. E tervezetek megvalósítási módjai jelentősen különböztek, de mindkettő sikeres gyakorlatnak bizonyult. A jelentős eltérés a kivitelezés során nyilvánult meg, abban, hogy az egyik iskolában direkt, míg a másik iskolában indirekt tanulási módot biztosítottak a tanulók számára. Az utóbbi esetben az egyéni tanulás alkalmazását magas fokon művelték. Az érintett iskolavezető és pedagógusai azon a véleményen vannak, hogy fontos a gyerekek azon képességeinek fejlesztése, amelyek biztosítják számukra, hogy egyedül is tudjanak tanulni. A csoportmunkára is adnak lehetőséget, ami elősegíti, hogy a gyerekek tudjanak egymásra figyelni és egymástól tanulni. Az esettanulmányban szereplő másik iskola elemzésekor a „közvetlen tanári ismeretátadás” terminusát használják a szerzők, amely véleményük szerint a tanár irányítása által meg-

² *Eisner, E. W. (1979): The Educational Imagination. Macmillan, New York.*

Eisner, E. W. (1985): The Art of Educational Evaluation. The Falmer Press, Lewes.

határozott, a célnak megfelelő sorrendbe és összefüggésekbe rendezett tananyag felhasználásával tudományos szempontú tevékenységre utal. Az indirekt irányítású tanulási módot alkalmazó iskolában a szabadság légköre uralkodott, így a tanulók gyorsabban fejezték ki az önálló elképzeléseiket, könnyedebben végezték munkájukat mind az adatok lejegyzését, mind az összegző írást illetően. A megfigyelést végző szakemberek észrevételei szerint figyelemre méltó volt a próbálkozó, felfedező, problémamegoldó és kísérletező készségük is. A direkt irányítású tanulási módot alkalmazó iskola tanulói ugyanúgy élvezték tanulmányaikat, annak ellenére, hogy a megfigyelést végzők tapasztalata szerint az órán uralkodó légkör sokkal formálisabb volt. A tárgyi tényeket a gyerekeknek meg kellett tanulni és praktikus formában ki kellett jegyzetelni. Az észrevételek alapján kevésbé könnyedén munkálkodtak, de óriási anyagot vettek át. A szerzők azzal a céllal választottak két hasonló esettanulmányt, hogy a szervezést illető módszerbeli különbségekre rá tudjanak világítani és érzékeltessék az olvasó pedagógussal azt is, hogy teljesen eltérő módszerek alkalmazásával is lehet hasonló eredményeket elérni a környezeti nevelési programokban.

Ezután néhány problémaközpontú témát, témaegységet mutatnak be és elemeznek a szerzők, majd néhány tantárgyalapú projektet ismertetnek. A tantárgyalapú környezeti nevelési program bemutatásánál hangsúlyozzák a pedagógusok együttműködésének és a munkaközösségek közötti folyamatos koordinálásnak a szükségességét, de felhívják a figyelmet arra is, hogy ez a fajta közelítésmód a maga órarendi táblába szorított módszerével gátolja a keresztantervi tevékenységeket, köztük a környezeti nevelést is.

A 6. fejezetben a kötet szerzői néhány példán keresztül érzékeltetik, hogyan lehetséges ezeken a korlátozó körülményeken túljutni. A 7. fejezetben az iskolát mint környezeti modellt tárgyalják. A szerzők szerint a környezetbarát iskola megteremtése a környezeti felelősség gyermekközpontú megközelítési módja.

A 8. fejezet az iskolán kívüli környezeti nevelést, a terepmunka jelentőségét tárgyalja. Utalnak a szerzők arra, hogy az Egyesült Királyság több ezer olyan környezeti tereptanulmányi központtal rendelkezik, amelyek alkalmasak egy- vagy többnapos közvetlen tapasztalaton alapuló terepgyakorlati munkára, amelyet a „brit környezeti nevelés koronájaként emlegetnek.” Véleményem szerint szerencsés lett volna, ha a szerkesztés során a hazai tényezők is szóba kerülnek, hiszen hazánkban is működik közel 100 hasonló oktatóközpont, amelyek a tereptanulmányoknak alkalmas bázishelyei.

A harmadik fő rész tanácsokat ad a környezeti nevelés iskolai gyakorlatba ültetésének minden szintjén.

A 9. fejezetben az iskolai környezeti nevelési program fejlesztésének és irányításának gyakorlati kérdéseiről szerezhet az olvasó tudomást. A szerzők felhívják a figyelmet arra a jelentős tényezőre, hogy néhány európai országban, az USA-ban, Kanadában és Ausztráliában a környezeti nevelésben bekövetkezett egyik legfőbb változás annak felismerése, hogy szükség van a tanári karon belül egy környezeti nevelési koordinátorra. Az erre a feladatra kijelölt tanár felelős a környezeti nevelési program kidolgozásáért és szorgalmazza annak megvalósulását. Az említett országokban a koordinátorok hatékony munkát végeznek. (Magyarországon sajnos nem nevezhető általános jelenségnek, hogy környezeti nevelési koordinátorok látnák el ezt a feladatot az általános és középiskolákban.) Ezután a koordinációs tevékenység alapelveit, feladatait, módjait és eszközeit mutatják be konkrét gyakorlati példákon keresztül. Pozitívként említik a Skót Környezeti Nevelési Tanács tantervfejlesztési útmutatóját. (Magyarországon is megjelent a napokban az „Útmutató a környezeti nevelés helyi szintű tervezéséhez” című kiadvány.)³ Ebben a fejezetben közzétettek egy környezeti nevelési táblázatot, amelyet a 11–14 éves tanulók szintjére alkalmaztak, valamint egy másik általános iskolai környezeti nevelési projektet is, amely a víz témaköréhez mutat be konkrét feladatokat.

A 10. fejezetben az iskolai környezeti nevelési program megvalósításának gyakorlatával foglalkozik a szerzőpáros. Bemutatnak egy kanadai (torontói) iskolát, amely az 1990-es években környezeti nevelési szempontból kiváló iskolává vált. Ebben az iskolában egy úgynevezett Stratégiai Tervező Bizottság alakult, amely a diákokkal és a szüleikkel együttműködve megfogalmazta az iskola küldetését, összeállított egy saját érték- és szemléleti rendszert. Közös munkájuk eredményeként az iskola tanárai, tanulói, de külső megfigyelők szerint is óriási pozitív irányú változás következett be az iskola szellemiségében és erkölcsében. Ugyanebben a fejezetben a környezeti helyzetfelmérés szükségességéről is tájékoztatják az olvasót. Utalnak arra, hogy a „környezeti audit” bevett fogalom és gyakorlat a kereskedelem és az ipari termelés világában: példaként említik a Nemzetközi Kereskedelmi Kamarát (*International Chamber of Commerce, ICC*), a világ üzleti vállalkozásait tömörítő társaságot, amely egy munkacsoportot hozott létre a környezeti helyzetfelmérés fogalmának vizsgál-

³ Az „Útmutató a környezeti nevelés helyi szintű tervezéséhez” c. kiadványt minden iskolához eljuttatott az Országos Közoktatási Intézet, de le is tölthető az Oktatási Minisztérium honlapjáról: <http://www.om.hu>

latára, s amely eredményeit egy rövid kiadványban tette közzé (*ICC Publishing*, 1989)⁴. Egyéb célkitűzései mellett ez a tanulmány arra is irányul, hogy segítségével e környezeti szempontú vizsgálatok hiteles és megbízható eljárásokká váljanak a helyi közösség, a környezetvédő csoportok és a közvélemény szemében. A szerzők véleménye szerint a környezeti helyzetfelmérés megfelelő vezetési eszköz lehet a környezeti nevelési programok megvalósítása során az iskolákban. Felhívják a figyelmet *Kryisia Baczala: A környezeti audit mint az iskolai környezeti nevelési program kialakításának eszköze (NAEE, 1992)* c. könyvére, amely az angliai Országos Környezeti Nevelési Egyesület (*National Association for Environmental Education, NAEE*) dokumentuma alapján készült. Ebből a könyvből idéznek néhány környezeti helyzetfelmérési jelentést, majd a környezeti audit eredményeként megszületett általános iskolai nevelési programok legfontosabb sajátosságait elemzik, amelyben utalnak a terepgyakorlatok fontos szerepére, mert azok a környezetet mint a tanulásra ösztönző külső hatóerőt alkalmazzák. Ezután az új-zélandi nemzetközi „öko-iskola” hálózatra hívják fel az olvasó figyelmét. Itt megint fontosnak tartom megjegyezni, hogy Magyarországon is működik „öko-iskola” hálózat, amely e könyv megjelenésével nagyjából azonos időben jött létre.

A 11. fejezet a környezeti nevelési programok mérésének és értékelésének kérdéseivel foglalkozik. A szerzők megjegyzik, hogy nincsenek nemzetközileg elfogadott, egységesen kidolgozott mérőeszközök a környezeti nevelés területén. Ennek ellenére a mérésnek minden esetben a környezeti nevelés három központi pedagógiai céljára kell vonatkoznia: az ismeretre és megértésre; a készségekre; és a fogalmakra. Felhívják a figyelmet *Eisner* és *Bloom* tanítási-tanulási modelljeire, ahol a különböző szintek valamelyikén tehetőek fel a kérdések, hiszen mindegyik szint más és más gondolkodási folyamatot kíván meg. Ezután egy konkrét tanítási szituációban mutatják be a különböző szinteken megfogalmazott kérdéseket.

A *negyedik fő részben* – amelyhez a 12. fejezet tartozik –, *Joy Palmer* egy újabb környezeti neveléssel foglalkozó könyvének a fenntarthatóság pedagógiájáról szóló fejezetét adja közre a szerkesztő, mint ezt már a bevezetőben is említettem. Arra is utaltam, hogy ez a rész az első magyar nyelvű fordításban a hazai vonatkozású, környezeti neveléssel kapcsolatos dokumentumok, szervezetek, intézmények bemutatást tartalmazta. A kézikönyvek alapvető feladata, hogy egy tudomány vagy tudományág eredményeiről és tevékenységéről átfogó képet adjanak az olvasó számára. Valószínűleg ez a cél vezérelte *Havas Péter* szerkesztőt, amikor a hazai vonatkozású részt felcserélte a fenntartható fejlődés pedagógiájával kapcsolatos témakörre, amely nagyon fontos eleme a környezeti nevelésnek. A „valamit valamiért elv” azonban meghozta a nemkívánatos hatását: sokkal hitelesebb lett volna a környezeti nevelés területén elért eredmények bemutatása, ha magyar példák is szerepelnek ebben a könyvben, mert szerencsére hazánkban is sok pozitív (természetesen közel sem elegendő) változás történt az utolsó tíz évben a környezeti nevelés területén. Több hazai iskolában működnek már megfelelő környezeti nevelési programok, amelynek eredményei és a megvalósítás során felmerülő problémák őszinte feltárása sokat segítené azon iskolák számára, amelyek még csak most fogtak hozzá a tervek készítéséhez vagy a korrekció munkálataihoz. A más gazdasági, szociális és kulturális háttérrel rendelkező országokból példaként hozott eredmények nem eléggé meggyőzőek a környezeti nevelés fontosságát alábecsülő, kételkedő pedagógusok számára.

Joy Palmer és *Philip Neal* munkájának érdemeit fokozza, hogy a környezeti nevelés területén fellépő akadályokat és nehézségeket is őszintén az olvasó elé tárják. Munkájuk magyar nyelvű kiadása elősegítheti a környezeti nevelés hazai fejlesztési munkálatainak hatékonyságát, hiszen a könyv egyes fejezetei hiánypótló jellegűen fogva megkönnyítik az iskolák tantervfejlesztő és más gyakorló pedagógusok munkáját. Természetesen a tanárképzés hallgatók is eredményesen használhatják ezt a kézikönyvet a tanári pályára való felkészülésük során.

Fűzné Kószó Mária

⁴ Environmental Auditing (1989): ICC (International Chamber of Commerce). ICC Publishing, London.

Dr. Harsányi András (1914–1966); Baráth Béla: Martonfalvi György munkásságának jelentősége...

A Debreceni Teológiai Egyetem Harsányi Alapítványának Kiadványai, Debrecen, 2000.

Új művelődéstörténeti sorozattal gazdagodott a hazai szakirodalom. *Dr. Harsányi András* – aki a debreceni teológiai egyetem díszdoktora, egyháztörténeti szakíró, az amerikai magyar református egyház püspöke volt – halála után családja alapítványt hozott létre (1997).

Az alapítvány célja: teológus hallgatók és fiatal lelkészek egyház (iskola) történeti kutatásainak támogatása, a publikálás segítése. Az alapítvány kiadványsorozatának első két száma (2000 augusztus végén) jelent meg.

Az első *Harsányi András* (*Harsányi Zsolt* író és *Orbán Ilona* zongoraművész fia) életét és munkásságát, valamint az alapítványt mutatja be. *Harsányi* a debreceni református főgimnáziumban érettségizett, majd a *Pázmány Péter* Tudományegyetem filozófiai fakultásán szerzett doktori fokozatot. A teológiát Debrecenben végezte. 1939 és 1944 között a Széchenyi Könyvtár munkatársa, majd a miniszterelnöki hivatal sajtóelőadója. A háború után az Egyházak Világtanácsa alkalmazottjaként a menekültek segítségén fáradozott. 1957-től az amerikai magyar reformátusok lelkésze, esperese, majd 1986-tól püspöke. Korrekt kapcsolatot tartott a magyar társadalom és az egyház vezetőivel. Kutatómunkájában a domokosrend történetének és *Károli Gáspár* munkásságának kibontásában jeleskedett. A kötet szerzői *Adorján István, Aranyos Zoltán, Baráth Béla, Barcza József, Hámos Ottó* és *Török István*.

A második kiadvány új adatokkal és felvetésekkel gazdagítja a magyar iskolatörténetet. Szerzője a debreceni teológiai egyetem fiatal tanársegéde.

Martonfalvi György szerepét, jelentőségét a szerző meghatározónak nevezi a magyar iskolatörténetben. Ugyanis Debrecen hatása az 1660-as években – Várad és Patak elvesztése után – megnőtt. A Franekerben doktori fokozatot szerzett *Martonfalvi* törekedett az oktatás megújítására. Tankönyveit a magyar viszonyokhoz igazította, előadásaiiba megkísérelte a magyar nyelvet is bevonni. Ő volt *Amesius* egyik legszorgalmasabb népszerűsítője.

A szerző szerint különösen figyelemreméltó volt az a törekvése, hogy a nehéz időkben is mindent megtett a külhoni tanulás elősegítéséért. E célból külön pénzalapot szervezett. Fejedelmi, főúri támogatókat keresett és talált „jókedvű adakozókat” a tehetős polgárok között is.

A tanulmányból megtudjuk, hogy a *Bursa Sacra* jóvoltából hamarosan ugrásszerűen megnőtt a nyugat-európai egyetemeken tanulók száma. Ezeknek több mint fele *Martonfalvi* tanítvány volt. Közülük 5 püspök, 14 esperes, 3 teológiai, 1–1 pedig bölcsész és orvos doktor lett. Debreceni és pápai tanárgenerációk gazdagíthaták ismereteiket *Martonfalvi* áldásos tevékenysége nyomán.

A hazatértek bizonyos összeget befizettek a pénztárba, ezzel a pénzalap önmagát újjáteremtő lett, s a peregrináció folytonosságát biztosította.

Baráth Béla a *Martonfalvi*-kutatást újabb ötletekkel, felvetésekkel segíti. A református egyház debreceni nagykönyvtárában őrzött *Bursa sacra* jegyző- és pénztárkönyvét – amelyben *Martonfalvi* kézírása és pecsétje is látható – a későbbiekben közölni kívánja.

A debreceni teológiai egyetem *Dr. Harsányi András* alapítványának kiadványsorozata dicséretes. Kitűnően szolgálhatja az új lelkészek kutatói ambícióinak kiteljesítését, a hazai egyház-iskolatörténeti irodalom további gyarapodását.

A kötetek értékét növeli a szép tipográfia, a gondos tagoltság, a gazdag jegyzet- és irodalmi apparátus, s a mellékletek forrásközlései.

Varga Gábor

Gian Vittorio Caprara és Daniel Cervone: Personality: Determinants, Dynamics, and Potentials

Cambridge University Press, Cambridge, 2000. 488 o.

A pedagógia mint tudományos diszciplína eddig két paradigmaváltáson ment keresztül. Az első paradigmaváltás a múlt évezred közepétől a XX. század kezdetéig tartott. Ekkor következett be a pedagógiának a filozófiából való kiválása, önálló intézményrendszerének kialakulása, valamint sajátos nyelvezetének és fogalomkészletének a kifejlődése.

A második paradigmaváltás a XX. század elejétől napjainkig tartó folyamat. Ezt az időszakot a kísérlet, az empirikus kutatás terjedése, a spekulatív jellegű szemléletmód egyeduralmának a háttérbe szorulása jellemezte. A pedagógia és a különböző tudományágak határán interdiszciplináris területek, például pedagógiai szociálpszichológia, nevelés- és iskolapszichológia, pedagógiai antropológia jöttek létre. A pedagógiai interdiszciplinák kialakulása a fejlődés szükségszerű feltétele és eredménye volt, ugyanis a pedagógiának feltétlenül szükséges a különböző embertudományok – pszichológia, antropológia, filozófia, szociológia stb. – ismeretrendszerének a felhasználása ahhoz, hogy saját tárgyát pontosan meg tudja határozni. Különösen igaz ez a személyiségpszichológiára, amelynek legfrissebb eredményei fontos fogódzót jelentenek ebben a folyamatban.

A pedagógia egyik alapkategóriája a nevelés, amely a különböző korokban igen sok értelmezést kapott már. A XXI. század beköszöntésével ismét olyan kihívásokkal és kérdésekkel kell szembenézni, amely szükségessé teszi a fogalom újragondolását. Ehhez nyújt nagy segítséget a Cambridge University Press gondozásában nem rég megjelent *Personality: Determinants, Dynamics, and Potentials* című könyv, amely a személyiségpszichológia területén mostanában kiadott munkák egyik legjobbika. A kötet szerzői a téma nemzetközi híró kutatói. *Gian Vittorio Caprara* a University of Rome „La Sapienza” professzora, *Daniel Cervone* pedig a University of Illinois Pszichológiai Intézetének docense. Az egyetemi háttér egyben azt is jelzi, hogy a könyv írói munkájukat a személyiségpszichológia tanítása során felhasználható tankönyvnek is szánták.

Ennek a tartalmában és terjedelmében egyaránt nagy volumenű könyvnek a fő célkitűzése a személyiségnek, a személyiség vizsgálatának szélesen értelmezett, több dimenzióból történő megközelítése. E törekvése utal maga a könyv címe is: Személyiség: Hatások, Dinamikák és Lehetőségek.

Caprara és *Cervone* a személyiségpszichológiát mint élő, dinamikus, újabb és újabb jelenségeket vizsgáló tapasztalati tudományt mutatják be. Így kerültek a kötetbe a személyiségpszichológia tradicionális témái – érzelmek, motiváció, énkép, önszabályozó mechanizmusok, viselkedés-változások – mellett olyan új területek is, mint a gyakorlati intelligencia, a szociális és az érzelmi intelligencia.

A munkán végigfut az a szemlélet, hogy a személyiség, az emberi természet működése számos nézőpontból közelíthető meg. A személyiség lényegét kutató elméletek bemutatásakor a szerzők arra törekedtek, hogy azok központi jelentőségű fogalmait és elképzeléseit a lehető legvilágosabban mutassák be. A különböző elméletek taglalásakor megfelelő súlyt helyeznek a kapcsolódó kutatási és vizsgálati problémákra is, hangsúlyozva ezzel, hogy minden spekuláció és intuíció fontos, de a kutatásoknak az a fő feladatuk, hogy megerősítsék vagy megcáfolják a különböző elképzelések valóságtartalmát.

A könyv öt nagy szerkezeti egységből épül fel, amelyek különböző fejezetekre tagozódnak. Az első rész a személyiségpszichológia tárgyát, gyökereit, fejlődéstörténetét foglalja össze. A második nagy egység a személyiségtípusok és vonások, a temperamentum, az interakcionizmus kérdéseivel, valamint a személyiség szociális-kognitív elméletével foglalkozik. A szerzők itt ismertetik az intelligencia újszerű felfogását is, amely szerint különbséget kell tenni egy személy általános, gyakorlati, szociális és érzelmi intelligenciája között. Ez a fejezet nemcsak újszerűsége miatt érdekes a pedagógia nézőpontjából figyelő olvasó számára, hanem azért is, mert számos új feladat megoldására hívja fel a figyelmet. Olyan problémák ezek, amelyekkel a pedagógiai kutatók eddig csak érintőlegesen foglalkoztak. Ilyen kérdés például, hogy milyen eszközökkel és módszerekkel lehet fejleszteni a gyerekek szociális és érzelmi kompetenciáját iskolai keretek között.

A könyv harmadik nagy egysége a személyiség fejlődésének külső és belső tényezőit veszi számba. A genetikai meghatározottságok, az interperszonális kapcsolatok (pl. anya-gyerekek közötti kötődés, kortárs- és baráti kapcsolatok), a szociális és kulturális közeg (család, oktatás, munkahely), a nemi különbségek és szerepek, a média és az általa sugárzott értékvilág együttesen felelős azért, hogy a személyiség hogyan és milyen irányba fog fejlődni gyermekkorban és az azt követő életszakaszokban.

A kötet negyedik része a személyiség szerkezetét és működését mutatja be. Az önszabályozásnak és a motivációnak, a különböző érzéseknek és az érzelmi tapasztalatoknak a személyiség működésében játszott szerepét vizsgálják meg a szerzők oly módon, hogy közben kitérnek a bemutatott tényezők egymáshoz való viszonyának, például a motivációnak és az önszabályozásnak az elemzésére is.

A könyv utolsó fejezete a személyiségpszichológia jövőjével foglalkozik. Ennek a résznek már a címe is figyelemfelkeltő: „Nézzünk a jövőbe: Jó egészségnek örvend a személyiségpszichológia?” A szerzők a következő választ adják erre a kérdésre. A személyiség kutatásának eddigi történetében megfigyelhető „sikeres időszakok és pangások” azt jelzik, hogy a ma optimizmusa semmi garanciát nem ad arra, hogy a jövő is ennyire sikeres lesz a kutatások terén.

E minden kutató számára megszívlelendő következtetés után a szerzőpáros a személyiségpszichológia nagy elméleteit, azok érvényességét és előremutató szerepét vizsgálja meg. Közülük legérvényesebbnek a *Bandura*-féle szociális-kognitív elméletet tartják, mivel ez jóval tágabb kontextusban tárgyalja a személyiség problematikáját, mint a klasszikus elméletek. A személyiség *Bandura*-féle megközelítése ugyanis nem csak a személyiséglélektan hagyományos kérdéseire keresi a választ, hanem arra is, hogy a személyiség hatékony működéséhez szükséges kognitív és viselkedési kompetenciák hogyan alakulnak ki az emberekben. A szociális-kognitív elmélet másik sajátossága, hogy pragmatikus orientáltságú, hiszen nemcsak a személyiség leírását tűzi ki célul, hanem azt is, hogy miként lehet segíteni az embereknek a változásban, a változtatás képességének kialakításában.

A felvázolt jellemzők alapján *Caprara* és *Cervone* ezt az elméleti alapot tartja szükségesnek ahhoz, hogy a ma fellelhető optimizmus a jövőben is megmaradhasson és sikereket eredményezzen a személyiség kutatása során.

Zsolnai Anikó

INFORFÁMCIÓK

Jelentés az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága 2000. évi tevékenységéről

Az Albizottság – az újraválasztott Pedagógiai Bizottság 2000. február 18-ai alakuló ülését követően – április 5-én tartotta az új ciklus első tanácskozását, amelyen – egyhangú szavazással – támogatta az elnöki mandátum ismételt megújítását, és úgy határozott, hogy a *Bajkó* Mátyás halála, valamint *Nagy* Mária és *Vaskó* László visszalépése folyamán megüresedett helyek betöltésére a tagok a későbbiek folytán levélben tesznek javaslatot. (Az ajánlások eredményeként – 2001-től – *Ambrusné Kéri* Katalin, *Fehér* Katalin és *Kardos* József lettek tagjai a testületnek.) Az ülésen áttekintettük és értékeltük az Albizottság 1997-1999. évi tevékenységét (Az erről szóló jelentést l. Magyar Pedagógia 2000., 1. 121–122.o.) és elfogadtuk a következő három év tevékenységének – a korábbi évek munkájának folytatását jelentő – fő irányait, valamint a 2000. évi munkatervet.

Az előző két évben meghívott külföldi szakemberek (*Depape* belga és *Tenorth* német professzorok) közreműködésével szervezett, továbbképző jellegű nyilvános albizottsági ülések folytatásaként a testület – az MTA Pedagógiai Bizottságával együtt – közreműködött az ELTE, a Szegedi Egyetem, valamint a Humboldt Egyetem által rendezett, német, osztrák, svájci, belga cseh és magyar szakemberek részvételével 2000. október 8–11-én Budapesten és Keszthelyen megtartott nemzetközi konferencia előkészítésében, szervezésében és lebonyolításában. A konferencia témája: *Neveléstudomány Közép-Európában*. Az azonos című nyitóelőadás *Heinz Elmar Tenorth* berlini professzor tartotta, a nyitó napon, valamint a 20 külföldi és 22 magyar résztvevővel lezajlott keszthelyi szimpóziumon az Albizottság több tagja is tevékeny szerepet vállalt (*Fehér* Katalin, *Kelemen* Elemér, *Németh* András, *Pukánszky* Béla, *Szabolcs* Éva). A konferencia eredményeit összegző német nyelvű tanulmánykötet 2001 első felében jelenik meg az Osiris Kiadó és a Klinkhardt Verlag gondozásában; *Németh* András, *Pukánszky* Béla, *Klaus Peter Horn* és *Heinz Elmar Tenorth* szerkesztésében.

Az elmúlt év központi rendezvényét a – Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztályával hagyományos módon közösen szervezett – millenniumi felolvasóülés jelentette, 2000. december 6-án. Az ülés témája – a kereszténység fennállásának 2000. évfordulója és a magyarországi kereszténység ezeréves jubileuma előtti tisztelgésüként – *a keresztény szellemiség és a keresztény (keresztény) nevelés, művelődés gyökereinek, nemzetközi összefüggéseinek és hazai hatásainak áttekintése volt.* (*Jelenits* István: A kereszténység emberképe az európai nevelés történetében; *Ladányi* Sándor: A protestáns teológiai és pedagógiai felfogás, különös tekintettel Apáczai Csere János nézeteire; *Németh* András: Magyar neveléstudomány – keresztény (katolikus) pedagógiai hagyományok; *Pukánszky* Béla: Magyar neveléstudomány – protestáns pedagógiai hagyományok; *Mikonya* György: Történelem tankönyvek a felekezeti iskolázásban a 19-20. században.)

A konferencia keretében *Kelemen* Elemér mint levezető elnök – az Albizottság nevében is – köszöntötte a magyar neveléstörténet-írás 2000-ben jubiláló doyenjeit, tanítómestereit: a 85 éves *Ravasz* Jánost, a 80 éves *Felkai* Lászlót, *Komlósi* Sándort és *Tóth* Gábort, valamint a 75 éves *Köte* Sándort, és átadta nekik az Iskolatörténeti Emlékbizottság millenniumi emlékérmét.

Az Albizottság 2000-ben védnökséget és szakmai együttműködést vállalt a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztálya által szervezett millenniumi neveléstörténeti konferencia (*Neveléstörténetünk fordulópontjai*, 2000. november 23.), valamint a tatabányai Városi Múzeum és a TIT Komárom-Esztergom megyei Elnöksége által – immár negyedik alkalommal – megszervezett oktatástörténeti konferencia (*A magyar tanügyigazgatás története*, 2000. szeptember 20.) megrendezésében; e konferenciákon az Albizottság több tagja (*Fehér* Katalin, *Kardos* József, *Kelemen* Elemér, *Mann* Miklós, *Nagy* Péter) tartott előadást.

Az Oktatási Minisztérium közoktatási területének támogatásával 2000-ben jelent meg az MPT Neveléstörténeti Szakosztályával közösen rendezett 1999. évi központi felolvasóülés, valamint az MTA Pedagógiai

Információk

Bizottsága által megtartott Zibolen-emlékülés előadásainak gyűjteményes kötete. (*Neveléstörténeti Füzetek*, 18. sz. Sorozatszerk.: Kelemen Elemér; szerk.: Balogh László. Bp. OPKM, 2000.)

Az MTA által is szorgalmazott interdiszciplináris kapcsolatok jegyében az Albizottság keretében és a különböző konferenciákon is jó kapcsolat és együttműködés alakult ki a „neveléstörténészek” és a művelődés- és iskolatörténettel (is) foglalkozó történészek között; ezt az Albizottság összetételének alakulása is jelzi. A tudományközi kapcsolatok bővülését mutatja, hogy az Albizottság elnöke 2000-től – meghívottként – részt vesz az MTA *Köpeczi Béla* elnökségével működő Művelődéstörténeti Bizottságának munkájában.

Budapest, 2001. március 9.

Dr. Kelemen Elemér
az MTA Pedagógiai Bizottsága
Neveléstörténeti Albizottsága
elnöke

Függelék

Az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának tagjai (2001-)

Ambrusné Kéri Katalin, Pécs; Balogh László, Budapest; Fehér Erzsébet, Sárospatak; Fehér Katalin, Budapest; Horánszky Nándor, Budapest; Kardos József, Budapest; Kékes Szabó Mihály, Szeged; Kelemen Elemér elnök, Budapest; Kotnyek István, Nagykanizsa; Kurucz Rózsa, Szekszárd; Mann Miklós, Budapest; Nagy Péter Tibor, Budapest; Németh András titkár, Budapest; Pukánszky Béla, Szeged; Szabó József, Nyíregyháza; Szabolcs Éva, Budapest; Tölgyesi József, Veszprém.

UTÓSZÓ A MAGYAR PEDAGÓGIA SZÁZADIK ÉVFOLYAMÁHOZ

A kerek számoknak mágikus erejük van. Múltba s jövőbe nézésre készítetnek; emelkedett, filozofikus gondolatokat inspirálnak. A tudós társaságok centenáriumi és millenniumi megemlékezései is bizonyítják, hogy a jubileumi hangulat azokat is megérinti, akik az Akadémia szolgálatába szegődtek.

E kerek számot, a Magyar Pedagógia századik kötetének megjelenését nem lenne hát helyes megemlékezés nélkül hagynunk. Bárhogy is nézzük, nem akármilyen esemény ez egy folyóirat történetében: a világ ma megjelenő tudományos lapjainak csak egy kis töredéke büszkélkedhet ilyen tradícióval. De nincs most helye túl sokat ünneplésnek sem, hiszen megtettük ezt a folyóirat századik születésnapján, 1992-ben. A századik születésnapot az első száz év repertóriumának megjelentetésével köszöntöttük. A repertórium alapjául szolgáló adatbázist időközben kereshető formában az Interneten is elérhetővé tettük.

Hadd kezdjem hát az évfordulós gondolatokat visszatekintéssel. A folyóiratot *Magyar Paedagógia* néven, a Magyar Paedagógiai Társaság lapjaként 1892-ben alapította az akkor 36 éves latin-görög szakos középiskolai tanár, *Csengeri János*. A folyóirat programját legjobban talán beköszöntőjének e mondata fejezi ki:

„A Magyar Paedagógia mindenekelőtt a paedagógiai tudományágak művelését tűzte ki feladatául s az általános érvényű paedagógiai eszméknek kíván orgánuma lenni.”¹

Csengeri szerkesztői munkájának induló egyetemi pályája vetett véget: a kolozsvári, majd a szegedi egyetem klasszika-filológia professzora lett, Szegeden a dékáni és a rektori hivatalt is betöltötte. Régi szép idők, mennyi ösvény kötötte össze a tanítást, a paedagógia gyakorlatát és tudományát az egyetem világával. Szerkesztői munkájától búcsúzó írását, mely egy másik ezredforduló évében jelent meg, a következőképpen zárta:

„Indulj növésnek, kedves csemeténk, s míg gyökereid az első ezredév talajában annak hagyományaitól erősödnék, addig törzsököd és koronád a másik ezredév napfényében fejlődjék s ágaid gazdag termését élvezze mindenki, a ki a művelt Európa színterén hazánkat nagynak és dicsőnek óhajtja.”²

A szerkesztői feladatokat folytató *Négyessy László* a következőképpen értelmezte feladatait:

„Tudom, hogy a társaság hívó szózata hazánk legelső paedagógiai lapjának élére állít, melynek feladata a tudományos paedagógia elvi magaslatáról eszméket közvetíteni, munkásságot kelteni és irányt adni. [...] ... az eddig elért színvonalat nemcsak fenn kell tartanom, hanem a követelmények fokozódásával és az eszközök gyarapodásával arányban, a jól megvetett alapon a lap fejlesztését is tovább folytatnom.”³

¹ Csengeri János (1892): Olvasóinkhoz. *Magyar Paedagógia*, 1. 1. sz. 1–2.

² Csengeri János (1896): Búcsúzóul. *Magyar Paedagógia*, 5. 1. sz. 1–2.

³ Négyessy László (1896): Beköszöntő. *Magyar Paedagógia*, 5. 1. sz. 2–3.

A folyóirat száz kötete nem akármilyen körülmények között jelent meg. Első számait a Monarchia virágzása idején nyomták, a harmincadik évfolyamát már egy sokkal kisebb országban terjesztették, az ötvenedik kötet után pedig csaknem ugyanarra a sorsra jutott, mint amire az elmúlt évszázadban megjelent több ezer pedagógiai orgánium. Szerencsére mégsem így történt. Néhány évfolyama kimaradt ugyan, bevárva így évfolyam-számozásával a század lassan pergő éveit, a százegyedik évfolyamával végül már huszonegyedik századba léphet be.

Százkilenc év száz kötetben: a polcon közel három méternyi könyv-folyam. Nem lehet a kísértő kérdést nem feltenni: ment-é e több tízezernyi oldal által elébb – ha nem is a világ, de legalább az iskola világa? Nem tudjuk, nincs módszer, mellyel egy folyóirat gyakorlati haszna mérhető lenne. Jó lenne hinni abban, hogy ha nem is közvetlenül, de legalább jobb korszakaiban folyóiratunk a pedagógiai gondolkodás művelésén keresztül hatott. Talán a pedagógia kutatóinak írásai inspirálták azokat, akik napról napra, a szó szoros értelmében iskolát teremtenek. De „hazánk legelső lapjának” többet, sokkal többet kellene tennie.

Az előre tekintéssel folytatva, milyen feladatokat kellene a következő évekre magunk elé tűzni? Lehet a célokat pontosabban megfogalmazni, mint ahogy az alapítók tették? Lehet-e, kell-e valamit hozzátenni ahhoz, amit a hajdani szerkesztők a majdaniakra hagytak? Nem nagyon. Értelmezni lehet, folytatni kell. Jó *Csengeri János* sorait olvasva arra gondolni, hogy amikor a folyóirat szerkesztését a nemzetközi normákhoz igazítjuk, a színvonalat európai mércével szándékozunk mérni, nemcsak a jelen sürgető kihívásainak próbálunk megfelelni, hanem egyben évszázados hagyomány követünk. Meg kell fontolnunk, milyen formában jelenik meg ma „a követelmények fokozódása” és milyen lehetőséget kínál „az eszközök gyarapodása”. Hogyan kell ma „irányt szabni”?

Mint az Akadémia folyóiratának, a Magyar Pedagógiának elsősorban a tudományos közösség érdekeit, a neveléstudományi kutatás ügyét kell szolgálnia. A folyóiratot a nemzetközi tudományos folyóirat-kiadás normái szerint működtetjük, ezzel elérjük, lehetővé tesszük, hogy magyar nyelven is megjelenhessenek európai színvonalú írások. A bírálati rendszer keretében nagyjából ugyanabból a körből kerülnek ki a tanulmányok szerzői és bírálói. A bírálók feladata a közlemények kritikai értékelése, fogyatékoságaik kimutatása. Ez a kritikai értékelés alapján működő szelekció elvezethet a minőség javulásához, így a folyóirat az evolúciós folyamat ágense lehet.

A Magyar Pedagógia alapvető feladata a kutatási eredmények publikálása. A „publikálás” szó eredeti értelmében nyilvánosságra hozatalt jelent, és a folyóirat akkor teljesíti jól feladatát, ha a tudományos eredményeket a lehető legszélesebb körben hozzáférhetővé teszi. Ezért továbbra is erőfeszítéseket kell tennünk azért, hogy megjelent cikkek adatai minél több adatbázisba, referáló folyóiratba bekerüljenek.

Ugyanebből a megfontolásból megkezdjük a Magyar Pedagógiában megjelent cikkek teljes szövegének felvitelét az Internetre. A tanulmányok angol nyelvű összefoglalói már 1997 óta megtalálhatók a világhálón. Most érkezett az ideje annak, hogy a teljes szövegek is a nyomtatott változattal megegyező formában elérhető legyenek s így állandóan rendelkezésre álló, kereshető tudásbázist kínáljunk.

A tudományos közlemények hatásának legfontosabb mutatója a rájuk való hivatkozások száma. A folyóirat szerzőit és olvasóit egyaránt szeretnénk segíteni azzal, hogy elkészítjük a Magyar Pedagógiában megjelent munkákra hivatkozó cikkek jegyzékét.

Valószínűleg az előttünk álló évszázad nem lesz kevésbé mozgalmas, mint amit éppen magunk mögött hagytunk. De talán reménykedhetünk abban, hogy másféle izgalmakat, kevésbé drámai változásokat hoz, és jobban kedvez az olyan tudományos alkotómunka zavartalanságának, melynek eredményeit a Magyar Pedagógia is közvetíteni szándékozik. Ha jól értelmezem a jelenlegi tendenciákat, a jövőben tovább növekszik az emberrel, a társadalommal, a megismeréssel foglalkozó tudományok súlya. Ha a tudás a társadalmi-gazdasági folyamatok meghatározó tényezőjévé válik, mint ahogy az már ma is tapasztalható, az oktatás és nevelés szerepe ismét felértékelődik, legalább olyan mértékben, mint ahogyan a folyóirat alapítását megelőző években, az ipari forradalom korszakában történt. A következő években sokféle változáshoz kell a tudományos kutatásnak és a folyóirat-kiadásnak alkalmazkodnia, de maga az a tény, hogy a századik kötetet zárhatjuk le, okot ad arra, hogy optimistán tekintsünk a következő évszázad elé.

Csapó Benő
főszerkesztő

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Levél és Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézesítőknél és a Hírlap-előfizetési és Elektronikus Postaigazgatóság 1900 Budapest I., Hattyú u. 4. közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 – 02102799 pénzforgalmi jelzőszámra.

Előfizetési díj egy évre 2000,- Ft. Ára példányonként 500,- 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 támogatta.
Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a JATE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 9,3 (A/5) ív terjedelemben.
HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szócikkeket 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 sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

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

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

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

- Ildikó Szabó and Katalin Falus: Political socialization in central Europe the case of Hungary 383
- Marianne Nikolov: Code switching in pair- and groupwork tasks in primary-school english classes 401
- Charles J. Alderson: Levels of performance and the Hungarian Matura exam in English 423
- A. Y. Montgomery: Techniques and Tools for the Automated Assessment of Student Assignments and Examination Scripts 459
- Júlia Szekszárdi, Attila Horváth H., Marianna Buda and Ildikó Simonfalvi: Moral socialisation of adolescents 473
- Etele Kovács, Katalin Keresztesi, István Kovács and Judit Teleki Andrásné: A survey of P. E. teachers' assessment of their pre-service training 499

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education