

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZKETTEDIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM



2002

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

SZÁZKETEDIK 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

Réthy Endréné: A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában – Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései	281
Nagy Mária: Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek	301
Csizér Kata és Dörnyei Zoltán: Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja	333
Tóth László: Szövegmegértés az általános iskolában	355
Andrei I. Podolszkij: Az értelmi cselekvések szakaszos formálása – A Galperin-elmélet tudományos státusza és gyakorlati jelentősége	377
Csapó Benő: A képességek fejlődési ütemének egységes kifejezése: a gamma koefficiens	391

KÖNYVEKRŐL

Molnár Gyöngyvér: Dominique Simone Rychen és Laura Hersh Salganik (szerk.): Defining and Selecting Key Competencies [A kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása]	411
---	-----

A SPECIÁLIS SZÜKSÉGLETŰ GYERMEKEK NEVELÉSE, OKTATÁSA EURÓPÁBAN Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései

Réthy Endréné

Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet

Régóta foglalkoztatja a szakembereket a sérült egyének hatékony fejlesztése, amely nem csupán pedagógiai feladat, de komplex, sokdimenziós, etikai, társadalmi, jogi, finanszírozási következményekkel is járó követelmény.

Megoldatlan még e kérdés a világ nagyobbik részében, de a fejlett nyugati országokat egyre intenzívebben foglalkoztatja az a problémakör, hogy hogyan lehetne az iskolának az eddigieknél hatékonyabban felkészítenie a különböző fokban és módon sérült tanulóit a mai kor kihívásaira, a munkába állásra, a teljes értékű élet élésére. E hatékonyságnövelő eljárások között találjuk az integráció és az inklúzió terminológiával jelzett teoretikus és empirikus kutatási irányzatot, illetve gyakorlatot.

Tanulmányunk elkészítésére az motivált, hogy pedagógusok különböző csoportjaira kiterjedő vizsgálatok lehangoló képet mutattak, annak ellenére, hogy elméleti kutatások és gyakorlati kipróbálás – bár a szükséges és elégséges feltételeinek megteremtése még mindig sok objektív és szubjektív nehézségbe ütközik – közel 25 éve folyik Magyarországon is, mégis az integrált nevelés fogalma a megkérdozett pedagógusok jelentős százaléka előtt ismeretlen (*Petriné, 2001; Réthy és Schaffhauser, 2000; Réthy, 2002*).

A harmadik évezred beköszönte után az oktatással szemben támasztott megváltozott társadalmi igények és feltételek szükségessé teszik azoknak az új elméleti és gyakorlati törekvéseknek elemzését, amelyek az integráció és inklúzió komplex problémakörébe tartoznak.

Munkánkban elsősorban azokat a mértékadó új nyugat-európai kutatási fejleményeket említjük, melyek megtermékenyítően hathatnak a magyarországi helyzetre is. Keveset tudunk ugyanis a hatékony integráció legfontosabb eszközéről, az inkluzív iskoláról, az inklúzió didaktikai alapvetéseiről, s a hozzá vezető útról, feltételekről. Kitérünk az integráció és inkluzív oktatás kapcsolat-összefüggéseire, általános filozófiai, morális, társadalmi, pedagógiai aspektusaira.

Bevezetés

Az integráció szón a különálló részek egészbe, egységbe való beilleszkedését, beolvadását, egységesülését értjük. A pedagógiában, a didaktikai értelmezés horizontján, a

curriculum-fejlesztésben, az iskolarendszer vertikumában, a „comprehensive school” leírásánál, valamint az egyesített tanítási-tanulási formáknál használatos.

A fogyatékos egyént (*disability handicap, Behinderung, Impairment, Deficience*) speciális-nevelési szükséglettel (*special educational needs*) rendelkezőként definiálják (ICIDH, WHO, 1980, UNESCO, 1994; Ainscow, 1994).

A „fogyatékos” elnevezés maga is változott világszerte. Ma már egyrészt nem fogyatékosost említünk, hanem fogyatékkal élőt, másrészt az elsősorban biológiai károsodásra utalás helyett a speciális nevelési szükségletű személyek megjelölés a megfelelő, ami elsősorban a különleges bánásmód pedagógiai szükségességére utal. Sajnálatos, de meg kell jegyezni, hogy Európa 15 nyugati fejlett országa minden törekvése ellenére sem tudott megegyezni ez idáig olyan kulcsfogalmak egyetemes értelmezésében, mint a „fogyatékos, az integráció, az esélyegyenlőség” (HELIOS II. Program, 1998. 44. o.).

Az angol nyelvű szakirodalom az inklúzió kifejezést használja széles körűen, amely tulajdonképpen a fogyatékosoknak nem csupán az épekkel történő együtt, egy térben tanulását, hanem az adott iskolai közösségbe való teljes befogadását, optimális fejlesztését jelenti. Bonyolítja a helyzetet, hogy e terminológia egyes nyelvekben már egészen más jelentésű. Például a német nyelvben az „inkluzok” azok a középkori férfiak és nők voltak, akik vallási okokból remeteként befalaztatták magukat, azaz elzárták maguktól a világot. Latinul az inkludere szó azt jelenti, hogy elzárni. Így a történelem, a nyelvhasználat nem a szándékunk szerinti jelentést emeli ki, vagyis a szociális beillesztést, beilleszkedést, az egymáshoz tartozást, hanem annak épp az ellenkezőjét (*Speck, 1998*).

A magyar szakirodalomban sem egységes az elnevezés, integráció, integrált fejlesztés, integratív oktatás, nevelés és inklúzió kifejezések keverednek. E terminológiai nehézségek ellenére az inklúziót pedagógiai szempontból az integráció teljes megvalósulásaként, magas fokaként értelmezzük.

Először emberi jogi problémaként jelentkezett az integráció kérdése. A fogalom tágabb értelmezése „szociális integrációt” jelentett, a rasszista, etnikai kisebbségi diszkrimináció elleni fellépés keretei között (USA), majd a vendégmunkások gyerekei irányában, s csak később a fogyatékosokra vonatkozóan (*Kobi, 1997*), majd a szülői szervezetek léptek fel érdekében, azonos jogokat követelve minden gyermek számára, majd a fogyatékosok szüleinek szervezetei szálltak síkra érte érdekében. A különböző dokumentumok azt hangsúlyozták, hogy a fogyatékos embernek joga van ugyan úgy élni, mint a nem fogyatékosnak.

Az integrált nevelés a pedagógiában a fogyatékos és nem fogyatékos egyének közös élet és tanulási térben történő együttnevelését, tanítását és képzését jelenti, mindannyiuk fejlődési lehetőségeinek optimalizálása céljából (*Feuser, 1999*).

Az integráció célja, hogy összefogja az összes nevelési-oktatási és képzési mód humanizálódási és demokratizálódási törekvését. Demokratikus az integrált nevelés, mert minden tanulónak mindent meg szabad tanulnia. Humánus, mivel minden szükséges eszközi és személyi segítség mellett, minden egyes tanuló számára a lehetőségekhez mérten kiküszöböli a szociális kirekesztettséget.

Az integrációhoz vezető út

Az új szemlélet megjelenésének kausális attribúciói sokrétűek, közülük csak a három legjelentősebbet emeljük ki.

Felerősödő társadalomkritika

Elégedetlenség a társadalom restriktív-szelektív intézkedéseivel szemben, az oktatás, a szociális, és egészségügyi szférában. Az esélyegyenlőség csökkenése, a továbbtanulás, a munkába állás lehetőségeinek beszűkülése. A fogyatékos egyének társadalmi beilleszkedése, szociális integrációja zavart, nem teljes, hanem különböző fokú, és különböző területeken más és más (család, iskola, munkahely, közösségek stb.). Feléledt a vita az élet értelméről, az élethez való jogról a géntechnológia fejlődése kapcsán, a globalizációról, az értékluralizmusról, az értékek megváltozásáról. Nyugat-Európában a „nárcizmus” korszakáról beszélnek, a narcisztikus élnelfogadás zsákutcájáról, az individualizmusról, az emancipációról, a represszív életfeltételekről, a felerősödő szorongásról. A mai generáció pesszimista, rezignált, szomorú és negatív jövőképpel rendelkezik (Bleidick, 1994). A társadalom szociális kontextusát alaposan befolyásolta a megváltozott családmódel is, a családok új struktúrája. Az utolsó 30 évben az európai családok és a háztartások minősége megváltozott, növekedett az egyszemélyes háztartások, illetve a gyermekeket egyedül nevelő szülők száma (Petzold, 2001).

Európában egyidejűleg felerősödtek politikai téren az extrém hatások, így a nacionalizmus, a rasszista, fundamentalista felhangok. Mindezek reakciójaként újabb határok, szakadékok keletkeznek ember és ember között, újra megjelenik az etnikai csoportok, az idegenek, az öregek és a fogyatékosok megbélyegzése.

A teljesítményorientált iskolarendszer kritikája

A közoktatási intézmények és a gyermekekkel szemben támasztott követelmények összeillési zavart mutatnak. Ezen összeillési zavarok elsősorban abból adódnak, hogy maga a közoktatási rendszer, a pedagógiai hatásrendszer nem igazodik az egyes tanulók sajátosságaihoz, nem biztosít mindenki számára adekvát pedagógiai eljárásokat. A követelményeknek való meg nem felelésért, bukásért, demotiváltságért azonban nem az egyes tanuló okolható, hanem az iskolarendszer diszfunkciós működése. Ezt a diszfunkciós működést maga az iskolarendszer úgy próbálja feloldani, hogy azoknál a gyermekeknél, akik a velük szemben felállított követelményeket nem tudják a differenciálatlan fejlesztés mellett teljesíteni, nem a pedagógiai erőfeszítést fokozza, hanem vagy csökkenti a követelményeket, vagy találkozhatunk olyan megoldásokkal is, melyek a zavart okozó tanulókat kiáramoltatja a többség számára fenntartott iskolarendszereből, azaz a gyógypedagógiai intézményekbe juttatást preferálja. A szelekció fokozódása, valamint a gyermekközpontúság hiánya jellemzi tehát az iskolát.

Elégedetlenség a gyógypedagógiai oktatás hatásfokával

A tradicionális gyógypedagógiai gyakorlat legfőbb sajátossága az elkülönített, szegregációs formában, a fő fogyatékoság szerinti homogenitásra törekvő csoportokban történő nevelés-oktatás. Ezen intézmények gyakorta a fogyatékosok lakókörzetétől távol helyezkedtek el, így a gyermekeknek el kellett szakadniuk szüleiktől, ezáltal további hátrányt szenvedtek. A gyógypedagógiai intézmények esetenként rosszabb infrastruktúrája (hely, távolság, épület, felszereltség stb.), mind-mind kummulálta a fogyatékosok meglévő hátrányát. A különnevelés elszigeteltséget, bezártságot eredményez, s nem vezet be a gyermeket abba az életbe, amelyben élnie kell. Végző soron mindenfajta elkülönített nevelése a fogyatékos tanulóknak a társadalom, a pedagógia részéről antiszociális. A fogyatékos tanuló a nem megfelelő pedagógiai környezetben egyrészt korlátozott nevelhetőségűvé válik, másrészt izolálódik. Mindenféle elkülönítési próbálkozás negatív nevelési hatásokhoz vezet, ezáltal a stigmatizációt, a „getto”-effektust, s a Pygmalion-hatás következtében a másság mindennapos megélését eredményezi.

A különnevelés (szegregáció) alapvető ideológiája sokáig az az orvosi paradigma volt, amely a fogyatékoság tényéből indult ki, s a pedagógia feladatának a különböző sérült funkciók hiányosságainak kompenzálását tekintette, magát a fogyatékoság tényét pedig az oki folyamatok által leírható következményként, stigmaként értelmezve a pedagógiai tevékenység központjába állította.

Az elkülönített, szegregált gyógypedagógiai nevelésnek kétségtelen nagy hagyományai és óriási eredményei voltak és vannak, a speciálisan felkészített szakemberek ugyanis a fogyatékoság szerinti hozzávetőlegesen „homogén” kis csoportba sorolt tanítványokat speciális módszerekkel, eszközökkel, eljárásokkal színvonalasan tudták képezni.

A 70-es évekre a gyógypedagógia elméletével foglalkozó szakemberek már rájöttek azonban arra, hogy még az azonos fogyatékoságnak megfelelő homogén csoportok kialakítása is utópia, bizonytalanok ugyanis a kvantitatív diagnosztikai teszteljárások. Az egyes fogyatékosági kategórián belül pedig igen nagyok az eltérések az okok, a tünetek, a különböző képességek, a szocio-kulturális háttér tekintetében, azaz az azonos fogyatékosági kategórián belüli tanulóknak is más és más a nevelési szükséglete. Maga a fogyatékoság ténye is relatív, csak az egyén és környezetének kölcsönhatásában határozható meg. Az egyéni eltérések tehát óriásiak lehetnek még azonos fogyatékosági csoport tagjai között is. A tradicionális gyógypedagógiai diagnózis elégtelensége vált tehát ismertté (Eggert, 1998; Zwack, 1998).

Egy új filozófia, új emberkép

Azzal a fogyatékos emberképpel való teljes mértékű szakítás következett be, amely a fogyatékos egyént mint „abnormálist”, „szerencsétlent”, „csökkentértékűt”, nem kívánatos állapotút negatívan minősítette, címkézte, ezáltal stigmatizálta.

Az ember öntevékenységgel megismeri és formálja a világot. A tanuló maga is autonóm és önreferáló szubjektum a világgal való kooperációban (Feuser, 1995).

Az emberképet, az ember mivoltot nem a különböző képességek meglétének kritériumához kötjük. A gyermek fogyatékosként való meghatározása, a személyiség egyetlen aspektusának túlhangsúlyozása helytelen. Nem arra kell fókuszálni, hogy mi a negatívum, mi a deficit az egyes egyénben, hanem arra, hogy mi az a többletigénye, amelynek kielégítését az iskolától meg kell kapnia. A fogyatékos gyermek, speciális nevelési szükségletű gyermek jóval több, mint fogyatékosága, elsősorban ember, ugyanúgy, mint bármely társa (Speck, 1998. 286. o.).

Tekintettel arra, hogy az emberek különböző minőségben, különböző képességekkel vesznek részt a társadalomban, „teljesen normális” különbözőnek, másnak lenni (Bürli, 1997). A fogyatékoság akceptálása, megértése, teljes elfogadása az esélyegyzőségesség kontextusában válik fontossá.

Etikai problémává válik tehát a stigmatizáció az élet minden területén, így az iskolában is. Minden tanuló számára címkézés, szociális kirekesztettség nélküli, minden eszköz és segítség megadható lehetőség kell hogy legyen tehát a tanulásra. A fogyatékos gyermekek számára az esélyegyzőségesség biztosítása e nélkül ugyanis lehetetlen. Nagyon fontos két fogalom összevetése, tisztázása. Míg az esélyegyzőségesség a lehetőségek hasonlóságát jelenti, akár pozitív diszkriminációval is, addig az esélyegyenlőség az eredmények hasonlóságát. Nem kell külön hangsúlyozni talán, hogy e két kategória elkülönítése mennyire fontos lenne a magyar pedagógiai szakirodalomban is!

E koncepció tehát nem a másságra, a deficitre, a képességihiányra, a szociális problémákra, az esetenként halmozottan jelentkező hátrányokra orientál, hanem azokra a *speciális nevelési szükségletekre*, amelyek minden egyes tanulót jellemeznek. Hiszen jól tudjuk, csak gyakran elfeledkezünk róla, hogy minden gyermek más! Minden gyermek egyedi, egyéni, speciális, a fogyatékos gyermeknél esetenként halmozódik a speciális, egyéni sajátosságok sora. A speciális szükségletek megmutatkozhatnak *kognitív, affektív és effektív* síkon. A pedagógia feladata pedig e speciális gyermeki szükségletek kielégítése. „Hatékony iskolát mindenkinek” – tűzi ki végső célként egy nemzetközi projekt (UNESCO projekt: *Special needs in the classroom*, 1991).

A személyt, az egyént a maga teljességében vizsgáló holisztikus megközelítést jelent tehát az új filozófia. Az új emberkép az embert elsősorban mint sokféle és bonyolult strukturális egységet, egészt, holista módon szemléli, s nem a felparcellázott egyes rész-aspektusokra, elsősorban a különbözőségekre, másságra fókuszál. Annál is inkább fontos ez a szemléletváltás, mert *Vigotszkij* óta tudjuk, hogy az egyének közötti különbségek, elmaradások elsősorban nem biológiai-fiziológiai síkon, mintegy statikusan értelmezendők, hanem elsősorban *szociális* problémaként, azaz a környezettel való érintkezés zavarait jelentik (*Vigotszkij*, 1987). A fogyatékos és nem fogyatékos tanulók között semmiféle lényegi különbség nincs, mindegyik ember, mindegyik gyermek, mindegyik egy törvény szerint fejlődik. A különbség csak a fejlődés módjában rejlik.

A legfontosabb cél a személyiség fejlesztése, nevelése, oktatása, szociális adaptálása annak érdekében, hogy a társadalomban, a munkában, a családban, a közéletben elismert helyet vívhatson ki a fogyatékos személy is. Természetesen ez a koncepció a speciális

nevelési szükségletű tanulótól is nagy erőfeszítést igényel, azaz minden érintett optimális közreműködése révén érhető csak el (Riedel, 1997).

Az integráció filozófiája a gyermekközpontúságra, a *Rousseau*-i gondolatokra, *Claparede* „egyenre szabott iskola” modelljére, *Decroly* „érdeklődési központokra” épülő pedagógiájára, valamint *Vigotszkij*, *Galperin*, *Leontyev*, *Piaget*, *Aebli* elméleti alapvetéseire támaszkodik (Bintinger, 1997; Feuser, 1995).

Az integráció alapelve: az iskola mindenkié! Ebből következik a feladat: egy gyermekközpontú, humánus, demokratikus, szolidáris, kommunikatív, életszerű, kooperatív, felelős iskola megteremtése (Feuser, 1999; Eberwein, 1995).

1959-ben Dániában fogalmazódott meg először a *normalizációs koncepció*, mint a fogyatékossgal kapcsolatos, szemléletében teljesen új felfogás. A normalizáció elve nem a „normálissá tevést” tűzi ki célként, hanem elismeri, elfogadja a fogyatékos indentitását. Tagadva a fogyatékosok antropológiai különállását, a fogyatékossg tényét nem tekinti anomáliának. A fogyatékos egyenlővé tétele, magának a másságának, különbözőségének a respektálását, a fogyatékos életének „normálissá” tételét jelenti (Thimm, Ferber, Schiller, Wedekind, 1985; Réthy, 1990). Ettől kezdve a fogyatékos élet értékeinek feltétlen igénylése, az életben való szabad részvétel alapigényként történő elismerése, s ezáltal minden művi elhatárolás feloldása, a szociális elfogadás a legfőbb törekvés. A normalitás elve az előítéletek fokozatos megszűnését jelenti.

Társadalmi kontextus

Az integráció feltétele a demokratikus berendezkedésű társadalom, a társadalmi szintű humánus szemlélet, a pluralizmus, az előítélet-mentesség, a gazdaság fejlettsége, valamint az iskolarendszer differenciáltsága.

A különböző társadalmak struktúrája, fejlettségi állapota, szervezettsége, norma-, érték-, mintaállítása, mint az köztudott, hat az adott ország oktatási színvonalára. A migráció, a különböző etnikumok megjelenése, a multikulturális hatások erősödése hat az integrációs törekvésekre.

Az integrált oktatás végső célja az integrált társadalom elérése lehet. Az új koncepció új civilizáció kialakítását szolgálja. Inkluzív (befogadó) társadalom szükséges mindenekelőtt az inkluzív nevelés megvalósulásához. Mindenféle társadalmi kirekesztés megakadályozza ugyanis az új emberkép megerősödését.

A kormányok számára felhívást fogalmaztak meg az UNESCO salamancai kongresszusán (1994. június 7–10.), amely felhívás politikai, pénzügyi prioritást sürget a képzési rendszerek javítására, a politikai és jogi keretek biztosítására, a korai fejlesztés és a szakképzés előtérbe helyezésére, az integráció szellemében a tanerők ki-, -át és továbbképzésének szükségességét hangsúlyozva. A kongresszus szorgalmazta a nemzetközi szervezetek koordinált kooperációját is, így az UNESCO, UNICEF, UNO, ILO, WHO stb., szakmai együttműködését, a közös kutatások megindítását nemzetközi együttműködés keretei között, dokumentációs centrumok megszervezésével egyetemben. (UNESCO, 1994).

Pénzügyi prioritás szükséges a képzési rendszer javításához olyan iskola megteremtéséhez, amelyben minden gyermek részt vehet, tekintet nélkül a különböző személyiségen belüli feltételeire és nehézségeire.

A családok támogatása fokozott, állami és magán szerveződésben kell, hogy történjen, szaktanácsadás, anyagi-és technikai támogatás formájában (speciális diéta, különböző protézisek, speciális ruhaneműk, higiénés cikkek stb.).

Nehéz a gyógypedagógiai oktatás és az integrált oktatás finánciális oldalának összehasonlítása, különbségének kimutatása. Mégis találunk egy OECD (1994) kimutatást, mely szerint az általános, nem fogyatékos oktatásnál 2–15-ször többbe kerül a gyógypedagógiai oktatás, míg az integrált formák csupán kétszer kerülnek többbe. Pénzügyi prioritás szükségeltetik a megfelelő tárgyi és személyi feltételek megteremtéséhez, folyamatos tanár-továbbképzéshez, valamint a különböző szakemberek teammunkájához (Willhelm, Binting és Eichelberg, 2002).

A jogi szabályozás szintjén a legfontosabb kitűzött feladat a fogyatékosok szociális integrációjának elérése, a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók együttnevelésére vonatkozó direkt szabályozás szükséges megjelenése, valamint a prevenció és a korai fejlesztés hatékony szervezése.

Pedagógiai kontextus

Az integratív pedagógia az akadályozottságot, fogyatékoságot „azon társadalmi, ökonomiai és szociális folyamat kifejeződésének” tartja, „amely következtében az egyén nem tehet eleget a pszichoszociális és/vagy biológiai-szervezeti korlátai miatt a társadalmi elvárásoknak” (Feuser, 1998). Inkább szociálisan meghatározottnak tekinti tehát az akadályozottságot, mely az adott konkrét integrációs helyzetben mutatkozik meg (Eberwein, 1995).

Az integráció pedagógiai jelentése: minden gyermek és tanuló megkülönböztetés, ki-rekesztés nélkül, egymással együttműködve, a mindenkori fejlettségi szintjén, pillanatnyi észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciájához mérten, egy közös tárggyal és tárggyon tanul és játszik.

Az integráció két alapvető típusa:

Fogadás: a többségi iskola pedagógiai eljárásain nem sokat változtatva fogadja a fogyatékos, tőle várva el a beilleszkedést. Egyidejűleg külön foglalkozások keretei között kap speciális felkészítést gyógypedagógusoktól, s más segítő szakemberektől a tanuló.

Befogadás: az iskola megváltozik. Hatékony iskolává igyekszik válni minden gyermek, így a speciális nevelési szükségletű számára is. Az integráción túl az inkluzív iskola befogadó, a pedagógusok felkészültsége, a tanítási programok, a szervezési formák, a tárgyi feltételek biztosítottasága miatt alkalmazkodni tud a gyermekek különböző személyiségjegyeihez, tanulási stílusához, üteméhez, biztosítva a nevelési lehetőségek igazságosságát.

Az integráció elvének leghatékonyabb érvényesülését az az inkluzív iskola biztosítja, mely a teljes befogadást, az egyénhez igazodó teljes körű és differenciált fejlesztési eljá-

rásokat képes garantálni. „Egy iskola neked és nekem!” ahogy azt találóan jelzi egy nem rég megjelent osztrák szakkönyv (*Wilhelm, Binting* és *Eichelberg*, 2002).

Az új emberképből következően megváltozik tehát a nevelés-oktatás elmélete is. Az új elmélet a régi beidegződéseket leépítve funkcionális képzést jelent, amely az enciklopédikus tudás „átadása” helyett a tanulók testi, értelmi és lelki erőit egyaránt kívánja fejleszteni, elsősorban a jártasságok, készségek, kompetenciák egyéni fejlesztésén keresztül. Respektálja az egyéni szabadságot a tevékenységek és munkamódszerek megválasztásában, önállóságot biztosít a tevékenységek, a feladatvégzés kivitelezésében, ezáltal személyes-, szociális-, szakmai-módszertani kompetenciákat alakít ki a tanulóknban.

Az inklúzió megköveteli, hogy az iskola mindenki számára úgy szerveződjön, hogy minden gyermeket, tanulót szociális kirekesztés, másság, defektus címkeje nélkül, saját individuális sajátosságainak megfelelően fejlesszen.

Az inklúziót egy alapvető, általános, gyermekközpontú pedagógia alapozza meg. Alapvető pedagógia, mivel minden fejlettségi szintű gyermeket és fiatal szociális kirekesztés nélkül képes tanítani és velük együtt tanulni. Általános pedagógia, mert egy embert sem zár ki a minden ember számára azonos jelentőséggel bíró összes társadalmi tapasztalat megszerzéséből. Gyermekközpontú pedagógia, mert megelőlegezi az ember szubjektivitását (biográfiai értelemben) és ezzel az emberi csoportosulások heterogenitását, a tanítási tanulási kínálatot az emberi fejlődés törvényszerűségeihez méri, vagyis egy tanuló fejlődésének aktuális szintjét figyelembe véve, ahhoz cselekvően viszonyulva a fejlődés következő szintjére orientál.

Az inklúzió során a fogyatékos nem fogyatékos gyermekek együttnevelésén, fejlesztésén túl, a gyermeket valóban szociálisan is befogadja az adott intézmény gyermek- és felnőtt közössége, tehát hatékonyan megvalósul a diszkrimináció elleni küzdelem, s ezáltal az iskola mindenki számára hatékonyabbá válik (*Hall*, 1992).

Az inkluzív didaktika koncepciója több didaktikai irányzat, felfogás megállapításaira támaszkodik (*Werner és Meyer*, 1994).

Az inklúzió és a pedagógia *posztmodern* szemlélete szoros kapcsolatban áll. Ez megmutatkozik többek között az autoriter nevelés lebontásában, a bürokráciaellenességben, a plurális szemléletmódban, s a különféle irányzatok relativizálásában. Értelmezésében az integráció, az életvilág, a szociális háló és az életminőség egymásra épülő fogalmakká váltak (*Bleidick*, 1994).

A kommunikatív didaktika (*Winkel és Schaller*, 1971) egy olyan kritikai nevelési és oktatási koncepció, amely a tanár és a tanuló szolidáris eljárásait úgy tekinti, mint az emberi emancipáció, a permanens demokratizálódás és humanizáció társadalmi gyakorlatának iskolai megnyilvánulásait.

A nyitott oktatás egy nyitott, dinamikus folyamat, s e folyamat számára minden tanárnak magának kell kidolgoznia a megfelelő elméletet. Elsősorban a reformpedagógiai tradíciókra támaszkodik, a tanár moderátora az önvezérelt tanulási folyamatnak.

A tevékenységorientált didaktika részben a reformpedagógia tradícióján, részben a kognitív tevékenységelméleti orientáción, valamint a szovjet tevékenységteoretikusok, *Leontyev, Galperin* megállapításai alapján szerveződő oktatás.

A tapasztalatra épülő oktatás esetében a megélt gyakorlatból kiindulva építkezik a tanár didaktikai-metodikai tevékenysége. Mint vissza-visszatérő koncepciónak a reform-pedagógiába ágyazódó történeti tradíciói vannak.

A konstruktív didaktika (Maturana és Varela, 1987) szerint a kognitív és szociális rendszer önreflektáló, nem lineáris, önszabályozott. Neurobiológiai kutatási eredmények szerint a központi idegrendszer, amely operacionálisan zárt, létrehoz egy autopoetikus rendszert, egy saját struktúrát. Ez az autopoetikus rendszer nem a külső hatások által meghatározott, hanem a belső struktúra mint rendszer által. E felfogás hatása a pedagógiára sokrétű, a tanulás újragondolására készíthet bennünket. A pedagógus e koncepció értelmezésében a tanulási-fejlődési folyamatot ösztönzi, de nem determinálja. Továbbá az oktatás nem technokratikusan tervezett és irányított folyamat, hanem konstrukciója a tanítást és fejlődést segítő életvilágnak. Jellemzője a konstrukció, ami az új, szubjektív valóság konstruálását jelenti, a rekonstrukció, az új konstruálása a kulturális tradíciókra, előzetes ismeretekre, és környezeti hatásokra vezethető vissza, a dekonstrukció pedig a saját nézőpontból való újra definiálása a dolgoknak, jelenségeknek.

A szubjektív didaktika (Kösel, 1993): a szubjektivitás mint tudományos fogalom a posztmodern, plurális világunkba fontos szerepet játszik, így erőteljesen hat az inkluzív pedagógia elméleti alapjaira is. A szubjektivitás az inkluzív nevelésben is hangsúlyozottan érvényesül. Az ember és az intézmény tevékenysége szubjektíve egy meghatározott miliőben, önszervező módon (autopoetikus rendszerben), a lineáris gondolkodásról az ok-következmény gondolkodásra való áttérésként értelmezhető, cirkuláris és rekurzív didaktikai tevékenységként zajlik. Az oktatás eszerint az irányzat szerint modellálás. Mindent a tanítási folyamatban szabad és kell is egyéni módon modellálni.

Sokféle pedagógiai nézetből, felfogásból, koncepciókból táplálkozik tehát az inkluzív didaktika, melynek alapja egy biológiai-, fejlődéslogikai- és individuális fejlődésre alapozott belső differenciáció és kooperatív tevékenység.

Paradigmaváltás következett be a *(gyógy)pedagógiai-pszichológiai diagnózis* terén is. A diagnózist a továbbiakban a tanulási folyamat, az egyéni fejlődési ütem, a tanulás speciális feltételeinek analizálása segítségével állítják fel. A gyermekkörnyezet analízisének ökoszisztémás, holisztikus, segítő aspektusai helyeződnek tehát előtérbe. Ökoszisztémás, mert a személyiség egészére kiterjedő diagnózis (Eberwein, 1997). A tanulási folyamat diagnózisa a pedagógiai szituációból indul ki. A tanulási folyamat és a tanulói magatartás megfigyelése, a hibák analízise, értékelése mint diagnosztikai módszer kerül előtérbe. A konstruktivizmus valamint az etnográfikus nézőpont is érvényesül a tanulók megfigyelése, majd fejlesztése során. Egy pedagógiai, fejlesztési diagnózisról van tehát szó, amely az egyes szimptomáktól a mögöttes tartalmakig, a lényegig képes eljutni, képes a külső jelek, jegyek belsejébe hatolni, és feltárni a fejlődési folyamat lényegét. Szemléletmódjában a fejlődés szüntelen önmegvalósulás, magába foglalja a személyiség családi és intézményes nevelésének történetét is, mely közvetlenül formálja a gyermek személyiségét (Mand, 1998; Hideschmidt, 1998; Schlee, 1998). Megfogalmazódnak új diagnosztikus eljárások, így például a dialógus mint individuálpedagógiai módszer, az esetelemzés, különböző beszámolók tartalom-elemzése, az érintett nézőpontjának tekintetbe vételével (Straßburg, 1998).

A pedagógiai diagnózis lényege tehát a felmerülő problémák mechanizmusainak, kiváltó okainak, fellépésének, a problémák különböző aspektusainak feltárása. E diagnózisban tükröződnie kell a gyermeki személyiség teljes, bonyolult szerkezetével, dinamikájával együtt mindannak, amit az egyén fejlődési folyamata, önmozgásának belső logikája, a gyermeki fejlődés menetének múltja és jelene jelent. Csak erre épülhet a szükséges prognózis.

Az inkluzív iskola jellemzői

A tradicionális gyógypedagógia és az inkluzív általános pedagógia jellemzői közötti különbségeket az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A hagyományos gyógypedagógia és az inkluzív iskola összehasonlítása

<i>Tradicionális gyógypedagógia</i>	<i>Inkluzív általános pedagógia</i>
<i>Emberkép</i> Defektusorientált, a gyereket a defektusára redukálta. E defektusokat osztályozta, a fogyatékoság képezte a pedagógiai tevékenység alapját	<i>Emberkép</i> Az ember mint egység. Minden ember a biológiai, pszichikai és szociális tényezők egysége általi individuum. Maga a pedagógia ezen emberi lét aspektusára alapozódik.
<i>Szociális forma: „homogén”</i> Az iskolarendszer abból indult ki, hogy az azonos fogyatékosági fajtával megjelölt gyermekek hasonlóak tehetség, intelligencia, fejlődés és akarati szint tekintetében, és egy osztályban azonos pedagógiával hatékonyan oktathatók.	<i>Szociális forma „heterogén”</i> Egy tanulócsoportban heterogének a gyermekek kompetencia, képességek, készség, érdeklődés, szükséglet tekintetében. A csoport sokoldalú interakciója a csoporttagokban új képességeket alakít ki.
<i>Didaktikai alap: „szelekció”</i> A teljesítménykritérium alapján szelektál.	<i>Didaktikai alap: „kooperáció”</i> Középpontban a gyermekek kooperációja áll.
<i>Oktatási tartalom: redukált, parcellázott</i>	<i>Oktatási tartalom: azonos tananyag</i>
<i>Szegregáció külső differenciálással</i>	<i>Belső differenciáció és individualizáció</i>

Az *inkluzív, befogadó* iskolai oktatás egy személyiségre orientált nevelés, feladata minden tanuló egymással való sokoldalú interakciós, kommunikációs és kooperatív nevelési-oktatási lehetőségének megteremtése. A tudáselsajátítás, a jártasságok, készségek, képessége, kompetenciák, gondolkodási erők, megszerzésének, fejlesztésének aktív, konstruktív ösztönzési folyamatának biztosítása.

Az *inkluzív didaktika* az adott fejlődési-gondolkodási- és tevékenységi szint bázisára épít, gyermekcentrikus. Mindenkinek mindent meg szabad tanulni a comeniusi és ratkei elvek alapján. Legfontosabb *módszere* a reflektív tanulást elősegítő, a felfedezést, a kreativitást, a kooperációt előtérbe helyező oktatási stratégia. Sokat és bátran merít a reformpedagógia gyakorlatából.

Az iskolának minden egyes gyermek számára azt a segítséget kell megadnia, amelyet a gyermek egyéni tulajdonságai megkívánnak. Ez az ideális iskola az inkluzív iskola, mely minden gyermeket egyéniségének megfelelően nevel és oktat. A felállított követelmények elérését azáltal garantálja, hogy biztosítja minden gyermek számára az egyénre szabott segítséget. Ez a pedagógiai segítségnyújtás a közoktatás valamennyi elemét magában foglalja, az infrastrukturális feltételektől kezdve a pedagógusok felkészítésén, a tantervi követelmények meghatározásán át, a taneszközök előállításáig, és az iskolai munkát, a differenciált oktatást segítő sokféle más szabályozási, tudományos tevékenységig (Illyés, 2000).

Egy személyiségre orientált nevelés, mely a megismerési nyereségekre és nem a deficitre koncentrálna: ez a legfontosabb jellemzője az inkluzív iskolának. Feladata minden tanuló számára az egymással való sokoldalú, kommunikációs, interakciós és kooperatív oktatás lehetőségeinek megteremtése.

Az osztályok kialakításánál nem a „homogenitásra” törekszenek, hanem heterogén összetételű osztályokkal dolgoznak. Alapvető didaktikai szabály a kooperáció. A tanulandó anyag nem redukált, atomisztikus, hanem komplex, interdiszciplináris, a curriculum egységes, a feldolgozása történik differenciáltan. Az alkalmazott munkaformáknál a belső differenciáció elvét követi.

Az integráció alapja egy reformfolyamat, amely az iskolai gyakorlat humanizációját, szorongásmentessé tételét, demokratikus működését kívánja elérni, a szolidaritás, a szabad kommunikáció, kooperáció, aktivitás, életszerűség érvényesülésével.

Egy új gondolkodási mód kialakítása szükséges egy általános iskolareformhoz kapcsolódóan, a tanulási nehézségeket mutatókról, a képzés és speciális támogatás kérdéseiről. Az inkluzív iskolának minden gyermeket fel kell venni pszichés, intellektuális, szociális, emocionális különbségek figyelembe vétele nélkül. Különleges szükséglete ugyanis minden gyermeknek van. Ez az iskola csak nyitott, integráló lehet. A differenciált oktatás gazdag változatait képes nyújtani tanulóinak számára az alábbi területeken:

- a szervezeti keretek és formák szintjén: iskola, osztály, tanóra, tanegység
- a tanítási programok
- a differenciált teljesítményszintek, követelmények
- a tevékenységrepertoár
- a kimenet és folyamat szempontjából
- módszertani rugalmasság, változatosság
- a hatékony pedagógiai eszközök
- a gyermeki érdeklődés tekintetbe vétele
- a tanulói reakciók típusa stb. tekintetében.

Az inkluzív iskola minden gyermek számára jó iskola, azaz *minőségi iskola*.

Az inkluzív (befogadó) minőségi iskola ismérvei

A befogadó iskola ismérveit az alábbi felsorolással adhatjuk meg:

- A kirekesztés és kirekesztettség mindenfajta formájának prevenciója.
- Pozitív teljesítményelvárás.
- Meleg, elfogadó iskolai légkör.

- Együttműködés, kooperáció.
- Alacsony fluktuáció a tanárok és a tanítványok között.
- Együttműködés a szülőkkel, megfelelő partneri kapcsolat kialakításával.
- Gyermekközpontúság.
- Tevékenységre orientált oktatás, tanulási tapasztalatokon keresztüli problémamegoldás.
- Elfogadó közösség kialakítása, a diszkriminatív attitűdök megváltoztatása.
- Nyitottság: valamennyi gyermek befogadása tekintet nélkül testi, szellemi, szociális, emocionális állapotára, legyen bár fogyatékos, tehetséges, nyelvi, etnikai, kulturális kisebbséghez tartozó, marginális csoport gyermeke, veszélyeztetett, dolgozó, vagy utcagyermek.
- A speciális nevelési szükségletek maximális figyelembe vételével való oktatás, nevelés.
- A felmerülő tanulási nehézségek esetén elsősorban nem a gyermekben keresi a hibát, hanem magában az oktatás milyenségében.
- A tanulók saját tapasztalataihoz közelálló, gyakorlatra orientált, jól motiváló tanítás.
- Hatékony nevelési-oktatási módszerek biztosítása, amelyek alkalmasak valamennyi gyermek sikeres fejlesztésére.
- Mérték szerinti oktatás: egyéni képzési, nevelési terv, kooperatív tanulás, szervezeti formák, tanulási-tanítási stratégiák, szükséges mértékű és milyenségű támogatás, folyamatos segítségadás, differenciált követelmények stb.
- Tanárok és a segítő szakemberek (pszichológus, terapeuta, gyógytornász, logopédus, orvos stb.) hatékony együttműködése.
- Hatékony motiválás, segítő támogatás.
- A hiányra, deficitre orientálást az erősségekre, kompetenciára támaszkodó modell váltja fel.
- Megfelelő technikai eszközök biztosítása.
- Az értékelés komplex, szem előtt tartja azt, hogy a teljesítmény magában foglalja az emberi egészséget. A teljesítmény az egyén lehetséges fejlődési potenciáljában, és a fejlődés ütemében realizálódik, mégpedig komplex módon: kognitív-, affektív-, szociális- és pszichomotoros teljesítményekben. Értékelés közben tekintetbe veszi az értékelés sokszínű funkcióit, a szelekciós, prognosztikus, orientáló, megerősítő, kontroll, visszacsatolási feladatait.
- Belső differenciálás, individualizáció, tevékenységorientáció.
- A reformpedagógiai elemek beépítése az oktatásba: szabad választás, kreativitás, kontrollált munkaszervezés, projektoktatás. Az inkluzív iskolában a különböző munkaformák megválasztását a reformpedagógiai koncepciók (*Montessori, Dewey, Freinet, Petersen, Ferrier, Parkhurst*), valamint a kognitív pszichológia és a konstruktív didaktika elvei irányítják (beszélgetés, tanulás, munka, játék, ünnep, szabad tanulás, felfedezéssel tanulás, kooperatív tanulás, a mindennapi élet tevékenységeinek gyakorlása, a szabadmunka, nyitott oktatás, a projekt munka, a heti terv, bemutatás, osztálytanács, konstruktív felfedeztetés, problémamegoldás, differenciált mo-

tiválás, kreatív kifejezési formák, pl. szerepjáték, drámajáték, szabad szöveg, csend gyakorlat, lazító gyakorlatok stb.) (Melero, 1999; Barton, 1998).

Az integrációt segítő további programok

ALEM (Adaptive Learning Environments Model)

A program a tanuláspszichológia és a hatékony tanítás eredményeire támaszkodva építi fel a curriculum elsajátításának egyéni útját minden egyes tanuló számára. A program kipróbálása sérült és nem sérült tanulók körében történt. Hatékonyságát bizonyítja, hogy mindkét csoport teljesítménye egyaránt javult az olvasás, írás és matematika területén.

TAI (Team Assisted Individualization)

A kooperatív és individualizált tanítás kombinálását helyezi előtérbe. Szignifikánsan magasabb teljesítményt értek el a kontrollcsoporthoz viszonyítva a kísérleti osztályokban.

CWPT (Class Wide Peer Tutoring)

A koncepció a tanulók számára egy erősen strukturált program, pedagógiai intervenció az iskolai teljesítmény fokozására olvasás, helyesírás és matematika területén. A hatékonyság-vizsgálatok meggyőző eredményeket adtak.

PK (Peer Kooperation)

Sok a szabad tevékenységi forma, kooperatív tanulás. A legfontosabb a fejlődéspszichológiai alapokra helyezett, felnőtt részvétel nélküli tanulói kooperáció a kognitív képességek fejlődése érdekében. Kooperációs formában a teljesítményzavaros és a jó teljesítményű tanuló egyaránt hatékonyabban tanult (Benkmann és Pieringer, 1991).

Magcsoport (30 fő) relative konstans, teljesítményt tekintve heterogén tanulói csoportból, olyan 5–6 fős asztali tanulási-, munkacsoportok alakulnak az oktatási folyamat során, melyek a belső differenciálás kritériumainak tesznek eleget.

Tutoring-Modell a kultúrtechnikák tanulásánál.

Önszerveződő csoportok érdeklődés, szakmai-szociális szempontok alapján spontán módon szerveződnek (Riedel, 1996).

Az inkluzív oktatás feltétele

Számos feltétel megléte szükséges az inklúzió megvalósulásához, hiszen mint említettük, ez egy folyamat, egy gondolkodási és cselekvési irány, tendencia, ami nem egyszerre elérhető követelmény (Bürli, 1997). Maga az inklúzió gondolatának megvalósulása nem egytényezős, épp ellenkezően, bonyolult multifaktoriális kapcsolat-összefüggést mutat számos tényezővel. Fokozatos megvalósulásához a feltételegyüttesek megteremtésére, a különböző szaktudással rendelkező, felkészült szakemberek teammunkájára van szükség.

Elengedhetetlen feltétele az inklúzióknak az iskolarendszer demokratikus volta, alternatívítása, nyitottsága, azaz integrációbarát volta.

A tanárok szerepváltozása is fontos feltétel az inklúzió feladatának ellátásához: a reflektív magatartás kialakítása, a tanulók emocionális, szociális, szituatív elfogadása,

kommunikáció a szülővel, készség és nyitottság a folyamatos továbbképzésre, a saját pedagógiai tevékenység folyamatos analízise, a gyermek megfigyelése komplex és változatos szituációban (tevékenység, munkatempó, tanulás, oktathatóság, motiváció, s a frusztráció tolerancia terén stb.).

Olyan komplex pedagógiai tevékenységről van tehát szó, amely a diagnózist, prognózist és a pedagógiai terápiát is magában foglalja. A tanártovábbképzés, átképzés célja a professzionalizáció és a személyiség változásának elősegítése. Személyes törekvések szükségesek az önmegváltozáshoz. Fontos részelem az ideológiától és dogmáktól való szabadság, nyitottság, optimizmus, dialóguskészség, világos kommunikáció, konfliktusok megoldásában való jártasság, kompromisszumkészség, céltudatosság, orientációs képesség.

Magának a képzésnek, kiképzésnek is elengedhetetlenül fontos megváltoznia, átalakulnia. A felsőoktatás keretei között az inklúzió elméleti és gyakorlati kérdéseinek oktatása feltétlen fontos a tanárjelöltek számára. Az ehhez szükséges tananyag eurokonform kidolgozása nemzetközi szinten folyik már magyar résztvevőkkel (INTEGER, EUMIE projekt, Réthy és Schaffhauser, 1999).

Kívánatos a pedagógusok gyógypedagógiai ismerete, az, hogy rendelkezzenek bizonyos gyógypedagógiai alapozó tudással a tanulást akadályozó körülményekről. A fogytékos egyén teljes és fenntartás nélküli empatikus elfogadása a tanárok és az egész tantestület részéről, valamint a csoport, az osztály pozitív, be-és elfogadó, segítő viszonyulása szintén fontos feltétel. Minél kisebbek a gyerekek, annál természetesebben kezelik a másságot, annál természetesebb az elfogadás, így már az óvodai integrált nevelés kívánatos és hatásos lehet.

Fontos a család pozitív, nyitott, támogató hozzáállása, a szülők folyamatos tájékoztatása, a velük való permanens kapcsolattartás.

A gyógypedagógiai iskolák hagyományos szerepének megváltozása. A gyógypedagógiai iskolák, intézmények nem szűnnek meg, szerepük változik, átalakulnak, szakmai központokként, továbbképző, átképző helyekké szerveződnek át. Továbbá mindig is lesznek olyan tanulók, akik integrált nevelése többféle okból kifolyólag nem válik lehetőséggé.

Az inkluzív iskola fejlődése

Az iskolai autonómia megléte, az iskolák folyamatos fejlődése az inkluzív iskolakultúra útjára lépés szempontjából elengedhetetlen feltétel. Itt tehát egy új iskolakultúráról van szó, amit a demokrácia, a sajátos profil, az egyéni iskolai program, az önkormányzás, a különböző erőforrások mobilizálása, azaz az egész „rendszer” reformja jellemez.

Az adott inklúzió *minőségét* a következő szempontok mentén szükséges elemezni:

- a nevelés- és oktatás színvonala;
- nyitott szervezeti formák alkalmazása;
- az individualizáció, differenciáció elvének érvényesülése;
- a tanulási nehézségek differenciált értelmezése;
- a tanítás-tanulás új kultúrájának megléte;
- iskolavezetés minősége;

- professionalizmus;
- tanárok minősége;
- iskolán kívüli aspektusok;
- a prevenció elvének és a korai fejlesztés lehetőségének jelenléte;
- a minőség fejlesztésének és magának a minőségnek a garantálása (Seibert, 1997; Altrichter, Schley és Schratz, 1998).

Az iskola permanens fejlesztésének útja, módszerei, a fejlesztési elképzelések megjelenésétől az informálódáson keresztül, az új célkitűzéséig, a koncepció és a stratégia megfogalmazásáig, a bevezetés és a kiértékelés, korrekció fázisáig cirkuláris kört zár be. Magát a szervezeti fejlődést, önfejlődést célnak és eszköznek tekintjük.

Végezetül arról is kell szólnunk, hogy az integrációval kapcsolatosan a mai napig rengeteg érv és ellenérv is felmerül. Az integráció csaknem 25 éves története során két markáns elméleti megközelítés artikulálódott, amely meghatározza az integráció európai gyakorlatát.

Az egyik elméleti megközelítés, az integratív pedagógia elmélete a reformpedagógiák tapasztalatait felhasználva egy általános pedagógiai nézőpontból közelíti meg az integrációt. Az integratív pedagógia önmagát a gyógypedagógia és a pedagógia szintéziséként határozza meg, mint a fogyatékos gyermekek nevelésének egy fejlettebb formáját. Szorgalmazza a speciális intézmények funkcióváltását, átalakulását. A fogyatékosok és nem fogyatékosok együttnevelését a társadalmi interakció egyetlen lehetséges útjának tartja.

A másik az ökológiai–rendszer szemléletű gyógypedagógia elmélete, amely szerint az új rendszer szemléletű megközelítés magába foglalja az integráció kérdéseit is. Értelmezésében „a gyógypedagógia mint pedagógia mindig integrációs pedagógia is”. (Speck, 1998. 66. o.). Az integrációt a pedagógia alkotórészeként, dimenziójaként definiálva nem a pedagógia és a gyógypedagógia szintézisét, sokkal inkább azok kooperációját hangsúlyozza. Kiemeli, hogy a gyógypedagógia célja a fogyatékos emberek szociális beilleszkedése a nem fogyatékosok világába. A fogyatékosok-specifikus eljárásaitól elvárja, hogy a „handicap” kiegyenlítődjen, s a társadalmi beilleszkedés végbemenjen. (Riedel, 1996). Ez a szociális fejlesztés *indirekt út* (szegregált oktatás), míg az integrált együtt tanulás és együtt élés a *direkt út* (integrált oktatás) (Speck, 1998).

A kétféle koncepció további összevetése:

- A speciális nevelési szükséglet meghatározása mindkét elméletben hangsúlyozott, eltérések mégis találhatók. Míg a gyógypedagógia olyan általános jellemzőkből indul ki, amelyek segíthetik az adott helyzet megértését (deduktív stratégia), addig az integratív pedagógia a tények, tapasztalatok, konkrét adatok segítségével von le következtetéseket, s kevésbé törekszik általánosításokra (induktív stratégia).
- A gyermek szemléletben is megmutatkozik különbség. Mindenki egyforma, mindenki különböző – fogalmazza meg az inkluzív pedagógia. A gyógypedagógiai megközelítési mód szerint a különbségek fogyatékosok-specifikusak, a tanulók speciális nevelési szükségletéből fakadnak elsősorban, míg az integratív pedagógia csupán individuális különbségekről beszél.

- Az integratív pedagógia minden fogyatékos gyermek befogadására alkalmas, az optimális fejlesztés feltételrendszerével rendelkező iskolai tanítást tűz ki célul, míg a gyógypedagógia a fogyatékos gyermekben rejlő előfeltételek meglétét, mint biológiai feltételeket is hangsúlyozza (Speck, 1998). Arról is szól, hogy a heterogén, integrált csoportokban a teljesítménygyenge tanulók énképe negatívvá válhat, a másokkal való összehasonlítás kapcsán, ennek következtében e tanulók közérzete és motiváltsága romolhat (Haeblerlin, 1991. 174. o.). Kiemeli továbbá azt is, hogy vannak olyan fogyatékosok, akiknél különböző komplex okok folytán nem alkalmazható kellő határfokkal az integráció.
- Az integratív pedagógia a didaktikai célok tekintetében a „lentről felfelé” történő meghatározottságot hangsúlyozza, azaz a megtanulhatóság tapasztalataiból, a tevékenységanalízisből indul ki, a fejlesztő diagnosztika alapján megállapítva a fejlődés aktuális szintjét és a fejlesztési célt a fejlődés következő szintjébe jelölve ki. (Feuser, 1988). A gyógypedagógia didaktika „a társadalom által elvárt ’életmesterség’ tanulási céljait realizálja nehezített feltételek között” (Speck, 1998. 423. o.).
- A tananyag meghatározásánál az integratív pedagógia a „mindent” tanítás elvén áll, nyitott, célok tekintetében, közös curriculumot alkalmaz, ahol a tanulás egy „közös tárgy”, tevékenység köré szerveződik differenciált módon. E kérdéskör az integratív pedagógiában jobban kidolgozott. Az integratív pedagógia elismeri továbbá a gyógypedagógiai egyéni terápiák szükségességét, és bevonja azokat a tanórai tevékenységbe. A gyógypedagógia egyéni curriculumot, fejlesztési tervet ír elő.
- A tanárszerep az integratív oktatásban: a tanítás teljes folyamatában jelen van a szaktanító, másrészt gyógypedagógust is alkalmaz kéttanáros segítő szerepben. Az integratív pedagógia tekintettel arra, hogy a tananyagot, a módszereket is konkrétan meghatározza, ezáltal a tanárszerepet is jobban rögzíti, a tanári tudást differenciáltabban tükrözteti. Kihangsúlyozza a kompetenciatranszfer szerepét, minden pedagógiai, terápiás, és segítő munkatárs team munkáját, amely során végbemege a különböző szakemberek kompetenciacseréje, jelentve ez a pedagógiai és gyógypedagógiai tudás integrálódását (Feuser, 1998). A gyógypedagógia a fogyatékos gyermek pszichoszociális elfogadásának fontosságát emeli ki, s a gyógypedagógia és a pedagógia kooperációját tartja fontosnak (Speck, 1998. 435. o.).
- Míg az integratív pedagógia határozott didaktikai útmutatást ad az együttnevelés és oktatás módszertani kérdéseiben, addig az ökológiai-rendszerszemléletű gyógypedagógia konkrét tanítási módszereket nem ajánl, annak megválasztását a pedagógusok kreativitására bizza (Speck, 1998).
- Didaktikai eszközök tekintetében, míg az integratív pedagógia nagyon széles eszköztárat sorakoztat fel, főként a reformpedagógiákra támaszkodva a kooperációt, differenciálást segítő eszközöket, addig a gyógypedagógia a speciális eszközöket emeli ki (Schiffer, 1999)

Összefoglalva megállapítható, hogy míg az ökológiai-rendszerszemléletű gyógypedagógia a fogyatékosok tanítása során szerzett tapasztalataiból, ezeket rendszerbe formáló elméletből kiindulva, addig az integratív pedagógia a reformpedagógiák és egyéb más pedagógiai irányzatok, koncepciók eredményeiből és az eddigi integrációs tapasztalatai-

ból kiindulva, két oldalról, mégis egymást kiegészítve járulnak hozzá az együttnevelés elméletéhez és gyakorlatához.

Az ökológiai-rendszer szemléletű gyógypedagógiai elmélet és az integráció gyakorlati tapasztalatainak kooperációjából megszülethet mindkét megközelítésmód magasrendű szintézise. Mindennek megismerése, végiggondolása, elemzése, a változtatás igényének megszületése előbb-utóbb számunkra is aktuálissá válik.

Nem szabad azonban elfeledkeznünk arról sem, hogy sokféle és fajta feltételegyüttes biztosíthatja csak mindennek maradéktalan megvalósulását. Teljesüléséhez rögzös út vezet. Első lépésként a még mindig frontális osztálymunkára építő, zárt, differenciálást nélkülöző, interpretáló oktatás gyakorlatát kellene kiküszöbölnünk. Amíg ezt nem tesszük meg, addig még nincs realitása az inklúciónak, s csupán egy vonzó, megvalósításra váró vízió, amiről azonban nem mondhat le egyetlen felelősen gondolkodó szakember sem.

Végezetül összefoglalóan megállapítható, hogy az integráció, az inkluzív oktatás mint folyamat a proklamációk és modellálások szintjén fokozatosan terjed, a tudományos kutatások és a gyakorlat hatásvizsgálatainak területén további folyamatos együttműködés és fejlesztés kívánatos. Tisztában kell ugyanis azzal lennünk, hogy az inklúzió tendencia jellegű lehetőség és nem abszolút, egyszerre elérhető állapot, egy folyamat, egy gondolkodási és cselekvési irány (Bürli, 1997a. 379. o.).

Irodalom

- Aebli, H. (1968): *Grundformen des Lehrens*. Klett-CottaStuttgart.
- Ainscow, M. (1994): *Special needs in the classroom*. Kingsley Publishers UNESCO Publishing Paris. 225.
- Altrichter, H., Schley, W. és Schratz, M. (1998): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck.
- Barton, L. (1998): *Discapacidad y Sociedad*. ED.Morata, Madrid.
- Benkmann, R. és Pieringer (1991): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der allgameinen Schule*. Literaturstudien zum Entwicklungs- und Forschungsstand im In- und Ausland. Fernuniversität, Hagen.
- Bintinger, G. (1997): *Reformpädagogik und Integration im Kontext*. In: Eichenberger, H. (szerk.) *Lebendige Reformpädagogik*. Verlag: Innsburg.
- Bleidick, U. (1994): Pädagogik der Behinderten auf dem Weg in die Postmoderne. *Die Sonderschule*, 39. 2–18.
- Bürli, A. (1997a): Integration Behinderten im internationalen Vergleich – dargestellt am Beispiel einiger europäischer Länder. In: Eberwei, H. (szerk.): *Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. Beltz Handbuch Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 379–392.
- Bürli, A. (1997b): *Sonderpädagogik International Vergleiche, Tendenzen, Perspektive*. Edimon SZH/SPC Luzern.
- Chow, P., Blais, L. és Hemingway, J. (1999): An outsider looking in: Total inclusion and the concept of equifinality. *Education*, 119. 3. sz. 459–464.
- Collins, A., Greeno, J. és Resnick, L. B. (1992): Learning environments. In: Husen, T. (szerk.): *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press, London.
- Csányi Yvonne (1997): Integrált iskoláztatás, szócikk. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon* II. köt. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 48.

- Das Behindertenprogramm HELIOS II. und seine Auswirkungen 1998.* „Soziales Europa Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales. Wien.
- Eberwein, H. (1997, szerk.): *Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam.* Beltz Handbuch Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Eggert, D. (1998): Von der Testdiagnose zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In: Eberwein, H. és Knauer, S. (szerk.) *Handbuch Lernprozesse verstehen.* Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Beltz Verlag. Weinheim, 16–38.
- European Master of Inclusive Education. 2002.* Core module Manuskript, Meeting Bonn.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung* *Wissenschaftliche Buchgesellschaft.* Darmstadt.
- Feuser, G. (1997) Aspekte einer integrativen Didakt unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungs-psychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (szerk.) *Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam.* Beltz Handbuch Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Feuser, G. (1999): *Thesen zu „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendliche in Kindergarten und Schule (Integration).* Manuskript, Brema.
- Haerberlin, U. (1991): Die Integration von leistungsschwache Schüler-Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 372. 167–189.
- Hall, J. (1992): Segregation by another name? *Special Children*, April. 20–23.
- Hayward, L. (2002): *The Education of pupils with particular abilities distance education module.* Manuskript, Meeting Bonn.
- Hildersmidt, A. (1998): Ökosystemische Diagnostik. Bewältigung des Alltags in Familie und Schule. In: Eberwein, H. és Knauer, S. (szerk.) *Handbuch Lernprozesse verstehen.* Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Beltz Verlag. Weinheim, 182–193.
- Hunt, P. és Goetz, L. (1997): Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *Journal of Special Education*, 31. 1. sz. 3–29.
- ICIDH International classification of impairment, disabled, and handicaps.* WHO. Paris, 1980.
- Illyés Sándor (2000, szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek.* ELTE, BGGYFK, Budapest.
- Kobi, E. E. (1997): Was bedeutete Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (szerk.): *Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam.* Beltz Handbuch Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Kössel, E. (1995): *Die Modellierung von Lernwelten.* Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau, 2.
- Maikowski, R. (1995): Entwicklung der gemeinsamen Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen in der Bundesrepublik Deutschland In: Eberwein, H. és Mand, J. (szerk.): *Forschen für die Schulpraxis.* Beltz Verlag. Weinheim. 289–306.
- Mand, J. (1998): Förderdiagnostik als Lernprozessdiagnostik. In: Eberwein, H. Knauer, S. (szerk.): *Handbuch Lernprozesse verstehen.* Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik. Beltz Verlag. Weinheim, 39–53.
- Maturana, H. R. és Varela, F. J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis.* Die biologische Wurzel menschlichen Erkennens. Goldmann Bern, München.
- McGettrik, B. J. (1998): *Social inclusion and Scottish Education.* INTEGER Glasgow.
- Meier, R. és Heyer, P. (1997): Grundschule – Schule für alle Kinder Voraussetzung und Prozesse zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein, H. (szerk.): *Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam.* Beltz Handbuch. Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Melero, L. M. (1999): *Ideology, diversity and culture: A new school for a new civilisation.* University Malaga, Malaga.

A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában

- OECD (1995): *Integrating students with special needs into mainstream schools*. OECD, Paris.
- OECD (1995): *Measuring the quality of schools*. OECD, Paris.
- Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221.
- Petzold, M. (2000): *Die Multimedia-Familie Mediennutzung, Computerspiele, Telearbeit, Persönlichkeitsprobleme und Kinderwirkung in Medien*. Wirtuellen Welten 2. Lesket Budrich, Opladen.
- Piaget, J. (1969): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinder*. Klett CottaStuttgart.
- Preuss-Lausitz, U. (1994): Integrationsforschung. Ergebnisse und weisse Flecken. In: Eberwein, H. (szerk.): *Behinderte und nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim, Basel.
- Réthy Endréné (2002): Integrációs törekvések Európában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP, Budapest, 314–332.
- Réthy, M. (1990): Integration behinderten Kinder-Beiträge zur Erziehung Geschädigter Kinder. Grössmann, G. (szerk.) *Internationale Konferenz des Wissenschafts Bereiches Rehabilitationspädagogik*. Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg Wissenschaftliche Beiträge. Halle, 181.
- Réthy, M. (1999): *Practical aids to support the autonomy of a person in his/her environment Linz*. (Kézirat).
- Réthy, M. és Schaffhauser, F. (2000): *Changes of motivation in teacher education 2000*. Mai, Wien. INTEGER Konferenz.
- Riedel, K. (1997): Was kann Didaktik zur Integration von Behinderten und Nichtbehinderten in der Regelschule Beitragen? In: Eberwein, H. (szerk.): *Handbuch Integrationspädagogik Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. Beltz Handbuch Beltz Verlag Weinheim und Basel.
- Schiffer Csilla (1999): *Fogyatékos és nem fogyatékos tanulók integrációjának didaktikai vonatkozásai*. Szemináriumi dolgozat. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest. 11.
- Schlee, J. (1998): Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien. In: Eberwein, H. és Knauer, S. (szerk.): *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik*. Beltz Verlag. Weinheim, 66–80.
- Sebba, J., Byers, J. és Rose, R. (1993): The role of group work. In: *Redefining the whole curriculum for pupils with learning difficulties*. David Fulton Publishers, London, 36–54.
- Seibert, N. (1997., szerk.): *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn.
- Special need in the classroom. Teacher education resource pack UNESCO*. Paris, 1991.
- Speck, O. (1998): *System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundlegung Ernst Reinhardt*. Verlag München, Basel.
- Straßburg, K. (1998): Die Fehleranalyse als diagnostische Methode im Prozess des Lernens. Eberwein, H. és Knauer, S. (szerk.): *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik*. Beltz Verlag. Weinheim, 209–218.
- Thimm, W. Ferber, Ch. Schiller, B. és Weseking, R. (1985): *Ein Leben so normal wie möglich führen. Zum Normalisierungskonzept in der Bundesrepublik Deutschland und Dänemark*. Marburg.
- Vigotszkij, L. Sz. (1987): *A defektológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Werner, J. és Meyer, H. (1994): *Didaktische Modelle. Synopse didaktischer Modelle+Konzepte. Berlin. The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. 1994. UNESCO.
- Willhelm, M., Binting, G. és Eichelberger, H. (2002): *Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusiv Schule gestalten. Studien*. Verlag Innsbruck Wien München Bozen.
- Winkel, R. (1971): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, H., Tske, R. és Winkel, R. (szerk.): *Didaktische Theorie*. Hamburg, 79–93.
- Wocken, H (1991): Integration heisst auch Arbeit im team. *Pädagogik*, 1. 18–22.

Réthy Endréné

- Wocken, H (1996). Zur Aufgabe von Sonderpädagogik in integrativen Klassen. Eine theoretische Skizze. *Behindertenpädagogik*, 35. 372–376.
- Yell, M. L. (1995): Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: A legal analysis. *Journal of Special Education*, 28. 4. sz. 389–404.
- Zigmond, N. (199): An exploration of the meaning and practice of special education in the context of full inclusion of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 29. 2. sz. 109–115.
- Zwack-Stier, C. és Börner, A. (1998): Kritik am Konzept der Teilleistungsstörungen – dargestellt an den Lernprozessen in den Bereichen Schriftsprache und Mathematik. In: Eberwein, H. és Knauer, S. (szerk.): *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege eine neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik*. Beltz Verlag. Weinheim, 219–234.

ABSTRACT

ENDRÉNÉ RÉTHY: THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL
NEEDS IN THE EUROPEAN UNION: THE THEORETICAL AND PRACTICAL
ISSUES IN INTEGRATION AND INCLUSION

Based on the review of the literature, this article gives an overview of the complex issues of integration and inclusion, highlighting the differences between the two approaches and the diversifying routes to development in Western Europe. The process and trend-like nature of inclusion and the complex conditions of its implementation are emphasized. Current debates are also exposed to encourage discussion among Hungarian professionals.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 3. 281–300. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Réthy Endréné, Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, H–1146 Ajtósi Dürer sor 19–21.

CIGÁNY TANULÓK AZ ISKOLÁBAN. A TANÁROK BESZÉLNEK

Nagy Mária

Országos Közoktatási Intézet

Cigány tanulók az iskolában

2000 tavaszán az Oktatási Minisztériumtól az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja azt a felkérést kapta, hogy vizsgálja meg, miként készítik fel a felsőoktatási intézmények a leendő pedagógusokat arra, hogy eredményesen oktassák és neveljék cigány tanulóikat, illetve, hogy a fiatal, a kilencvenes években végzett pedagógusok hogyan látják el ezt a feladatot mindennapos iskolai gyakorlatukban, valamint hogy miben várnának ahhoz segítséget a képzéstől, továbbképzéstől. A vizsgálat során mind a felkért közreműködők, mind a kérdőívekkel megkeresett személyek részéről tapasztalt érdeklődés és támogatás is jelezte, hogy megújuló érdeklődés kíséri a cigány gyerekek iskoláztatásával kapcsolatos kérdéseket. Ez tükröződik a legújabb neveléstudományi kutatásokban is (*Forray, 1999; Radó, 2000; Andor, 2001; Iskolakultúra, 2001/12.*).

A cigány tanulók iskolai hátrányaival kapcsolatos társadalmi, oktatáspolitikai és társadalomtudományos érdeklődés megélnéülése egy olyan időszakban játszódik le, amikor a cigány gyermekek minden korábnál jelentősen nagyobb arányban lépnek be az oktatási rendszerbe, és minden korábnál tovább bent is maradnak. Ahogyan *Liskó Ilona* a kilencvenes évek e szempontból kedvező oktatáspolitikai jelenségének bemutatásakor megállapítja: „*Lényegében csak a kilencvenes évek fejleménye, hogy a cigánygyerekek tömegesen és tartósan járnak általános iskolába, és sokan be is fejezik általános iskolai tanulmányaikat*” (*Liskó, 2001. 3. o.*).

Hasonló ellentmondásra hívta fel a figyelmet *Green* 1980-ban megjelent könyvében, amikor arra utalt, hogy az iskolai lemorzsolódás éppen akkor került a leginkább az amerikai szakmai és közéleti érdeklődés előterébe, amikor az erősen csökkenő arányt mutatót (*Green, 1980*). A magyarázatot az oktatás kiterjedésének (expanziójának) jelenségében látta, pontosabban az általa kifejtett „zéró korreláció törvényben”. E szerint ugyanis, minél nagyobb arányban végez el egy korosztály egy adott iskolafokozatot, annál kisebb annak az értéke. Amikor tehát már mindenki (szinte mindenki) elvégzi az adott szintet, akkor annak már semmi (szinte semmi) társadalmi haszna nem mutatható ki. Ezzel párhuzamosan viszont hirtelenül rendkívül mértékben megnő a társadalmi veszélye annak, ha valaki *nem* végzi el azt az iskolafokozatot. Könnyen belátható, hogy ma Magyarországon ilyen, szinte semmilyen társadalmi haszonnal nem járó végzettségnek számít az általános iskola befejezése, amit az 1999/2000-es tanév adatai szerint 16 éves korig a

korosztály 97,8%-a elér (Halász és Lannert, 2000. 425. o.). És bár az általános iskolát elvégző cigány tanulók aránya valószínűleg sohasem volt ilyen magas, mint napjainkban, az azt el nem végző (köztük jelentős arányban cigány származású) fiatalok katasztrofális hátrányokkal indulnak neki a felnőtt életnek. A veszélyeztetettek köre ennél jóval nagyobb, ha számításba vesszük, hogy ezenközben a következő iskolafokozaton (a középfokú iskolázásban) tanulók aránya hihetetlen gyorsasággal terjed ki a korosztály szinte teljes körére.

A cigány tanulók iskoláztatásával, nevelésével kapcsolatos gyakorlat megismerése iránt feltámadó érdeklődés tehát valószínűleg a mai magyarországi oktatás egyik legfontosabb feladatára irányítja a figyelmet. Arra, hogy hogyan lehetne e fiatalok oktatási hátrányait csökkenteni, iskolai bennmaradásukat, illetve középfokú továbbtanulásukat minél több eszközzel támogatni. Fenti kutatásunk ennek a kérdésnek néhány szociológiai és pedagógiai vonatkozását kívánta feltárni (a kutatás első eredményeiről Nagy, 2001). Ennek során megkerestünk 540 fiatal, a cigány tanulók magas arányával jellemezhető iskolában tanító pedagógust, és kérdőíves felmérésben tájékoztunk témánkkal kapcsolatos tapasztalataikról. Az alapvetően kvantitatív jellegű vizsgálat során szerettük volna e pedagógusok „saját hangját” is megismerni, ezért kérdőívekben szokatlanul nagy számú (17) nyitott kérdést is megfogalmaztunk. Jelen tanulmányunk ezekből dolgoz fel néhányat. Mielőtt azonban ezek elemzésébe kezdenénk, érdemes kitérnünk néhány szóval arra, hogy a pedagógus szakmával kapcsolatos mai kutatások miért tulajdonítanak kiemelkedő jelentőséget az ilyen típusú, kvalitatív megközelítéseknek, hogy miért találunk a nemzetközi szakirodalomban ma egyre több tételt akkor, ha „a tanárok beszélnek” (*teachers talk*), vagy „a tanárok hangja” (*teachers' voice*) típusú kulcsszavakat keressük.

A tanárok beszélnek

Az oktatáspolitikai diskurzusokban a főbb társadalompolitikai szempontból is jelentős problémák azonosítása során a figyelem előbb-utóbb az oktatás színtereire, az osztálytermekre, és az ottani szereplőkre terelődik. Vagyis arra, hogy mi történik a tanteremben a többnyire meglehetősen nagy konszenzussal azonosított problémák megoldása érdekében, azaz hogy valójában mit is tesznek a tanárok a jelzett problémák megoldása érdekében, mi történik ez ügyben köztük és diákjaik között. Az utóbbi évtizedben azonban a tanári mesterséggel foglalkozók körében egyre erőteljesebb az a meggyőződés, hogy a tanárok munkájának hagyományosabb, normatív típusú megközelítése („Mit kellene, hogy csináljanak?”) helyett célravezetőbb lenne a megértő-megismerő megközelítés („Mit csinálnak valójában a tanárok?”) alkalmazása.

E megközelítés hívei szerint (Rudduck, 1988) a tanárokról nem mint a változások végrehajtóiról kell gondolkodnunk, hanem mint olyan kulcsfontosságú személyekről, akik a változások irányítói. Azaz, vallják a tanári mesterség vizsgálatával foglalkozók között egyre többen (Leinhardt, 1988), a tanárok mindennapi gyakorlata, „szituatív tudása” nem másodrendű, mellékes tudás az egyetemi tankönyvekben, vagy éppen az oktatáspolitikai ajánlásokban megjelenő tudásanyaghoz képest, hanem olyan, a tanult ismeretekből és mindennapos osztálytermi tapasztalatokból építkező gyakorlatias tudás, amelynek leírása, valamint a tanári reflexió és önreflexió révén történő tudatosítása nél-

kül a mesterség nem ismerhető meg, és – ami még fontosabb – nem alakítható, fejleszthető a kívánatos irányba. Az irányzat legtöbbet hivatkozott „ösforrása”, az amerikai *Donald Schön*, ezt a tudást a gyakorló szakember elméletének (*theory of the practitioners*), nevezi, az intelligens cselekedetben rejlő tudásnak (*knowing inherent in intelligent action*) (*Schön*, 1983). Mint ez az új felfedezésekkel gyakran megtörténik, a szituatív tudásban, a munkájára reflektáló gyakorlati szakember gondolatrendszerében a tömeges oktatási rendszerek számára valamikor modellül szolgáló európai – jelesül: német – oktatás tanárképzésének egy kulcselemére: a didaktikára ismerhetünk rá. Legalábbis ezt tette az angolszász oktatási kultúra hagyományában iskolázott, az európai tanárképzési gyakorlatokkal ismerkedő¹ *Brian Hudson* (*Hudson*, 2002).

Akár a gyakorló tanításra és óraelemzésekre építő német hagyományt, akár az angolszász kvalitatív tantermi vizsgálatok hagyományait követik a tanárok gyakorlati tudásának megismerését célzó kutatások, az utóbbi időben kitüntetett figyelemben részesítik e tudás kognitív elemeit, azaz azt, hogy mit mondanak, mit gondolnak a tanárok munkájukról, tanítványaikról (pl. *Clandinin*, 1992; *Hargreaves*, 1996; *Doecke* és mtsai., 2000; *Loughran*, 2002).² E vizsgálatok – természetüknél fogva – szituációkhoz kötődnek, a tanítási gyakorlat egy-egy szeletének megismerésére irányulnak. A leginkább kutatott téma a tantárgyi tanítás (s azon belül is talán a kevésbé „kulturakötött” természettudományok tanítása), ám kutatásunk témája (a különböző etnikumú, eltérő kulturális háttérű tanulók oktatása) is erősen az érdeklődés előterében áll. A téma ugyan a nyugat-európai országok többségében mint az egyre növekvő számú bevándorló csoportok gyermekeivel kapcsolatos nevelési-oktatási kérdéskör jelenik meg, ám a cigány gyerekek magyarországi oktatásával rokonítható alapkérdésekkel találkozhatunk bennük, azzal, hogy a többségi és a kisebbségi kultúrák találkozásait hogyan élik meg, hogyan interpretálják a tanárok (és tanulók), s hogy e tanulók eredményesebb és hatékonyabb nevelését hogyan lehetne elősegíteni a tanári gondolkodás megismerésével, elemzésével és tudatosításával.

E tanulmányok között különös figyelmet érdemel az, a témánkhoz kérdésfeltevésében sokban kapcsolódó, bár eltérő módszerekkel folytatott kutatás, amely olyan fiatal, próbaidős gyakorlatukat töltő német (németországi) tanárok beszédét elemezte, akik eltérő kulturális háttérű tanulók körében dolgoztak (*Bender-Szymanski*, 2000). A német kutató a gyakorló tanításuk elkezdése előtt 20 fiatal pedagógust kérdezett meg elvárásaiukról, majd két évvel később, a gyakorló idő letöltése után, a gyakorlati tapasztalataikról. A véleményeket hangszalagon rögzítette és tartalomelemzésnek vetette alá. A tanulmány (amelynek egyes megállapításaira esetenként a későbbiekben még visszatérünk) egy tipológiát is felállított, amennyiben a vélemények alapján két alapvető kulturális viszonyulást, beállítódást különböztetett meg: a kultúrák kölcsönösségét valló (*synergy-oriented type*), valamint az etnocentrikus (*ethno-oriented type*) viselkedési mintát, s be-

¹ Az ismerkedés terepéről is érdemes szót ejtenünk: az Európai Bizottság által kezdeményezett SOCRATES programon belül, európai tanárképzési szakemberek kezdeményezésével létrejött egy, a tanárképzéssel foglalkozó tematikus munkacsoport, a Thematic Network of Teacher Education in Europe (TNTEE), amely összehasonlító elemzéseket végez. Bővebben a <http://tntee.umu.se> címen.

² Ezt a figyelmet nyilván a technikai eszközök fejlődése is táplálja: a tanárok „hangját”-nak rögzítése és a számítógépes elemző programok gazdagsága e tudás feltárásának és elemzésének korlátlan lehetőségeit ígéri.

mutatta, hogyan értelmezi és hogyan igyekszik feloldani a konfliktusokat a kétféle megközelítésű tanári gyakorlat.

Fent leírt kutatásunkban részletes interjúk készítésére nem volt lehetőség. A kérdőíves megkérdezés a nyitott kérdések esetében is csak rövid, gyorsan lejegyezhető válaszok megfogalmazását tette lehetővé, amelyek csupán árnyalják a zárt kérdésekre kapott, és mennyiségi elemzés alá vetett válaszokat. A tanárok „saját hangjának” megismerése azonban talán még így is új információkkal szolgálhat témánkról. Az eredeti megfogalmazások (még ha szükségszerűen kevésbé árnyaltak is) azért is értékesnek tűnnek, mert miközben a cigány gyerekekkel munkájuk során nagyobb számban foglalkozó tanárokkal szemben a társadalom a bevezetőben leírt ambiciózus elvárásokat fogalmazza meg, ezek megvalósításához (az eltérő kultúrájú, heterogén társadalmi csoportok eredményes neveléséhez és oktatásához) kevés konkrét eligazítással szolgál. A mai pedagógusképzésben e kérdéskör még kevésbé tematizált, nincsenek e téren széleskörűen elfogadott és a képzésben általánosan használt *pedagógiai* fogalmaink vagy *pedagógiai* példatáraink. Eközben azonban a mindennapos iskolai gyakorlatban a pedagógusok folyamatosan szembetalálkoznak különböző megoldásra váró, pedagógiai döntéseket igénylő helyzetekkel. Amit tehát erről a gyakorlatról elmondanak – még ha csak néhány szóban is – az valójában a témánkról ma legteljesebbnek, legautentikusabbnak tekinthető *gyakorlati tudás*. Megismerésük – ezeknek az *egyedileg* használt fogalmaknak, ezeknek az *egyedi eseteknek*, konfliktusoknak és konfliktus-megoldási módoknak a megismerése – tehát azzal a reménnyel kecsegtet, hogy összegzésükkel és elemzésükkel hozzájárulhatunk az *általánosabb pedagógiai fogalmak*, pedagógiai eljárások kidolgozásához. Azt reméljük tehát, hogy az adott terepen dolgozó fiatal tanárok mindennapos tudásának, gondolatvilágának feltárása – még a nyitott kérdések elemzésének korlátozottabb módszere segítségével is – olyan utat nyithat meg, amelyen a hasonló pedagógiai helyzetekkel találkozó gyakorló pedagógusok, de a pedagógusokat hivatásukra felkészítő képző intézmények is segítő eszközökre találhatnak munkájukban.

A tanulmány négy kérdéskört vizsgál részletesebben. Először (a tanárok saját szavaival) bemutatja azt, hogy az 540 fiatal pedagógus által képviselt 264 iskolában (egy-egy iskolában több pedagógus is bekerült a mintánkba) milyen etnikai programokat valósítanak meg. Külön elemzi a csak cigány tanulókkal működő osztályokról, illetve iskolákról mondottakat. Harmadik témánk a fiatal tanárok cigány tanulóikkal kapcsolatos sikereinek, illetve kudarcainak elemzése, és végül külön foglalkozunk azzal, hogy minek tulajdonítják ezeket a sikereket és kudarcokat. A tanulmány végén kísérletet teszünk a vizsgált kérdések összegzésére és azok további kutatására, illetve hasznosíthatóságára vonatkozó javaslatokat fogalmazunk meg.

Etnikai programok az iskolában

221 fiatal pedagógus (a megkérdezettek 38,6%-a) állítja, hogy iskolájukban van etnikai program, és arról nyilatkoznak is. Bár az esetek túlnyomó többségében csak résztvevői (nem irányítói) ennek a programnak, csupán hárman jelzik azt, hogy nem ismerik azt részleteiben, és ugyancsak hárman hártják el a választ („*Erre a kérdésre azért nem válaszolok, mert nem szeretném, ha hátrányom származna belőle.*” /149–

válaszolok, mert nem szeretném, ha hátrányom származna belőle.” /149–06/³). 16 olyan választ találtunk, amelyek meglehetősen semmitmondóak voltak („Meghatározott óraszámokban tantárgyi keretek között foglalkozunk etnikai oktatással” /096–01/; „Két részből áll: alsó tagozat és felső tagozat” /226–04/; „Egy füzetet vezetünk, hogy milyen foglalkozásokat végzünk külön a cigány tanulókkal.” /288–01/).

A túlnyomó többség (141-en, a válaszolók 64%-a) felzárkóztatásról, korrepetálásról számol be mint a program fő jellemzőjéről. („Etnikai korrepetálás” /153–02/; „A cigány gyermekek számára különóra van, 'cigánykorrepetálás'” /093–11/; „Külön órán foglalkozunk velük” /100–02/; „Kötelező korrepetálás” /101–01/; „Felzárkóztatás, képességfejlesztés” /104–03/; „A cigány tanulók felzárkóztatása, tehetséggondozás” /257–02/; „A cigánygyerekek felzárkóztatása a többi gyerekhez” /123–02/; „Cigánytanulókkal hetenként két alkalommal délutánonként külön foglalkozunk maximum 15 fős csoportokban” /145–01/; „Cigányfejlesztő órák vannak, néhány problémás tantárgyból” /151–02/; „Egyéni fejlesztéseket biztosítunk a tanulóknak tanóra keretén és tanóra keretén kívül is” /185–11/; „Van etnikai korrepetálás majdnem minden tantárgyból” /192–11/; „A speciális körülményeikhez képest, meghatározott felzárkóztató programot dolgozott ki a tantesület. Ebben részletesen meghatározta azokat a minimális követelményeket, amelyeket évekre lebontva teljesíteniük kell” (216–03/; „Naponta 30 perces külön foglalkozást tartunk a cigánygyerekek részére, amelyben külön-külön is felmérjük, pontosítjuk, bővítjük tudásukat játékos formában” /258–01/; „Szocializáció, nyelvi fejlesztés felzárkóztató foglalkozás keretében, illetve beépítve a tanórákba” /528–11/; „Etnikai felzárkóztató külön óra” /526–11/).

A válaszokból készített rövid válogatás is érzékeltetheti, hogy valószínűleg nagyon eltérő pedagógiai gyakorlatok működnek „felzárkóztatás, korrepetálás” címen. Egy részükről még a pár szavas leírásokból is kiderül, hogy voltaképpen elkülönítő jelleggel működnek. A fentiekben túl érdemes néhány olyan megfogalmazást is idézni, ahol az időbeni elkülönülés („külön óra”) mellett térbeni elkülönítésről is szó van: „A kiegészítő iskolában működik. Korrekcióra járnak, órarendben benne van” (210–01); „Az etnikai program keretén belül működik az előkészítő osztály” (260–01); „Egy kolléga például óráról visz ki gyereket, és segíti a felzárkóztatásban” (260–01); „Van egy külön épület, ahol a cigány tanulókat segítik felzárkózni, tanszerekkel jól felszerelt, saját népzenei tanítás is folyik számukra” (129–01).

Emellett „beépítő” megoldások is működnek. Ilyenre utal néhány megfogalmazás: „Iskolai programba beépítve van” (104–04); „Iskolaotthonos rendszerben dolgozunk, ezzel elősegítve a cigánytanulás fejlesztését, hiszen otthon ez nem valósítható meg számukra” (177–02); „Az etnikum szociális helyzetéből fakadó ingerszegény otthoni környezetet próbáljuk az iskolában minél színesebb módon tágítani” (183–01); „Tanmenetbe be kellett építeni a felzárkóztatást és a korrepetálást minden tantárgyból” (247–02); „A cigány gyerekek felzárkóztatására helyezük a hangsúlyt, ennek érdekében csoportbontás van, idegen nyelv, matematika és magyar órákon. Biztosítjuk a mindennapos testnevelést, iskolai könyvtár használatát és szakköröket” (262–01); „Van felzárkóztató program. Órán belül differenciált, csoportos bontásban tanítunk. Így szintjüknek megfe-

³ Az idézetek után szereplő szám a kérdőív sorszáma.

előre tudunk a gyerekekkel foglalkozni? (280–01); *„Felzárkóztatás, közösségbe való beilleszkedés”* (600–12).

A rövid válaszokból további következtetéseket nem vonhatunk le, de valószínű, hogy érdemes lenne egyéb, kvalitatív jellegű módszerekkel (esettanulmányok, óramegfigyelések, tanári interjúk) megvizsgálnunk, hogy valóban e két megoldás valamelyikével találkozunk-e az iskolai gyakorlatokban, s hogy mennyire eredményes egyik vagy másik megoldás részben a „cél” megvalósítása (a cigány tanulók felzárkóztatása) érdekében, részben a tanári munka eredményessége, a tanári, tantestületi szakmai fejlesztés, esetleg a tanulói közösség egészének fejlődése szempontjából. Esettanulmányok, órai megfigyelések és interjúk tárhatják fel azt is, hogy mi készteti az iskolát az egyik vagy a másik megoldás választására, illetve, hogy az iskola társadalmi környezete hogy fogadja a választott megoldást. Oktatáspolitikai javaslatok kidolgozására csak ilyen alaposabb feltáró munka vezethet.

A felzárkóztató programokról szóló megfogalmazásokban is sok helyütt megjelent, hogy nem csupán tantárgyi korrepetálásokról, külön órákról vagy a programba beépített megoldásokról van szó, hanem esetenként a cigány kultúrára vonatkozó ismeretek átadásáról, illetve azok elemeinek gyakorlásáról is. Az etnikai programokat leíró válaszok egy része (14%-a, összesen 30 megfogalmazás) viszont kifejezetten ilyen, kulturális programokat mutat be. A pár szavas leírások itt is sokféle tartalmat sejtetnek (a cigány tanulók saját kultúrájukkal való megismertetésétől kezdve, annak „gyakoroltatásán” át, a cigány és többségi kultúra kölcsönös megismertetéséig), és sokféle megoldásra (tantárgyi programba való beépítéstől kezdve, délutáni iskolai vagy éppen iskolán kívüli programokra) utalnak: *„Kultúrájukkal való ismerkedés. Saját hagyományukkal megismertetni a cigánygyerekeket”* (096–02); *„Bizonyos tantárgyakban kiegészítő anyagként szóba kerül a cigány kultúra”* (096–11); *„Működik cigány szakkör, ahol a cigány kultúrával foglalkoznak, például cigány dalokat tanulnak”* (121–01); *„Tanórák keretében ismertetik a tanulókkal saját kultúrájukat, hagyományaikat”* (135–03); *„Van egy cigány klubunk. A gyerekek énekelnek, beszélgetnek a cigány kultúráról, a régebbi életmódjukról”* (167–01); *„Fő célja, hogy szervesen beépüljön a tanórába és tanórán kívül is jelen lehessen. Cél, hogy a cigány értékeket, kultúrát megőrizzük. A tanórán kívül hagyománya zenei tállalkozó. Itt fellépnek hagyományőrző csoportok, és különböző kultúrákat ismernek meg. Életmódtábor, erdei iskola van nyaranta.”* (180–01); *„A kultúrák közötti kapcsolatteremtés megkönnyítése, társadalomba való beilleszkedés elősegítése a cigánygyerekek számára”* (096–12); *„Cél: a kisebbségi kultúra megismerése, hagyományőrzés, kisebbségi jogok gyakorlása, ennek megfelelően a cigány interkulturális programokat beépítetünk a tantárgyakba”* (169–11); *„Heti egy alkalommal etnikai óra van. Ilyenkor a cigány tanulók cigány zenét hallgatnak és cigány írók műveit olvassák”* (226–01); *„Leküzdeni az otthoni hátrányokat ne legyen cigány és nem cigány különbség. Cigány kultúra megismerése”* (509–11); *„Énekkar, folklór, színhátszás, zene van”* (513–11).

23 fiatal pedagógus (az e kérdésre válaszolók 10%-a) valamiféle, a „hagyományostól” eltérő saját programot, tanulásszervezési módot ír le. Ezek egy részében „speciális”, „kiszegítő” osztályokról, csoportokról van szó: *„Kis csoportokban dolgozunk. Ugyanolyan tankönyvekből, mint a normál osztály, csak lassabban haladunk. Több gyakorlás jut, sokkal több a manuális foglalkozás velük. Megpróbálunk minél közelebb kerülni*

hozzájuk. Rengeteget játszunk, és beszélgetünk, ami otthon kimaradt, kimarad az életük-ből.” (108–01); „Kis létszámú fejlesztő osztályokban dolgoznak a kollégák, és ott a gyerekek befogadóképessége szerint haladnak a tananyaggal, speciális tanterv szerint. Elnyújtott írás-olvasástanítás, készségfejlesztés van” (108–02). Másutt pedagógiai programba, tantervbe vagy tantárgyakba beépített programokról beszélnek: „A program bele van építve az iskola pedagógiai programjába. Minden tárgyban jelen van.” (135–02); „A cigánygyerekek identitásának fejlesztése, és az ő társadalmi helyzetükből adódó hátrányok kompenzálása. A pedagógiai programban részcelként jelenik meg” (163–02); „A cigány életmóddal kapcsolatos dolgokat beiktatjuk a különböző tantárgyak oktatásába” (211–12); „Beépítettük a tantervbe: technika, magyar, osztályfőnöki, rajz, ének órák 20%-a cigány kultúrával, életmóddal kapcsolatos” (300–01); „Tanórák anyagába építjük be, heti 4 óra az, amelyen kötelezően foglalkozunk a cigány kultúrával, de lehetőség szerint ennél nagyobb óraszámában is szerepel ilyen jellegű anyag, illetve a tanítási órákon kívül is.” (300–11); „Romológia tanítása tantárgyi keretben. Több tantárgyba be van építve. Etnikai korrepetálások. Ünnepeken a cigány kultúra is előtérbe kerül” (306–02); „A személyiségfejlesztés, felzárkóztatás, hátrányos helyzetű gyerekek munkájának segítése, problémák megoldásának segítése, a szülőkkel való állandó kapcsolattartás; a szülők bevonása az állandó kapcsolattartásba, problémák megoldásába” (141–02); „Interkulturális program, amely a cigány történelmet, népszokásokat, hiedelemvilágukat dolgozza fel dramatikus formában (dráma óra, táncóra) és felzárkóztató program.” (501–16); „Az intézmény pedagógiai programjába beépítette a kidolgozott interkulturális programot, amit ajánlani tudnék bárkinek – jól működik” (504–12).

A fenti – komplexnek tűnő – programok némelyikével kapcsolatban utalnak a szülőkkel való kapcsolattartásra is, de 5 pedagógus kifejezetten erre, a családokkal való együttműködésre építő programról számol be: „Szülőkkel való kapcsolattartás. Cigány kultúra megőrzése, tovább fejlesztése. Etnikai értékek tovább fejlesztése. Cigány művészet bemutatása. A társadalomba való beilleszkedés.” (159–03); „Szülők iskolája, a problémák a nevelésben, ehhez nyújtunk segítséget. A szülők bejönnek” (274–04); „Egészséges életmódra nevelés. Családi programok az óvodával közösen. Egyéni képességfejlesztés” (104–01); „Képességfejlesztés, szülőkkel való kapcsolat, beilleszkedés.” (159–11). Sőt, az iskola mégoly tágra értelmezett feladatain túlterjedő kapcsolatról is szó van az iskola és a cigány családok együttműködésében: „Családlátogatás az osztályfőnökökkel a háttér megismerésére. Hiányzások okainak megszüntetése. Gyűjtőmunka (ruha) során összegyűlt dolgok szétosztása rászorultsági alapon. Megfelelő iskoláztatási besorolás” (283–02).

Cigány osztályok, cigány csoportok

Az „elkülönítés” sajátos esete, ha csak cigány tanulókból álló osztályokat, csoportokat szerveznek, vagy éppen csak ilyenek indítására van lehetőség. Az 540 fiatal pedagógus csaknem 8%-a (41-en) azt állítják, hogy iskolájukban minden, vagy szinte minden csoport (osztály) csak cigány tanulókból áll, azaz voltaképpen „cigány iskolá”-ról van esetükben szó. Igaz, nem 41-ről, hiszen az 540 pedagógus összesen 264 iskolát reprezentál, így valójában 17 iskoláról van ez esetben szó (az iskolák 6%-a). Ezekon túl, ci-

gány osztályok, csoportok szervezéséről (ha nem is a teljes iskolát illetően) még 135 pedagógus (a minta egy negyede) számol be, és ez újabb 72 iskolát érint. Összesen tehát az iskolák kb. egy harmadában előfordul a cigány tanulók spontán vagy tudatos szegregációja. 112 pedagógus (a minta 21%-a) tanít ilyen csoportban, osztályban. Tapasztalataikról 107-en nyitott kérdésre adott válaszokban számoltak be. Ebből két válasz gyakorlatilag elutasító volt („*Nem szeretnék válaszolni.*”, illetve megismételték a korábban már ismertetett, a várható következmények miatti válaszmegtagadást). Az alábbiakban a 105 érdemi választ tekintjük át.

A véleményeket első megközelítésben megpróbáltuk aszerint besorolni, hogy összességében inkább pozitív, vagy inkább negatív megítélés olvasható ki belőlük. 11 választ nem lehetett ily módon besorolni, mert a megkérdezett pedagógusok többnyire éppen azt hangsúlyozták, hogy mindenféle esettel találkozunk ezekben az osztályokban, vagy pedig a helyzet mérlegelésében fogalmazzuk meg differenciált érveket: „*Kirívó esetek nincsenek. Sajnos kifejezetten tehetséges gyermek sincsen. Járnak rendszeresen óvodába három éves kortól 8 éves korig. Enyhe fokban és középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekeket is fejleszték*” (104–01); „*A tanulók között nincs különbség, van jó és rossz is. Van jó tanuló, rossz tanuló egyaránt. Nem látok különbséget a cigány és nem cigány gyerekek között.*” (257–01); „*A tankönyveik nem jók. Nem bővítik a szókincsüket, inkább a nyelvtanra koncentrálnak – ezt a gyerekek nem szeretik, mert a szabály nem szimpatikus. Valahogy kedvet kellene csinálni a könyveken keresztül is a nyelv megtanulásához.*” (182–01); „*A tapasztalatom az, hogy a cigánygyerekek között is van különbség a kezelhetőség szempontjából. Nagymértékben függ a családi háttértől, illetve az otthoni neveléstől.*” (300–11); „*A korrepetálások során találkozom ilyen osztállyal. A gyerekek fele érdeklődő, akar, fejlődőképes. Másik fele fáradt, nemtörődöm. A többség nehéz felfogású*” (502–11).

A fennmaradó válaszok 80:14 arányban oszlottak meg, az inkább negatívnak minősíthető tapasztalatok csaknem hatszoros arányban haladták meg a pozitívakat. Nézzük tehát először az előbbieket!

A megfogalmazások többsége rendkívül átfogó, nem egy adott csoportra, osztályra, esetleg esetekre vonatkozik, hanem szinte a cigány tanulók iskoláztatásának egészéről vallott egyéni tanári felfogásokat tükrözik. Feltehetőleg a túl általános kérdés („*...mik a tapasztalatai ezekben az osztályokban?*”) is erre ösztönözte a válaszolókat, ám feltűnő, hogy senki sem értelmezte úgy a kérdést, hogy a szegregált osztályokat együttnevelő osztályokkal hasonlította volna össze. A válaszok egy része inkább társadalmi vagy oktatáspolitikai tartalmú, a *pedagógiai* tematika és szakkifejezések kevésbé jelennek meg bennük: „*Ingerszegény környezetből jönnek ezek a gyerekek. A szülői támogatás abszolút nincs meg. Higiéniai szempontból sem megfelelőek a körülményeik*” (109–02); „*Sajnos rosszak. Velük nehezen fog menni az EU-csatlakozás. A minisztériumok vezetői sajnos nem látják át teljes mértékben ezt a problémát. Lassan nem marad meg senki, aki tanítaná őket, foglalkozzon velük. Fegyelmezetlenek, agresszívok, a tudás iránt közömböse*” (176–02).

Az iskolai, pedagógiai problémák is meglehetősen általánosak, a pedagógusok a magatartási, beilleszkedési zavarokról, a tanulási motiváció-hiányról, valamint a képességek hiányáról beszélnek a legtöbbször („*Magatartási problémák, nehezen összefoghatók,*

együttes program nehezen megvalósítható, mozgékonyak az átlagon felül. Saját normáikat itt is az órákon meg akarják valósítani, ami esetleg a többi gyerekre hátrányos.” /004–11/; „Önállóan szinte semmire nem képesek a készségtantárgyakban. Színeket nem ismerik. Irányt nem ismernek. Lusták a tanulásban, kényszerből járnak, mert kötelező, sokat lógnak” /007–01/; „A gyerekek számára nem érték a tudás. Nehezen vehető rá a tanulásra, hiszen a szülei alacsony iskolai végzettséggel is megélnék, ezért úgy gondolják, hogy ők is megfognak. Ha valamelyikük tanulna, az osztálytársaik rossz szemmel nézik, szinte kiközösítik.” /135–03/; „Alacsony színvonalon folyik az oktatás. Fegyelmezővel és az ismeretanyag átadásával jelentős problémáim vannak. Családi háttér, gyerekek személyisége, hozzáállás, mint probléma” /157–01/).

Sokan felemlítik az otthoni tanulás, a házi feladat készítésének, illetve az otthoni (szülői) segítségnek a hiányát is: *„A szülőkkel nehéz fenntartani a kapcsolatot, elhanyagolják a gyerekeket, tanításban és tisztálkodásban is.” (017–01); „A családi háttér következtében a tanulók szorgalma, lehetősége az otthoni tanulásra minimális lehetőséget ad.” (021–02); „Nincs szülői ellenőrzés, házi feladatot nem készítenek. A rendszeres tanulásra nincsenek rászorítva a gyerekek.” (109–01); „Otthon nem tanulnak, csak arra az anyagra lehet építeni a következő órán, amire az előző óráról emlékeznek. Így nagyon nehéz egyről a kettőre jutni.” (255–01); „Hiányzik az otthoni tanulás és az otthonról hozott ismeretek. A szülők nem kérik következetesen számon a gyerekeket a felkészültségükről, és nem tudják segíteni az otthoni tanulást” (293–11).* Bár ezek meglehetősen konkrét és az iskolai életet érintő problémák, kérdés, hogy felismerésük milyen segítséget jelenthet a pedagógusok gyakorlatában. Amit ugyanis megfogalmaznak, az az, hogy cigány tanulók és azok szülei mások, mint akikhez az iskolában korábban szokva voltak, mint akiknek a nevelésére vannak eszközeik.

A leggyakrabban megfogalmazott konkrét iskolai probléma – érdekes módon – formai jellegűnek tűnik: *„Külön gondot okoz a gyerekek felszerelése, az eszközhiányok” (021–02); „Felszerelésük gyakran hiányos. (092–01)”*; *„Felszerelésük hiányos, ha adok felszerelést, akkor dolgoznak, ha nem, akkor nincs mivel dolgozniuk (109–01).”* A 105 válaszolóból 26 (a válaszolók egy negyede) kitér a tanulók felszerelésének hiányosságaira, illetve az ebből fakadó gondokra. Valószínű, hogy a gondosan megtervezett (vagy éppen rutinszerűen lebonyolítani kívánt) tanítási óra ellehetetlenül, ha hiányoznak azok az eszközök, amelyekre a feladatok épülnének. Van, aki ezt a szülőknél rója fel (*„Rendszerint nem vásárolják meg a szükséges felszerelést.” /202–03/*), de – úgy tűnik – az sem megoldás, ha az iskola biztosítja ezt a számukra (*„Felszerelésük nagyon hiányos, elszórják, elhagyják azokat az eszközöket, amelyeket az iskolától kapnak” /111–12/; „Felszerelésük már nincsen. Annak ellenére, hogy az iskolából megkapták.” /188–11/*). A fentiekkel ellentétben ez a gond pontosan olyan léptékűnek tűnik, amelyre iskolai szinten lehetne (kellene) megoldást keresni. Hogy mi lehet az oka annak, hogy mégis ilyen átfogó, megoldhatatlannak látszó problémaként élük meg ezt a tanárok, arra a későbbiekben még visszatérünk.

Többen vállalkoznak a tanulói képességek, tanulási nehézségek konkrét megfogalmazására is: *„Rettenetesen rossz helyesírók. Néma – értő – olvasással gond van. Rendszeres terhelést nem bírják, sem a kitartó munkát. Figyelmük rövid ideig tart, rettentő szétszórtak. Szókincs hiány. Személyi tisztaságuk kifogásolható. Ideáljukat a divat hatá-*

rozsa meg, nincs belső érték. Manuális készségük gyenge.” (039–01); „Érdeklődők, de könnyen felejtnek.” (135–02); „Ide olyan gyerekek járnak, akik egy-két hónapot esetleg egy évet jártak óvodába, ebből kifolyólag nagyon kevés ismerettel jönnek, különböző zavarokkal (magatartási problémákkal, térorientációs, dyslexiások, dysgrafiás problémák)” (141–01); „Igen kevés aktív szókinccsel kerülnek iskolába a gyerekek. Ingerszegény környezetből jönnek” (165–01); „Nehezen kezelhetőek, beilleszkedési problémáik vannak.” (193–11); „Az alapok hiányoznak, óvodába sem járt minden gyerek.” (289–02). Valószínűleg az ilyen (vagy a még pontosabb, szakszerűbb) konkrét pedagógiai „diagnózisok”, különösképpen, ha azok egyéni tanulóira irányulnak, vezethetnek el konkrét pedagógiai módszerek, eljárások kereséséhez, esetleg kidolgozásához. Talán nem véletlen, hogy az ilyen típusú megfogalmazások mellett találunk utalásokat olyan konkrét iskolai gyakorlatokra, amelyekkel kezelni próbálják a problémákat:

„Nehezen tanulnak, nehéz őket motiválni. Ha nem lenne lehetőség tanulószobára, tantárgyfejlesztésre a tanulók nagy része nem érné el még az elégséges szintet sem.” (196–01); „Sok a beszédhibás. Finommozgásuk fejletlen. Jó érzékük van a készségi tárgyakhoz. Még inkább szükséges a bizalom a tanár–diák kapcsolat kialakításához.” (293–01); „A gyerekek egymás közelségét /szoros egymás melletti ülés/ nem viselik el hosszú távon (20 perc). Szerencsés helyzetben van a csoportom, mert tudom biztosítani nekik a megfelelő szabad teret. Szeretnek csoportban dolgozni. Tudják és ismerik a délutáni programunk időbeosztását.” (511–11).

Ezek a példák át is vezetnek a cigány csoportokkal és osztályokkal kapcsolatban inkább pozitívumokat hangsúlyozó véleményekhez.

Ezek a vélemények többnyire valamiféle fejlődésről, folyamatos tanári munkáról számolnak be: „Eleinte nehezen lehetett kezelni őket, sok magatartási probléma volt. Be kellett vezetni a játékosabb tanítást, az ő érdeklődési körükhöz állítani össze az órát és így érdekli is őket, szívesen tanulnak. Nincsenek már fegyelmezési problémák. A faliújságon az ő műveik vannak. Minden napra bekerült játékkora. Meseolvasás, ritmikus vers, szerepjáték.” (004–02); „Súlyos magatartás- és érzelemzavarral küszködnek, fegyelmezéssel küszködnek, ezt 3. évfolyamra sikerült javítani” (291–01). Szinte minden véleményben megfogalmazódik, hogy a pedagógus és tanulói között pozitív érzelmi kapcsolatot, bizalmat, szeretetet alakult ki:

„Szeretetigényesek, ragaszkodók a gyerekek” (111–01); „Nagyon jó a kapcsolatom a gyerekekkel és a szülőkkel is.” (159–11); „Sok felkészülést igényel, nehéz sikereket elérni, de jó a kapcsolat a tanulókkal. A zömében túlkoros tanulók egyéni gondjaikkal is szívesen fordulnak hozzám.” (208–01); „Nagyon ragaszkodók, az iskolában töltött délelőtti jelenti számukra a kikapcsolódást, szórakozást, hisz többségük otthon komoly fizikai munkát végez, kénytelenek idejekorán felnőni, nincs gyermekkoruk. Nagyon szeretnek iskolába járni, esetenként nagyon aktívak, általában segítőkészek, de tanulni nem szívesen akarnak.” (228–03); „Sokkal jobban feloldódnak, mernek kérdezni, egymás előtt meg mernek szólalni. Közvetlenebbül nyilvánulnak meg. Jobban tudom motiválni őket. Mernek beszélni a máságukról. Élvezik, hogy csak rájuk figyelek” (280–01). Ugyanakkor, a pozitívumot kiemelő kevesek többnyire hangsúlyozzák, hogy kisebb gyermekekről van szó, és hogy a nagyobbakkal már nehezebben boldogulnak: „Az alsó tagozatban még nincs velük komolyabb probléma, szívesen járnak iskolába, fegyelmeztettek, szeretnek

részt venni az iskolai munkában, programokban, jól érzik itt magukat. Tanulni nem nagyon szeretnek, hisz nem ezt látták otthon.” (228–02); „A cigánygyerekek kezelhetősége életkortól függ, alsó tagozatban még kezelhetők, fegyelmezettek, de a szorgalmukkal problémák vannak (szülői hatás, hisz nem látja, hogy a szülők munkába igyekeznek, akkor 'minek tanuljak?')” (228–03).

Pedagógiai sikerek és kudarcok

A fenti kérdések a pedagógusok egyes csoportjait, az általuk képviselt iskolák egy részét érintették csupán. Mint láttuk, etnikai programokról a megkérdezett tanároknak csak körülbelül két ötöde számolt be, homogén cigány csoportokról pedig csupán kb. egy harmaduknak volt élménye. Cigány tanulókkal azonban mindnyájan találkoztak (hiszen úgy kerültek a mintába, hogy iskolájukban magas – az összes iskolát tekintve átlagosan 46,5% – a cigány tanulók becsült aránya). Az alábbiakban tehát a teljes mintára vonatkozólag tekintjük át az iskolai gyakorlat e fontos területét, mégpedig abban a megközelítésben, hogy a fiatal pedagógusok milyen sikereket és kudarcokat élnek át mindennapos munkájukban, és hogyan írják le azokat.

A megkérdezettek 51%-ának néha, 37%-uknak pedig gyakran van sikerélménye a cigánygyerekekkel kapcsolatban. Csak 12-en állítják, hogy szinte soha, és 18-an azt, hogy soha nincs ilyen sikerélményük. 512-en (89%) el is mesélnek ilyeneket. Kudarcélményekről kevésbé szívesen nyilatkoznak a megkérdezettek. Csak 46%-uk állítja azt, hogy néha, és 25%-uk azt, hogy gyakran van kudarcélményük, 26-uknak viszont szinte soha, 101-üknek (17,6%) pedig soha nincs kudarcélményben részük. 414-en (72,3%) el is mesélnek ilyen eseteket.

Akár sikerről, akár kudacról számolnak be az érintettek, végülis ugyanazokról a színterekről, szereplőkről és hasonló történésekről szólnak: magáról a pedagógiai gyakorlatról. A megfogalmazásokból mégis kicsit mintha két külön világ bontakozna ki. Érdemes tehát e két területet először külön-külön áttekintenünk.

A sikerek

A sikerre vonatkozó kérdést 7 pedagógus lényegében elhárítja. Kettő a már ismertette, a várható következményekre való hivatkozással (149–02; 149–06), négyen jelzik, hogy nem tudnak ilyen eseteket leírni (034–01; 194–11; 503–11; 513–11), egyikük pedig a sikerre vonatkozó kérdésnél is érdemesnek tartja azt a véleményét megemlíteni, hogy „*Nem lehet kihozni belőlük semmit sem*” (153–03). A válaszokat jól meg lehet különböztetni aszerint, hogy konkrét eseményről, egy-egy tanulóról számolnak be a pedagógusok (296 ilyen említést találtunk), vagy általános megfogalmazást tesznek – ez jóval kevesebb esetben (175 esetben) fordul elő. A kettő együttes említése ritka (összesen 19 eset).

A konkrét említésekből kitűnik, hogy a megkérdezettek a cigány tanulók igen széles rétegét nevelik (igen különböző iskolákban): értelmi fogyatékosoktól a gimnáziumokban

sikeresen továbbtanulókig. A siker az említéseknek csak egy ötödében (61 eset) vonatkozik a teljes osztályra vagy a cigány tanulók nagyobb körére, a túlnyomó többség egy-két tanulóval kapcsolatos. Van, aki ki is emeli, hogy az ilyen típusú sikerek kivételesnek számítanak: „*Jó sportoló volt, jól tanult, gimnáziumba jár, de ez csak 1 fő volt*” (246–01).

Az említésekben domináns a tanulásban elért fejlődés, ezen belül is az egy tanulóval elért eredmény bemutatása. Igen gyakori az írás-olvasás megtanításával kapcsolatos sikerek fölemlítése – nemcsak elsős tanítók vagy alsó tagozatos nevelők körében: „*Nagy nehezen sikerült felzárkóztatnom egy gyereket. 13 évesen megtanult írni. Akkor volt ötödikes.*” (087–11); „*Szépen megtanultak olvasni, de nagyon sokat kellett velük foglalkozni. 7. osztályban!*” (151–01); „*Egy nehezen tanuló cigánygyerek, gyenge képességekkel, nagyon nehezen sajátította el az olvasást (betűtanulás, hangösszeolvasás, szóolvasás). Számomra sikerélményt okoz az, hogy mégiscsak szépen megtanult olvasni, annak ellenére, hogy otthon sohasem foglalkoznak vele.*” (177–01); „*Volt egy olyan gyermekem, aki januárig nem tanult meg még szavakat sem olvasni, aztán két hétig itt marad korrepetáláson, és az segített annyit, hogy utána már mondatokat is tudott olvasni.*” (287–02) „*Nekem már az is nagy sikerélmény, ha egy túlkoros cigány gyerek megtanul az én osztályomban olvasni, mivel előtte nem tudott*” (188–11). Sikerről természetesen más készségek, más tantárgyak esetében is beszámolnak a pedagógusok, és gyakran – mint az előzőekben is láttuk – még e rövid beszámolókból is megemlítenek egy-egy pedagógusi módszert, a sikerhez vezető körülményt: „*Egy cigány tanulót vittem el egy helyesírási versenyre, aki elég jó helyesíró volt. A versenyen való részvétel olyan önbizalmat adott neki, hogy későbbiekben még jobban igyekezett, és még jobb teljesítményt nyújtott. Azóta le is érettségizett. Rajta kívül még egy lány volt, aki leérettségizett azok közül, akiket én tanítottam.*” (117–01); „*Egy kisfiú eddig nem szívesen olvasott, korrepetáláson kipróbáltam egy játékos szókártyát, és azóta szívesen olvas az órákon is.*” (140–01); „*Kiscsoportos munkában, érdeklődését felkeltve jó eredményre volt képes, gyakori ismétlések által megmenekült a bukástól. Szép munkát tudott bemutatni rajzból.*” (146–02); „*Nehezen beszélő kisgyerek a tanév végére megtanult viszonylag helyesen beszélni. Most már ennyi is elég neki a javításhoz, ha rám néz. Jól értjük egymást.*” (166–11); „*Van az osztályomban három cigány tanuló, akikkel otthon nem foglalkoznak. Az iskolában viszont járnak felzárkóztató foglalkozásokra, amit én tartok, és látom, hogy így apró lépésekben is, de haladnak a többi után.*” (270–01); „*Olyan gyerek, akinek komoly tanulási gondjai voltak, két hét alatt megtanult 1000-es számkörben számolni. Egyénileg foglalkoztam vele, és meglett az eredménye.*” (283–01); „*A szorzótábla tanítása során volt ilyen. Az órai anyagot fejlesztőcsoportban, külön gyakoroljuk, és utána meggyőződtem róla, hogy kedvet kaptak, és otthon is gyakorolják.*” (283–02); „*Egyéni foglalkozással sikerült a bukástól megmenteni a gyereket.*” (283–02); „*A tanuló (50 éves) mögött sokszor alapvetően tehetséges és szorgalmas tanulókat találunk: „Tanítványom nagyon okos, biológiai versenyt nyert, és egyéb tárgyakból is kimagasló eredményeket ér el.” (147–05); „Két tanuló matematikából nagyon ügyes. Verset szépen mondanak, és ez nemcsak egy-két tanulóra érvényes. Testnevelésből is ügyesek. Rajz tantárgyból is van egy-két kiemelkedő tanítvány.” (149–05); „Van osztályomban egy cigány kislány, aki nagyon tehetséges, szorgalmas, alapos. Mióta iskolába ke-*

rült, a precíz munkájával, jártasságával kitűnt a többiek közül, így azóta gondozom a tehetségét. Számos versenyen részt vettem vele. Mindig számíthatok rá.” (177–03); „1–2 tehetséges cigánygyereket öröm tanítani. A tananyagot el lehet velük sajátítani.” (192–03). Néhány esetben a tehetség – nyilván a tanári odafigyelésnek is köszönhetően – a nehéz családi, társadalmi körülmények ellenére érvényesül: „Volt egy kislány, aki rossz körülmények között élt, ezért került az intézetbe, több testvérével, kiemelkedő teljesítménye volt minden területen, kitűnő eredménnyel tette le a szakvizsgáját” (600–12).

Más esetekben viszont átlagos vagy éppen gyengének minősített képességű tanulókkal elért tanulási sikerekről, fejlődésről van szó: „Van két kis cigánylány az osztályomban, akik nagyon gyenge képességűek, de mégis megtanultak olvasni.” (253–01); „Egy kisfiú év elején nagyon gyenge volt, nagyon félénk. Most jó jegyeket szerez és megnőtt az önbizalma.” (167–01); „Egyedüli cigánygyerek egy kislány nem kiváló képességű, de szorgalmas, nagyon tanul, szeretne kitörni a cigányság köréből.” (190–11). Többben kifejezetten kudarcos (bukott vagy túlkoros) tanulókkal elért sikerekről számolnak be: „Sikerült egy hetedikes túlkoros tanulót megtanítani az óra használatára.” (208–01); „Egy gyenge képességű cigány tanuló elsajátítja az új anyagot és megérti.” (243–02); „Volt egy nehezen kezelhető tanuló, akinek meghalt az édesapja és ezután még nehezebben kezelhetővé vált. Az etnikai program során azonban a magatartása is javult, a versmondásban pedig versenyen második helyezést ért el. Ezt az etnikai program hatásosságának tulajdonítom.” (226–04); „Van olyan kislány, akit kiegészítő osztályba akartak tenni, és most egy jó 4-es tanuló, csendes, szorgalmas. Van egy kisfiú, őt logopédushoz és pszichológushoz is hordják, de nagyon jó matematikai, logikai készséggel rendelkezik. Rendszeresen mesét mond. Gazdag szókincse van a dadogása ellenére, és csak egy db 4-es volt félévkor.” (100–02); „Félévkor érkezett egy túlkoros gyerek, mostanra felismeri a betűket, szótagolva olvas és hibátlanul másol.” (285–01); „Egy bukott cigány fiú korrepetálása, akinek tanulmányi eredményében sikereket értem el, magatartása velem szemben sokat változott, a tanulásban levő problémákat megbeszéljük, elfogadja, türelemmel, odafigyeléssel sokat tudtam rá hatni” (141–02).

A tanulásban elért sikert sokszor nem az eredményekkel érzékeltetik a pedagógusok, inkább arra helyezik a hangsúlyt, hogy tanítványaikban sikerült érdeklődést, a tanulás iránt motivációt, a tanárral való együttműködési készséget felébreszteniük és tartóssá tenniük. Ebben gyakran szülői együttműködésre is tudtak támaszkodni, vagy éppen azt kialakítani: „Hetedik osztályban volt egy cigánytanuló, aki nagyon motiválatlan volt, rosszak voltak a képességei, és sikerült nem csak irodalomból, de nyelvtanból is felkelteni az érdeklődését.” (151–02); „Családlátogatások alkalmával pozitívan fogadtak, biztosítottak az együttműködésről. Könnyen be lehet vonni a gyerekeket a tanórán kívüli elfoglaltságokba, még a szülők is segítettek. Egy gyereknek egy ideig nehezen ment valami és hirtelen jobb lett. Megtanulnak írni, olvasni és ez a gyereknek is örömet okoz.” (180–01); „Az egyik problémás gyerek soha nem hozott füzetet, órai magatartásával próbálta lehetetlenné tenni az óráimat. Neki vázlatot írtam az egész évi anyagból, átadtam neki: ‘Megtaláltam a füzeted’ címszóval. Pozitívan fordul a gyerek azóta felém. Durva, deviáns viselkedésű gyerekről karácsonyi műsoron felvételeket készítettem, azokat átadtam neki, azóta megtanult köszönni, figyel az órákon, nem zavarja azokat.” (298–01); „Az egyik kisfiú az osztályból hónapokig nem volt hajlandó a magyar órán megszólalni, vá-

laszolni a kérdéseimre. Próbáltam vele közelebbi kapcsolatot kialakítani, a szabadidőmben is többször beszélgettem vele. Olyan feladatokat csináltunk közösen, amit ő szeretett és szívesen csinált. Most már ott tartunk, hogy felszabadultabb a magyar órákon.” (508–11); *„Amikor átvettem az osztályt semmit nem szerettek. Úgy kezdtük, hogy minden nap mesét olvastunk. Rájöttek egy idő után, hogy betűket akarnak tanulni. És torna helyett is inkább olvasni akarnak.”* (004–02); *„Matematikát tanítok, szeretik a gyerekek, mindennaposak a felmérések (10 perc) és egy délutáni szabadidős foglalkozás alatt (nem velem) véletlenül arra jártam, és azt tapasztaltam, hogy a gyerekek egymás között matematika felmérést játszanak”* (177–02).

A motiváció felkeltése – mint a fentiekből is kitűnik – nemcsak tanulási sikerekhez, eredményekhez vezet, de sok esetben egyéb (viselkedési, beilleszkedési) problémák megoldásához vezet. Így például a hiányzások megszüntetéséhez, csökkentéséhez is: *„Krónikus hiányzó volt egy gyerek és sikerült elérni, hogy állandóan jár iskolába. Zolika tavaly még 3 hónapot hiányzott, most amikor átvettem az osztályt már csak akkor hiányzik, ha tényleg beteg, máskor nem. Szeret iskolába járni”* (165–02).

Talán a motiváció felkeltésének pedagógiai példái közé sorolhatjuk azokat a beszámolókat is, amelyek arról szólnak, hogy a tanár a napi gyakorlatában, az egyes pedagógiai szituációkban, kalkulál tanulói eltérő kulturális értékeivel, cigány identitásával, esetleg épít arra: *„Amikor az ételekről tanultunk, és egy könyv említette, hogy a cigányok megeszik a sünt, mint pörköltet, és egy kisfiú hozott a nagymamájától receptet, hogyan kell ezt az ételt elkészíteni.”* (273–03); *„Volt egy gyerek az osztályban, akinek súlyos magatartásbeli problémái voltak. Se társait, se engem nem fogadott el. Rengeteg beszélgetés, családlátogatás, kettesben való játszás után elértem, hogy megváltozott. Meséltem neki híres cigány emberekről, és most már ő is tervezi, hogy belőle is lesz valaki. Szeretne megtanulni cigányul is.”* (109–01); *„A farsangra cigány lagzit tanítottunk be, előadjuk: minden tanulóm örömmel részt vesz benne.”* (282–12); *„Iskolai 'ki mit tud' eredményessége, hogy a szereplő csoport bejut a jótékonyági bálra. A saját felkészítésű csoportom – először fordult elő – bejutott. Cigányul énekeltek és táncoltak. Csak pozitív élményeim vannak, nem hagytak soha cserben. Én is pozitívan állok hozzájuk, soha nincs gondom a szülőkkal sem”* (147–11).

A sikereknek – a tanulás mellett – fontos terepei a versenyek, vagy éppen a tantervi kereteken túlterjedő ünnepek, rendezvények, kirándulások világa. A versenysikerek sokszor a tehetséges tanulókhöz kötődnek: *„Két tehetséges cigánytanuló van az osztályban, az egyik a hangos olvasásversenyen indult, a másik egy vetélkedőn vett részt.”* (153–03); *„Énekversenyre készítettem fel őket. Énekkarra is járnak, szeretnek részt venni, igaz, hogy csak három fő. Ők tehetségesek. Velük foglalkozom külön is. Különórákat adok nekik.”* (271–01); *„Van egy gyerek, akinek szép hangja van. Tehetséges. Versenyekre jár.”* (526–11). Versenysikereket persze osztályok vagy a tanulók nagyobb csoportjai is elérhetnek: *„Versenyen indultak és nagyon szép eredményeket értek el.”* (123–02). *„Az iskola szintű Ki-mit-tud-ot megnyerte az osztály. Versmondó versenyen vettek részt és nyertek. Sportvetélkedőn érmeget nyertek el”* (136–02). A hagyományosan tanterven kívüli (extrakurrikuláris) tevékenységekben elért sikerek viszont tipikusan osztályokhoz, nagyobb csoportokhoz kötődnek: *„Farsangon több gyerekkel szerepjátékot játszottunk, és meg tudtuk mutatni, hogy mit tudunk a napköziben tanultakból. Nagyon lel-*

kesek voltak a gyerekek. A dadogós nem dadogott. A gyerekek feloldódtak, nagyon jó produkciót nyújtottak. Közösségformálás nagyon jól sikerült.” (165–03); *„Közösen végzett szabadidős tevékenységekben pl. klubdelután, foci, számháború, osztálykirándulás, farsang. A farsangi fellépés alkalmával a közös produkció sikeréért önmagukat fegyelmezve dolgoztak a próbákon.*” (285–11) *„Első b. osztályban bábszakkört tartok, gyönyörű előadást készítettünk. Örülnek, hálásak, aranyosak”* (290–02).

A nevelési sikerek között persze olyanokat is említene a tanárok, amelyek az említett tanulók nem mindennapos szociális háttérére is rávilágítanak: *„Rá tudtam arra szoktatni, hogy a mosdót és a WC-t használja. Ne az udvarra menjen.*” (163–02); *„Higiéniai szokásokra tanítottam meg a gyerekeket, hogy hogyan kell kifújni az orrunkat.*” (113–01). *„Alapvető higiéniai szokásokat sikerült kialakítani velük. A nehezen kezelhető (határeset) gyerekeket is sikerül bevonni a munkába.*” (193–11); *„Késsel, villával való étkezés megszokása.*” (221–02); *„Karácsonykor bevittem őket a játszóházba Egerszegre, mozit néztek, süteményt ettek. Ez ezek közül a gyerekek közül még egyikkel sem fordult elő.*” (262–02).

Néhányan a sikerek között tartják számon tanítványaik további sorsának szerencsés alakulását, és sokszor azt is, hogy eljönnek erről nekik beszámolni: *„Apróbb sikerek vannak, nem olyan óriási, hogy el lehetne mesélni. Például: a tavalyi nyolcadikos lányok többsége szakközépiskolába jár, és megállják a helyüket.*” (168–03); *„Gimnáziumba jár egy tanítványom, aki cigány származású.*” (176–02); *„Felvételi előkészítőre járt egy kislány, felvették, középiskolásként is kapcsolatban maradt velem. Rendszeresen beszámol az életéről, jó megállja a helyét a középiskolában.*” (206–01); *„Nekem volt tavalyi nyolcadikost sikerült rábeszélni, hogy tanuljon tovább, és felvették szakközépiskolába. Felvették, rendőriskolában tanul, és már osztálybizalmi, és már nagyon örül, hogy továbbment.*” (210–01); *„Felvettek középiskolába egy cigány tanulót.*” (275–01); *„Egyik gyermekotthonos, cigány származású tanuló az osztályomból a 18. születésnapja után is bennmaradt az intézményben (tehát nem vette föl az életkezéshez szükséges pénzét, és nem hagyta el az intézményt), s folytatja tanulmányait, szakmát szeretne szerezni. Ezt komoly munkával lehetett nála elérni – a nevelője közreműködésével”* (044–01).

A rövid részletekből is kitűnik, hogy az egy-egy tanulóhoz fűződő sikerek meglehetősen összetettek, és gyakran árnyalja azokat a tanár és tanítvány közti érzelmi viszony, bizalom vagy szeretet kialakulása miatt érzett öröm. A sikerekről általánosabb formában beszélő pedagógusok körében viszont (korábban láttuk, hogy számuk kisebb, mint a konkrét eseteket felemlítőké) a leggyakoribb éppen az ilyen típusú sikerek kiemelése. A megfogalmazásokból időnként úgy tűnik, hogy a tanárok egy része e téren a többségi társadalomból érkező gyerekekhez képest pluszt, többletet is tapasztal a cigány gyerekek részéről. *„Sokkal több szeretetet adnak a cigány gyerekek”* (238–11); *„Ragaszkodóbbak, kedvesebbek – ez jó, ez okoz sikerélményt. Az érdeklődésük is kiváló.*” (104–3); *„Közöségi szellem megfogott néha.*” (307–01); *„Rendkívül melegszívűek, jobban kötődnek ahhoz, akit igazán szeretnek és ők is szeretik, mint a magyar gyermekek.*” (504–11); *„Ahogy felém fordulnak, megbíznak bennem.*” (013–01); *„A régebbi tanulóim felkeresnek.*” (033–01); *„Jó érzés, ha kikerül az iskolából, és visszajönnek személyhez kötődve, keresik a társaságomat, segítséget kérnek a későbbi tanuláshoz.*” (039–01); *„Szeretnek a gyerekek. Az apukájuknak szólítanak és a nyakamba ugranak. Ez a legtöbb.*” (046–07);

„Szívesen járnak ide az iskolába, jól érzik itt magukat. Jó a kapcsolat a tanár-diák között. Elfogadják a tanácsainkat.” (056–11); „Apró, saját készítésű ajándékokkal és rajzokkal lepnek meg, szeretetüket és kedvességüket érzékeltetve.” (139–01); „Sikerélménynek könyvelem el a gyerekekkel történő közvetlen kapcsolattartást. Ezek alatt az évek alatt a gyerekek többsége a bizalmukba fogadott” (179–02).

Ugyanakkor ezekben a megnyilvánulásokban – éppen általánosságuknál fogva – gyakran kevesebb a személyes elem. Egyikük például így fogalmaz: „Nagy fegyelmet igényel, hogy tanuljanak, de a másnapi házi feladatot meg kell oldani, maguktól rájönnek arra, hogy tanulni kell. Kedvükre való program felkelti az érdeklődésüket, így össze lehet őket fogni valamennyire” (004–11). Gyakran előfordul, hogy a sikerek mellett ebben a válaszban térnek ki a kudarcokra is: „A befektetett energia sokszor eredménytelen. Az egyik órán ha öröm is ér (olvasás), az a másik órán elillan. Nem szeretnek tanulni, nem érzik a gyerekek, hogy a tanulás a jövő jobbra fordítását adhatja” (007–03).

A konkrét sikerek bemutatásához képest az általános, átfogó képet rajzoló pedagógusok szavaiból néhol ridegség, tanulóikkal szembeni burkolt elégedetlenség is kiérződik: „Már az is élmény, ha a házi feladatot rendszeresen megcsinálja, megtanulja a feladott verset, felszerelése rendben van.” (013–02); „El tudnak játszani egy mesét. Sikerült fegyvelmezni őket.” (017–01); „Készül az órára a képességeinek megfelelően. Ott van a felszerelése.” (032–01); „Már az is sikerélmény, hogy első osztályba megtanul írni-olvasni.” (126–03); „Megérti egyáltalán a kijelölt feladatot és felfogja.” (130–03); „Tudok velük haladni tanmenet szerint, nem maradunk le.” (280–01); „Nekem már az is nagy sikerélmény, ha egy túlkoros cigánygyerek megtanul az én osztályomban olvasni, mivel előtte nem tudott” (188–11). Sokszor a megfogalmazásból a gyerekekkel elért siker mint valamiféle „megszelídítés”, „befogás” bontakozik ki: „Sikerül rávennem olyasmire, amit nem akarnak.” (220–06); „Az is nagy sikerélmény, ha ráveszek egy gyereket, hogy hozza el a felszerelését az órára, csinálja meg a házi feladatot.” (259–04); „Sikerült felébreszteni az érdeklődést a tantárgy iránt. Az már önáluk sikertörténet.” (022–11); „Félnék az új dolgoktól, ennek ellenére sikerül rávenni őket, és vannak köztük is kifejezetten ügyesek.” (110–01); „Amikor kirándulunk, segítenek a végtelenségig, ezt szeretik, ezek a gyökereik, a bandázás: együtt mozogni, együtt csinálni, ezek a génjeikben vannak! Órán csak ritkán aktívak, de az, hogy aktívak-e függ attól is, hogy pl. reggelizett-e, volt-e otthon cirkusz éjszaka vagy nem. Ha olyan napjuk van, megcsinálnak mindent, de ha olyan napjuk van, semmit sem lehet velük csinálni. Megtagadják az órai munkát, hergelik egymást a tanár ellen, de ha sikerült napjuk van, akkor boldog vagyok.” (222–02); „Beilleszkedési képességüknek megfelelően tanulnak, még szakkörre is járnak.” (144–01); „Sikerélményként könyvelem el ez esetben már azt is, ha egy cigánygyerek érdeklődését fel tudom kelteni valami iránt. Nevelés terén: ha kedvvel és rendszeresen jön iskolába, ha tisztelettudó, és rendesen viselkedik” (193–13).

Ezekből a megfogalmazásokból nemcsak az a pedagógiai-módszertani gazdagság nem sejlik ki, mint a konkrét sikertörténetek többségéből, de hiányoznak a tanár és diák közti kölcsönösségre, és speciálisan a cigány tanulók esetlegesen eltérő kulturális háttérének elfogadására utaló verbális vagy kontextuális elemek is. Ezek a megfogalmazások – bár sikerekről szólnak – valójában inkább a pedagógiai kudarc sikeres elkerülésének

érzetét keltik az olvasóban. Még inkább ez az érzésünk, ha a kudarcokról szóló beszámolókat jellegzetességeivel vetjük össze ezeket a „siker”-beszámolókat.

A kudarcok

A kudarco(ka)t bemutató válaszok között ugyanis – a sikerről szólókkal ellentétben – az általános megfogalmazások vannak többségben a konkrét szituációt, tanulót vagy tanulócsoportot bemutatókhoz képest (az előbbieik aránya 216, az utóbbiaké 184, míg a mindkét típusba sorolható választ 12 pedagógus adott). A kudarcra vonatkozó kérdéseinkre is kaptunk elutasító válaszokat (ötöt): „*Nem válaszolok.*” (132–01; 132–02); „*Ezt nem mondom el*” (134–04); „*Nem válaszolok cigányokkal kapcsolatos kérdésekre.*” (149–06); „*Volt kudarc- és sikerélményem egyaránt, de ennek semmi köze nem volt ahhoz, hogy a tanuló cigány vagy sem*” (057–11).

Az általános megfogalmazások ráadásul sokszor igen lakonikusak, semmitmondóak: „*Magatartási, fegyelmezési problémák. A szorgalom hiánya. Ez sokszor kudarcként érint.*” (021–02); „*Cigány gyerek nevelése terén a szülővel való kapcsolattartás.*” (046–11); „*Magatartási probléma*” (064–11; 143–02); „*Fegyelmezési problémák.*” (066–11; 121–11; 291–02); „*Fegyelmezetlenség*” (096–02); „*Fegyelmezhetetlenség*” (232–11); „*A fegyelmezés.*” (274–03); „*Fegyelmezetlenek, tiszteletlenek.*” (301–02) „*Viselkedési formák, tisztálkodási szokások.*” (099–01); „*Magatartás. Képezhetőség.*” (279–01); „*Nem tanulnak, fegyelmezetlenek, önállótlanak.*” (300–01); „*Tantárgy iránti érdektelenség.*” (224–02); „*Sziszifuszi munka.*” (291–01); „*Felszerelés hiánya*” (521–12).

Nem feltételezhetjük természetesen, hogy más helyzetekben ne tudnának az idézett pedagógusok ennél differenciáltabban fogalmazni kudarcokról, ám ha mégis általában hiányzik ez a képességük, akkor a helyzetüket bizonyára valamivel megkönnyítené, ha megtanulnák pontosabban megfogalmazni azt, hogy mi is okoz gondot számukra. Hiszen a differenciáltabb mérlegelés, a helyzetekre (és köztük a kudarchelyzetekre) való reflektálás sokszor még a problémák megoldásában is segíthet. Ha ezeket a rövid, semmitmondó megfogalmazásokat is valamiféle válaszhárításként próbáljuk meg értelmezni, és esetleg a kudarcot bemutató válaszoknak a sikereket sorolókhöz képest kisebb számát is ebben a fogalomkörben próbáljuk meg értelmezni, akkor óvatos feltételezésként talán megfogalmazhatjuk azt, hogy a magyar pedagógusok kultúrájában a kudarcral kapcsolatban nagyon gyakori az elhárító magatartás, és legalábbis nem erős a kudarcok feldolgozásának képessége.

Az elhárítás egy másik – a válaszokból kibontakozó – formája a másra háritás, az „*én mindent megteszek, de...*” -típusú válaszok előfordulása. „*Mindent megteszek a tanórán, és ennek ellenére nem mindig látom a munkám eredményét.*” (300–11) „*Órai munkán nem tudom őket kellőképpen fegyelmezni. Nem lehet rájuk hatni.*” (028–01) „*Amikor nagyon sok gyakorlás után is rossz dolgot írnak.*” (117–01); „*Egy nekem egyszerűnek tűnő feladatlapot nem értettek meg, szinte elsírtam magam. Ez nekem kudarc volt, mert sokáig magyaráztam nekik, legalábbis én így éreztem.*” (258–02); „*Amelyik anyagot nem tudják felfogni, azt egyszerűen nem lehet velük megtanítani.*” (095–02); „*Van olyan gyerek, akit egyszerűen nem lehet rávenni az órán, hogy dolgozzon.*” (096–11); „*Állandóan verekedtek, nem lehet őket fegyelmezni.*” (129–01); „*Órai munkán nem tudom őket kel-*

lőképpen fegyelmezni. Nem lehet rájuk hatni.” (028–01); „Hiába minden erőfeszítés, némelyik tanuló nem fogékony, és otthon sem foglalkoznak vele.” (009–02); „Nem hálálják meg a bizalmat. A munkához való hozzáállás gyenge. Hiába erőlködöm” (087–11).

A megfogalmazásokból előbukkanó pedagógiai szituációkat valószínűleg minden tanár átélte már életében. Ami a kilátástalanság érzetét kelti az olvasóban (és mindenekelőtt valószínűleg az idézett tanárokból), az a megfogalmazások személytelensége: nem arról van szó, hogy az adott szituációkban nem született megfelelő megoldás, hogy *akkor és ott* nem volt eszköze, türelme a tanárnak, nem működtek együtt a tanulók, nem volt feloldása a konfliktusnak. A megfogalmazás azt sejteti, hogy valami törvényszerűséggel állunk szemben: a felsorolt pedagógiai helyzeteket egyszerűen *nem lehet* megoldani. Ezt a cigány csoportokkal szerzett tapasztalatok bemutatásakor már ismertetett „technikával” érik el a válaszolók: nem az adott helyzetről és adott tanulókról szólván, *általános hiányosságokat* fogalmaznak meg: a képességek, a készségek, az együttműködési hajlam, a felszerelések, a bizalom, a munkakultúra stb. hiányát. „*Nem készítene házi feladatot, nem tanulnak, hiányos a felszerelésük. Koszosan, büdösen jönnek iskolába.*” (103–03); „*Az alapvető szintet nem hajlandók megtanulni, lemaradnak! A tanszerket nem hozzák el! Nem érdekli őket az iskola!*” (142–01); „*Tanulási, hozzáállási kudarcok vannak, szándékosan nem tanulnak meg valamit.*” (168–02); „*Makacsak és ha tudnák akkor sem végzik el a feladatot.*” (202–01); „*Képtelen berakni vonalrendszerbe a betűket. Finom mozgásokat fejlesztették nála, de semmi hatása nem volt.*” (143–01); „*Nem tud megoldani egy egyszerű matematikai jellegű példát. Nem aktivizálható könnyen, értetlen.*” (148–02); „*Többszöri rászólás után sem képes a feladatot megérteni.*” (155–01); „*Nem tanulnak. Nem fogadnak szót, rendetlenek, fegyelmezetlenek. Nincsen felszerelésük. Házi feladatot rendszeresen nem készítik el*” (009–04) – sorolják keserűen, dühvel vagy tehetetlenül a fiatal pedagógusok a tanítványaikkal szembeni vádakat.

Talán jobban elemezhető ez a típusú pedagógiai kudarc akkor, amikor a tanítványaik „hiányosságaival” szembeni csalódásukat vagy éppen dühüket konkrét esetek kapcsán fogalmazzák meg a fiatal pedagógusok (láttuk, a kudarcok bemutatása esetében ez a kevésbé tipikus megoldás). Néhány ilyen példa: „*Az egyik gyereknek nagyon sok lógása volt: délben mindig hazament, és egy ideig ez kudarc volt. Se szülővel nem lehetett beszélni. Egyszerűen megszokta, hogy ha dél: hazamegy. Lassan sikerült csak visszazoktatni, de sok idő volt.*” (227–02); „*Nem tanulnak tovább olyan lányok, akik képesek lennének rá.*” (206–01); „*14 évesen gyereket szült az egyik tanítványom.*” (264–22); „*Tanulószobán a nagy, idősebb fiúk vetélytársat láttak bennem. Előfordultak fenyegetések, majdnem tettelegességig fajult a dolog. Normál viselkedési formákat se fogadták el.*” (298–01); „*Az órakezdekre nem érnek ide megfelelő időben, néhány közelben élő gyerek sem.*” (219–03); „*Nagyon korán érnek és kamaszodnak. Úgy viselkednek. Kivétkezőnek magukból. Nagyon hamar önállósodnak, ebből származnak a legnagyobb problémák. Otthon rossz viselkedésmintákat látnak.*” (165–02); „*Az egyik gyerekre rászóltam, a gyerek hazaszaladt, és azt mondta otthon, hogy megvertem. A szülő bejött kiabálni az iskolába, később rájött, hogy hazudott a gyerek.*” (004–11); „*Olyan fegyelmezetlen viselkedést tanúsítottak a gyerekek, mintha ott sem lettem volna. A nagyobb fiúk a kezdő pedagógust egyszerűen nem veszik felöltt számba.*” (108–02); „*Testnevelés órán néhány cigány származású lány nem hajlandó felszerelést hozni, bár van nekik.*” (115–02); „*Ne-*

hezen fegyelmezhetőek, sokszor belebeszélnek a felnőttek beszédébe.” (306–11).; *„A magyar nyelv tanítása rendszeres kudarc. Nem értik, nem is érdekli őket, hogyan kell helyesen mondani az egyes szavakat. A kutya helyett következetesen kucsát mondanak.*” (127–01); *„Farsangi mulatságra nem jött el a gyerek, hogy a betanított táncot közösen előadják. Azt mondta, hogy nem volt ruhája, pedig ez nem volt igaz. Végül is cserbenhagyott, úgy érzem*” (170–01).

Az ilyen és ehhez hasonló példák jól mutatják, hogy tanulóik viselkedését ezek a pedagógusok egyszerűen nem értik, illetve csak hiányosságként tudják azt magyarázni. Hajlamosak rosszindulatot látni mögötte, holott főként csak arról lehet szó, hogy nem ismerik kulturális szokásaikat, sőt valószínűleg nem is igazán hiszik, hogy másfajta értékek, normák szerint is lehet élni, mint amit ők megszoktak. *Bender-Szymanski* fent említett, a multikulturális közegben tanító német gyakorló tanárokkal kapcsolatos vizsgálata is figyelmeztet arra, hogy az etnocentrikus (*ethno-oriented*) szemléletű, azaz a saját kultúrájukhoz reflektálatlanul kötődő pedagógusok hajlamosak tanítványaik eltérő kulturális szokásait, normáit, viselkedését mint az ő, illetve a környezetük hiányosságait (*deficiency*) értelmezni. Viszont éppen ők azok, akik ezekkel a „felismeréseikkel” az adott pedagógiai szituációban nemigen tudnak mit kezdeni, az adott konfliktusokat nem tudják feloldani (*Bender-Szymanski*, 2000). Hasonló „tehetetlenség” csendül ki a fenti rövid megfogalmazásokból is.

A tehetetlenség a pedagógusok egy részéből a tanítványaikkal és azok családi környezetével szemben dühöt, agressziót vált ki: *„Nincs ceruzájuk. Nincs radír. Koszosak, éhesek. Hiába kenem a fejem tetőirtóval, akkor is elkapom tőlük.*” (130–01); *„Fegyelmeztetlenség, tiszteletlenség, alpári beszéd, állandó agresszivitás, lopások, önállótlanág, nem megfelelő tisztálkodás, fenyegetések, állandó órazavarások, a tanárokat idegileg kikészítik, beilleszkedés hiánya a normális körülmények közé, öntörvényűek*” (133–01); *„Ha otthon is hergelik őket a szülők, akkor levegőnek nézik a tanárt, lenézik a magyarokat. Ők más faj, más genetikai örökség. Nem akarnak beilleszkedni, iszonyatos nehéz velük együtt dolgozni*” (222–02).

A „kulturális vakság” mellett ezekből a megnyilvánulásokból kibontakozik egyfajta pedagógiai hiányosság is. Míg a sikerekről szóló beszámolókon (különösképpen a konkrét eseteket leírókon) átsugárzott a tanár és tanítvány közti kölcsönös kapcsolat élményszerűsége, a kudarcok megfogalmazásából – főként a dühös tehetetlenséget elárulókban – hiányzik ez az elem. Illetve, meglehetősen féloldalasan jelenik meg: a tanár megfogalmazza elvárásait a tanítványaival szemben, és konstatálja, hogy azok nem teljesülnek, ám nem merül fel benne, hogy azt kutassa: mik a *tanítványok elvárásai* vele szemben. A „kulturális vakság” ezekben a konkrét szituációkban mint a „másik iránti vakság” jelenik meg. Különösen szemléletesen jelenik meg ez az ilyen árulkodó megfogalmazásokban, mint: *„Visszabeszélnek, nem csinálják amit mondok nekik*” (012–01); *„Leginkább a nyolcadikosokkal van baj, akik szerintem a korom miatt, a fiatalságom miatt nem igazán szeretik azt csinálni, amit én mondok nekik.*” (024–01).

A másik iránti vakság vezet oda, hogy miközben – nyilván joggal – kifogásolják tanítványaik viselkedésében az agressziót, az együttműködés hiányát, nem feltételezik, hogy esetleg az ő agresszív vagy nem együttműködő viselkedésük váltotta azt ki. Legálábbis ez is feltételezhető néhány esetleírásból: *„Elvettem az ellenőrzőjét, a fejem fölé*

emelte a széket, és azt kérdezte, hogy visszaadom-e.” (275–01); „Egy gyerek az írás házi feladatát csinálta. Nem értette meg az utasításaimat, ezért az egész szöveget tagolatlanul egybe írta. Kénytelen voltam kiradírozni a feladatot, amire a gyerek úgy reagált, hogy összefirkálta a füzetét.” (191–01); „Családlátogatás alkalmával fél téglával fogadtak, mert szerintük sokat követeltem a gyermeküktől” (178–01). Talán az empátia hiányának tudható be az is, hogy tanulóik felszerelésének hiányosságát olyan súlyos problémának élik át (mint azt a korábbiakban láttuk), hiszen abban is – bizonyára nem alaptalanul – az együttműködési készség hiányát látják, csakúgy, mint a hiányzásokban.

Nem állítható persze, hogy a tanár és tanítványa közti kölcsönösség megléte mellett nincs pedagógiai kudarc. Ez viszont legalábbis a kettőjük kudarca. Ilyenekről is szólnak a beszámolók: *„Nehéz velük haladni. Ha nem találom meg a megfelelő motivációt, akkor sikertelen a munka.” (065–11); „Nem találom meg azt a módszert, amivel eredményesen tudom kezelni. Kinevetnek, vállat rándítanak.” (136–01); „Van egy olyan cigánygyerek az osztályomban, akit semmilyen motivációval sem tudok tanulásra serkenteni.” (186–01); „Egy magatartászavaros kislány volt a csoportban, akivel nem tudtam mit kezdeni.” (104–01); „Sokszor csődöt mondok a gyenge képességű tanulóknál. Nem ez az általános, de előfordul.” (104–4); „Van egy kislány az osztályomban, aki most harmadszor másodikos. Szinte nem képes semmire, rendkívül agresszív a többiekkel, nem tudok rá hatni.” (108–01); „Féléven keresztül nem találtam olyan motivációs tényezőt (fizikából), hogy nekilásson tanulni az egyik gyerek. Bármit csináltam, jutalmaztam, illetve ígértem, beszéltem a szülőkkel, külön ültettem, és még sok mindent, de nem használt.” (237–01); „Felsőben helyettesítettem, és nehezen ment a fegyelmezés. Nem tudtam motiválni őket.” (290–02); „A gyerek nagyon hátrányos körülmények között él, és a szülei meghaltak, és a pszichikai helyzete olyan szinten áll ötödikben, hogy még most se tud olvasni. Otthoni háttérre nem lehet számítani és meg is buktattam. Szinte minden évben bukkott.” (134–01); „Most, amikor a családban valami probléma van, veszekedés, kiabálás volt, és a gyerek depressziósan jött iskolába, azt kudarcként élem meg, azokat a dolgokat.” (185–00); „Visszahelyeztek egy fiút, aki ‘szipós’ volt, és újra visszazokott. Még most sem, és már nem jár az iskolába. Pedig jó képességű gyerek volt.” (194–12); „Nem lehet mind-egyiket felkarolni, néha már annyira sérült, hogy nem lehet velük mit kezdeni. A hetedikben van két fiú, akiket semmilyen eszközzel nem lehet rávenni, hogy valamit is csináljanak. Otthon nagyon szegények, villany sincs.” (217–01); „Gyakran fordul elő a dacos magatartás. Szélsőséges esete volt annál, akit most előzetes letartóztatásba helyeztek. Ez nagy kudarcélmény” (046–05).*

A fenti esetekben joggal felmerülhet a kérdés, „kinek a kudarcáról” van is itt szó? Vagy másképp fogalmazva: meddig kell a pedagógus kompetenciájának terjedni? A túlkorosok (majdnem felnőttek) képzése is beletartozik? A tanulási, pszichés problémák kezelése? A súlyos szociális gondoké? A mai pedagógusképzésben és különösen a továbbképzésben sokféle részképzés megjelent, amelyek ilyen készségek kialakítását ígérik, ám nem biztos, hogy az aktuális problémákkal szembekerülő pedagógus találkozik (vagy éppen találkozott) ilyen felkészítéssel. Ezen túl is nyilvánvaló, hogy a heterogénebbé váló tömegiskolában a pedagógiai munkát sokféle segítő szakmának kell kiegészítenie. Ma ezek nincsenek mindenütt jelen vagy elérhető közelségben az iskolákban. Nem biztos az sem, hogy az aktuálisan elérhető segítség a legjobb megoldást hozza. Ezt

fogalmazza meg az egyik pedagógus is a következő kudarc-történetben: „*Próbálom tanítani, korrepetálok is, próbálom fejleszteni és van, hogy tovább kell küldenem a Nevelési Tanácsadóba. Kudarcélményként élem meg, mert beigazolódhat, hogy eltérő tantervű osztályba kell áthelyezni*” (141–01).

De térjünk vissza az „átlagos”, mindennapos kudarcokhoz! Az erre vonatkozó válaszoknak van egy olyan köre, amelyik általánosabb pedagógiai problémákat érint, és amelyekből kibontakozik a megkérdezettek tanári szerepfelfogása, az, ahogyan feladataikat értelmezik, ahogyan arról gondolkodnak. Az alábbiakban ezekből tekintünk át egy csokrot, és megkíséreljük értelmezni is azokat. „*Nehéz segíteni, hogy minden a megfelelő ütemben menjen.*” (157–02); „*Fegyelmetlenségük miatt nehezen teljesíthető az előre eltervezett tananyag.*” (193–02); „*Igen nehéz megküzdeni azzal a ténnyel, hogy a legkitartóbb munka sem hozza meg a kívánt eredményt. Vannak olyan anyagrészek (pl. legutóbb az írásban nem jelölt teljes hasonulás), melyek elsajátítása a körütekintő, átgondolt óratervezet ellenére is sokkal több időt vesz igénybe, mint amennyit arra a tantervi órarend enged.*” (194–01); „*Egy felzárkóztató osztályban magyarból kellett volna felzárkóztatnom ezeket a gyerekeket, és kb. 20 percembe telt, mire egyáltalán elővettek egy papírt vagy füzetet. Egyáltalán nem lehet velük együttműködni. Mire lehet velük dolgozni, addigra már csak negyed óra marad az órából. Mindent meg kell hallgatni, hogy mi történt velük, és csak utána lehet azzal foglalkozni, amivel én is szeretnék.*” (139–01); „*Van olyan gyerek, aki akkor viselkedik jól, ha csak vele foglalkozom. De ezt nem tehetem meg a többiekkel.*” (227–03); „*A tiszta cigány osztályban nehezen lehet elvégezni a pedagógiai munkát*” (158–08).

Ezek és az ezekhez hasonló megfogalmazások azt sejtetik, hogy a tanításnak van egy „megfelelő üteme”, hogy az „előre tervezett tananyagnak” vagy éppen „tantervi órarendnek” (sic!) kellene irányítania az órát, ahol a tanár figyelmét viszonylag sikeresen kellene megosztania tanítványai között, s hogy ezeknek az elvárásoknak a teljesülése kerül veszélybe a cigány tanulók miatt. A fiatal német gyakorló tanárok körében *Bender-Szymanski* (2000) is találkozott hasonló megfogalmazásokkal, amelyekkel kapcsolatban arra figyelmeztet, hogy a tanárok diszkrecionális joga az, hogy az általános pedagógiai elvárásokat az adott szituációra értelmezzék, és a tanítványaikhoz és a helyzethez legjobban illő megoldásokat válasszák. Bár a „tanterv-utasítással”, központi standard tantervvel és egy tankönyvvel működő korábbi magyar pedagógiai gyakorlatban a pedagógus elvileg nem rendelkezett ezzel a szabadsággal, a pedagógiai módszer megválasztásának szabadságát már az 1985-ös törvény kimondta, és az utóbbi másfél évtized legfőbb oktatáspolitikai eseményei (a tantervi szabályozás változásai, a tankönyv-piac kialakulása, a továbbképzési rendszer átalakulása stb.) ennek a jognak a gyakorlásához jelentős szakmai segítséget is nyújtottak. Ezt a jogot a megkérdezett fiatal pedagógusok jó része gyakorolja is. A siker-történetek egy része éppen erről szól (az egyéni fejlesztésekről, az egyéni megoldásokról, a mindennapra beiktatott játékokról, a tanuló érdeklődéséhez szabott feladatok megválogatásáról stb.). Hogy a képzőintézményekből zömében az utóbbi évtizedben kikerült fiatal pedagógusok egy része ezt mégsem teszi, az valószínűleg azt is jelzi, hogy sem a felkészítésük, sem iskolai gyakorlatuk során nemigen találkoztak e jog gyakorlásának meggyőző példáival, viszont sokkal inkább találkoztak a tanári mesterség olyan felfogásával, amely szerint az a pedagógiai kudarc, ha a tanár

adott idő alatt nem tudja *mindenkinek* ugyanazt megtanítani. A mai magyar iskolákban a „tanyanyagot vagy tanulót tanítani?” dilemmában valószínűleg nem csak ők célozzák meg inkább az előbbit.

A mai magyar iskola még egy – közismert, bár alaposan még fel nem tárt – sajátosságára világít rá a kudarc-beszámolóok egy része: arra, hogy az iskolák nem is vállalják azt fel teljesen, hogy az iskolai tananyagra megtanítsák tanulóikat, hanem számítanak az otthoni vagy éppen magánórákon történő tanításra-tanulásra is. *„Mivel otthon nem tudnak egyáltalán tanulni, a napköziben tanul csak valamit, így a tanulásban lemaradnak rendszeresen ezek a gyerekek.”* (260–02); *„A szorzótábla tanulásánál kevés az órai foglalkozás. Mivel otthon a szülők nem gyakorolnak velük, ők visszaesnek a tanulásban.”* (288–01); *„Egy kislány nagyon lemarad a többiektől, nem képes a többiekkel haladni. Kértük a pszichológiai vizsgálatot, de ennek eredménye az, hogy marad az osztályban. Viszont egyre jobban lemarad a külön foglalkozás ellenére. A gyermek veszélyeztetett, az apukája börtönben van, anyukája nem foglalkozik vele, így valószínűleg meg fog bukni. Mindenből nagyon gyenge, a készletanyagból is.”* (288–03); *„A nem napközis tanulók rendszeresen felkészületlenül jönnek órákra. Felszerelésük gyakran hiányzik, emiatt sem tudnak az órákon együtt dolgozni a többiekkel”* (306–02).

A sikerek és kudarcok háttere

A sikerek és kudarcok egymástól elszakított elemzése azt a képzetet keltheti az olvasóban, mintha nem *egy* iskolarendszerről szólnának a történetek, mintha nem *egy* pedagógiai kultúrát írnának le, sőt, mintha nem is egészen *ugyanarról* a társadalomról vagy társadalmi csoportról szólnának.

S valóban, egy rétegzett társadalomról, és azon belül egy rétegzett cigány társadalomról szólnak. A skála egyik végén az a számszerűségében bizonyára kisebb réteg van, amit az egyik fiatal pedagógus így ír le: *„Nagyon rendezettek a családok házai. 80%-nak az életmódjuk is jó, így innen nagyon sok gyermek eljut az érettségiig. Magam is mint oláh cigány és a nővérem is, felsőfokú képzettségűek vagyunk”* (292–01). A skála másik végén pedig a cigány társadalom elesett rétegeiről, a szegényekről, a munkanélküliekről vagy éppen a nevelőotthonokban felnőtt cigány fiatalokról van szó. Dolgozatunknak természetesen nem tárgya, és a fiatal pedagógusok sem arra vállalkoztak, hogy bemutassák a cigány kisebbségi társadalom rétegzettségét, esetleg ennek jellegzetes eltéréseit a többségi társadalom rétegzettségéhez képest. Itt csak azt érdemes jelezni, hogy a bemutatott pedagógiai helyzetek mögött eltérő társadalmi körülményekkel is számolnunk kell.

A bemutatásokból eltérő iskolai körülmények is kirajzolódnak. Bár dolgozatunknak (és az elemzett kérdéseknek) ez sem közvetlen tárgya, mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül ezeket az eltéréseket sem. A skála egyik végén itt a sokféle taneszközzel és rugalmas tanmenettel dolgozó, a pedagógus munkáját folyamatosan egyéb segítő szakemberek munkájával megtámogató, az iskolai munkába a tantermen kívüli, az iskolai és az iskolán kívüli élet egyéb, meglehetősen változatos színtereire kiterjedő iskolai kultúrát találjuk, míg a másokban az osztálytermek zárt ajtaja mögött a számára érthetetlen viselkedésű tanulók tömegeivel szembenálló magányos tanárt, aki legfeljebb azzal a segítséggel tud számolni, hogy a problémát megkísérli másra hárítani: néhány tanítványát kiegészítő

iskolába helyezetteti. És természetesen különböző tanári személyiségek is kibontakoznak a beszédekből, amelyeknek elemzését végképp nem vállalhatja fel szociológiai megközelítésű tanulmányunk. Amit vizsgálatunk alapján jelezni tudunk, az csupán az, hogy nagy különbségek mutatkoznak a megkérdezettek között abban, hogy mennyire nyitottak más kultúra, és egyáltalán: más személyiségek iránt, s hogy pedagógiai döntéseiket és viselkedésüket ez a nyitottság vagy zártság erősen befolyásolja.

És végül, úgy tűnik, a mai magyar iskola tanári szerep-felfogása sem egyértelmű. A skála egyik végén találjuk a hagyományos, a tanulótól inkább alkalmazkodást, mintsem együttműködést elváró tanári irányítással, külső személyek beavatkozása nélkül zajló, tanár-központú, ismeretátadó, „végtermék-orientált”, a tanmenetek és a tankönyvek diktálta fegyelem alatt álló pedagógiai kultúrát, amelynek szinte kizárólagos színtere a tanóra vagy a tanóra meghosszabbításaként működő napközi, felzárkóztató foglalkozás. A skála másik pólusát a tanulók egyéni fejlesztésére összpontosító, egyéni helyzetekre egyéni megoldásokkal reagáló, sokféle taneszközzel és rugalmas tanmenettel dolgozó, több segítő szakma folyamatos együttműködésére építő, az iskolai és az iskolán kívüli élet egyéb színtereire is kiterjedő tanári kultúra jelenti.

A sikerekről és kudarokról szóló rövid megfogalmazások elemzése azt mutatja, hogy bár a tanárok többsége sikerekről és kudarokról is beszámol, a sikertörténetekben inkább találkozunk a jobb társadalmi helyzetű cigány gyermekekkel, a nyitottabb és eszközeiben gazdagabb iskolával és a gyermek-központú pedagógiával, míg a kudarok mögött gyakrabban felsejlenek a súlyos társadalmi hátrányok, az eszköztelenebb iskolák és a hagyományos, tanár- és tananyagközpontú pedagógiai nézetrendszerek. De nézzük meg, mivel magyarázzák maguk a fiatal pedagógusok sikereiket, illetve kudarcaikat!

A sikerek és kudarok okai – ahogyan a tanárok látják

500-an (87,3%) válaszoltak arra a kérdésre, hogy minek tulajdonítják ezeket a sikereket, illetve kudarokat. Bár nem tekinthetjük igazán megbízhatónak adatainkat, hiszen ez a kérdés komoly megfontolást és kifejtési lehetőséget igényelt volna, a kérdőív lekérdezés viszont csak gyors (és minden bizonnyal felületes) válaszokra adott lehetőséget, bemutatásuk mégis ráirányíthatja a figyelmet néhány problémára. Tizenhárman elhárító választ adtak, a szokásos elutasító válaszokon túl néhányan azt jelezték, hogy azért nem tudnak válaszolni, mert vagy kevés az élményük, vagy egyszerűen még nem gondolkodtak el az okokról. Egy kérdésben kérdeztünk rá a sikerek és a kudarok okaira, a válaszolók közül azonban csak 41-en tértek ki mindkettőre külön-külön, a többség (272-en) csak a kudarok, 63 fiatal tanár viszont csak a sikerek okaira keresett magyarázatot. Lehetséges, hogy a válaszlehetőségek korlátozottsága is közrejátszott abban, hogy a válaszolók túlnyomó többsége (324-en) csak egy tényezőt említett meg, kettőt csak 123-an, hármat vagy többet pedig csak 35-en soroltak fel.

A sikerek és kudarok okainak boncolgatásában a legtöbbet emlegetett szereplő a család (vagy a szülő): önmagában 182, más tényezőkkel együtt 123 alkalommal említették őket a fiatal pedagógusok. Az iskolai élet két főszereplőjét: a gyermeket (tanulót) és a tanárt (önmagukat) ennél kevesebbszer okolták a sikerért vagy a kudarcért (a tanulókat önmagukban 39, más kombinációban 102 alkalommal említették, önmagukat pedig 41,

illetve 69 alkalommal). A negatívumok és pozitívumok említése terén – a kudarc/siker említések arányával nyilván szoros összefüggésben – az előbbiek vezetnek. Ez azonban nem minden szereplőre áll: a tanárok önmaguk megítélésében hajlamosabbak a pozitív megfogalmazásra, így az okokat firtató kérdésre adott válaszokban gyakran visszatér a már korábban elemzett megközelítés, amely szerint a tanár „mindent megtesz, de ...” A sikertörténet tipikus képlete tehát a következő: a rossz családi körülmények (és a szülő) ellenére az iskola, a tanár sikereket ér el a gyerekekkel, míg a kudarc tipikusan arról szól, hogy az erőfeszítések ellenére a család visszahúzó hatása az erősebb. *„Az eredmények, a sikerek az ott tanítók közös eredménye. Mindannyian sokat foglalkozunk egyénileg a cigánygyerekekkel. Megnyílnak előttünk, pótolni tudjuk a hiányos szülői nevelést.”* (501–13); *„Soha nem volt előítéletem a cigánygyerekekkel kapcsolatban. Én megpróbálok mindent kihozni belőlük, de otthoni támogatást a szülők részéről nem kapok ehhez”* (215–11).

E képlet mögött az az élmény áll, amit sokan meg is fogalmaznak: hogy az iskola és a cigány családok világa nagyon távol áll egymástól, valójában két külön világról van szó. A megfogalmazások között van elfogadóbb, és van elutasítóbb is: *„Más íratlan szabályok szerint élnek, mint a magyarok. Más a kultúrájuk. Mi elvárjuk, hogy beilleszkedjenek, ők nem akarnak változtatni az életmódjukon. Sok dolog nekik természetes, ami nekünk furcsa.”* (202–02); *„Az eltérő kultúra. Más szokások, amelyeket a magyarok többsége nem ismer, nem ért.”* (290–01); *„Nagyon nagy a szakadék a családi légkör és az iskola elvárásai között. Ezeknek a gyerekeknek teljesen más az értékrendjük, mint az iskoláé.”* (207–02); *„Eltérő társadalmi szokásaik miatt nem mindig tudnak alkalmazkodni az iskola szabályaihoz.”* (221–01) *„Az otthonról hozott dolgokon nem mindig tudunk változtatni.”* (292–02); *„Nem látják a tanulás célját, értelmét. Az otthoni és iskolai hatások kioltják egymást, illetve az otthon tapasztalt győz: a munka ‘könnyebb végét’ megfogni, várni a segítyt. Tudatlanságuk révén nincsenek tisztában a lehetőségeikkel a tanulás terén.”* (228–03); *„Valamelyik közösséghez tartozni kell! Ők a cigány közösséghez tartoznak. Az ott érvényes normáknak kell megfelelniük. Szinte kettős életük van, amint kilépnek az iskolából, az etnikum elvárásai lépnek életbe.”* (501–11); *„Az ő értékrendjükben jó az, amit csinálnak.”* (154–02); *„Be kell látnunk, hogy kissé más a mentalitásuk. Én ugyanúgy kezelem őket, mint a magyar gyerekeket, mégis más az eredmény. Ők legalább közepes mértékben hátráltatják a tanítást.”* (215–03); *„8–10 éves gyerekek már önállóak a cigányok családjában. Más értékrendet képviselnek az iskolában.”* (165–01); *„Az életvitelük és a felfogásuk más, mint az átlagembereknek.”* (164–02); *„A szülő sokszor nem partner a gyermeke előmenetelével kapcsolatban. Sokszor ellentétes véleményük van, mint a tanárnak, elsősorban erkölcsi kérdésekben és ez összezavarja a gyereket.”* (169–11); *„Más értékrendet képviselnek, mint én.”* (064–11); *„Családi minta öröklődik, teljesen mások az ő ‘értékeik’”* (272–02).

A tanárok, hivatalból is, de saját kulturális hovatartozásuk okán is, természetesen az iskolai kultúra megtestesítői. Többen jelzik, hogy ott érnek el sikereket, ahol „a másik kultúra” hatása nem érvényesül erősen, vagy azért, mert a cigány családok már beilleszkedtek a többségi társadalomba, vagy azért, mert az iskolában vagy az osztályban a többségi társadalomhoz tartozó tanulók vannak túlsúlyban: *„A pozitívt [annak tulajdonítom, hogy] olyan családból jött, amelyik már beilleszkedett a magyar társadalomba,*

értékelik a tudást, a tanulást a szülők. A kudarcnál olyan lepusztult családi környezetből jönnek, hogy nem értékelik a tudást, nem akarnak egy kicsit sem kiemelkedni, vagy hogy többre vigye a gyereke, mint ő.” (022–11); „Ahol sok cigánygyerek van, akkor képesek lerontani az osztályt, viszont ahol kevesen vannak, ott az ő eredményeik is jobbak. A szülői, otthoni háttér is nagyon fontos. Ahol rendezett a körülmény, ott a szülő is partner esetleg.” (215–03); „Sokszor a jobb képességű gyerekek nincsenek itt, és akkor már nem olyan jó a foglalkozás.” (258–02); „A pozitív tapasztalatot talán annak [tulajdonítom], hogy az osztályban a többi gyerek magyar, és nagy a húzóerő” (198–01).

Ahol viszont nem ilyen egyértelműek az erőviszonyok, ott elkerülhetetlen az ütközés. Azért is talán, mert a tanárok többsége normaként értelmezi az iskolai kultúrát, amelyhez képest a kevésbé konszolidált cigány családok értékrendje, viselkedése, életmódja csak negatívumként, hiányosságként fogható fel. A kudarcok okaiként a megkérdőjelezettek így e hiányosságokat sorolták fel. Többen meglehetősen lakonikusan fogalmaznak: „A családból ezt hozzák.” (096–02); „Családi háttér miatt.” (099–12); „A családi miliő, ahonnan kikerül.” (140–01); „Családi háttér. Hagyományok. Cigánykultúra.” (165–02); „Az otthonról hozott családi háttér miatt ilyenek” (213–11). A bővebb kifejtések széles skálán mozognak: a megértéstől az érzelemmentes közlésen át a szenvedélyes elutasításig: „Szegénység, munkanélküliség, kilátástalanság, itt, ebben a régióban.” (138–11); „Azokat a magatartásformákat hozzák magukkal, amit az otthoni környezetben látnak.” (194–11); „A szegénység, a nemtörődömség. Nem is próbálnak feltörni. Nem szeretnek dolgozni. Azért járnak iskolába, hogy egyenek, melegedjenek. Ezt megszokták.” (130–01); „Szülők teljes közömbössége a gyerekekkel szemben, nem érdekli őket a gyerek fejlődése. Szociális háttér, műveletlen szülők, civilizálatlan szülők, igénytelen szülők. Iszonyatos életkörülmények. A vérükben van genetikailag!” (280–02). „Vannak olyan cigánycsaládok is, akik, még ha szegények is, de tisztességesen nevelik a gyereket – csak sajnós az ilyen nagyon kevés – az ilyen megérdemli a segítyt. De a legtöbben csak azért szülik a gyereket, hogy minél több segítyt kaphassanak, amit aztán a kocsmában pár nap alatt elköltenek.” (033–01); „Nem járnak óvodába, nincs otthoni háttér, illetve veszélyeztetett, ami van. Sérültek a szülők is, isznak, nem dolgoznak, bűnöző életmódot folytatnak, felelőtlenek, nemtörődöm magatartást tanúsítanak gyermekeikkel (141–01).

A hiányosságok persze a tanulók jellemzését is uralják. „Nagy fokú neveltelenség, tudatlanság.” (009–01); „A gyerekek nagy része nem törődik a tanulással.” (017–01); „A tanulás nem szeretetével párosuló súlyos magatartási problémák.” (036–11); „Sokuk úgy véli, hogy rájuk az általános szabályok, viselkedési formák, bizonyos erkölcsi normák nem vonatkoznak, és ezért nekik mindent szabad.” (062–11); „Motiválatlanság érdektelenség a tanulás iránt.” (075–01); „Túlkorosak, más érdekli őket inkább, mint a tanulás.” (092–01); „Egyrészt a gyenge képesség, másrészt a koncentrációs zavarokat gondolom.” (153–05); „Az értelmetlen agyi munka, hiába a több óraszám, nem képes még az órákon hallottakat sem elsajátítani.” (153–04); „A gyerekek nem tanulnak egyáltalán.” (158–04); „A képességek hiányoznak.” (159–03); „Nincs felszerelésük, nem akarnak dolgozni, felesleges dolognak tartják a tanulást.” (193–02); „Nagyon érdektelenek, közömbösek, egyszerűen nem jutnak el addig sem, hogy tankönyvet vegyenek maguknak. Nem tanulnak, nem érdeklődnek” (239–01).

A tanulókkal kapcsolatban azonban gyakoribb az árnyaltabb megfogalmazás, hiszen a sikerek jó része éppen a tanulókhöz kötődik, a velük elért eredményekhez, amelynek maguk a gyermekek is részesei: „Nagyon hullámvónak érzem ezeket a gyerekeket. Egyszer nagyon jók, máskor viszont nehezen kezelhetőek.” (207–02); „Problémamegoldó gondolkodásuk gyenge, de folyamatos tanítói segítséggel ez korrigálható. A fejletlen szókincs, nincs figyelemkoncentráció, illetve nagyon alacsony.” (006–01); „A pozitív eset a gyerek érdeme, mert nagy volt benne az akarás.” (117–02); „A tanuló saját motivációja (már nem akar megbukni).” (166–02); „Szeretnének feltörni, néhányan belátják, hogy csak a tanulás által lehetnek többek.” (276–01); „Etnikai kisebbségben is található jó képességű tanuló, ha kellően odafigyelünk. Rosszabb képességűeknél is elérhető ugyanolyan eredmény, mint más hasonló koriúaknál” (038–11).

A pedagógusok egy része szerint a két világ közti küzdelemben az iskolai elvárások teljesülésének kudarcát az okozza, hogy nincs elég hatalmi eszköz az iskola kezében az igaza érvényesítéséhez: „Nincs a tanár kezében hathatós fegyelmezési eszköz, büntetési módszer.” (192–03); „Kevés fegyelmezési eszköz áll rendelkezésre, amit a tanár gond nélkül alkalmazhat.” (143–03); „Az iskola fegyelme fellazult az elmúlt 12 év alatt. Főleg az elmúlt egy év alatt. A társadalom megváltozott, a munkához való viszony, túlzott liberalizmus következett be az oktatásban.” (151–12); „Határozottabban kell fellépni ezekkel a gyerekekkel szemben a pedagógusnak. Hiányzik a családi háttér, ahol egy kis nevelést kapnának. Nincs önfegyelmiük, nincs érdeklődésük az iskola iránt, ill. túlkoros gyerekek is vannak elég sokan” (108–02).

De sokan vannak, akik saját magukban (saját hiányosságaikban, a másik kultúrához viszonyított ‘másságuk’-ban) vagy éppen az iskola hiányosságaiban keresik a kudarc okait: „Annyira hiányosak az ismereteim az ő életmódjukról, szokásaikról, és ezért nem találok meg velük a közös hangot.” (163–02) „Tapasztalatlanságom és a ‘másságom’ miatt.” (245–01); „Nem ezt a tananyagot kellene tanítani. Tanításukban sokkal nagyobb szükség lenne képesebb, kézzelfoghatóbb segédanyagokra. Egyszerűbb megfogalmazás kellene a feladatok esetében. Otthon is meg kellene érteni a szülőknek is, hogy fontos lenne, hogy elvégezzék minél több iskolát. A szülők részéről kapcsolattartás a tanárokkal. Több szabad foglalkozás kellene, nem csak a tanulásra korlátozva! Feszültségek a többször bukkantak és a kicsik között. Terror!” (301–01); „Sok olyan gyermek van, aki nem oda való magatartású, de mi még erre nem vagyunk pedagógiailag felkészülve.” (104–01); „Egyéni problémakezelés hiánya.” (104–04) „Biztos, hogy nekem is van még mit tanulnom. Ragaszkodtam ahhoz, hogy a gyermekek az én elvárásaimnak megfeleljenek” (148–01). Az ezeket – és a hasonló – gondolatokat megfogalmazó fiatal pedagógusok számára nem nyilvánvaló az iskolai kultúra felsőbbrendűsége, már csak azért sem, mert csak ebből kiindulva kudarcok érték őket munkájukban. Attól, hogy képesek a „másik” kultúra felől megközelíteni a kudarcos szituációt, olyan hiányosságokra is bukkannak, amelyeknek megváltoztatásához – saját attitűdjeik és módszereik fejlesztéséhez – talán több eszköz áll a rendelkezésükre, mint a „mások” hiányosságainak leküzdéséhez.

A mások értékei, kultúrája iránti bizonyos mértékű nyitottság, a tanár és diákja közti viszonyban talán joggal elvárt kölcsönösség eleme jelenik meg a sikertörténetek egy másik csoportjában is, amelyek nem teljesen a korábban megismert sikerek (a családi hiá-

nyosságok leküzdésének) logikáját követik. „*Figyelembe kell venni, hogy mások. Több szeretetre, odafigyelésre van szükségük. Nem megváltoztatni, hanem irányítani kell őket. Legapróbb jó teljesítménynek is örülni kell, és megdicsérni. Problémakor megbeszélni és nem azonnal elmarasztaló döntést hozni. Ha a szeretet megvan, akkor mindent megpróbálnak a megfelelésre. Erőszakkal náluk semmit nem lehet elérni.*” (011–12); „*Türelemnek, toleranciának, szeretetnek, a személyes kapcsolatunk sikerességének*” [tulajdonítom a sikert]. (044–01); „*...igyekeztem olyan módszereket megismerni, amely az oktatásukban, nevelésükben eredményre vihet, és ezt aktívan beépíteni a munkámba: a tankönyvválasztás, a kis létszámú csoportok, hogy délután is együtt vagyok a gyerekekkel.*” (007–11); „*El kell fogadni, hogy honnan jött, és akkor ő is elfogad minket.*” (068–11); „*A gyerekek bizalommal fordulnak hozzám, és elfogadnak engem*” (231–01).

Összegzés és javaslatok

Tanulmányunknak talán sikerült rámutatnia arra, hogy a 'tanárok hangjának, beszédének' megismerése közel vezethet bennünket sok fontos pedagógiai probléma, köztük a többségi kultúrától sokban eltérő kultúrájú cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák feltárásához, megértéséhez. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy módszerünk (egy kérdőíves vizsgálat nyitott kérdéseinek elemzése) csak korlátozott megismeréshez vezethet. Ha a mindennapos tanítási gyakorlatok, s azon belül a 'tanárok hangjának' megismerése iránti igény a szakmai és szakmapolitikai gondolkodásunkban megerősödik, valószínűleg a közoktatás, valamint a tanárképzés fejlesztését szolgáló kutatásokban is nagyobb támogatottságban kell részesülniük a mikroszintű kutatásoknak, a kvalitatív elemzési módszerek (esetelemzések, osztálytermi megfigyelések, interjúk stb.) használatának.

A cigány tanulókat oktató fiatal 'pedagógusok hangjának' elemzése sok fontos tartalmi kérdésre is ráirányította figyelmet. Elemzésünk elsősorban a pedagógiai sikerek és kudarcok témakörére összpontosított. A következőkben ezzel kapcsolatban megkísérlek néhány, továbbgondolásra talán érdemes tanulságot összefoglalóan kiemelni.

A fiatal pedagógusok, érthető módon, szívesebben beszélnek sikereikről, mint kudarcukról. A válaszokat összességében azonban mégis inkább a negatív, mintsem a pozitív tartalmú kijelentések uralják. E mögött – és maguk a megfogalmazások mögött – egy olyan pedagógiai kultúra körvonalaí bontakoznak ki, amelyben a kudarchelyzet elfogadása, a kudarc feldolgozása, a kudarcokból való építkezés gyakorlata nincs elég súllyal jelen. Ezért feltehetőleg nem okolhatjuk csupán a fiatal pedagógusok magukat, hiszen valószínűleg felkészítésükben, valamint munkájuk szakmai és laikus megítélésében sem kap elég szerepet a kudarcok alkotó és építkező értelmű felfogása.

E mellett az általánosabb tanulság mellett azonban érdemes felfigyelnünk néhány olyan jelenségre is, amely a kudarcérzést erősítheti a fiatal pedagógusokban. Mindenekelőtt talán arra, hogy különösen az iskolai életről túlzott általánosságokban (általánosításokban) beszámoló megjegyzéseket hatják át a negatívumok. Valószínűleg a kudarcok feloldásában segít, ha a pedagógusok összpontosítanak a *konkrét* pedagógiai problémák

megfogalmazására, *pontos* diagnózisok felállítására, hiszen csak olyan területeken várhatunk tőlük (és várhatnak ők saját maguktól) elmozdulást, amelyen rendelkeznek kompetenciákkal. A pontosítás és a konkrétumokra való törekvés abban is segíthet, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni azt, hogy hol ér véget a saját kompetenciájuk, és hol várnak másoktól (segítő szakmáktól, külső – nem iskolai – szereplőktől) segítséget. Ebben a pontosításban, konkretizálásban valószínűleg a napi iskolai gyakorlatban is támogatni kellene a fiatal tanárokat (kollégáiknak, az iskolavezetésnek, a szaktanácsadóknak), de bizonyára a felkészítésükben is erőteljesebben kellene ezt a szempontot érvényesíteni. Azaz a tanárképzésben és -továbbképzésben nagyobb súlyt kellene fektetni az esetelemzésekre, a konkrét pedagógiai gyakorlati megfigyelések feldolgozására, hogy gyakrabban találkozzunk kudarcélménnyel akkor, ha a pedagógus a számára negatívnak tűnő jelenségek mögött nem ismeri fel azt, hogy egy – az övétől sok elemében különböző – másik kultúrával áll szemben. A saját kultúrától eltérő másik kultúra iránti nyitottság – és emögött sokszor valójában a tanár és tanítványa közti kölcsönösségi viszony elismerésének a – hiánya végső soron a saját kultúra differenciálatlan, normaként való elfogadásából fakad. Azaz – úgy tűnik – a más kultúrák irányában „vak”-nak mutató pedagógusok nem sokat töprengenek a saját, azaz az iskola megfélebbezhetetlennek tartott kultúrájáról sem, nemigen gondolkodnak el azon, hogy munkájukban milyen mérlegelési jogkörökkel rendelkeznek. Vagyis, voltaképpen „megspórolják” azt a munkát, ami szakmájuk lényege: hogy a pedagógiáról tanultakat, az adott iskolai feltételeiket (tantervek, tankönyvek, taneszközök, módszertani repertoár) adott tanítványaik lehetőségeihez és elvárásaihoz igazítsák.

Talán ebből a „kultúrvakság”-ból fakad a kudarcélmények egy harmadik jellegzetessége: az, hogy sokkal több negatív megfogalmazással találkozunk ott, ahol a többségi kultúrától *nagyon eltérő* (súlyos társadalmi vagy személyes depriváltságú) rétegekkel, vagy éppen *nagyon sok* más kultúrájú tanulóval kerülnek kapcsolatba a tanárok. Ennek szélső esetei a csak cigány tanulókból álló iskolák vagy iskolai osztályok, melyek tapasztalatait külön is elemeztük, és amely tapasztalatok között különösen uralkodóak voltak a negatívumok. A cigány tanulók spontán vagy tudatos szegregációja ezért *is* különös veszéllyel járhat. Ez nyilván nemcsak a vizsgált fiatal tanárok, de többnyire az iskolák kompetenciáján is túlmutató probléma, amely szélesebb körű elemzést igényel. Hiszen az etnikai programokról beszámoló tanári szövegek elemzése arra is figyelmeztet, hogy a cigány tanulók „elkülönítésé”-nek pozitív megoldásai is lehetnek, különösen ha az nem végleges, hanem ideiglenes jellegű, és ha azt megfelelő pedagógiai gondoskodás kíséri, ha az valóban segítő jellegű. Az ezzel a kérdéskörrel kapcsolatos megállapításokat azonban mindenképpen körültekintő vizsgálatokkal, finom elemzésekkel kellene megalapozni.

A „sikerek”-ről szóló beszámolók elemzésének néhány általánosabb tanulságát is érdemes kiemelni. Ezek a történetek – a kudarcokat felemlítőkkel szemben – többségükben konkrét szituációhoz, konkrét személyekhez köthető pedagógiai sikerekről szólnak. Általában valamilyen fejlődésről számolnak be, amely mögött erőfeszítések állnak, többnyire nem csupán a pedagógusé, hanem az érintett tanulóké, esetleg más tanároké és iskolai segítőké, netán a tanuló családjáé. A személyek közti kölcsönösség látványos megfogalmazódása mellett ezek a beszámolók gyakran kitérnek a tanulók kulturális hát-

terének megértő elemzésére, esetenként annak bemutatására is, hogy hogyan építhetők be az eltérő kultúra elemei az iskolai gyakorlatba. A személyesség ezekben a sikertörténetekben úgy is jelen van, hogy a róluk beszámoló pedagógusok hangsúlyozottan kitérnek a tanár és a tanítvány(ok) közti szeretetteljes, elfogadó, bizalmi légkör bemutatására.

Az elfogadás, a szeretet, a bizalom és a kölcsönösség a pedagógus mesterség alapvető értékei. Amit az idézett fiatal pedagógusok megfogalmaznak, az csupán az, hogy ezekhez az értékekhez akkor is ragaszkodni kell, ezeket az erényeket akkor is gyakorolni kell, ha tanítványaink tőlünk eltérő kulturális értékekkel és szokásokkal rendelkeznek. Hogy ezt ma feltehetőleg inkább kevesebben, mint többen ismerik fel a fiatal pedagógusainkhoz hasonló szituációkat átélő tanárok közül, annak bizonyára nincs egyszerű magyarázata. Elemzésünk csupán a tanár és tanulói közti kapcsolatrendszeréről, illetve annak zavarairól szól, ám nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a tantermi, iskolai történések nem légtüres térben zajlanak. A tanárok és tanítványaik egy társadalmi térben mozognak, a köztük lévő bizalom (bizalmatlanság) csak egy láthatatlan bizalmi (bizalmatlansági) lánc része. Keveset tudunk arról, hogy a pedagógusok saját magukkal kapcsolatban inkább bizalmat vagy bizalmatlanságot érzékelnek-e munkájuk során. Nem tudjuk például azt sem, hogy témánkban a szociológiai kutatásokban megfogalmazott, az iskolai szituációkat talán nem igazán mérlegelő, túlzottan általános és differenciálatlan megállapítások „a pedagógusok előítéletességéről” nem működnek-e hasonlóképpen, mint a pedagógusok túlzottan általános és differenciálatlan megállapításai tanítványaik „fegyelmehetlenség”-éről vagy egyéb „hiányosságai”-ról.

De nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a mi (kontinentális? közép-európai?) pedagógiai kultúránk – bár abban is kiemelt jelentősége van a személyességnek és a bizalomteljes személyközi kapcsolatoknak – alapvetően nem a személyközi viszonyokra, az egyes tanulók egyéni fejlesztésének pedagógiai filozófiájára épül, hanem a tanár és az osztály együttműködésére. A tanárközpontú pedagógiai gyakorlat azonban valószínűleg csak a homogénebb osztályokban sikeres igazán. Az oktatási expanzió bevezetésében jelzett mai gyakorlatában viszont a mai magyar iskolákat, osztálytermeket egyre kevésbé jellemzi ez a viszonylagos homogén kultúra. Ilyennel ma már egyre inkább csak a „válogatot” gyerekekkel működő elitiskolákban, elitosztályokban találkozunk, ahol tanár és diákjai többé-kevésbé ugyanazokat a kulturális értékeket vallják és követik. Az iskolák (és osztályok) többségében azonban a pedagógusok egyre inkább a fenti dilemmákkal találják szembe magukat: vagy általános és folyamatos kudarcként élük meg az egyedülként átélt iskolai kultúra elutasítását, hatástalanságát tanítványaik kisebb vagy nagyobb csoportjai részéről, vagy kísérletet tesznek arra, hogy az „általános” iskolai kultúrától eltérő kulturális elemeket felismerjék, elfogadják és esetleg beépítsék a saját pedagógiai gyakorlatukba.

Ez persze nem mulhat csupán a pedagógusok egyéni mérlegelésén. Ha a többféle kultúra közti sikeres közvetítésnek valóban az a kulcsa, amit a tanárok saját maguk megfogalmaznak (a személyes és egyéni megoldások iránti nagyobb nyitottság), akkor ennek gyakorlására nemcsak a pedagógusokat kell alkalmasabbá tenni, de általában az iskolákat is. Ezt láttuk a sikeres történetekben feltáruló iskolai „pillanatfelvételeken” is. Ahol a fiatal tanároktól a gyermekközpontú pedagógiai eljárások alkalmazásáról hallottunk az osztálytermi történések leírásában, ott előbukkantak a szakmai kelléktár egyéb területein (a tantervek, a tankönyvek, az értékelési eljárások, a tantestületi bejeg

(a tantervek, a tankönyvek, az értékelési eljárások, a tantestületi belső viszonyok, az iskolavezetés és a tantestület közti viszonyok, a segítő személyzet alkalmazása, az iskola és külső kapcsolatrendszere, a tanárok alapképzése és továbbképzése területén) megjelenő új megoldások is. A fiatal tanárok arról is „beszélnek”, hogy a mai magyar osztálytermi gyakorlatban egyre inkább megtalálhatóak a kétféle pedagógiai kultúra elemei. Valószínű, hogy feltárásukkal, elemzésükkel és sok szempontú mérlegelésükkel a bevezetőben jelzett oktatáspolitikai kérdések megértéséhez is közelebb juthatunk.

Irodalom

- Andor Mihály (2001, szerk.): Romák és oktatás. *Iskolakultúra*, Pécs.
- Bender-Szymanski, D. (2000): Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, **23**. 3. sz. 229–250.
- Clandinin, J. D. (1992): Narrative and story in teacher education. In: Russell, I. T. és Munby, H. (szerk.): *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London, Falmer Press, 124–137.
- Doecke, B. és Mtsai. (2000): Teacher talk: The role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, **16**. 335–348.
- Forray R. Katalin (1999, szerk.): Cigányok. *Educatio*, **8**. 2. sz.
- Green, Th. F. (1980): *Predicting the behavior of the educational system*. Syracuse, New York. (Magyarul megjelent részletek: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Oktatási rendszerek elmélete. Okker Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hargreaves, A. (1996): Revisiting voice. *Educational Researcher*, **25**. 1. sz. 12–19.
- Hudson, B. (2002): Holding complexity and searching for meaning: teaching as reflective practice. *Journal of Curriculum Studies*, **34**. 1. sz. 43–57.
- Iskolakultúra, 2001. 12. szám.
- Leinhardt, G. (1988): Situated knowledge and expertise in teaching. In: Calderhead, J. (szerk.): *Teachers' professional learning*. Falmer, London, New York, Philadelphia, 146–168.
- Levy, J. (1997): Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *Journal of Intercultural Relations*, **21**. 1. sz. 29–56.
- Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, **11**. 12. sz. 3–14.
- Loughran, J. J. (2002): Effective reflective practice. *Journal of Teacher Education*, **55**. 1. sz. 33–43.
- Nagy Mária (2001): Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén. *Iskolakultúra*, **11**. 12. sz. 43–57.
- Radó Péter (2000): Speciális igények az oktatásban. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 327–342.
- Rudduck, J. (1988): The ownership of change as a basis for teachers' professional learning. In: Calderhead, J. (szerk.): *Teachers' professional learning*. Falmer, London, New York, Philadelphia, 205–222.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, New York.

ABSTRACT

MARIA NAGY: GIPSY PUPILS IN SCHOOLS. TEACHER TALK

An increasing number of Gipsy children have been completing their studies in the 8-year primary schools in Hungary, and a growing number enter secondary schools. The author, argues that, in spite of these data, in the era of rapid expansion in secondary schooling, dropping out and early school leaving means an enormous danger for the decreasing number of children (those of Gipsy origin highly represented among them) who do not obtain secondary school leaving certificates. So expectations are growing for teachers to combat school failure. Analysing open-ended questions of a 2001 survey among 540 beginning teachers in schools with a high proportion of Gipsy pupils (over 40% on average), the author tries to describe some characteristics of how teachers talk about these pupils. She calls attention to the fact, that the more concrete, professional and detailed their reports are, the more successful these young teachers feel themselves, while on the contrary, the less explicitly they describe school events, the more failure they experience. She also highlights how different resources the given schools themselves have, among them human resources, especially school support staff. She also identifies two main types of teacher role notions: a pupil-centred and a curriculum-centred one.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 3. 301–331. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Mária, Országos Közoktatási Intézet, H-1364 Budapest, Pf. 120.

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK IDEGENNYELV-TANULÁSI ATTITÚDJEI ÉS MOTIVÁCIÓJA

Csizer Kata és Dörnyei Zoltán

Eötvös Loránd Tudományegyetem és Nottigham University

Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja

Egy idegen nyelv sikeres elsajátításához több feltételnek kell teljesülnie: megfelelő tanárra, jó tanulási lehetőségekre, nyelvtelhetségre és a tanulási stratégiák sikeres használatára van szükség, a hosszantartó és gyakran fárasztó munkához azonban mindenképpen motiváltaknak kell lenni. A nyelvtanulási motiváció és a motivált diákok tudományos igényű jellemzése sok éve egyik központi kérdése a nyelvtanulás/nyelvtanítás kutatásának, hiszen a nyelvtanulók motivációs szintje az egyik legfontosabb előrejelzője az idegennyelv-tanulás sikerének. Nagymintás empirikus vizsgálatok és kvalitatív kutatások is, többek között, olyan kérdésekre keresik a választ, hogyan lehet a motiváció semmiképpen sem homogén fogalmát látens változókkal leírni, hogyan jellemezhetjük a motivált diákokat, vagy milyen körülmények segíthetik a diákok motiválását. (A motiváció kutatásáról időről időre születnek összefoglaló munkák, az egyik legújabb ilyen kötet: *Dörnyei és Schmidt, 2001*; de lásd még *Gardner, 1985*; *Dörnyei, 2001*, illetve magyar nyelven: *Bárdos, 2000*.)

Magyarország nemzetközi szinten is fontos „laboratóriuma” a motiváció kutatásának, köszönhetően annak, hogy a kilencvenes évek közepén és végén a világ egyik legnagyobb motivációs felmérésének volt helyszíne országunk. Az empirikus adatfelvétel arra kereste a választ, hogy milyen motivációs és attitűdök által vezérelt folyamatok játszanak szerepet abban, hogy a diákok mely nyelveket szeretnék tanulni, és mennyi energiát hajlandóak az egyes nyelvek tanulására fordítani.

Cikkünk ezt az adatbázist használja; a klaszterelemzés technikájának segítségével nyomon követi a magyarországi általános iskolások nyelvtanulási attitűdjeinek és motivációjának változásait. A klaszter-elemzés a társadalomtudományokban elfogadott és gyakran használt többváltozós statisztikai eljárás, amely mintákon belül homogén csoportok (a statisztika nyelvén klaszterek) létrehozására és jellemzésére szolgál, a jelen esetben a diákoknak a nyelvtanulási motiváció szempontjából elkülönülő csoportjait írja le. E csoportok jellemzése és időbeli változásai feltárása nemcsak a nyelvtanulási motiváció természetéről ad képet, hanem fontos tanulságokkal szolgálhat tanároknak, kutatóknak és döntéshozóknak is.

Az empirikus adatfelvételt az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatócsoportja bonyolította le két lépésben, 1992/1993-ban az Ottawai Egyetem kutatóival közösen, a 1999/2000-es tanév során pedig önállóan¹. A kutatócsoport mindkét időpontban öt célnyelv megítélését vizsgálta: az angol-, német-, francia-, olasz- és orosz nyelvét. A kutatási programot nemcsak a nagymintás vizsgálat alkalmazása teszi egyedivé (az első időpontban 212 osztályban 4765, a második alkalommal 188 osztályban 3828 diák töltötte ki a nyelvorientációs kérdőívet), hanem az is, hogy a megismételt vizsgálat lehetővé teszi az összehasonlítást és a változások leírását. Az adatgyűjtés két időpontjának kiválasztása is szerencsésen történt: 1993-ban az élő idegen nyelvekre való áttérés az általános iskolákban részben már lezajlott, de még nem fejeződött be, azaz egy átmeneti állapotot sikerült regisztrálnunk, míg 1999-re ez a folyamat már lezárult (*Vágó*, 2000).

Irodalmi áttekintés: az előzmények

A hatalmas adatbázis nemcsak azt teszi lehetővé, hogy adatainkat különböző szempontok szerint elemezzük, hanem azt is, hogy részmintákon vizsgáljuk az egyes eredmények változásait. Ennek megfelelően már több cikkben publikáltunk (rész)eredményeket itthon és külföldön is (*Csizér, Dörnyei és Németh*, 2001; *Csizér, Dörnyei és Nyilasi*, 1999; *Dörnyei és Clément*, 2001; *Dörnyei és Csizér*, 2002; *Dörnyei, Nyilasi és Clément*, 1996). Kutatásunk egyébként nem egyedül jellegű Magyarországon, hasonló országos reprezentatív mintán végzett attitűd-vizsgálatról számol be *Csapó Benő* (2000), aki tanulmányában nemcsak idegennyelvi-attitűdökkel, hanem a különböző tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdök felmérésével, illetve a tantárgyak közti összefüggések elemzésével is foglalkozik.

Cikkünk közvetlen előzményeként meg kell említenünk adataink faktorelemzésének eredményeit, amelyek az egyes nyelvek motivációját leíró látens struktúra stabilitását mutatják a különböző nyelvek esetében a két adatfelvétel között. A kérdőív idegen nyelvekre és országokra vonatkozó kérdései leírhatók a következőkben összefoglalt öt dimenzióval. A faktorok ismertetésénél nagyon röviden utalunk arra, mely nemzetközileg is fontos motivációs kutatások foglalkoztak az adott látens dimenzióval.

Integrativitás, amely az adott nyelvhez és kultúrához való általánosan pozitív viszonyulást írja le. A faktor negatív végén azok a diákok találhatók, akik a nyelvet, kultúrát elutasítják, a pozitív végpontján pedig azok, akik annyira pozitívan állnak az adott nyelvhez, hogy szeretnék az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóvá válni. Az integrativitás vagy integratív motiváció definiálása az egyik legfontosabb eredménye a nyelvtanulási motiváció kutatásának; hosszú évek óta részletesen foglalkozik vele a kanadai *Robert Gardner*, aki munkatársaival együtt kérdőíves és laboratóriumi kutatások sorával bizonyította az integratív motiváció meglétét és előrejelző képességét. Többszörösen bizonyított tény, hogy azok a diákok, akik pozitívabban viszonyulnak az adott nyelvhez és

¹ A kutatást 1993-ban az OTKA 2146 (1991-1994), 1999-ben Felsőoktatási Kutatási és Fejlesztési Pályázatok (0222/1999) és OTKA (T0220) finanszírozta.

kultúrához és az azt beszélőkhöz, jobban motiváltak és sikeresebbek a nyelv megtanulásában (lásd pl. *Dörnyei és Csizér, 2002; Gardner, 1985, 2001; Gardner, Day és MacIntyre, 1992; Gardner és MacIntyre, 1991*).

Instrumentalitás: ez a faktor az egyes nyelvek hasznosságát írja le abból a szempontból, hogy milyen jövőbeli előnyeik származhatnak a nyelvet jól beszélőknek a mindennapi életben (jobb állás, magasabb fizetés). Az 1990-es évek közepén vita bontakozott ki arról, vajon ez a faktor milyen szerepet játszik a diákok motiváltságában és motiválásában különböző nyelvi környezetekben (*Dörnyei, 1994a, 1994b; Gardner és Tremblay, 1994a, 1994b; Oxford és Shearin, 1994*). Az eddigi kutatások alapján szerepe jelentősnek tűnik, de nem helyettesítheti az integratív motivációt (lásd pl. *Dörnyei, 1990, 2002; Gardner és MacIntyre, 1991; Tremblay és Gardner, 1995*).

Közvetlen kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel: ez a dimenzió foglalja össze azokat az attitűdöket, amelyek az anyanyelvi beszélőkkel való találkozást, illetve az adott országba való utazást értékelik. A faktor fontosságát multikulturális közegben bizonyította *Clément és Kruidenier (1985)*, akik megállapították, hogy a közvetlen kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel növeli a diákok önbizalmát és integratív motivációját, és így hatással van magára a motivációra is. A faktor jelenléte magyarországi kutatásokban alátámasztja, hogy nemcsak a multikulturális közösségekben élők nyelvtanulási motivációjában játszhat szerepet az anyanyelvi beszélőkkel létrejövő kapcsolat (*Clément, Dörnyei és Noels, 1994; Dörnyei és Clément, 2001*).

Kulturális érdeklődés (más néven ‘közvetett kapcsolat’) elnevezésű faktor tartalmazza azoknak a változóknak az összességét, amelyek a különböző országból származó kulturális termékek (filmek, televíziós programok, magazinok, popzene) iránti attitűdöket fejezik ki. Fontosságát nemcsak *Clément és Kruidenier* korábban említett kutatása, hanem egy magyarországi vizsgálat is bizonyította (*Clément és mtsai. 1994*).

Az *anyanyelvi közösség vitalitásaként* definiált faktor kifejezi, hogy a diákok mennyire tartják fontosnak és gazdagnak az adott országot. Ennek a látens fogalomnak a szerepét vizsgálta többek között *Clément (1986), Clément és Kruidenier (1985), Labrie és Clément (1986)* is. Erőfeszítéseik nem hoztak egyértelmű eredményeket arra nézve, hogy a közösség vitalitása pontosan milyen szerepet játszik a diákok motivációjában. Lineáris kapcsolatot a vitalitás és a motiváció között nem sikerült bizonyítani, azonban ez nem zárja ki az összefüggés lehetőségét.

A cikkben terjedelmi okok miatt nem adhatunk részletesebb elemzést a fenti faktorok/skálák létrehozásáról, elnevezéséről és időbeli változásairól; ezekről részletesebben lásd *Dörnyei és Clément, 2001; Dörnyei és Csizér, 2002*. Ez utóbbi cikk tartalmazza a vizsgálat két időpontja között lezajlott változások részletesebb elemzését is. A kutatásunk szempontjából legfontosabb eredményeket a következőkben tömören összefoglaljuk (*Dörnyei és Csizér, 2002*):

- A fent ismertetett skálák preferencia sorrendje a nyelveket illetően stabil a két adatfelvétel között: legmagasabb értékeket rendre az angol nyelv ért el, ezt követte a német, majd a francia és az olasz, a sort az orosz zárta a legalacsonyabb értékekkel. A vizsgálatok azt is kiderítették, hogy az angol nyelv népszerűsége elsősorban az amerikai angol népszerűségének tudható be.

- Az adatfelvétel két időpontja között a legtöbb skála értéke szignifikáns csökkenést mutatott, két jelentős kivétellel: integrativitás az angol esetében, instrumentalitás a német esetében nem csökkent 1993 és 1999 között. Meglepő módon a diákok külföldiekkel kapcsolatos attitűdjei is (közvetlen, illetve közvetett kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel) szignifikáns csökkenést mutattak.
- A definiált attitűd- és motivációs dimenziók korrelálnak egymással, azaz a diákok motivációval kapcsolatos attitűdjei többé kevésbé homogén természetűek. A cikkben alkalmazott módszer tud választ adni arra a kérdésre, hogy ez a „többé-kévesbé homogén természet” valójában mit is jelent.
- Az attitűd- és motivációs skálák statisztikailag szignifikáns eltéréseket mutatnak a diákok neme és lakóhelye szerint. A lányok rendszeresen magasabb skálaértékeket érnek el, mint a fiúk. A nyelvválasztást illetően az olasz és a francia nyelvet inkább választják a lányok, míg az angol, német és orosz nyelvet inkább a fiúk. A nyelvtanulásra fordított energiát vizsgálva azonban arra a következtetésre jutottunk, hogy a nyelv *tanulására* a lányok több energiát hajlandóak fordítani, függetlenül attól, hogy melyik nyelvről van szó.

A kutatás rövid módszertana

A felmérés során használt minta

Az adatfelvételében 13–14 éves diákok vettek részt az ország különböző területein; közülük 4765-en 1993-ban, míg 3828-an 1999-ben válaszoltak kérdőívünk kérdéseire. (A részletes adatokat lásd az 1. táblázatban.) Annak ellenére, hogy a megismételt adatfelvétel során a lehető leghűbben követtük az 1993-as településmintát, és akárcsak 1993-ban, minden mintába került iskolában az összes 8. évfolyamos diákot megkérdeztük, közel 20%-kal csökkent a mintába került tanulók száma. Ennek az a magyarázata, hogy a vizsgált korcsoportba tartozók száma 1993 és 1999 között hasonló arányban csökkent: a Központi Statisztikai Hivatal által publikált adatok szerint 1993-ban 154 708 fő tartozott ehhez a korosztályhoz, míg 1998-ban csupán 120 828 fő (Demográfiai Évkönyv, 1993, 1998).

A kutatási program szempontjából fontos, hogy éppen ezt a korosztályt jelöltük ki vizsgálatunk tárgyává. Ők tartoznak abba az évfolyamba, amelyik választás előtt áll, hogy a középiskolai tanulmányai során milyen nyelvet tanuljon. Ez a tény különleges relevanciát biztosított a nyelvválasztást vizsgáló kérdéseknek.

A településminta kiválasztásánál nemcsak arra törekedtünk, hogy a különböző típusú települések megfelelő számban kerüljenek be a mintába, hanem arra is, hogy a minta régiók szerint is jól mutassa be az ország különböző területeit (2. táblázat). Az országot hat nagy régióra bontottuk: Budapest, Észak-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Duna-Tisza-köze, Alföld és Észak-Magyarország.

1. táblázat. A minta településtípus szerinti megoszlása

	Iskolák (db)		Osztályok (db)		Diákok (fő)					
	1993	1999	1993	1999	Összesen		Fiúk		Lányok	
					1993	1999	1993	1999	1993	1999
Egész ország	77	82	212	188	4765	3828	2377	1847	2305	1907
Budapest	15	13	38	32	792	685	406	346	372	325
Megyei jogú város	14	17	48	44	1165	943	584	438	550	499
Város	32	33	94	77	2112	1581	1033	753	1051	796
Falu	16	19	32	35	696	619	354	310	332	287

Megjegyzés: Néhány kérdőívben hiányzott a diákok neme.

2. táblázat. A minta régiók szerinti megoszlása

	Diákok (fő)											
	Budapest		Észak-Dunántúl		Dél-Dunántúl		Duna-Tisza-köze		Észak-Magyarország		Alföld	
	1993	1999	1993	1999	1993	1999	1993	1999	1993	1999	1993	1999
Összesen	792	685	855	668	783	586	1402	991	625	449	308	449
Budapest	792	685										
Megyei jogú város			324	259	315	209	251	192	202	129	73	154
Város			302	285	308	178	997	696	346	247	159	175
Falu			229	124	160	199	154	103	77	73	76	120

A kérdőív

Az adatgyűjtés kérdőíves technikával történt, és az összehasonlíthatóság biztosítására a két időpontban ugyanazt a kérdőívet használtuk. A kérdőív öt nyelvet vizsgált, amelyek Magyarországon különböző státussal rendelkeznek: az angolt, németet, franciát, olaszt és oroszot. A nyelvek kiválasztása részben önmagáért beszél: angol mint a legfontosabb világnyelv; német és francia, fontos európai nyelvek, amelyek hatása jelentős volt Magyarország történelmében; olasz, melynek magyarországi státusa alacsonyabb, mint az előző nyelveké; és végül az orosz az elmúlt rendszer kötelező nyelve. Az öt vizsgált nyelvhez hat országot kapcsolunk, ami úgy lehetséges, hogy az angol esetében az Egyesült Államokat és az Egyesült Királyságot is vizsgáltuk. (Ahol releváns, amerikai angol, illetve brit angol elnevezéssel fogjuk a különbséget jelölni.) Ezen kívül nyelvektől független, de a nyelvtanulás szempontjából potenciálisan fontos attitűdöket felmérő kérdéseket is tartalmazott a kérdőív: nyelvtanulási miliő, illetve önbizalom, a különböző nyelvek tanulására fordítandó energia. A kérdőív utolsó harmadában a diákok nyelvtanulási háttérét vizsgáló kérdések kaptak helyet, például nyelvválasztás jövőbeni tanulmányaik során, jelenleg tanult nyelvek.

Elemzési eljárások

Cikkünk épít az adatbázison végzett korábbi kutatások eredményeire. A klaszterelemzés kiinduló pontjaként a korábban ismertetett faktorstruktúrát használtuk. A faktoranalízist (*maximum likelihood*, *oblimin rotation*) mindkét időpontban gyűjtött adatokra nyelvenként végeztük el. A faktorelemzés eredményeit felhasználva skálákat hoztunk létre, átlagolva az adott dimenzióhoz tartozó kérdőív kérdéseinek értékeit (a skálák megbízhatóságát Cronbach α -val ellenőriztük, lásd Dörnyei és Csizér, 2002). Ezek a skálák szolgálták a klaszterelemzés alapjául a motivációs csoportok létrehozásánál.

A statisztikai szakirodalom (Kolosi és Rudas, 1988; Füstös és Kovács, 1989; Székelyi és Barna, 2002) kétfajta klaszterezési eljárást ismer: a hierarchikust és a nem hierarchikust (ez utóbbit szokták „nagy mintákon való klaszterezésnek” is nevezni). A két módszer közötti különbség lényege, hogy a hierarchikus módszer során első lépésként minden egyes egyed különböző klasztert alkot (annyi klaszter-csoportunk van, ahány diák van a mintában), majd az eljárás az egymáshoz legközelebb lévőket kezdi összevonni, egészen addig, ameddig a minta egyetlen klaszter-csoportot nem alkot. A nem hierarchikus klaszterezés során a mintatagokat (diákokat) egy előre meghatározott számú klaszterbe tömöríti a statisztikai program.

Mindkét módszernek van erőssége és gyengéje. Az első módszer nem alkalmazható túl nagy mintaelemszám esetében, egyszerűen számítógép-kapacitás miatt. A második módszer pedig nagyon erősen függ attól, hogyan definiáljuk azokat a kiinduló (iniciális) klaszter-középpontokat, amelyekhez az eseteket rendeljük. Ezért nagyon gyakran a klaszterezést két lépésben végzik el a kutatók, és mi is így jártunk el. A hierarchikus klaszterezést csak a minta töredékén – három százalékos almintán – végeztük el, mely eljárás célja az volt, hogy a kiinduló középpontok számát és helyét definiálni tudjuk. A nem hierarchikus klaszterezés során ezeket az iniciálisokat használtuk kezdőpontként és mindaddig újra futattuk a klaszterező programot a módosított klaszter-középpontokkal, amíg azok nem stabilizálódtak. A stabilizálódáson ebben az esetben azt értjük, hogy az adatok újrendezése során a középpontok már egyáltalán nem mozdultak el. Az így definiált klasztereket a leíró statisztika eszközeivel, illetve egyváltozós szórásanalízissel vizsgáltuk.

Eredmények

A motivációs csoportok meghatározása és leírása

A hierarchikus klaszterelemzés eredményeit megvizsgálva a négycsoportos megoldást választottuk². A különböző nyelvekre alkotott klaszterekről elmondható, hogy a

² Az, hogy a mintát hány csoportra osztjuk, részben szubjektív döntés. Tanulmányunkban a hierarchikus klaszterezés eredményeként létrejött dendrogram alapján választottuk ki a négy klaszteres megoldást.

négy csoport nyelvekként és hullámonként meglehetősen stabilitást mutat³. A hely szűkössége miatt csak az amerikai angol és a német nyelvre közöljük részletesen a csoportképző dimenziókként szolgáló motivációs skálák megoszlásait az egyes csoportokban (lásd a 3. és 4. táblázat).

3. táblázat. Egyváltozós szórásanalízis (ANOVA): a motivációs skálák változásai az egyes csoportokban, amerikai angol, 1993-1999

	ANGOL, USA											
	Csoportok nagysága (%)		Integrativitás		Instrumentalitás		Közvetlen kapcsolat		Vitalitás		Kulturális érdeklődés	
	1993	1999	1993	1999	1993	1999	1993	1999	1993	1999	1993	1999
1. cs.	6,5	8,6	2,64	2,44	3,60	3,74	3,16	3,16	4,25	4,32	3,49	3,45
2. cs.	21,0	23,4	3,34	3,56	4,34	4,66	4,56	4,57	4,84	4,90	4,65	4,59
3. cs.	16,8	15,6	4,24	4,23	4,70	4,79	3,80	3,49	4,76	4,71	4,07	3,63
4. cs.	55,7	52,4	4,69	4,78	4,87	4,95	4,82	4,78	4,93	4,95	4,79	4,72
Minta átlag			4,20	4,21	4,65	4,75	4,49	4,39	4,84	4,85	4,56	4,42
F			3640,9	3877,2	1059,2	897,96	2076,1	1643,5	344,2	311,90	1108,8	1050,4
p			,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000
A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata*			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
			2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
			3	3	3	3	2	2	2	2	2	2
			4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

* A számok a csoportokra vonatkoznak; a különböző sorok az átlagok szignifikáns eltérését jelentik.

Az 1. csoportba a nyelvtanulás szempontjából legkevésbé motivált diákok tartoznak, hiszen a csoportban a diákok minden egyes skálán az átlagnál jóval alacsonyabb értékeket értek el. A másik 'tisztá' eset a 4. csoporté: a fenti táblázatokból kiderül, hogy ezt a csoportot a leginkább motivált diákok alkotják: ők minden egyes skálán az átlagnál magasabb értékeket értek el. A klaszter-változók korrelálása miatt (Dörnyei és Clément, 2001) mindenképpen lehetett számítani arra, hogy létrejönnek olyan klaszterek, amelyekben a változók egyöntetűen fognak viselkedni, vagyis az átlagtól való eltérésük iránya hasonló lesz.

Meglepő viszont, hogy a hierarchikus klaszterezés során kapott dendrogram alapján el kellett vetnünk a három klaszteres megoldást, azaz, hogy a közepesen motivált diákokat egy csoportba osszuk, mivel úgy tűnt, ezek a diákok két különálló csoportot alkotnak. A kérdés az, hogy ez a két csoport miben különbözik egymástól.

³ Ezen a ponton egyelőre nem lényeges, hogy a nyelvekhez kapcsolódó különböző motivációs szintek miatt az egyes skálaértékek meglehetősen eltérést mutatnak a klaszterekben. Például az angol nyelv esetében sokkal magasabb skála-átlagot kell elérnie annak a diáknak, aki a legmotiváltabbak csoportjába akar kerülni, mint az összes többi nyelv esetében, mivel az angol nyelvhez kapcsolt skálák átlagai eleve magasabbak, mint a többi nyelv skáláinak átlagai.

4. táblázat. Egyváltozós szórásanalízis (ANOVA): a motivációs skálák változásai az egyes csoportokban, német, 1993–1999

	NÉMET											
	Csoportok nagysága (%)		Integrativitás		Instrumentalitás		Közvetlen kapcsolat		Vitalitás		Kulturális érdeklődés	
	1993	1999	1993	1999	1993	1999	1993	1999	1993	1999	1993	1999
1. cs.	14,6	17,9	2,35	2,17	3,64	3,68	2,61	2,29	3,67	3,73	2,83	2,45
2. cs.	23,0	23,6	2,95	2,78	4,22	4,14	3,99	3,69	4,26	4,24	3,89	3,76
3. cs.	23,2	24,6	3,97	3,94	4,54	4,63	3,68	3,87	4,00	4,14	3,24	3,03
4. cs.	39,2	33,9	4,42	4,40	4,74	4,77	4,65	4,65	4,46	4,57	4,29	4,34
Minta átlag			3,67	3,51	4,41	4,39	3,97	3,81	4,19	4,24	3,74	3,55
F			3682,2	2852,3	899,4	765,6	2699,1	2292,7	406,53	313,56	1475,9	1784,8
p			,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000
A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata*	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	2	3	4		2	3	4		2	3	4	
	3	4			3	4			3	4		
	4				4				4			

* A számok a csoportokra vonatkoznak; a különböző sorok az átlagok szignifikáns eltérését jelentik.

A közepesen motivált diákok két csoportját vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a 2. csoportba azokat osztotta a program, akik alacsonyabb értékeket értek el az integrativitás és instrumentális skáláján, mint azt a többi skálán (közvetlen kapcsolat, vitalitás, kulturális érdeklődés) elért eredményeik alapján vártuk volna, ezért ezt a csoportot *alacsony integratív motivációjú* csoportnak neveztük el; (az integratív motiváció kiemelt kezelését az indokolja, hogy korábbi eredményeink szerint ez az egyik legfontosabb dimenziója a motivációnak). A 3. csoportban éppen fordított a helyzet: magasabb értékeket értek el a diákok az integrativitás és instrumentális skálán, de ez nem tükröződik a többi skálán elért eredményeken. Ezt a csoportot *magas integratív motivációjú* csoportnak hívjuk. A 3. és 4. táblázatban a csoportok közti különbségek vizsgálata jól mutatja a két csoport szignifikancia szerinti felcserélődését, a diszsonancia megjelenését.

Ez alól egyetlen kivétel van: a német nyelv esetében a közvetlen kapcsolatot mérő skála 1999-ben hasonlóan viselkedik, mint az integrativitás és instrumentális. Mivel ez az eltérés a német esetében csak egyetlen faktoron, a második adatfelvétel idején tapasztalható, nem tudható, hogy ez valamilyen külső változással (pl. megnövekedett kontaktus az anyanyelvi beszélőkkel) magyarázható, vagy esetleg egy olyan trend kezdetét jelzi, amely során a német nyelv motivációs jellemzői távolodni fognak az angol nyelvtől.

A táblázatokban megtalálhatóak a csoportok relatív nagyságai is. Ezek az adatok az amerikai angol és német összehasonlításában jól mutatják, hogy a nyelvek népszerűségénél nemcsak arról van szó, hogy a csoportátlagok csökkennek, vagyis, hogy az angol esetében magasabb átlagokat kell elérni az egyes skálákon, hogy egy diák a legmotiváltabb csoportjába kerüljön, hanem arról is, hogy a csoportnagyságok között is különbség van, hiszen a legmagasabban motiváltak csoportjában az angol esetében arányaiban több diák van, mint a német nyelv megfelelő csoportjában.

A két disszonáns csoport közti különbség és annak jelentősége

A fenti eredmények alapján kérdésként merül fel, hogy mi a különbség a bizonyos fokú disszonanciát mutató 2. és 3. csoport között, illetve jelentős-e, és ha igen miért jelentős ez az eltérés. A következőkben ezt vizsgáljuk meg részletesen.

Első lépésként vizsgáljuk meg, hogy létezik-e a különbség, ha a kritériumváltozók (nyelvtanulásra fordítandó energia és nyelvválasztás) átlagait vesszük szemügyre a különböző csoportokban. Mivel korábbi eredményeink azt mutatják, hogy a nyelvtanulásra fordított energiát az öt skála közül leginkább az integrativitás skálán elért értékek határozzák meg (Dörnyei és Clément, 2001; Dörnyei és Csizér, 2002), feltételeztük, hogy a nyelvtanulásra fordítandó energia és a nyelvválasztás is eltérést fog mutatni az egyes csoportokban, méghozzá úgy, hogy a magasabb integratív motivációjú csoportba tartozók több energiát fordítanak az adott nyelv tanulására, illetve nagyobb arányban választják az adott nyelvet, mint az alacsonyabb integratív motivációjú csoportok tagjai.

A négy csoport teljes mértékben elkülönül egymástól, hiszen bármelyik skálát nézzük, az egyes csoportok szignifikáns eltérést mutatnak minden más csoporttal szemben. Természetes, hogy az alacsony motivációjú csoportként definiáltak érik el a legalacsonyabb átlagokat a nyelvtanulásra fordítandó energia skáláján, illetve választják legritkábban az adott nyelvet, a magas motivációjú csoport pedig a legmagasabb átlagokat éri el mindkét skálán. Ezen kívül igazolódott a feltételezés, hogy a magas integratív motivációjú csoportba kerültek szignifikánsan több energiát hajlandóak a nyelvtanulásra fordítani, és gyakrabban is választották az adott nyelvet, mint az alacsonyabb integratív csoportba tartozók (5. táblázat).

5. táblázat. Egyváltozós szórásanalízis (ANOVA): a nyelvtanulásra fordítandó energia és a nyelvválasztás változása az egyes klaszter-csoportokban, 1993–1999

	Nyelvtanulásra fordítandó energia*				Nyelvválasztás**			
	Angol, USA		Német		Angol, USA		Német	
	1993	1999	1993	1999	1993	1999	1993	1999
1. csoport	2,83	2,63	2,50	2,30	1,52	1,56	0,91	0,95
2. csoport	3,59	3,77	3,26	3,05	1,95	2,15	1,38	1,28
3. csoport	4,26	4,27	3,93	3,91	2,44	2,38	1,95	1,95
4. csoport	4,67	4,72	4,39	4,36	2,63	2,60	2,23	2,15
<i>Minta átlag</i>	4,25	4,25	3,75	3,57	2,38	2,37	1,78	1,68
<i>F</i>	803,6	856,4	895,0	887,0	289,5	159,4	420,0	306,4
<i>p</i>	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000
A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata ^a , 1993	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata ^a , 1999:	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

^a A számok a csoportokra vonatkoznak; a különböző sorok az átlagok szignifikáns eltérést jelentik.

* Ötfokú skála-átlagok

** Háromfokú skála-átlagok

Nyelvektől független, de a nyelvtanulási motivációban fontos szerepet játszik a nyelvtanulót körülvevő milió (szülők, barátok véleménye a nyelvtanulásról), illetve a nyelvi önbizalomnak (mennyire könnyen tanulja/használja a nyelvet) elnevezett faktor is. Ezért megvizsgáltuk, hogy ezen dimenziók esetében hogyan viselkednek a különböző motivációs csoportok (6. táblázat).

6. táblázat. Egyváltozós szóráslemezés (ANOVA): a nyelvtanulási milió és az önbizalom változása az egyes motivációs csoportokban, 1993–1999

	Nyelvtanulási milió				Önbizalom			
	Angol, USA		Német		Angol, USA		Német	
	1993	1999	1993	1999	1993	1999	1993	1999
1. csoport	3,77	3,78	4,14	4,28	3,01	2,87	3,15	3,17
2. csoport	4,24	4,37	4,41	4,37	3,17	3,15	3,27	3,19
3. csoport	4,41	4,35	4,39	4,50	3,30	3,21	3,28	3,27
4. csoport	4,58	4,66	4,56	4,62	3,41	3,46	3,43	3,46
<i>F</i>	171,7	225,6	66,80	51,63	45,14	85,22	27,09	32,53
<i>p</i>	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000
A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata ^a , 1993	1 2 3 4		1 2,3 4		1 2 3 4		1 2,3 4	
A csoportok közti különbségek szignifikanciájának vizsgálata ^a , 1999:	1 3,2 4		1 2 3 4		1 2,3 4		1,2 3 4	

^a A számok a csoportokra vonatkoznak; a különböző sorok az átlagok szignifikáns eltérést jelentik.

A nyelvtanulási milió esetében az időbeli változások eltérő tendenciát mutatnak az angol és a német esetében. Az angolnál a két középső csoport milióje homogenizálódott a kilencvenes évek végére, míg a német esetében a középső csoportokat jellemző hasonló milió között megjelenik a különbség. Természetesen abban megegyezik a két nyelv, hogy a leginkább és a legkevésbé motivált diákok között szignifikáns különbség mutatkozik, amely – nem meglepő módon –, úgy jellemezhető, hogy a leginkább motivált diákok milió-indexe sokkal magasabb, mint a legkevésbé motiváltaké, pontosabban magasabb minden más csoportnál.

Az önbizalom vizsgálatokor még összetettebb a kép. Az angol esetében a miliónél már tapasztalt homogenizálódás játszódott le a két középső csoportnál, azaz a köztük lévő szignifikáns kapcsolat eltűnt. A német nyelvénél az ellentétes irányú folyamat csak részben zajlott le, hiszen a két középső csoport között megjelent a szignifikáns eltérés, azonban az alacsony integrativitású csoport és a legkevésbé motiváltak között eltűnt a szignifikáns különbség.

A milió és önbizalom terén lezajlott ellentétes irányú változások jelentőségét abban látjuk, hogy a vázolt folyamatok hozzájárulhattak a két középső csoportnál tapasztalt diszsonanciához, hiszen ezeknél a csoportoknál a motivációs folyamatokat befolyásoló fontos háttérváltozók esetében bizonytalanságot tapasztaltunk a két időpont között.

A két disszonáns csoport esetében vizsgáltuk a nemek közti különbségeket is. A 7. táblázat a keresztábra-elemzés eredményeit tartalmazza. Egyszerűsített formátumban azt illusztrálja, hogy az adott nyelv megfelelő csoportjában a fiúk vagy a lányok vannak felülreprezentálva, vagyis az elvárt átlagnál több fiú vagy lány van-e a kérdéses cellában⁴. Az eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy a lányok hozzáállása az idegen nyelvek tanulásához pozitívabb, hiszen a leginkább motiváltak csoportjában van az átlagnál több lány, míg a többi csoportban a fiúk vannak többségben. Fontos megjegyezni, hogy mindkét disszonáns csoportban a fiúk vannak felülreprezentálva, azaz a nyelvtanulási disszonancia őket jobban jellemzi, mint a lányokat. Érdekes, hogy 1993-ban a német nyelv esetében két csoportnál nem találtunk szignifikáns különbséget a két nem között, amit azzal magyarázhatunk, hogy a német nyelvhez másként állnak a fiúk és a lányok, mint az angolhoz, a lányok kicsit kevésbé, a fiúk kicsit jobban kedvelik azt.

7. táblázat. *Klaszter-csoportok és a diákok neme: keresztábra elemzésének eredményei, a felülreprezentált nem az egyes klaszter-csoportokban német és angol nyelvre, 1993-1999*

	Tanulók neme			
	Angol, USA		Német	
	1993	1999	1993	1999
1. csoport	fiú	fiú	—	fiú
2. csoport	fiú	fiú	—	fiú
3. csoport	fiú	fiú	fiú	fiú
4. csoport	lány	lány	lány	lány

A fenti eredmények megerősítik, hogy az alacsony és magas integrativitású csoport között valódi különbség van a nyelvtanulási motiváció számos dimenzióját illetően. Összefoglalva, csökken a diákok motivációja, ha (a) a nyelvvel kapcsolatos motivációs attitűdök csökkennek, illetve (b) ha a nyelvi beszélők közösségével (az országgal) kapcsolatos attitűdök alacsonyabbak. Lényeges hangsúlyoznunk, hogy ezek a folyamatok nem biztos, hogy párhuzamosan zajlanak, és, ahogy láttuk, a nyelvhez kapcsolható attitűdök csökkenése jobban hat a kritériumváltozók értékeire. Felmerül a kérdés, hogy mivel magyarázható ez a disszonancia?

Feltételezésünk szerint a két disszonáns csoport létének magyarázatát az *ideális én* pszichológiai fogalmában kell keresnünk (lásd *Higgins, 1987; Markus és Nurius, 1986*). Úgy véljük, hogy a motiváció látens dimenzióiként definiált integrativitás és instrumentális több, mint a motiváció belső struktúráját meghatározó faktorok közül kettő, és valószínűleg az a lehetséges/ideális ént határozzák meg, akivé a diákok válhatnak a nyelv megtanulásával, vagy amely ént esetleg elkerülhetik a nyelv elsajátításával. Ennek tükrében az angol nyelvet vizsgálva, van egy olyan csoport, amely egyértelműen nyitott az angolra, de a valóságban ezt nem támasztja alá egy élő, mennyiségi és minőségi kapcsolat a nyelvvel. A másik disszonáns csoport jellemzője az, hogy bár szeretik a nyelvet és

⁴ Az *adjusted standardised residual* értéke nagyobb, mint +2, vagy kisebb, mint -2.

mindent, ami azzal jár, de ez nem képződik le ideális énjükben, és így nem tükröződik motivációjukban.

A fenti folyamat magyarázatát, vagyis a különböző lehetséges/ideális ének közti diszszonancia kialakulását két egymást nem feltétlenül erősítő szociálpszichológiai folyamattal magyarázzuk. Először is, az etnocentrikus gondolkodás – „saját és idegen csoport diszkrimináló hangsúlyokkal teli megközelítése” (Csepeli, 2001. 465. o.) – befolyásolja, hogy az anyanyelvi beszélők közösségéhez milyen attitűdöket kapcsolnak a diákok, másrészt pedig ezt erősítheti illetve gyengítheti, hogy a diákok hogyan képezik le azokat a társadalmi elvárásokat, amelyek eltérő fontosságot kapcsolnak különböző idegen nyelvekhez.

Látván az eredményeket, és ismervén azt a tényt, hogy a nyelvtanulóknak csak elég kis százaléka lesz hosszú távon sikeres, megkockáztathatjuk azt az állítást, hogy csak a legmotiváltabbak csoportjának tanulói fognak hosszú távú sikereket elérni a nyelv elsajátításában. Ez viszont azt jelenti, hogy a másik három csoport mindegyike valamiféleképpen elégedetlen a nyelvtanulási motiváció szempontjából. Ez az első csoportnál érthető, de a második és harmadik csoport elégedetlensége azt mutatja, hogy a sikeres nyelvtanuló kiegyensúlyozott motivációs diszpozícióval rendelkezik, és akár az előrevetített ideális nyelvi én, akár a mindennapi kvalitatív/kvantitatív kapcsolat a nyelvvel hiányzik, csökkenni fog a tanuló motivációs szintje, ami természetesen befolyásolni fogja az eredményeit is.

A csoportok nyelvenkénti összevetése

Mivel a klaszterezés során a diákokat nyelvek szerint csoportosítottuk, a tanulók a különböző nyelveket tekintve eltérő klaszterekbe kerültek/kerülhetnek (lehetséges, hogy egyik nyelv esetében ugyanaz a diák a leginkább motiváltak közé kerül, míg egy másik nyelvet vizsgálva egyáltalán nem motivált). Ezért érdekes kérdés, hogy a nyelvekre vonatkozó klaszterek milyen kapcsolatban állnak egymással. Mivel öt nyelvet (illetve hatot a kétféle angol miatt) két időpontban vizsgáltunk és minden nyelv esetében 4 csoportot képeztünk, nem térhetünk ki ezek minden egyes kombinációjára, hanem csak két témakörre szűkítettük a vizsgálatot: (1.) általános nyelvtanulási motiváció definiálása és elemzése; (2) az angol és a német nyelv kölcsönhatása és ennek motivációs hatásai.

Általános nyelvtanulási motiváció

Az általános nyelvtanulási motivációt a *leginkább motivált diákok csoportjának* vizsgálatával szemléltetjük, hiszen ezeknek a diákoknak legnagyobb az esélyük arra, hogy hosszú távon sikereket érjenek el a nyelvtanulásban. A statisztikai eljárás során összeadtuk, hogy a diákok hány százaléka hány nyelv esetében tartozik a leginkább motiváltak körébe. Így azoknak a diákoknak a legmagasabb az általános nyelvtanulási motivációja, akik a legtöbb nyelv esetében tartoznak a leginkább motiváltak körébe, és annál alacsonyabb ez a motiváció, minél kevesebb nyelv esetében kerülnek a leginkább motiváltak csoportjába (8. táblázat).

8. táblázat. A diákok hány százaléka hány nyelv esetében tartozik a leginkább motivált diákok csoportjába

	Csoportok összesített százalékos megoszlása*	
	1993	1999
Egyetlen nyelvből sem	21,1	23,7
Egy nyelvből	20,6	20,3
Két nyelvből	20,8	21,8
Három nyelvből	17,4	17,9
Négy nyelvből	12,8	10,4
Mindegyik nyelvből**	7,3	5,9
Összesen	100	100

* Orosz nyelv nélkül.

** Az amerikai és brit angolt külön kellett kezelni a klaszterezés miatt.

A diákok körülbelül ötöde egyetlen nyelv esetében sem került a leginkább motiváltak közé, vagyis ennyire tehető azoknak a diákoknak az aránya, akik az angol, német, francia vagy olasz nyelv tanulására sem hajlandóak annyi energiát fordítani, amennyire a hosszú távú sikerekhez szükség lenne. Másik oldalról viszont a diákok közel nyolcvan százaléka legalább a felsorolt nyelvek egyikéből a leginkább motiváltak közé tartozik.

Az angol és a német nyelv motivációs összehasonlítása

Iskolarendszerünkben a diákok legtöbbször nem egyetlen idegen nyelvet tanulnak, ezért fontos lehet, hogy a nyelvekkel kapcsolatosan mutatott eltérő motiváció befolyásolja-e az egyes nyelvekre fordítandó erőfeszítést, illetve nyelv választást a diákok részéről. Összehasonlításra az angol és a német nyelvet választottuk, mert ezt a két nyelvet tanulják a diákok leggyakrabban az iskolában. Ezekkel a nyelvekkel kapcsolatosan egyrészt azt a kérdést vizsgáltuk, hogy a két nyelv iránti motivációs beállítódás vajon gátolja vagy segíti egymást, szemléletesen fogalmazva, több energiát fog-e egy nagyon motivált diák az angol/német tanulásába fektetni, ha a másik nyelvből is magasan motivált. Másrészt az (amerikai) angol elsöprő népszerűsége mellett kíváncsiak voltunk, hogy lesznek-e olyan alcsoportjai a mintának, amelyekben a diákok több energiát hajlandóak a német nyelv tanulására fordítani, mint az angoléra, vagy esetleg gyakrabban választják a németet a továbbtanulás során. (Azért választottuk az amerikai angolt a brit angol helyett, mert az népszerűbb a diákok körében, és ezzel a népszerűséggel kell felvennie a harcot a német nyelvnek.)

A két nyelvre alkotott 4–4 csoportból 16 újabb csoportot hoztunk létre, és azt mértük, hogy mely csoportokban mennyi energiát hajlandóak a diákok az angol, illetve német nyelv tanulására fordítani, és milyen gyakran választják az angolt vagy a németet középiskolai tanulmányaik során (az 1-es csoportba kerültek azok, akik angolból és németből is a legalacsonyabb motivációjú csoportba tartoznak, a 2-es csoportba, akik angolból az

alacsony motivációjú és németből az alacsony intergratív motivációjú csoportba stb. ... a 16. csoportba végül pedig azok a diákok, akik mindkét nyelvből a leginkább motiváltak közé kerültek – részletesen lásd 9. táblázat első három oszlopa). Mivel a két időpont eredményei nagyon hasonlóak, most csak a második hullám adatait vesszük alaposan szemügyre, és azok alapján vonjuk le a következtetéseinket.

9. táblázat. *A nyelvtanulásra fordítandó energia és a nyelvválasztás alakulása az angol és német nyelv összevont csoportjaiban*

A csoportok sorszámai és összetétele***			Energiabefektetés*		Nyelvválasztás**			
			Angol	Német	Angol		Német	
1.	angol=1	német=1	2,57	>	2,32	1,57	ns	1,49
2.	angol=1	német=2	2,65	<	2,90	1,66	<	1,98
3.	angol=1	német=3	2,58	<	3,38	1,50	<	2,53
4.	angol=1	német=4	2,81	<	3,93	1,41	<	2,52
5.	angol=2	német=1	3,65	>	2,32	2,42	>	1,02
6.	angol=2	német=2	3,79	>	3,08	2,25	>	1,36
7.	angol=2	német=3	3,78	ns	3,80	2,11	ns	2,09
8.	angol=2	német=4	3,79	<	4,26	1,95	<	2,28
9.	angol=3	német=1	4,19	>	2,44	2,58	>	1,02
10.	angol=3	német=2	4,25	>	3,01	2,35	>	1,34
11.	angol=3	német=3	4,34	>	3,94	2,47	>	2,05
12.	angol=3	német=4	4,26	ns	4,36	2,04	<	2,45
13.	angol=4	német=1	4,67	>	2,21	2,65	>	0,62
14.	angol=4	német=2	4,73	>	3,09	2,71	>	1,05
15.	angol=4	német=3	4,70	>	3,99	2,67	>	1,80
16.	angol=4	német=4	4,75	>	4,41	2,49	>	2,04

* 5-fokú skála;

** 3-fokú skála

*** 1=legkevésbé motivált; 2= alacsony integratív motivációjú; 3=magas integratív motivációjú;
4=magasan motivált

A < és > jel a szignifikáns, az ns rövidítés a nem szignifikáns különbségeket jelzi.

A 9. táblázat alapján először megvizsgáljuk, melyik alcsoportokban erősebb a német nyelvhez való viszonyulás az angollal szemben. Az oszlopok összehasonlításából az derül ki, hogy ahhoz, hogy valaki inkább németet akarjon tanulni és ne angolt, szükséges, hogy németből magasabb motivációjú csoportba tartozzon és angoltól ne legyen motivált. Ha a két nyelvből ugyanabba a motivációjú csoportba tartozik valaki (1,6,11,16), akkor az angol kerekedik felül.

A csoportok részletesebb elemzéséhez a 10–13. táblázatok nyújtanak illusztrációt. Ezekben a táblázatokban az ANOVA tesztek eredményeit ábrázoljuk, csillaggal jelölve azt, ha két alcsoport között statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk, a táblázatok első oszlopában pedig az alcsoportokon belüli átlagokat közöljük.

Először vegyük szemügyre, hogy egy nyelven belül milyen különbségek vannak az egyes csoportokon belül, azaz mi a válasz arra a kérdésünkre, hogy a két nyelv iránti különböző beállítódás hogyan hat a tanulás szándékára és intenzitására. Az eredmények azt mutatják, hogy nemcsak a két nyelv hatása között kell különbséget tennünk, hanem az sem mindegy, hogy a nyelvtanulásra fordítandó energiát vagy a nyelvválasztást vizsgáljuk. A 10. táblázat szemléltetni, hogy az angol nyelv tanulására fordítandó energiát egyáltalán nem befolyásolja, hogy a német nyelvből melyik motivációs csoportba tartoznak a diákok, a kirajzolódó mintázat teljesen szabályos: legtöbb energiát az angol nyelv tanulására azok fogják fordítani, akik angolból a leginkább motiváltak csoportjába tartoznak, függetlenül attól, hogy németből melyik motivációs csoportba kerültek, például a 13-16-os csoportokban tartozó diákok egyformán és kiemelkedően motiváltak az angol nyelv tanulásában, függetlenül attól, hogy németből melyik csoportba tartoznak.

10. táblázat. Az angol nyelv tanulására fordítandó energia az angol és a német összevont csoportjaiban: a csoportok közti szignifikáns különbségek (*), ANOVA

8*	Cs		Csoportok sorszáma															
			1	3	2	4	5	7	6	8	9	10	12	11	13	15	14	16
2,58	o	1																
2,58	p	3																
2,65	o	2																
2,81	r	4																
3,65	t	5	*	*	*	*												
3,78	o	7	*	*	*	*												
3,79	k	6	*	*	*	*												
3,79		8	*	*	*	*												
4,19	s	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*							
4,25	o	10	*	*	*	*	*	*	*	*	*							
4,26	r	12	*	*	*	*	*	*	*	*	*							
4,34	s	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*							
4,67	z	13	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4,70	á	15	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4,73	m	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4,75	a	16	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

* Csoporton belüli átlag.

A német esetében az angol részleges befolyással bír. A 11. táblázat alapján két választóvonalat láthatunk: mennyire motivált németből, és vajon angolból a legalacsonyabban motiváltak körébe tartozik-e. Ugyanis azok, akik németből a magasabb integrativitású vagy a magas motivációjú csoportba tartoznak, szignifikánsan több energiát hajlandóak a német nyelvre fordítani, ha angolból nem a legkevésbé motiváltak csoportjába tartoznak.

portjába tartoznak (a 3-as csoport a 7,11,15-ös csoportoktól, a 4-es csoport a 8,12,16-os csoportoktól különbözik szignifikánsan).

11. táblázat. A német nyelv tanulására fordítandó energia az angol és a német összevont csoportjaiban: a csoportok közti szignifikáns különbségek (*), ANOVA

8*	Cs		Csoportok sorszám															
			13	1	5	9	2	10	6	14	3	7	4	11	15	8	12	16
2,21	o	13																
3,32	p	1																
2,32	o	5																
2,44	r	9	*															
2,90	t	2	*	*	*	*	*											
3,01	o	10	*	*	*	*	*											
3,08	k	6	*	*	*	*	*											
3,09		14	*	*	*	*	*											
3,38	s	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
3,80	o	7	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
3,93	r	4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
3,94	s	11	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
3,99	z	15	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					
4,26	á	8	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4,36	m	12	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4,42	a	16	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

* Csoporton belüli átlag.

Ami a nyelvválasztást illeti, meg kell állapítanunk, hogy a két nyelv interferál egymással, vagyis az egyik nyelv választásánál nem mindegy, hogy a másik nyelvből melyik motivációs csoportba tartozik az illető. Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a nyelvválasztást segíti, ha a másik nyelv esetében a diák nem tartozik a leginkább motiváltak csoportjába. A 12. táblázatot szemügyre véve azt láthatjuk, hogy a legkevésbé motiváltak csoportját (1,2,3,4-es alcsoport) leszámítva, inkább választja az angol nyelvet egy tanuló akkor, ha német nyelvből nem tartozik a legmotiváltabbak közé (5,6,7-es csoportban inkább motiváltak, mint a 8-ban; 9,10,11-ben inkább, mint a 12-es csoportban, 13,14,15-ben inkább, mint a 16-os csoportban). A 16-os csoportot egyébként érdemes külön kiemelni, ebben a csoportban vannak azok a tanulók, akik németből és angolból is a leginkább motiváltak csoportjába tartoznak, azonban a nyelvválasztást illetően mindkét nyelv esetében elmaradnak azoktól a csoportoktól, akik a leggyakrabban választják az angolt vagy a németet. A 13. táblázat német nyelvre vonatkozó adatai szerint azok fogják a német nyelvet inkább választani, akik németből motiváltak, de angolból nem (pl. 16-os csoport kevésbé választja a németet, mint az 4,8,12-es csoportok, mert a legmagasabb számú csoportba tartoznak, akik angolból a legmotiváltabbak, illetve a 2-és és 3-as csoport inkább választja a németet, mint a 6,10,14-es, illetve a 7,11,15-ös csoportok).

tok, mert a 2-es és 3-as csoportba vannak az angolból legkevésbé motiváltak). Ez a folyamat addig fokozódik, hogy az 1-es csoportba tartozó diákok, vagyis azok, akik sem angolból sem németből nem motiváltak, inkább választják a németet, mint azok, akik németből nem motiváltak, de angolból igen (5,9,13-as csoportok tagjai).

12. táblázat. Az angol nyelvválasztás az angol és a német összevont csoportjaiban: a csoportok közti szignifikáns különbségek (*), ANOVA

8*	Cs	Csoportok sorszáma															
		4	3	1	2	8	12	7	6	10	5	11	16	9	13	15	14
1,14	o	4															
1,50	p	3															
1,57	o	1															
1,66	r	2															
1,95	t	8	*	*	*	*											
2,04	o	12	*	*	*	*											
2,11	k	7	*	*	*	*	*										
2,25		6	*	*	*	*	*	*									
2,35	s	10	*	*	*	*	*	*	*								
2,42	o	5	*	*	*	*	*	*	*								
2,47	r	11	*	*	*	*	*	*	*	*							
2,49	s	16	*	*	*	*	*	*	*	*							
2,58	z	9	*	*	*	*	*	*	*	*	*						
2,65	á	13	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2,67	m	15	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2,72	a	14	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

* Csoporton belüli átlag.

A nyelvtanulásra, illetve a nyelvválasztásra vonatkozó azon eredményeink, amelyek a nyelvek egymás közötti gátló hatását mutatják, mindenképpen további kutatásokat jelentek és szükségessé teszik annak vizsgálatát, hogyan alakul azoknak a diákoknak a motivációs beállítódása, akik egynél több nyelvet tanulnak. Ezeknek a tükrében áttekintésre érdemesnek tekintjük azt is, milyen speciális motivációs igényeik lehetnek azoknak a diákoknak, akik több idegen nyelvet tanulnak, illetve szándékoznak tanulni. Osztálytermi gyakorlat szempontjából fontos tanulság, hogy a nyelvtanulásra fordítandó energia esetében a német nyelv semmilyen hatást nem gyakorol az angolra, azonban az angol nyelv segítheti a német nyelv tanulását.

13. táblázat. A német nyelvválasztás az angol és a német összevont csoportjaiban: a csoportok közti szignifikáns különbségek (*), ANOVA

8*	Cs	Csoportok sorszáma															
		13	5	9	14	10	6	1	15	2	16	11	7	8	12	4	3
0,62	o	13															
1,02	p	5	*														
1,02	o	9	*														
1,05	r	14	*														
1,34	t	10	*	*	*	*											
1,36	o	6	*	*	*	*											
1,49	k	1	*	*	*	*											
1,80		15	*	*	*	*											
1,98	s	2	*	*	*	*	*	*	*								
2,04	o	16	*	*	*	*	*	*	*								
2,05	r	11	*	*	*	*	*	*	*	*							
2,09	s	7	*	*	*	*	*	*	*	*							
2,28	z	8	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2,45	á	12	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2,52	m	4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2,53	a	3	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

* Csoporton belüli átlag.

Összegzés

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy öt motivációs illetve attitűd-változó segítségével leírjuk általános iskolás diákok jellemző motivációs csoportjait. Az elemzés négy ilyen csoportot definiált: a leginkább és legkevésbé motivált diákok között helyezkednek el az alacsony, illetve a magas integrativitású diákok csoportjai. Az alacsony integratív motivációjú csoportba azok a diákok kerültek, akik alacsonyabb értékeket értek el az integrativitás és instrumenalitás skáláján, mint azt a többi skálán (közvetlen kapcsolat, vitalitás, kulturális érdeklődés) elért eredményeik alapján vártuk volna. A magas integratív motivációjú csoportban pedig azok vannak, akik magasabb értékeket értek el az integrativitás és instrumenalitás skálán, de ez nem tükröződik a többi skálán elért eredményeiken.

A disszonáns csoportok közti különbség magyarázatát az *ideális én* pszichológiájában keressük, mert úgy gondoljuk, hogy az intergativitás és instrumenalitás látens dimenziók valójában az előrevetített ideális én reprezentációi, és ha ezek a reprezentációk nem képződnek le a nyelvvel/beszélőivel való minőségi, illetve mennyiségi kapcsolat-

ban, illetve ha ez a kapcsolat nem mutatkozik meg az ideális énben, csökken a diákok motivációja, és így kevésbé lesznek sikeresek a nyelvtanulásban.

Ami az általános nyelvtanulási motivációt illeti, a diákok körülbelül ötöde egyetlen vizsgált nyelvből sem került a leginkább motiváltak közé. Úgy látjuk, hogy ez az a csoport, amelynek tagjai, amennyiben motivációs beállítódásuk nem változik az idővel, nem fognak hosszú távon sikereket elérni a nyelvtanulásban. A diákok nyolcvan százaléka legalább egy nyelvből a magas motivációjúak közé került, így ha az általuk preferált nyelvet megfelelő körülmények között tanulhatják, sikereket fognak elérni.

Az angol és a német nyelv egymásra vonatkoztatott hatásairól megállapítottuk, hogy míg az angol nyelv tanulására fordítandó energiát egyáltalán nem befolyásolja, hogy a német nyelvből melyik motivációs csoportba tartoznak a diákok, a német nyelvnél két választóvonal van: mennyire motivált németből, és vajon angolból a motiváltak körébe tartozik-e. Ugyanis azok, akik németből a magasabb integrativitású vagy a magas motivációjú csoportba tartoznak, szignifikánsan több energiát hajlandóak a német nyelvre fordítani, ha angolból nem a legkevésbé motiváltak csoportjába tartoznak. A két nyelv választásáról összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a nyelvválasztást segíti, ha a másik nyelv esetében a diák nem tartozik a leginkább motiváltak csoportjába.

A fenti elemzés távolról sem meríti ki az adatbázis lehetőségeit. További lépésként az attitűd- és motivációs változók belső struktúráját vizsgáljuk, illetve azt, hogy az anyanyelvi beszélőkkel való kapcsolat hogyan módosíthatja a motivációs folyamatokat.

Irodalom

- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Clément, R. (1986): Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5. 271–290.
- Clément, R., Dörnyei, Z. és Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44. 417–448.
- Clément, R. és Kruidenier, G. B. (1985): Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4. 21–37.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343–366.
- Csepeli György (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2001): Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*, 4. sz. 19–30.
- Csizér Kata, Dörnyei, Zoltán és Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 193–204.
- Demográfiai évkönyv (1993): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Demográfiai évkönyv (1998): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Dörnyei Zoltán (1990): Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40. 45–78.

- Dörnyei Zoltán (1994a): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78. 273–284.
- Dörnyei Zoltán (1994b): Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*, 78. 515–523.
- Dörnyei Zoltán (2001): *Teaching and researching motivation*. London, Longman.
- Dörnyei Zoltán (2002): The motivational basis of language learning tasks. In: Z. Dörnyei és P. Skehan (szerk.): *Individual differences in second language acquisition*. John Benjamins, Amsterdam. 137–158.
- Dörnyei, Z. és Clément, R. (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Z. Dörnyei és R. Schmidt (szerk.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report # 23, pp. 399–432). University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu.
- Dörnyei Zoltán és Csizér Kata (2002): Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23. sz. 421–462.
- Dörnyei, Z., Nyilasi, E. és Clément, R. (1996): Hungarian school children's motivation to learn foreign languages: A comparison of target languages. *Novelty*, 2. sz. 6–16.
- Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (2001, szerk.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report # 23). University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu.
- Füstös László és Kovács Erzsébet (1989): *A számítógépes adatelemzés statisztikai módszerei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In: Z. Dörnyei and R. Schmidt (szerk.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 1-19)., University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu.
- Gardner, R. C., Day, J. B. és MacIntyre, P. D. (1992): Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies In Second Language Acquisition*, 14. 197–214.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1991): An instrumental motivation language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13. 57–72.
- Gardner, R. C. és Tremblay, P. F. (1994a): On motivation, research agenda, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78. 359–368.
- Gardner, R. C. és Tremblay, P. F. (1994b): On motivation: measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal*, 78. 524–527.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory of relating self and affect. *Psychological Review*, 94. 319–340.
- Kolosi Tamás és Rudas Tamás (1988): *Empirikus problémamegoldás a szociológiában*. OMIKK, Budapest.
- Labrie, N. és Clément, R. (1986): Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: An investigation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7. 269–282.
- Markus, H. és Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, 41. 954–969.
- Oxford, R. és Shearin, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78. 12–28.
- Székelyi Mária és Barna Ildikó (2002): *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex, Budapest.
- Tremblay, P. F. és Gardner, R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79. 505–518.
- Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

ABSTRACT

KATA CSIZÉR AND ZOLTÁN DÖRNYEI: LANGUAGE LEARNING ATTITUDES AND MOTIVATION
AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The paper aims at investigating foreign language attitudes and motivation among primary school children in Hungary in the 1990s. The basis of the analysis is survey data collected from 8,593 13/14-year-old pupils in Hungary on two occasions, in 1993 and in 1999, targeting five foreign languages: English, German, French, Italian, and Russian. Cluster analysis revealed that students could be arranged into four distinct motivational groups with two harmonious groups containing students of low and high motivation as well as with two groups showing discrepancies in terms of integrative and instrumental motivation compared to the other motivation-related variables. Explaining these discrepancies we employed a psychological framework and answers were looked for in the psychology of the self. Additional results revealed that the vast majority of students were highly motivated to learn at least one of the foreign languages investigated. On the other hand, about one fifth of the students did not belong to any of the highly motivated groups, and it was reasoned that these students will not acquire foreign languages in the future unless their motivational dispositions change.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 3. 333–353. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Csizér Kata, H–2030 Érd, Lakatos u. 44.

Zoltán Dörnyei, School of English Studies University of Nottingham, University Park,
Nottingham NG7 2RD United Kingdom.

SZÖVEGMEGÉRTÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Tóth László

Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

A szövegmegértés tanulmányozása során általában ketté szokták választani a narratív (elbeszélő) és a leíró (ismeretközlő) szövegeket. Jelen kutatásban a narratívum megértésének tanulmányozását tűztük ki célul. Tettük ezt azért, mert az iskolai megértésvizsgálatok többsége nem narratív, hanem leíró szövegek megértésével foglalkozik. Bár *elméleti vonatkozásban* a narratívum megértéséről jóval több szakmunka született, ám ezek a munkák elsősorban a modellalkotást célozzák. Szerzőik a nyelvészet vagy a pszicholingvisztika kutatói, emiatt kevésbé mutatnak érdeklődést az iránt, hogyan lehetne modelljeiket az iskolai szövegmegértési vizsgálatok szolgálatába állítani.

Másfelől a narratív szöveg megértését vizsgáló *iskolai kutatások* szinte mindegyike megelégszik a közvetlen megértés tanulmányozásával, láthatóan kerülve a bonyolult üzenetet hordozó, többféle értelmezést lehetővé tévő szövegeket. Az alkalmazott szövegek főleg egyszerű mesék vagy meserészletek. Sokan utalnak arra, hogy a megértésnek magasabb szintjei is vannak, de arra vonatkozóan már nem szolgálnak útmutatással, hogyan kellene ezeket vizsgálni. A longitudinális kutatások pedig – mint ahogy azt *Taylor és Taylor (1983)* az olvasás pszichológiájáról írt átfogó monográfiájukban elismerik – végképp hiányoznak.

Az általunk indított longitudinális kutatással éppen arra vállalkoztunk, hogy a narratívum megértését kövessük nyomon az általános iskolás tanulónál. Megkíséreltük kideríteni, hogy milyen természetű a reprezentáció mennyiségi és minőségi változása, vannak-e kitüntetett csomópontok ebben a folyamatban, és milyen tényezők befolyásolhatják azt.

E kutatás első részéről a Magyar Pedagógiában már beszámoltunk (*Tóth, 1997*). Akkor az alsó tagozatos eredményeket ismertettük, ígéretet téve arra, hogy a vizsgálati mintában szereplő közel háromszáz tanulót felső tagozatban tovább követjük, és az újabb eredményekről is beszámolunk. Nos, ígéretünket most valóra váltjuk. Ugyanarról a kutatásról lévén szó, az összehasonlítás okán elkerülhetetlen a korábbi adatok felelevenítése, ugyanakkor ez segíti az olvasót abban, hogy teljes rálátása legyen a kutatásra.

Megértési felfogások

A szövegmegértés mibenlétére vonatkozóan meglehetősen tarka a kép a szakirodalomban. Lássunk néhány nézőpontot!

Taylor és Taylor (1983) megértésen a lényeg egyre magasabb szinten való felépítését értik. *Rumelhart* (1990) szerint a megértés azonos a megértendő helyzet magyarázatára alkalmas sémák kiválasztásával és igazolásával. *Martindale* (1990) a megértést a mentális lexikonban tárolt ismeretek hozzáférésekor keletkező szubjektív érzésnek tartja. *Bransford és McCarrell* (1989) a megértés lényegét a megértendő anyaghoz való kognitív hozzájárulásban látják. *Síklaki* (1981) a történet-nyelvtanok felől közelíti meg a megértést. E modellek szerint a megértés lényegét az adott történet konkrét kijelentéseinek az ember fejében létező narratív sémához való hozzárendelődése képezi. *Nagy Ferenc* (1984) úgy vélekedik, hogy a megértés a közlemény megfejtése a szöveg hierarchikus és nem hierarchikus jelentésállományát összefűző szintaktikai és szemantikai szabályok segítségével. *Lénárd* (1979) megfogalmazásában a megértés lényege, hogy az olvasó a szövegben használt fogalmakat és összefüggéseket azonosítani tudja, különbséget képes tenni lényeges és lényegtelen megállapítások között, valamint következtetéseket tud levonni.

A fentiekhez képest egészen más jellegű felfogást tükröz *Mansilla és Gardner* (1997) meghatározása. Szerintük „a megértés egy adott ismeretkörrel való gondolkodni tudás képessége, aminek meglétét az adott területen helyesnek tartott gondolkodásmód kritériumaival történő összevetés hitelesíti” (*Mansilla és Gardner*, 1997. 382. o.). E felfogás szerint a megértésnek két dimenziója van: (1) a területspecifikus ismeretek megértése, (2) az adott terület (pl. matematika, történelem, irodalom, kerámiakészítés, tánc) gondolkodásmódjának megértése, ideértve az ismeretanyag létrejöttének, közreadási formáinak és a vizsgálódást-továbbfejlesztést inspiráló céloknak a megértését. Ez az elképzelés lényegében azt az álláspontot tükrözi, hogy ahány terület van, annyiféle megértéssel kell számolni. Más szavakkal: egy egységes megértés-koncepció megalkotására való törekvés – tévút.

Magunk – vállalva az egyoldalúság vádját – a szöveg megértést így határozzuk meg: a szöveg megértés a szövegtartalom értelemmel bíró kognitív reprezentációinak megalkotását jelenti az olvasó hozzáférhető tudattartalmainak alapján (*Tóth*, 2002).

A megértés fogalmának sokszínűségét jól tükrözik a szöveg megértési modellek is. Ezekről lesz szó a továbbiakban.

Szöveg megértési modellek

Általánosságban a szöveg megértési modellek három csoportba sorolhatók.

Az *adatközpontú (data-driven) modellek* a szöveg megértés „alulról felfelé” építkezésének elvét vallják, miszerint a szövegfeldolgozást elsődlegesen a külső ingerek vezérlik. E modellek a dekódolást és a szójelentések egymáshoz illesztését hangsúlyozzák. Az egyik legjobban kidolgozott ilyen modell *Gough* (1972) elképzelése, amely a szemmozgásokkal kapcsolatos kutatások eredményeire támaszkodik. *Gough* szerint az olvasó egyének egy mondat olvasása során mindvégig betűről betűre, szóról szóra haladnak. Amikor egy-egy betű felismerése megtörténik, minden egyes betűnél felidéződik a betű hangbeli reprezentációja, ezek egymáshoz kapcsolódnak, így hozva létre a szó hangalak-

jának reprezentációját. Ha a szó hangbeli reprezentációja teljessé válik, a szó jelentését visszakeressük az emlékezetből, és a folyamat a következő szónál kezdődik előlről. A dekódolt szavak a rövid távú memóriában vannak. Az egész mondat értelme a rövid távú memóriában kerül meghatározásra, s ha a jelentés világos, a jelentés lényege, magva átkerül a hosszú távú memóriába.

A *tudattartalom-központú (concept-driven) modellek* szerint a szövegértés „felülről lefelé” szerveződik, vagyis a szövegfeldolgozást az olvasónak a szöveggel kapcsolatos elvárásai és a témára vonatkozó korábbi ismeretei, hiedelmei határozzák meg. Az egyik legismertebb ilyen modell *Goodman*-tól (1982a, 1982b) származik, mely a gyermekek hangos olvasása közben elkövetett hibáinak megfigyelésére támaszkodik. Ez a modell nem a változatlan sorrendben történő lépéseket hangsúlyozza. Ehelyett *Goodman* úgy gondolja, hogy négy feldolgozási ciklus fordul elő egy időben és interaktív módon. Ez a négy ciklus *Goodman* elnevezésében a következő: (1) optikai (a vizuális ingerek felvétele), (2) perceptuális (a betűk és szavak azonosítása), (3) szintaktikai (a szöveg szerkezet azonosítása), (4) szemantikai (a jelentés megalkotása az inputhoz). Amikor az egyén hozzákezd olvasni, jelentést konstruál a szöveghez. Ez a jelentés aztán jóslattá válik arra vonatkozóan, hogy a továbbiakban mi várható. Ha a jóslat igazolódik, az olvasás folytatódik, és a konstruált jelentés új információkkal gazdagodik. Ha a jóslat tévesnek bizonyul, az olvasó lassít, újraolvassa az anyagot, vagy kiegészítő információk után néz, hogy a jelentést pontosítsa.

Az *interaktív modellek* a szövegbeli adatoknak és az olvasó előzetes ismereteinek a szerepét egyaránt hangsúlyozzák. Az egyik legismertebb interaktív modell kidolgozása *Just* és *Carpenter* (1987) érdeme. *Gough* modelljéhez hasonlóan ez a modell is a szemmozgások kutatásán alapul. A „bemeneti” oldalon egy sor viszonylag automatikusan lejátszódó folyamatot ír le, ugyanúgy, mint *Gough*. De e folyamatok mindegyike kölcsönhatásba lép az olvasó által konstruált jelentéssel és az olvasó általános tudásával. *Goodman*-hez hasonlóan a jóslások jelentőségét hangsúlyozza (a szavak jelentésének bejósolása a kontextusra, a szakasz jelentésének bejósolása a történetek emlékezetben tárolt általános sémáira támaszkodik), de ezeket a jóslásokat az input és az olvasói ismeretek közötti interakcióval kapcsolatos, folytonosan zajló döntések határozzák meg.

Végül megemlíjtük, hogy az utóbbi időkben egy, az interaktív modellekhez képest általánosabb szemléletet képviselő elképzelés tett szert nagy népszerűsége, mely a szövegértést a *sémaelmélet* irányából próbálja megközelíteni. A sémák olyan emlékezeti képződmények, amelyek egyfelől az együvé tartozó információk elemeit tartalmazzák, másfelől terveket szolgáltatnak a jövőbeli információk begyűjtéséhez. A sémaelmélet azt tartja, hogy az olvasandó anyagok jelentését az olvasók konstruálják meg az új és a már birtokukban lévő információk alapján.

A kutatás módszere

Eszközök

Mint láttuk, léteznek ugyan megértés-koncepciók, megértési modellek, azonban ezek a konkrét vizsgálódáshoz inkább csak elvi útmutatást adnak. Igaz, elvekben nincs hiány. Az alulról felfelé szerveződés, a felülről lefelé szerveződés elve, az interaktív felfogás, a történet-nyelvtanok, a séma elvű megközelítés mind hasznosak lehetnek a kutató számára, csak éppen arra nem adnak választ, hogy pontosan milyen kategóriákban kellene vizsgálni a narratív szöveg megértését.

Magunk a narratívum megértését *Lengyel* (1988) tanácsaira támaszkodva hét területen próbáltuk megragadni, ügyelve arra, hogy ezek „lekérdezhetőek”, azaz kérdésekbe sűrítethetők, feladatlap készítésére alkalmasak legyenek: (1) adatkikeresés (AD), (2) események (ES), (3) fogalmak (FO), (4) összefüggések (ÖF), (5) valóságra vonatkozó ismeretek (VA), (6) operatív-manipulatív terület (OP), (7) esztétikai-üzeneti terület (EÜ).

Kutatásunk megtervezésekor komoly gondot okozott, azonos vagy eltérő szövegeket használjunk-e. Tapasztalatunk szerint ugyanis az összehasonlítási cézzal végzett iskolai szövegmegértési vizsgálatok mindegyike eltérő szövegekkel dolgozik. Ez kétféleképpen is igaz. Igaz úgy is, hogy amennyiben a kutatók két különböző évfolyam (két független minta) szövegmegértését hasonlítják össze, a két korosztály sajátosságaihoz igazodóan kétféle szöveggel dolgoznak. De igaz úgy is, hogy amennyiben a vizsgálat egy adott évfolyam tanév eleji és tanév végi szövegmegértésének összevetését célozza (azonos minta), szintén kétféle szöveggel dolgozik, azért, hogy az ismerősségből származó hatásokat kivédje. Utóbbi esetben a kutatók azért ügyelnek arra, hogy hasonló jellegű és terjedelmű szövegeket adjanak a tanulók kezébe. Magunk viszont úgy gondoltuk, a fenti eljárásokkal a szövegek ekvivalenciája nem biztosítható, emiatt az összehasonlítások eredményeinek érvényessége megkérdőjelezhető. Ezért úgy döntöttünk, hogy a longitudinális vizsgálatot végig azonos szöveggel folytatjuk le.

De döntésünk nem csupán kutatásmetodikai megfontolásból született. Úgy gondoltuk, hogy ha ugyanazt a szöveget egyre emelkedő életkorokban olvassák a tanulók, a megértés színvonalát nem az befolyásolja elsősorban, hogy adott tanuló a nyolcadik osztályhoz érkezve a szöveggel már sokadik alkalommal találkozik, hanem a gondolkodási szintjének változása is. *Halász* (1966, 1970, 1983), *Marton és Wenestam* (1988), valamint *Bransford és McCarrell* (1989) is úgy vélekedik, hogy az újraolvasás nem feltétlenül vezet jobb megértéshez. Ez a szöveggel való foglalkozás módjától függ.

Miután döntöttünk a szöveg azonosságáról, megfelelő szöveget kellett találni, olyat, amely minden évfolyamon érdekes lehet a gyermekek számára, és az alapinformációs szint mellett bonyolultabb üzenetet is hordoz. Végül egy meseszerű novellát választottunk ki A világirodalom remekei 5. sorozatában megjelent H. G. Wells: A bűvös bolt című elbeszélés-gyűjteményéből (Európa Kiadó, 1973) *A Szerelem Gyöngye* című történetet (105. o.). Ezt le kellett rövidíteni, mert a négy teljes könyvoldalnyi terjedelm meghaladja egy alsó tagozatos gyermek befogadóképességét.

A rövidítés során úgy jártunk el, hogy valamennyi főbb eseményt kiváltó okot, összefüggést, szereplőt, epizódot meghagytuk, kivettük viszont mindazt, aminek nézetünk szerint nincs különösebb jelentősége a lényeg szempontjából. Így például elhagytuk a történet elmondását megelőző írói spekulációt, és kurtítottunk a helyzetleírások terjedelmén.

E változtatások valóban csak a szövegrövidülést célozták, nem azonosíthatók a *Halász* (1983) által leírt kivonat készítéssel. Halász ugyanis olyan történetkivonatokat alkotott, amelyek csak a történet vázát, az elbeszélés „tényanyagát” tartalmazták. Ennek ellenére az irodalmi mű Gestalt-jellege még az ilyen redukált változatban is megmutatkozott. Az általunk átalakított történet ezek szerint még inkább megtartja a Gestalt-jelleget, hiszen átfogalmazást nem tartalmaz, csupán rövidítéseket.

A rövidített változat alkalmazhatóságát bölcsészhallgatók közreműködésével ellenőriztük. Az egyik csoport (25 fő) az eredeti szöveget olvasta el, a másik (26 fő) a rövidített változatot. Ezután válaszoltak az ismertett kategóriák alapján kidolgozott kérdésekre. Mivel nem találtunk lényeges különbséget a két csoport elbeszélés-felfogása között, a rövidített változatot véglegesnek tekintettük.

Az előkísérletek során a korábban felsorolt területek alapján kétfajta olvasási kérdőívet dolgoztunk ki: egy zárt és egy nyílt változatot. Mindkettőt kipróbáltuk egy-egy második osztályban. A tapasztalat szerint több, mint kétszeres teljesítménykülönbség adódott a zárt típusú kérdőív javára. Tulajdonképpen ezt előre sejtettük, mégis csábított a zárt kérdőívtípus könnyű kiértékelhetősége. Erről azonban le kellett mondanunk. Előre megadott válaszlehetőségek esetén ugyanis előfordulhat, hogy véletlenszerűen karikáz be a tanuló egyet a megadott válaszok közül, és pont eltalálja. Nagyon valószínűnek látszik az, hogy ha valaki az esztétikai területen sok pontot ér el, de az alacsonyabbnak teltetett területeknél nem (pl. nem ismerte fel az eseményeket, nem találta meg az összefüggéseket), akkor véletlenszerű találatról van szó. Összességében *Taylor és Taylor* (1983) felfogásával egybevágó következtetésre jutottunk: a zárt tesztek alkalmatlanok a narratív szöveg megértésének vizsgálatára, mivel a lényeg kivonását nem képesek megragadni. Emiatt a nyílt kérdéssor mellett döntöttünk. Megjegyezzük azonban, hogy az IEA szövegértési vizsgálat (*Durkó*, 1983) zárt jellegű, feleletválasztós, ezért is nem használtuk fel támpontként saját kutatásunkban.

Annak érdekében, hogy a kérdések ne a kutató – esetleg szubjektív – szövegértelmezését tükrözzék, a következőképpen jártunk el. Ismét két bölcsészhallgató csoportot kértünk fel a közreműködésre (34, ill. 27 fő). Mindkét csoport megkapta a végleges szöveget. Az első csoporttal ismertettük az általunk felhasználni kívánt szempontrendszert, és az adott területek mentén minden hallgató annyi kérdést írt össze, amennyit tudott. Ezek közül kihúztuk a kategóriáknak nem megfelelő kérdéseket. A maradékot listázva írásban megkapta a másik bölcsészcsoporthoz a feladattal, hogyha nekik kellene vizsgálni az általános iskolai tanulók szövegértését, akkor területenként melyik hármat választanák (fogalmaknál ötöt). Aláhúzással kellett válaszolni, emellett a területenkénti kérdéseket rangsoroltattuk is nehézség szerint. Az eredményeket összegeztük, és ennek alapján véglegesítettük a kérdéseket.

Végeredményben valamennyi területen három kérdést használtunk, kivéve a fogalmak területét, ahol ötöt.

Az egyes területekre pontozási kulcsot dolgoztunk ki. Pontozás szempontjából a hét területet kétféle lehet bontani.

Az első négy terület kérdéseire helyes válasz esetén egy pontot kaphattak a tanulók. A pontodaítélésben szigorúak voltunk, mivel ezek a kérdések úgy voltak összeállítva, hogy rájuk a szöveg alapján egzakt választ lehetett adni. Kivételt képeznek a fogalmak, ugyanis a meghatározásukhoz elegendő a szövegkörnyezet helyes értelmezése, viszont itt a „külső” ismereteit is felhasználhatta a gyermek. A fogalmak tartalmi jegyeinek elfogadásakor a Magyar Értelmező Kéziszótár meghatározásait vettük alapul.

A következő három területen szereplő kérdésekre viszont egyáltalán nincs konkrét válasz a szövegben, hanem külső ismereteket kellett alkalmazni, következtetéseket levonni, illetve indoklással egybekötött állást foglalni. Mivel megítélésünk szerint ezek nehezebbek az előzőeknél, ezt a pontozásban is kifejeztük.

Nem nehéz észrevenni, hogy a területeknek ez az elválasztása lényegében megfelel a *Kádárné* (1983) által használt szövegértés-szövegértelmezés elkülönítésének. Nekünk is az a nézetünk, hogy a szövegértelmezésben benne foglaltatnak a vonatkozó ismeretek, gondolatok, vélemények, következtetések, amik a megértés magasabb minőségét képviselik. Feltételeztük, hogy a kettő sajátos viszonyban áll egymással, vagyis a helyes szövegértelmezés nem nélkülözheti a közvetlenül kiolvasható információk ismeretét, míg az egyszerű szövegismeret önmagában nem vezet helyes szövegértelmezéshez.

Felvetődik a kérdés, hogy ha egyszer ezeknél a területeknél nincs konkrét válasz a szövegben, akkor milyen kritériumok alapján kaphattak a tanulók pontokat. Itt úgy járunk el, hogy ezeket a kérdéseket meg is válaszoltattuk a 2. sz. hallgatói csoporttal (valamennyien magyar szakosok voltak), és a válaszokból válogattuk ki a tartalmi jegyeket. Ez volt egyébként a legnehezebb feladat, mivel a 2–8. osztályos tanulók vizsgálatát szem előtt tartva el kellett tekinteni a filozófiai eszmefuttatások, mélylélektani értelmezések felhasználásától. Feltételezhetően *Kádárné* (1983) is ezzel a problémával küszködött, amikor a művészi értékű, sokféle értelmezésre lehetőséget adó írásművek elkerülése mellett döntött.

A pontodaítélés kidolgozásánál szóba jött még egy nyolcadik osztályosoknál végzendő vizsgálat, de ezt azért vetettük el, mert valós veszélynek tűnt az, hogy az így kialakított tartalmi jegyek idejekorán lezárják a megértésben elérhető pontszámot egy adott szinten, és nem tudjuk megállapítani, hogy az esetleg kiemelkedő teljesítményt nyújtó, maximális pontszámot elérő tanulók megértési szintje meddig terjed. Ezért határoztuk meg úgy a kritériumokat, hogy azokat feltehetően egyetlen általános iskolai tanuló sem tudja kimeríteni.

A kutatás „tisztaságának” biztosítása érdekében a szöveget, a feladatlapot és annak pontozási rendszerét – teljes terjedelmükben – a longitudinális vizsgálat során nem hoztuk nyilvánosságra, továbbá valamennyi mérést magunk végeztünk. Nyomós okok késztettek arra, hogy így járjunk el. Azok a pedagógusok ugyanis, akiknek az osztályaiban a mérések folytak, elvárták volna, hogy a szöveget és a feladatlapot bocsássuk a rendelkezésükre. (Legtöbbjük nyíltan megmondta: azért, hogy előre felkészíthessék a tanulókat. Természetesen ebbe nem mehettünk bele, aminek nem egy esetben sértődés lett a következménye, jóllehet pontos tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról.)

Sajnálatos módon a kutatás félidejéhez érkezve az anyagi támogatás jelentősen megcsappant, így csak részlegesen tudtuk folytatni munkánkat. A részleges folytatás azt jelentette, hogy bár szándékunk szerint felső tagozatban is valamennyi évfolyamon mérni kívántunk, a szűkös támogatásból csak a 6. és a 8. évfolyamra futotta. Ez a magyarázata annak, hogy adataink ismertetésekor az 5. és a 7. évfolyam nem szerepel.

Ami magát a felmérést illeti, időkorlátokat nem szabtuk, a szöveget pedig a tanulók mindvégig tetszésük szerint használhatták.

A vizsgálati minta

A vizsgálatot három debreceni iskolában végeztük, összesen 11 osztályban, közel 300 fővel. Első alkalommal erre a tanulók második osztályos korában került sor, amikor már birtokába jutottak az olvasás technikájának. A következő években végzett felmérésekben ugyanazok a tanulók vettek részt.

Az egyes megértési területeken kapott eredmények ismertetése

Az adatkikeresés területe (AD)

A feladatlapnak ezen a helyén szereplő három kérdés egy tárgyra, egy időtartamra és egy időpontra vonatkozott. Ezekkel azt kívántuk feltárni, hogy milyen eredményességgel tudnak a tanulók a szövegben keresgélni, egy-egy nagyon pontosan körülírt konkrétumot meglegelni.

Mindhárom alsó tagozatos évfolyamon az idői jellegű kérdések megválaszolása sikerült jobban. Felső tagozatban viszont már nem a tárgyra utaló kérdéssel volt gondjuk a tanulóknak, mint inkább az időtartamra vonatkozóval. Ennek okát nem a képességbeli hiányosságban, hanem a figyelmetlenségben látjuk, ami valószínűleg a szöveg ismerőségéből fakadt. Ha ugyanis a (szöveg által pontosan tartalmazott) helyes válaszokat megvizsgáljuk, kiderül, hogy a tárgy és az időpont esetében a válasz egyetlen szóból áll (*téglának, sohasem*), addig az időtartamnál több szóból (*több mint egy évig*). Mivel az *egy évig* elemet szinte mindegyik tanuló válasza tartalmazta, arra kell gondolnunk, hogy a *több mint* elemnek nem szenteltek figyelmet, az *egy évig* elem megtalálásával a feladatot teljesítettnek vették („Én ezt már tudom!”). Itt jegyezzük meg, hogy százalékban kifejezett teljesítményen az egyes területeken, illetve az egyes kérdések mentén maximálisan elérhető pontszámhoz való viszonyítást értjük. Az eredményeket az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. Az adatkikeresés területén kapott eredmények

Adat- kikeresés	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
tárgy	4,33	11,93	26,53	62,28	79,13
időtartam	6,86	32,98	39,80	50,89	52,61
időpont	7,94	32,98	49,32	72,24	83,91
átlag	6,38	25,96	38,55	61,80	71,88

Az események területe (ES)

A kérdőívben szereplő három ES-jellegű kérdés annak a feltárását célozta, hogy a tanulók mennyire pontosan észlelik a történet főbb eseményeit.

Az első kérdés közvetlenül vonatkozott egy markáns, szinte „kiabáló” eseményre (haláleset), ami az egész történet indító mozzanata. Ugyanakkor az azonosításhoz nem volt szükség az eseménysor idői viszonyainak mérlegelésére. Hogy valóban markáns eseményről van szó, ezt az mutatta, hogy már a 2. osztályban is a tanulóknak több mint a fele felismerte, felső tagozatban pedig csaknem valamennyi tanuló hibátlanul oldotta meg a feladatot.

A további két kérdés már megkívánta az idői viszonyok mérlegelését, mivel egy rögzített esemény *előtt* és *után* történt másik eseményre kérdezett rá. Valamennyi évfolyamon az *előtt* típusú kérdésre érkezett a több helyes válasz. Mivel az *után* típusú kérdés a történet utolsó eseményére vonatkozott, és mindegyik évfolyamnál (a felső tagozatban is!) itt volt alacsonyabb a teljesítmény, ez arra utal, hogy az utolsó mozzanat észrevése következetesen nehézséget jelentett. Pedig a főhős utolsó cselekvésének felismerése olyannyira fontos, hogy ennek híján az üzenet nem fejthető meg. Ennek az alacsonyabb teljesítménynek két oka is lehet. Az egyik ok valószínűleg a szövegben itt alkalmazott névmási anaforában keresendő. Ezt a visszautaló koreferens elemet a szöveg az utolsó esemény, a csattanó kiemelésére használja. Megértése csak akkor lehetséges, ha az anafora feldolgozása alá van rendelve a szövegszerkezetnek (vö. *Pléh* és *MacWhinney*, 1987–1988). Mivel a szövegszerkezet feldolgozást vezető ereje az évek során fokozatosan növekedett, kell lenni egy másik oknak is. Ez a másik ok az utolsó esemény meghökkentő jellege. Ezzel azt állítjuk, hogy az utolsó eseményt azért (is) nehezebb észrevenni, mert teljességgel ellentmond az addig történeteknek. A gyökeres fordulatot jelentő utolsó mozzanat az értelmesen olvasó felnőtt embert arra készíti, hogy az események nyomán ellentmondásmentesen szerveződő benyomásait átszervezze. Ez által teljesen új megvilágításba kerül a főhős, valamint az általa végzett addigi összes tevékenység is. Szerintünk azonban ezt az átszervező munkát az utolsó esemény-mozzanat észrevése önmagában nem garantálja, csak lehetőséget biztosít rá, vagyis az átstrukturálásra vonatkozóan kizárólag akkor bír felszólító jelleggel, ha a reprezentációban zavar támad, ha az olvasó átéli az addigi egyensúly megbomlásának élményét, és ha az olvasóban megvan a zavart megszüntető átstrukturálási képesség. Észrevévés híján viszont egyáltalán nem érez zavart az olvasó, következésképpen egyensúlyhiány sem jö-

het létre, így annak megszüntetésére irányuló motiváció sem keletkezhet. 2. osztályban gyakorlatilag ezzel a képpel találkoztunk, de a kongruenciához való ragaszkodás később is erőteljes maradt. Még 6. osztályban is a tanulóknak alig a fele tudta azonosítani ezt a mozzanatot. Az eredményeket a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. Az események területén kapott eredmények

Események	Osztályosok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
markáns	65,70	82,81	82,99	96,80	97,39
előtt	10,47	23,85	43,20	64,41	76,96
után	2,89	10,53	24,15	47,69	61,74
átlag	26,35	39,06	50,11	69,63	78,70

A fogalmak területe (FO)

Az itt szereplő kérdések a szövegből kiemelt öt fogalom jelentésére kérdeztek rá. Elképzelésünk az volt, hogy ha a tanulók nem ismerték korábban a fogalmak jelentését, akkor a szövegkörnyezetbe való beágyazottságuk némi támpontot nyújt a tartalmi jegyek kialakításához. Úgy tűnik azonban, hogy a beágyazottság – az alsó tagozatban mindvégig – korántsem bír ehhez elegendő eligazító erővel. A felmérésekből mindhárom évben az derült ki, hogy ha a tanulók előzetesen nem ismerik az adott fogalom jelentését, a szövegkörnyezetből nem tudnak annyi támpontot nyerni, amennyi csak megközelítőleg is hozzájárulna a jelentés kialakításához. A FO-teljesítmények mindhárom évben mélyen alatta maradtak az összes többi összetevőben nyújtott teljesítménynek. Igaz, hogy az 5 fogalom közül 4 esetében fokozatosan javuló teljesítmények születtek, azonban a *szarkofágnál* visszaeséssel találkoztunk. Pedig az értékelési szempontunkon nem változtattunk: végig csak azokat a válaszokat fogadtuk el, amelyek valamilyen módon utaltak rá, hogy kőből készült koporsóról van szó. A szöveg ugyanis pontosan leírja, hogy a temetéshez három különböző koporsót használtak fel: a belső ólomból készült, a középső fából, a külső (a szarkofág) pedig alabástromból. Természetesen, ha a gyermek a *szarkofág* szó jelentését előzetesen nem ismeri, a meghatározás csak abban az esetben lehet sikeres, ha tudja, hogy az alabástrom valamilyen kőfajtát jelent. Az egyszerű *koporsó* választ itt azért nem fogadhatjuk el, mert megkülönböztető jegy híján a három koporsó bármelyikére vonatkozhat. Arra, hogy a 2. osztályos szinthez képest a későbbi életkorokban ennél (és csak ennél) a fogalomnál csökkent a meghatározási-értelmezési teljesítmény (kivéve a 6. osztályosoknál), semmi más ésszerű magyarázatot nem tudunk adni, mint azt, hogy néhány 2. osztályos tanuló esetében – általunk kontrollálatlan – külső „részegítés” történt. Ennek eredete azonban utólag kideríthetetlen.

Hogy milyen nehéz volt a *szarkofág* jelentését körülírni, arra példa, hogy – a 2. osztályosoktól eltekintve – ennél a konkrét fogalomnál alacsonyabb teljesítmények születtek, mint az elvontak esetében. Ez arra utal, hogy egy adott fogalom meghatározását nemcsak

az befolyásolja, hogy az absztrakt-e vagy konkrét, hanem a tartalmi jegyek hozzáférhetősége is.

De talákoztunk más furcsasággal is a *szarkofág* meghatározásával kapcsolatban. 6. osztályban a tanulók 13,17%-a helyesen határozta meg a fogalmat, míg két évvel később egy sem akadt közöttük, aki helyes választ adott volna. Pedig nehezen képzelhető el az, hogy mindazok, akik korábban helyesen válaszoltak, most tehetetlenül álltak a feladat előtt. Mivel szinte mindenki beírta a *koporsó* szót, valószínűnek tűnik, hogy a feladattal való sokadik találkozás miatt az először felöltő választ ismerősnek, és ezért kielégítőnek találták, így ennek ellenőrzését szükségtelennek tartották.

Ha az alacsony FO-teljesítményeket összevetjük az EÜ-produkciókkal, akkor az a sejtésünk támad, hogy a mű üzenetének a megragadásához nem feltétlenül szükséges valamennyi szövegben szereplő fogalomnak a megértése. A kettő között talált korrelációs értékek (2. o.: $r = 0,040$ n.sz.; 3. o.: $r = 0,223$ $p < 0,001$; 4. o.: $r = 0,221$ $p < 0,001$; 6. o.: $r = 0,295$ $p < 0,001$; 8. o.: $r = 0,285$ $p < 0,001$) két dolgot is jelentenek. Egyfelől azt, hogy a szöveg egyes fogalmainak megértése híján is lehetséges a mű üzenetének a megfejtése – ha azok nem kulcsfogalmak. Másfelől pedig azt, hogy az összes – a szövegben szereplő – fogalom ismeretének birtokában sincs biztosíték arra nézve, hogy a mű üzenete újraalkotható. Ennek a gondolatnak az a pedagógiai konzekvenciája, hogy természetesen helyes, ha a pedagógus az ismeretlen fogalmak jelentését megmagyarázza, azonban a fogalmak megértéséből még nem következik automatikusan az üzenet megértése is.

A válaszok tartalmi elemzése egyértelművé tette, hogy – ha némileg csökkenő mértékben is – alsó tagozatban a tanulók túlnyomó többsége az elvont fogalmakat konkrét-ként kezelte. Felső tagozatban viszont lényegesen csökkent az elvont fogalmak konkrét-ként való felfogása, mintha egy minőségi ugrást értünk volna tetten. Ugyanakkor érdekes, hogy a *halhatatlan* fogalmát 8. osztályban is pontosan annyian határozták meg helyesen, mint két évvel korábban, ami arra utal, hogy ha van is minőségi változás, ez nem mindegyik fogalomnál és nem azonos időpontban következik be. Az eredményeket a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat. A fogalmak területén kapott eredmények

Fogalmak	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
liget	6,14	12,28	18,37	30,25	40,87
halhatatlan	0,00	1,05	6,46	28,47	28,26
emberfeletti	1,44	3,86	11,22	39,86	59,13
szarkofág	5,50	1,05	1,70	13,17	00,00
harmónia	0,72	2,11	4,42	26,33	56,96
átlag	2,67	4,07	8,44	27,62	37,04

Az összefüggések területe (ÖF)

Itt kizárólag azokra az oksági összefüggésekre kérdeztünk rá, amelyek nyíltan ki voltak fejtve a szövegben, és az ok-okozati reláció vagy egyetlen összetett mondatban, vagy két egymást közvetlenül követő mondatban szerepelt. A kérdések a reláció egyik tagját tartalmazták, és a másik tagra kérdeztek rá.

Itt felfigyeltünk valamire. Mindegyik évben arra a relációra született a legtöbb helyes válasz, amely a szövegbeli nyelvtani szerkezet szempontjából a legbonyolultabb volt. Ha igaz lenne, hogy az azonosítást elsődlegesen a nyelvtani szerkezet befolyásolja, akkor itt kellett volna a leginkább érvényesülnie. Az eredmények viszont azt valószínűsítik, hogy az azonosítást nem a nyelvi szerkesztésmód, hanem a jelentés szemléletes vagy elvont jellege befolyásolta inkább valamennyi évfolyamon. Eredményeink az alábbiak (4. táblázat).

4. táblázat. Az összefüggések területén kapott eredmények

Összefüggések	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
a képzelet szárnyalása	0,72	6,32	11,22	18,51	23,48
a szarkofág kis mérete	3,45	20,00	35,03	67,97	81,74
a munka befejezetlensége	1,44	7,72	11,56	21,35	21,30
átlag	1,81	11,35	19,27	35,94	42,17

A valóságismeret területe (VA)

Itt azt vizsgáltuk, hogy milyen mértékben rendelkeznek a gyermekek a történetmegértés szempontjából mozgósítható, a valóságra vonatkozó ismeretekkel, azaz háttértudással. A „felülről lefelé” szerveződés elvét valló szövegértési modellek azt sugallják, hogy a háttérismeretek segíthetik a megértést, rávezethetik a tanulókat arra, hogy a főhős kARRIERJE végeredményben negatív jellegű. A kérdések az uralkodói teendők, a nép sorsa és az alattvaló lehetőségei iránt tudakozódtak.

A hibás válaszok tartalmi elemzése azt mutatta, hogy a háttérismeretek elsősorban a mesevilágból valók és a parancsolás-engedelmeskedés mentén szerveződnek. Feltételeztük, hogy az évek során folyamatosan bővül a tanulók valóságismerete, és ez erősödő kontrollt von maga után. Az adatok azonban mást mutattak. Igaz, hogy 3. osztályban mindhárom kérdés tekintetében szembeötlő volt az ismeretek gyarapodása, 4. osztályban viszont csak az uralkodói teendőkről tudtak valamivel többet. Felső tagozatban is csak az uralkodói teendőkre vonatkozó ismeretek bővültek jelentősen. Ennek magyarázatát a történelem tantárgy tanulásában látjuk, vagyis abban, hogy a diákok az iskolai oktatás során tanultak ezekről a dolgokról. Ugyanez állhat a mögött is, hogy a nép sorsára vonatkozó ismeretek alig bővültek, ugyanis a történelem tantárgyban a diákok nemigen

találkoztak ilyen esettel, főleg nem annak taglalásával, hogy mi történik a néppel, ha egy ország uralkodó nélkül marad. Eredményeink az alábbiak (5. táblázat).

5. táblázat. A valóságismeret területén kapott eredmények

Valóságismeret	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
uralkodói teendők	2,35	21,75	29,76	60,32	70,22
a nép sorsa	3,43	13,68	9,35	16,90	17,39
az alattvaló lehetőségei	5,05	34,39	24,15	37,01	44,78
átlag	3,61	23,27	21,09	38,08	44,13

Operatív-manipulatív terület (OP)

Az előzőhöz hasonlóan az idetartozó kérdésekre sem volt meg a válasz a szövegben. A kérdések olyan önállóan levont következtetéseket kívántak meg, amelyek során az olvasó kizárólag a saját szubjektív szövegértelmezésére támaszkodhat, természetesen a rendelkezésre álló szövegelemek alapján. A három kérdés közül az egyik jelképertelmezést kívánt, a másik a főhős személyiségében végbement változás motívumaira kérdezett rá, a harmadik pedig a főhős cselekvését vezérlő motívumokra irányult.

A három kérdés alapján megállapítható, hogy az operatív-manipulatív területen az évek során nagyjából egyenletes volt a fejlődés, jóllehet a tanulók fele még 14 éves korban sem volt képes kielégítő válaszokat adni. Igaza lehet tehát *Konnak* (1979) abban, hogy a viselkedés rejtett determinánsait igazából csak 15 éves kor után kezdi felfedezni a serdülő. Eredményeink a 6. táblázatban olvashatók.

6. táblázat. Az operatív-manipulatív területen kapott eredmények

Operatív	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
jelképertelmezés	0,72	6,32	11,22	37,54	43,48
a belső változás motívuma	3,45	20,00	35,03	26,87	38,04
a célra törekvés motívuma	1,44	7,72	11,56	31,14	41,30
átlag	1,81	11,35	19,27	31,85	40,94

Esztétikai-üzeneti terület (EÜ)

Az itt alkalmazott kérdésekkel azt kívántuk feltárni, hogy a gyermekek mennyire képesek megérteni a mű üzenetét. A három kérdés a főhősnek, az általa emelt épületnek és az épület elnevezésének a megítélésére szólított fel.

A főhőst akkor ítéltük meg helyesen, ha felfedezzük, hogy számos jó tulajdonsága ellenére mégis csak negatív hős. A történetben ugyanis valójában a főhős személyiségbe-

li torzulása fogalmazódik meg. A herceg fokozatosan elveszti minden érzelmi kapcsolatát, amely az elhunyt kedveséhez fűzte, így az emlékmű állítására fordított erőfeszítés teljesen értelmetlen. Saját művének – a szerelme sírhelye köré emelt épületnek – tökéletessége annyira fontos lesz számára, hogy még a kedvesére emlékeztető utolsó tárgyi utalást, a szarkofágot is kidobhatja: arról egyedül a méretbeli differenciák jutnak az eszébe.

Mindezt azért nehéz felismerni, mert az író hallatlan nyelvi leleménnyel úgy tárja elénk az események láncolatát, hogy közben egyetlen elítélő megjegyzést sem tesz a főhősre, sőt látszólag csupa pozitív tulajdonsággal ruházza fel. Csakhogy a szarkofág kidobása teljesen megváltoztatja a kontextust, ami a főhős megítélésében nézőpontváltást tesz szükségessé. Adataink szerint a 2. osztályban ezt a nézőpontváltást a tanulók nem tudták végrehajtani: válaszaikban csak pozitív tulajdonságokat említettek. 3. osztályban a „szép” típusú válaszok száma jelentősen csökkent, és megjelentek a negatív jelzők is. 4. osztályban viszont ezek – változatlan eseményészlelés mellett – csaknem eltűntek, a főhős újra felmagasztosult, vagyis az attribúció minősége romlott, de még a 6. osztályos teljesítmények is alatta maradtak a harmadikosnak. Csökkent a negatív megítélések száma, és újra felerősödött az a szemléleti irány, amely a főhőst a pozitívumok megtestesítőjeként tekinti. Mindez annak ellenére következett be, hogy a történet utolsó – kritikus – eseményét lényegesen többen észrevették, azonban láthatóan ezt a tudást az attribúcióban nem hasznosították. A megítélés feladatát alacsonyabb színvonalon oldották meg, mint korábban. 8. osztályban újból növekedett a negatív megítélések száma, viszont a változást továbbra is csak kevesen tudták megragadni. Ezek szerint a tanulók többségére még 14 éves korban is az jellemző, hogy a főhősről statikus képet alakítanak ki, amihez ragaszkodnak.

Ami az épületet illeti, 2. osztályban a legtöbb válaszoló itt is a „szép” minősítést használta. 3. osztályban már negatív jelzők, valamint zavarra utaló megfogalmazások is megjelentek, sőt egyesek az épület értelmét is megkérdőjelezték. 4. osztályban viszont a két utóbbi választípus szinte teljesen eltűnt, csak a negatív jelzők száma szaporodott. Bár 6. osztályban a zavarra utaló megfogalmazások ismét megjelentek, a válaszok színvonala nem volt magasabb, mint 3. osztályban. Némi előrelépés csak a 8. osztályban volt tapasztalható.

A feladatlap utolsó kérdése az épület elnevezésének – a Szerelme Gyöngyének – a megítélését kérte. Hogy ez mennyire nehéz feladat, az az előkísérletek során adott bölcsészhallgatói válaszokból is kiderült, hiszen szinte valamennyien utaltak az értelmezés összetettségére.

A megközelítés mélysége attól függ, hogy a főhős szándéka szemszögéből mérlegeljük-e az elnevezést, a végeredményt tekintjük-e elsődleges szempontnak (ebben már benne van a szándékkal való összevetés is), vagy megkísérljük-e a kettő magasabb szinten való egyeztetését, amelyre az ironia szempontjának bevezetése ad lehetőséget. A történetet ugyanis átlengi egy hallatlanul finom gunyorosság, a dolgok fonákságát átlátó szellemi fölény, s az elnevezés (és történetcím) ennek a kifejeződése. Természetesen azt magunk is sejtettük, hogy a mű üzenetét – a tartalom és a forma viszonyát – egyetlen szelíd fintorba sűrítő kifejezés értelmét a legkisebbek képtelenek lesznek kibontani. A jelentés ironikus irányba való torzulását pedig különösen nem, hiszen ezt még a magyar szakos hallgatók egy része sem ismerte fel. Azt azonban nem tudtuk, hogy a kezdetleges

értelmezések milyen életkorban jelennek meg, és hogyan válnak egyre összetettebbé az életkor előrehaladtával, ezért döntöttünk a kérdés alkalmazása mellett.

2. osztályban az erre a kérdésre kizárólag a „szép” válasz született. Természetesen ez nem meglepő, hiszen ha nem értik a főhős motivációját, nem veszik észre a jellembeli torzulást, nem tűnik fel az elkészült épület értelmetlensége, akkor mindezek hiányában aligha remélhető, hogy a mű üzenetét sűrítő elnevezést képesek lennének valamilyen szinten is értelmezni. 3. osztályban a tanulók egy kis hányada már megpróbálkozott az- zal, hogy az elnevezés minősítése mellett indoklást is írjon. A minősítések továbbra is kizárólag pozitív jellegűek voltak, az indoklások pedig kezdetleges szinten ezeket tá- masztották alá. 4. osztályban itt is romlott az értelmezési színvonal. Válaszból ugyan több volt, ezek azonban kevésbé voltak elfogadhatóak. 6. osztályban, és később 8. osz- tályban a teljesítmény némileg növekedett. További különbség volt, hogy majdnem min- denki megpróbálkozott a válaszadással.

Összegezve a megítélés-véleményalkotás színvonalát, egy nagyjából homogén kép tárul elénk: 2. osztályos korban a tanulók képtelenek voltak helyes értelmezést adni, a 3. osztályban nyújtott teljesítményüket a tanulók csak 8. osztályban múlták felül, miközben 4. osztályban egy mélypontnak lehettünk tanúi. Eredmények a 7. táblázatban.

7. táblázat. Az esztétikai-üzeneti területen kapott eredmények

Esztétikai- üzeneti	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
főhős	1,20	19,65	8,28	16,49	26,23
épület	0,24	19,65	6,69	17,79	31,74
elnevezés	0,00	7,37	3,97	12,22	18,55
átlag	0,48	15,56	6,31	15,50	25,51

E gondolati egység lezárásaképpen egyetlen táblázatban (8. táblázat) adunk áttekin- tést az egyes területeken kapott átlageredményekről.

8. táblázat. Az egyes megértési területeken kapott eredmények összefoglalása

Megértési területek	Osztályok				
	2. o. (%)	3. o. (%)	4. o. (%)	6. o. (%)	8. o. (%)
adatok (AD)	6,38	25,96	38,55	61,80	71,88
események (ES)	26,35	39,06	50,11	69,63	78,70
fogalmak (FO)	2,67	4,07	8,44	27,62	37,04
összefüggések (ÖF)	1,81	11,35	19,27	35,94	42,17
valóságismeret (VA)	3,61	23,27	21,09	38,08	44,13
operatív terület (OP)	3,19	23,51	16,84	31,85	40,94
esztétikai-üzeneti terület (EÜ)	0,48	15,56	6,31	15,50	25,51

Szövegértés – szövegértelmezés

Korábbi tanulmányunkban (Tóth, 1990) Kádárnéhoz hasonlóan mi is különbséget tettünk a szövegértés és a szövegértelmezés között. Vizsgálatunkban a szövegértéshez tartozónak véljük az AD, ES és ÖF területeket, míg a szövegértelmezéshez a VA, OP és EÜ tartozik. A FO inkább az utóbbihoz tartozna, de a FO adatokat itt nem vehettük figyelembe. A FO adatok felhasználásának ugyanis csak akkor volna értelme, ha bizonyosak lennének abban, hogy a megjelölt fogalmakat egyetlen tanuló sem ismerte sem a szöveggel való első találkozás, sem a többi előtt. Ezt azonban külön nem vizsgáltuk. De a FO adatok kihagyása már csak azért is indokoltnak látszik, mert a velük való párosítások mutatták a legalacsonyabb korrelációt.

2. osztályban a szövegértésnek és a szövegértelmezésnek a reprezentációban való képviselési aránya 69,6% : 30,4% volt, tehát körül-belül 7: 3. A számítások szerint a szövegértés és szövegértelmezés közötti korreláció $r = 0,375$ ($t = 6,381$; $p < 0,01$), ami nem túl magas ugyan, de nem is elhanyagolható. Ez egyfelől azt mutatja, hogy a két terület nem egybevágó (azaz elfogadható az elkülönítések), másfelől a mérsékeltnek talált kapcsolat arra is utal, hogy a szövegből történő elemi információfelvétel szükséges, de nem elégséges feltétele az értelmezésnek. (Összetevőkre bontva lásd a 9. táblázatot.)

9. táblázat. A szövegértés területei és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 2. osztályban

Változók	r	t	p
AD – VAOPEÜ	0,259	4,231	0,01
ES – VAOPEÜ	0,248	4,041	0,01
ÖF – VAOPEÜ	0,356	6,020	0,01

Amint látható, a három értési összetevő közül az első kettő nagyjából egyforma erősségű kapcsolatot mutat az értelmezéssel, jóllehet az összteljesítménybeli képviselésük jócskán eltér. Ennek pontos okát eddig nem sikerült tisztázni. Az ÖF-re vonatkozó némileg magasabb korrelációs érték mögött valószínűleg hasonló – bár síkjában eltérő – munkamód húzódhat meg.

3. osztályban a szövegértés – szövegértelmezés képviselése 54,9% : 45,1% volt, szembeötlő tehát az eltolódás az értelmezés javára. Hogy a szövegértés fokozódása nemcsak mennyiségi, hanem minőségi növekedést is jelent (azaz a gyermek nemcsak többet ért meg a szövegből, hanem jobban is érti azt), azt a két terület közötti korrelációs érték növekedése is jelzi: $r = 0,485$ ($t = 9,330$; $p < 0,001$). Ezt összetevőkre bontva mutatja a 10. táblázat.

Mivel a korrelációs együtthatók külön-külön és együttesen is jelentős növekedést mutatnak a 2. osztályhoz képest, ez nem mást fejez ki – legalábbis akkor még így gondoltuk –, mint hogy bonyolultabbá vált az az összefüggésrendszer, amely az egyes területek között volt.

10. táblázat. A szövegértés területei és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 3. osztályban

Változók	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD – VAOPEÜ	0,300	5,288	0,001
ES – VAOPEÜ	0,377	6,857	0,001
ÖF – VAOPEÜ	0,398	7,304	0,001

4. osztályban a szövegértés – szövegértelmezés aránya 53,1% : 46,9% volt, ami csaknem azonos az előző évvel. A kettő közötti korreláció értéke némileg csökkent: $r = 0,457$ ($t = 8,327$; $p < 0,001$), ami abból adódott, hogy kivétel nélkül az összes korrelációs érték egy kissé alacsonyabb volt, mint egy évvel azelőtt (11. táblázat).

11. táblázat. A szövegértés területei és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 4. osztályban

Változók	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD – VAOPEÜ	0,285	4,822	0,001
ES – VAOPEÜ	0,352	6,097	0,001
ÖF – VAOPEÜ	0,348	6,023	0,001

Mindez arra utal, hogy az adatokkal, eseményekkel, explicit összefüggésekkel való bánás képességének fejlődését nem követte az értelmezés képességének fejlődése. Más-képpen fogalmazva: az elemi adatbetáplálás eredményesebb ugyan a 4. osztályosoknál, de ezzel még a mű üzenetéhez nem jutottak közelebb.

6. osztályban a szövegértés – szövegértelmezés aránya 47,3% : 52,7%, vagyis a reprezentáció kezd átbillenni a szövegértelmezés oldalára. Ugyanakkor a kettő közötti korreláció értéke változatlan maradt: $r = 0,450$ ($t = 6,062$; $p < 0,001$). Részletezve lásd a 12. táblázatot.

8. osztályban a szövegértés – szövegértelmezés aránya 43,8% : 56,2%, azaz az értelmezési oldal tovább erősödött. Meglepetés viszont, hogy a kettő közötti korrelációs érték csökkent: $r = 0,383$ ($t = 6,270$; $p < 0,001$), ami lényegében azonos a 2. osztályos értékkel. Részletezve lásd a 13. táblázatot.

12. táblázat. A szövegértés területei és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 6. osztályban

Változók	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD – VAOPEÜ	0,272	4,723	0,001
ES – VAOPEÜ	0,399	7,272	0,001
ÖF – VAOPEÜ	0,166	2,809	0,01

13. táblázat. A szövegértés területei és a szövegértelmezés közötti kapcsolat 8. osztályban

Változók	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD – VAOPEÜ	0,295	4,658	0,001
ES – VAOPEÜ	0,336	5,382	0,001
ÖF – VAOPEÜ	0,164	2,515	0,05

Úgy tűnik tehát, hogy korábbi gondolatunk részben korrigálásra szorul. Nem igazolódott az, hogy az értelmezési teljesítmény növekedésével szorosabbá válna a kapcsolat a közvetlen megértés és az értelmezés között. Vajon akkor hogyan magyarázható az a tendencia, hogy az egyre magasabb évfolyamokon eleinte kissé erősebbé, később újra lazábbá válik a kapcsolat? Véleményünk szerint csak egy módon: egy bonyolult üzenetet hordozó szöveg kielégítő értelmezéséhez a tanulóknak el kell szakadniuk a szövegelemek közvetlen jelentésétől. Hiába dolgozzák fel a szövegelemeket egyre hatékonyabban, az adatbevitel csak olyan mértékben támogatja az értelmezést, amennyire az értelmezés erre igényt tart. Az értelmezés ugyanis olyan új ismereteket hoz létre, amelynek megfelelő szövegelemek nem léteznek a szövegben. Az általunk használt szövegben hiába keresi bárki is a választ például arra a kérdésre, hogy *Mi lehet a „gyöngy” a Szerelm Gyöngyében?*, ennek explicit módon való leírását nem találja meg. Nyilvánvalóan annak megállapításához, hogy nincsenek olyan szövegelemek, amelyek megtalálása választ ad a kérdésre, mindenekelőtt arra van szükség, hogy az olvasó a szövegelemek jelentését pontosan azonosítsa. Amíg ezt nem teszi meg, semmi oka nincs azt gondolni, hogy a választ a szövegelemek nem tartalmazzák. A szövegelemek pontos azonosítása azonban csak addig a pontig támogatja az értelmezést, amíg az olvasó a kérdéssel vonatkozásba hozható szövegbeli információt be nem gyűjtötte. Ezen a ponton túl az sem segít, ha a szöveg összes eleme hiánytalanul feldolgozásra kerül, mert csupán a szövegelemek manipulálásával a feladat nem oldható meg.

Ugyanezt a vizsgálatokban nyújtott teljesítmények oldaláról megközelítve azt láthatjuk, hogy a 2. osztálytól a 8. osztályig a közvetlen szövegértési és szövegértelmezési teljesítmények nagyon eltérő módon növekedtek. A közvetlen szövegértés (ADESÖF) területén 5,56-szoros, míg a szövegértelmezés (VAOPEÜ) területén 15,23-szoros volt a teljesítménynövekedés. Ezek szerint a különbség java része nem a szövegelemek feldolgozásából származott.

Itt érdemes felidézni azokat a szövegértési modelleket, amelyeket az elméleti részben ismertettünk. Jelen vizsgálat adatai inkább az interaktív nézőpontot támogatják, miszerint mind a szövegből felvett adatoknak (szövegelemeknek), mind az olvasó tudattartalmainak meghatározó jelentőségük van, ugyanakkor ennél árnyaltabb elemzésre is lehetőséget adnak a fejlődési aspektus megragadásával. Az alábbiakban saját vizsgálatunk adatainkra támaszkodva röviden kifejtsük, hogyan képzeljük el az interakció fejlődéses vonatkozásait.

Úgy véljük, az olvasás technikájának birtokba vétele után még évekig (a 4. osztállyal bezárólag) a szövegből közvetlenül kiolvasható információk jelentik az elsődleges tám-

pontot a megértés számára. A szövegből felvett adatok és a tudattartalmak között van ugyan interakció, de ez az interakció nem lehet számottevő. Azért nem, mert egyfelől ebben az életkorban a valóságra vonatkozó ismeretek hézagosak (többek között éppen az olvasással bővül a gyermekek tudásalapja!), azaz vagy nem léteznek, vagy nem elég széles, vagy nem a valóságot tükrözi az az ismeretkör, ami az értelmezéshez a szövegen kívüli információt szolgáltatná. Másfelől igen alacsony szintű a gyermekeknek az önálló és a realitásnak megfelelő következtetési képessége. A „realitásnak megfelelő” kritériumot azért kell az önállóság mellett hangsúlyozni, mert önállóan következtetni az óvodás gyermek is képes, például *azért van nyáron meleg, hogy lehessen a strandra menni*. Ezt maga találja ki a saját tapasztalatára támaszkodva (nyáron meleg van, és ilyenkor a strandra szoktak menni a szüleivel), csak hogy a következtetés téves. Ugyanígy, az általunk használt történetnél az a következtetés, hogy a herceg azért változott meg, mert öregebb lett, a szövegelemekből csakugyan összerakható, de nem felel meg a valóságnak. Hiába bővül tehát a gyermek ismeretanyaga, ha a következtetések továbbra sem a valóságnak megfelelően történnek.

Korrelációs elemzéseink szerint is a valóságra vonatkozó ismeretek bővülése nem jár együtt az értelmezés színvonalának emelkedésével. Maguk a teljesítményadatok ugyan párhuzamosságot mutatnak, de a korrelációs értékek ezt nem támasztják alá. Ha az együttjárás igaz lenne, a magasabb évfolyamokon különösen elő kellene tűnnie annak, hogy a valóságra vonatkozó ismeretek összefüggének az értelmezés színvonalával. De ilyen összefüggést nem találtunk.

Még inkább elgondolkoztató az a tény, hogy a közvetlen szövegértés – szövegértelmezés (ADESÖF – VAOPEÜ) közötti korreláció 8. osztályban pontosan azonos a 2. osztályban kapottal, holott ugyanazok a tanulók ugyanazt a szöveget 8. osztályban jóval magasabb színvonalon voltak képesek értelmezni, mint sok évvel korábban. Mivel az ADESÖF teljesítmények számottevően nagyobbak a korábbinál, továbbá a valóságismeret szintje és az önálló következtetés képessége is számottevően nagyobb, úgy az interakciónak is erőteljesebbnek kell lennie. De miért nem tükröződik ez a korrelációs értékben? Valószínűleg azért, mert a következtetési képesség fokozódása egy szelekciós mechanizmust indít be: az egyén egymás után kizárja azokat a szövegelemeket, amikre nem támaszkodhat. Minden szövegelemet nem zárhat ki, hiszen ez egyenlő lenne magának a szövegnek a megszüntetésével. Kiválogatja viszont azokat, amik az értelmezés kereteit kijelölik, amik segítséget nyújtanak ahhoz, hogy feltevéseket fogalmazzon meg, és azokat ellenőrizze. Válogatni azonban csak akkor tud, ha a főbb szövegelemek jelentésével tisztában van, mert ennek híján nem dönthető el, hogy mi az, amit nagy valószínűséggel érdemes fontolóra vennie az értelmezésben.

Úgy gondoljuk tehát, hogy a közvetlen szövegértés – szövegértelmezés közötti laza összefüggés a magasabb évfolyamokon már nem azt fejezi ki, hogy a szövegelemek és a tudattartalmak interakciója továbbra sem számottevő. Valójában az interakció erőteljesebbé válik, növekszik a kettő közötti „forgalom”, de ugyanakkor a szelekció is erősödik: az egyén a gyarapodó-szilárduló ismeretei, tapasztalatai, sémái, elvárásai alapján fokozatosan képessé válik arra, hogy adott dolog értelmezéséhez mind inkább csak az azzal vonatkozásba hozható szövegelemeket emelje ki, a többitől pedig eltekintsen. Ez a szelekció viszont csak akkor indul be, ha az olvasó a vonatkozó tapasztalatokkal, sémák-

kal, ismeretekkel már rendelkezik, és a gondolkodása elég fejlett ahhoz, hogy ezeket mozgósítsa.

Összefoglalás

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a narratívum megértése milyen változásokon megy keresztül az általános iskolai tanulóknál. Főbb megállapításainkat az alábbiakban foglaljuk össze.

Általános megállapításunk, hogy a narratív szöveg megértésének fejlődése az általános iskolában nem egyenletes. A szemléletesség kedvéért kiszámítottuk a teljesítménynövekedés nagyságrendjét az egyes évfolyamok között. Nos, az eredmény meglepő: a 2. és 3. évfolyam között 3,2-szeres, a 3. és 4. évfolyam között 1,4-szeres, a 4. és 6. évfolyam között (két év különbség) 1,4-szeres, a 6. és 8. évfolyam között (szintén két év különbség) pedig 1,2-szeres volt a teljesítménynövekedés. Ha csak az arányokat nézzük, úgy tűnik, mintha 3. osztályban erőteljesen nekilódulna a fejlődés, ez a lendület azonban később veszít az erejéből. Valójában az arányszámok megtévesztőek, mert csak az összképet mutatják, arról már nem adnak felvilágosítást, hogy miből származnak. Magunk például a 4. és 6. osztály közötti 1,4-szeres növekedést sokkal értékesebbnek tartjuk, mint a 3. és 4. osztály közötti ugyancsak 1,4-szeres növekedést (pedig két év különbség áll szemben egy év különbséggel), mert előbbinek a nagyobbik hányada az értelmezési képesség fokozódásából származott, utóbbit viszont teljes egészében a közvetlen megértés fokozódása adta. Másképpen fogalmazva a 6. osztályosok közelebb kerültek a mű üzenetének megértéséhez, a 4. osztályosok nem.

Teljes mértékben igazolódott elgondolásunk az azonos szöveggel végzett vizsgálat jogosságáról. A 8. osztályosok már sokadik alkalommal olvasták ugyanazt a szöveget, mégsem akadt közöttük olyan, aki valamennyi területen a lehetséges maximumot nyújtotta volna. Az tehát, hogy egy szöveg valaki számára ismerős, nem feltétlenül jelenti azt, hogy jobban is érti.

Kétségtől igaz, hogy a szöveghez való hozzászokás érdektelenséget okozhat („tudom, hogy miről szól, elég, ha átfutom a szöveget”). Tapasztalatunk szerint ez a hatás a figyelmetlenségben nyilvánult meg, ami azonban csak a közvetlen szövegértést igénylő feladatoknál jelentkezett a felsőbb évfolyamokon. Értelmezést kérő feladatoknál figyelmetlenségéből fakadó hibázásokkal nem találkoztunk.

Végezetül egy megjegyzés. A vizsgálat céljára felhasznált irodalmi mű nem gyermekeknek íródott, hanem felnőtteknek szóló mese. Finom iróniájával, groteszk elemeivel, a karikatúra mértékletesen alkalmazott eszközeivel olyan töbrétegű szöveget alkot, aminek *teljes* befogadására még a 8. osztályos tanulók sem képesek. Intellektuális humorról lévén szó, ez nem is volt várható. De véleményünk szerint pontosan az ilyen összetett szövegek alkalmazásával válik lehetővé, hogy a narratívum megértésének a fejlődését feltárjuk.

Tóth László

Irodalom

- Bransford, J. D. és McCarrell, M. S. (1989): A megértés kognitív felfogásának vázlata. In: Pléh Csaba (szerk.): *Gondolkodáslélektan I.* Tankönyvkiadó, Budapest, 187–212.
- Durkó Mátyás (1983): Olvasásmegértés fiataloknál és felnőtteknél egy nemzetközi összehasonlító tesztvizsgálat alapján. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **40**. 1. sz. 17–24.
- Goodman, K. S. (1982a): Reading: A psycholinguistic guessing game. In: Gollasch, F. V. (szerk.): *Language and literacy. Vol. I.* Routledge and Kegan Paul, Boston, 19–31.
- Goodman, K. S. (1982b): The reading process: Theory and practice. In: Gollasch, F. V. (szerk.): *Language and literacy. Vol. I.* Routledge and Kegan Paul, Boston, 33–43.
- Gough, P. B. (1972): One second of reading. In: Kavanagh, F. és Mattingly, I. G. (szerk.): *Language by ear and by eye.* MA: MIT Press, Cambridge, 331–358.
- Halász László (1966): A tetszés és az aktivációs színvonal a versélményben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **23**. 3. sz. 398–408.
- Halász László (1970): A versélmény időbeli szerveződése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **27**. 4. sz. 543–556.
- Halász László (1983): Elbeszélés (illetve kivonat) feldolgozása újraolvasások sorozatában. *Pszichológia*, **3**. 3. sz. 359–384.
- Just, M. A. és Carpenter, P. A. (1987): *The psychology of reading and language comprehension.* Boston, Allyn and Bacon.
- Kádárné Fülöp Judit (1983): Az olvasás mint kommunikációs képesség. *Pedagógiai Szemle*, **33**. 2. sz. 140–150.
- Kon, I. Sz. (1979): *Az ifjúkor pszichológiája.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lengyel Zsolt (1988): *Személyes közlés.*
- Lénárd Ferenc (1979): *A képességek fejlesztése a tanítási órán.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mansilla, V. B. és Gardner, H. (1997): Of kinds of disciplines and kinds of understanding. *Phi Delta Kappan*, **78**. 5, 381–386.
- Martindale, C. (1990): Szemantikus emlékezet. In: Kónya Anikó (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei.* Tankönyvkiadó, Budapest, 244–268.
- Marton Ferenc és Claes-Göran Wenestam (1988): Minőségi különbségek a több alkalommal olvasott szövegek emlékezeti megőrzésében. *Pszichológia*, **8**. 2. sz. 207–214.
- Nagy Ferenc (1984): *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pléh Csaba és MacWhinney, B. (1987–1988): A visszautaló (anaforikus) elemek és a megértés pragmatikus tényezői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **87–88**. 1. sz.
- Rumelhart, D. E. (1990): A sémák: A megismerés építőkövei. In: Kónya Anikó (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei.* Tankönyvkiadó, Budapest, 392–420.
- Siklaki István (1981): A történetnyelvtanok mint a szövegfeldolgozás alapjai. *Pszichológia*, **1**. 4. sz. 469–484.
- Taylor, I. és Taylor, M. M. (1983). *The psychology of reading.* Academic Press, New York.
- Tóth László (1990): Kiindulópontok az általános iskolás tanulók szöveg megértésének longitudinális vizsgálatához. *Acta Psychologica Debrecina*, **16**. sz. 65–77.
- Tóth László (1997): A szöveg megértés fejlődése kisiskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, **97**. 1. sz. 41–59.
- Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

ABSTRACT

LÁSZLÓ TÓTH: TEXT COMPREHENSION IN THE PRIMARY GRADES

In his paper the author reports on a follow-up study. The purpose of this study was to explore the development of comprehension of a narrative text with elementary and primary schoolchildren. The new feature of the author's conception was that he wanted to use the same text throughout. For this purpose he chose a narrative text with literary value that carried a complicated message over a simple story. He developed a questionnaire the items of which consist of the following components: (1) data seeking, (2) perception of events, (3) concept formation based on the text, (4) recognition of explicit relations, (5) background knowledge, (6) independent inference, and (7) aesthetics and message. According to the author, (1), (2), and (4) form the direct components of comprehension, and the others the indirect components. He tried to avoid his own subjectivity by having a group of arts students to interpret these items, and the total interpretation formed in this way served as the basis of the judgement of the children's interpretation. The research was conducted in three schools of Debrecen, with approximately 300 students. The most important finding of the study was that primary information processing developed gradually, but interpretation did not. Furthermore, correlations between direct and indirect comprehension did not change from the 2nd to the 8th grade. Based on this fact the author has outlined a model to highlight the interactions between the two main areas. The author hopes that his research means a step forward to expand our knowledge on the nature of comprehension.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 3. 355–376. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth László, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Melléklet

A Szerelem Gyöngye

A történet színhelye Észak-India. Itt élt egy ifjú herceg, az összes tartományok ura, és egy gyönyörűséges, pompázó szépségű lányra talált. Ilyen édes és csodálatosan nemes szerelemről talán még nem is álmodott senki. Így éltek több mint egy évig. És akkor egy ligetben egy mérges fullánk kioltotta a lány életét.

Igen, meghalt. A herceget pedig sújtotta a fájdalom. Némán és mozdulatlanul szenvedett. Attól féltek, hogy megöli magát, pedig fia vagy testvére sem volt, aki követhette volna a trónon. Két napon, két éjszakán át étlen-szomjan, arca borulva feküdt a pamlag előtt, melyen a kedves kihült teste pihent. Aztán felemelkedett, evett, és olyan nyugodtan járt-kelt, mint aki elszánta magát valamire. És kiadta a parancsot: kedvese testét tegyék ezüsttel ötvözött ólomkoporsóba, ezt finom, illatos fákból faragott, arannyal kivert koporsó borítsa, mindkettőt pedig drágakövekkel kirakott, alabástromból készült szarkofágba helyezték.

A herceg nem szaggatta meg a ruháját, hamuval sem csúfította el magát, ahogy a szokások előírták, mert nagy szerelméhez méltatlannak érezte az ilyen szertelenségeket. A nép előtt kijelentette, hogy soha többé nem fog asszonyt érinteni. Kötelességszerűen elvégzi uralkodói teendőit, de ezen kívül minden erejét, hatalmát és gazdagságát arra áldozza, hogy egyetlen, drága, elvesztett szerelmének méltó emléket állítson. Kecses, tökéletes szépségű épületet, mely minden eddigi és valaha készülő építményt túl fog szárnyalni. Ha az emberek meglátják ezt a csodát, idézni fogják királynéjának hírét és emlékezetét. Az épület neve pedig a Szerelem Gyöngye lesz.

A herceg munkához látott. Évek teltek el, és minden idejét a Szerelem Gyöngyének építésére szentelte, hogy minél ékeesebb legyen. A termésköböl készült alap mélyén helyezték el az alabástrom szarkofágot. Körülötte ritka és értékes kövekből oszlopok, faragott és kivert falak emelkedtek. Olyan volt az egész, mint egy hatalmas, csúcsíves ékszerdoboz.

A Szerelem Gyöngyének terve eredetileg nem volt ilyen merész, először sokkal kisebb és tömörebb épületet akartak emelni. A herceg képzelete azonban egyre messzebb szárnyalt, így az épület is egyre bővült.

Már nem az a bájos ifjú volt, aki a királyi lánykát szerette. A komoly, céltudatos férfi már csak a Szerelem Gyöngyének építésével törődött. Már mindent tudott a falak, ívek és pillérek tulajdonságairól, a színek árnyalatairól. A nép megilletődötten és csodálattal látta, miként nő a Szerelem Gyöngye a nagyszerűség emberfeletti méreteire. – A szerelem csodákat művel – suttozták, és szerették a herceget hűség rajongásáért.

A Szerelem Gyöngye pedig csak nőtt, növekedett, de a herceg még mindig elégedetlen volt. Úgy érezte, hogy nem fejezte be, s addig nem teljesítette a feladatát. Hol itt, hol ott változtatott valamit. Az épület szépsége egyre szigorúbbá vált, és bámulói először lelkesedtek, aztán dideregtek, és szívük elszorult.

Egy szép napon a herceg úgy találta, hogy a szarkofág köré épített kicsiny pavilon a roppant méretű palotában csak zavarólag hat. Ezen hosszasan eltűnődött, majd lebontatta a pavilont.

De valami még most is zavarta a tökéletes harmóniát: a szarkofág aránytalan méretei. A koporsót sohasem bővítették, de hát miért is bővítették volna nagyobbra. Pedig a koporsóban helyezték el a királynét, a halhatatlan kedvest, akiért mindez a szépség létrejött. Ámde most a koporsó elenyésző kis téglaként sötétlett csupán, s elüttött a Szerelem Gyöngyének lenyűgöző látványától.

A herceg sokáig töprengett. Végül megszólalt. S intett.

– Ezt pedig vigyétek innét! – parancsolta.

AZ ÉRTELMI CSELEKVÉSEK SZAKASZOS FORMÁLÁSA a Galperin-elmélet tudományos státusza és gyakorlati jelentősége¹

Andrei I. Podolszkij

Moszkvai Állami Egyetem, Pszichológiai Kar

Az 1950-es évek vége óta számos elméleti és gyakorlati szakember próbálkozott a Galperin-elmélet gyakorlati alkalmazhatóságának igazolásával. A tudósok elsősorban azt igyekeztek bizonyítani, hogy az értelmi cselekvések szakaszos formálása növeli az iskolai teljesítményt és a tanulás hatékonyságát. Kutatások folytak általános és középiskolában csakúgy, mint szakképző és gyógypedagógiai intézményekben; a résztvevők között egyaránt találhattunk fogyatékos, átlagos képességű és tehetséges gyerekeket, 5-től 18 éves korig minden korosztályból. A vizsgálódások igen különböző tantárgyakat érintettek, csak hogy néhány példát említsünk: írás és számolás, anyanyelv és idegen nyelv, matematika, természettudományos és humán tantárgyak, rajz, ének-zene, testnevelés. Azt is megfigyelhetjük, hogy a tervezett szakaszos formálás tárgyát egymástól nagy mértékben eltérő pszichikai struktúrák képezték: önálló, specifikus területekhez tartozó mentális struktúrákat, valamint a hozzájuk tartozó fogalmakat és reprezentációkat ugyanúgy találunk a kísérletek célpontjai között, mint bizonyos fogalmak és tevékenységek csoportjait és rendszereit, továbbá olyan műveleteket, amelyek kognitív és metakognitív stratégiák és heurisztikák mögött húzódnak meg.

A gyakorlati alkalmazhatóság szempontjából a Galperin-elmélet ötvenéves történetében a 60-as-70-es évek jelentették a nagy optimizmus korszakát, különösen a hatékonyság és az eredményesség tekintetében. Felcsillant a remény, hogy radikálisan átalakíthatjuk a tanítási-tanulási folyamat tradicionális módjait és javíthatunk eredményességén. Kísérletek és alkalmazott kutatások százai meggyőzően bizonyították, hogy a módszerrel gyakorlatilag minden típusú iskolai oktatás és nevelés céljai elérhetők: az eljárás (a) biztosítja, hogy minden tanuló elsajátítsa a tananyagot anélkül, hogy a tanulásra szánt idő vagy a költségek növekednének (a tanulásra szánt idő esetenként még csökken is). Ez természetesen abban az esetben igaz, ha minden tanuló rendelkezik a szükséges előzetes ismeretekkel és készségekkel; (b) a tudás elsajátítása és alkalmazása közötti szakadék kisebb lesz, esetleg el is tűnik; (c) a tanulók azt is megtanulják, hogyan kell a korábban elsajátítottakat új helyzetben alkalmazni. Ezáltal nem csak a tanulók tudását bővítjük, és készségeiket formáljuk, hanem tanulni is megtanítjuk őket; (d) mivel a tanulók érzékelik

¹ A szerző e tanulmánnyal a 100 éve született Pjotr Jakovlevics Galperin (1902.10.02. – 1988.03.25) előtt szeretne tisztelegni.

saját fejlődésüket, a sikerélmény hatására egyre több érdeklődést mutatnak a tantárgy és maga a tanulás iránt is (*Galperin*, 1989a,b; *Talyzina*, 1982).

Ugyanakkor a hatvanas-hetvenes évek és a nyolcvanas-kilencvenes évek publikációit összehasonlítva azt találjuk, hogy az évek során jelentősen csökkent az *Az értelmi cselekvések szakaszos formálása* (a továbbiakban: ÉCSSZF) gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos optimizmus. Mi több, aki ismeri a jelenlegi iskolai gyakorlatot, azt is észreveheti, hogy az iskolákban sem ma, sem a közelmúltban nem terjedt el az ÉCSSZF gyakorlati alkalmazása. Pedig érdekes kísérleteknek nem vagyunk és nem is voltunk híján sem Oroszország határain belül, sem azon kívül. Ezek a kísérletek általában az ÉCSSZF alkalmazásának sikereit, kudarcait és problémáit mutatják be igen meggyőzően. Az eljárás gyakorlati alkalmazásának mértéke mégis igencsak korlátozott.

A nyilvánvaló társadalmi-gazdasági és társadalmi-pszichológiai okok mellett kutatás-módszertani megfontolások is befolyásolják a Galperin-módszer alkalmazásának mikéntjét. A módszer útmutatói alapján folytatott kutatások jelentős része a kezdet kezdetétől igazolta az értelmi cselekvések szakaszos formálásának pedagógiai hatékonyságát. Ugyanakkor a valóban rendhagyó és reményt keltő eredmények iránti lelkesedésnek árnyoldala is volt: a Galperin-módszer félreértelmezéséhez vezetett. *Galperin* tulajdonképpen az értelmi tevékenységek formálódásának dinamikáját és annak eredményeit magyarázza törvények és szabályszerűségek segítségével. Egyes megközelítések azonban a Galperin-módszert a tanítás mikéntjét meghatározó technológiák és előírások készleteként fogják fel. Ez az értelmezés eltorzítja a valóságot, a módszert pedig a „bölcsek kövéhez” hasonlatos abszolút tudássá minősíti.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy minden tudományos kutatás, legyen az alap kutatás vagy alkalmazott kutatás, valamilyen elfogadott nézetrendszeren alapul. Az ilyen, elméleti megalapozottságú módszerek gyakorlatba való átültetésének számos buktatója van. A gyakorlati alkalmazás során ugyanis elvesznek a kísérlet során produkált eredmények, ha a valós helyzetben olyan tényezők bukkannak fel, amelyeket a kísérleti szituációból kizártunk.

Először tehát azt kell megvizsgálnunk, milyen és hogyan jellemezhető az a pszichológiai tudás, amely a Galperin-módszer tárgyát képezi. *Galperin* eljárása egyrészt a *Vigotszkij* (1978) által elindított tanulás- és fejlődépszichológiai irányzat folytatásaként értelmezhető, ugyanakkor módszerének új, eredeti elemei is vannak: (a) az emberi értelem természetére vonatkozó kijelentések; (b) az emberi értelem keletkezése és fejlődése filogenetikai, antropogenetikai és ontogenetikai folyamatok kontextusában; (c) a pszichológiai feltételrendszer, amely lehetővé teszi a tervezhető és irányítható tudás- és készségformálást.

Galperin szerint az emberi (értelmi) cselekvés olyan funkcionális struktúra, amely az ember életének egy bizonyos szakaszában alakul ki, célja pedig egyrészt azoknak a különböző problémahelyzeteknek a strukturálása, amellyel az emberek találkozhatnak; másrészt a tevékenység tervezése és irányítása társadalmilag elfogadott minták, sztenderdek és értékek alapján. Ezt a fajta értelmes strukturálást, tervezést és irányítást (amely az előző három ellenőrzését és korrekcióját is magában foglalja) tájékozódási műveleteknek is nevezzük. (*Galperin* korai műveiben találkozhatunk még az „orientáció”, „orientációs funkció” és más szinonim kifejezésekkel). Az értelmi cselekvéseket, továbbá az emberi

cselekvések értelmi, ideációs vagy orientációs szakaszait felfoghatjuk úgy is, vagy még inkább: úgy kell felfognunk, mint eredetileg bizonyos eszközök segítségével végzett külső folyamatok komplex, több módon végbemenő transzformációjának, egyszóval interiorizációnak az eredményét (Galperin, 1967. 1989b).

Minden emberi cselekvés, akár az emberek szükségleteit tükrözi, akár objektív szituációs követelményekhez és feltételekhez alkalmazkodik, leírható elsődleges és másodlagos jellemzőkkel. Az *elsődleges jellemzők* a következőkről szolgáltatnak információt: (1) Mi a cselekvés objektív tartalma és milyen annak felépítése? (2) Milyen mértékben sikerült a problémahelyzet lényeges elemeit elkülöníteni a lényegtelenektől? (3) Milyen a kivitelezés szintje? *Vagy*: Milyen az interiorizáció szintje? (4) Mennyire jók az „energetikus” mutatók (gyorsaság, végrehajtás)? A *másodlagos jellemzők* a következők: 1) racionalitás (2) az általánosítás szintje; (3) a tudatosság szintje; (4) a kritikai gondolkodás szintje. A másodlagos jellemzők az elsődleges jellemzők meghatározott kombinációjának eredményei. A jellemzők mindkét csoportja az emberi tevékenységek elismert és nagyra tartott ismérveit sorakoztatja fel. Emellett a tevékenységek minden fajtájára alkalmazhatók, legyen szó egyéni vagy csoportos, gyakorlati vagy elméleti jellegű tevékenységről, tanulásról vagy munkáról, játékról vagy alkotásról.

E jellemzők legmagasabb értékei a kialakult interiorizált cselekvést jellemzik. Emellett azon feltételrendszer alkalmazásának közvetlen eredményét képviselik, amelyben a formálás folyamata lezajlott. Ha van olyan feltételrendszerünk, amely folyamatosan és szisztematikusan *biztosítja* egy cselekvés előre meghatározott és szükséges jellemzőinek kialakulását, akkor ez azt jelenti, hogy lehetőségünk nyílik az *értelmi cselekvések tervezett formálására*. Ebben az esetben mondhatjuk, hogy rendelkezünk az *értelmi cselekvések tervezett szakaszos formálásának pszichológiai feltétel-készletével*, vagy még inkább: *feltételrendszerével*.

Ez további négy alrendszer foglal magába, amelyek a következők:

- 1) a cselekvés elsajátításához szükséges motiváció biztosításának feltételei,
- 2) a cselekvéshez szükséges tájékozódási (orientációs) alap kialakításának feltételei,
- 3) a cselekvés köztes formáinak egymást követő transzformációit és a mentális tervbe való végleges transzfert biztosító feltételek,
- 4) A továbbfejlesztés és a „gyakorlás általi finomítás” feltételei, a cselekvés kívánatos jellemzői (Galperin, 1989a, 1989b, 1992b).

Minden alrendszer egymással összefüggésben álló pszichológiai feltételek részletes leírásából áll. A leírások tartalmilag az emberi cselekvések motivációs és műveleti szféráira vonatkoznak. Így az *első* alrendszer rávilágít a tanulási motiváció típusai és az interiorizációs folyamatok dinamikai közötti összefüggésekre és kapcsolatokra. A *második* alrendszer azoknak a hierarchikusan szervezett komponenseknek a leírását tartalmazza, amelyek a cselekvés formálásának vázát alkotják. Ebbe beletartoznak a cselekvés végső és közbülső eredményeinek, valamint az általános terveknek és a közbülső eredmények elérését célzó terveknek a reprezentációi, a cselekvés tájékozódási és végrehajtó eszközeinek reprezentációi stb. A *harmadik* alrendszer az interiorizáció szakaszait mutatja be, vagyis azt, hogy a külső cselekvés hogyan alakul át belső mentális folyamattá. Galperin a sikeres interiorizáció hat szakaszát különböztette meg. Ezek képezik minden tanulási folyamat alapját: (1) a cselekvésre irányuló motivációs bázis kialakítása; (2) a cselekvés

tájékozódási alapjainak kialakítása; (3) a materiális cselekvés szakasza; (4) a külső beszédhez kötött cselekvés szakasza; (5) hangos beszéd nélküli műveletek szakasza; (6) a gondolati cselekvés formálódásának és végleges kialakulásának szakasza, amelybe beletartozik az automatizálódás és a szimultanizálódás is. Az utolsó, a *negyedik* alrendszer tartalmazza a három alapvető probléma-helyzet és azok kombinációinak leírását. Emellett útmutatókat találhatunk arra vonatkozólag, hogy hogyan kell ezeket bemutatni a formálás során. Léteznek úgynevezett „*pszichológiai*” típusok: ebben az esetben a problémahelyzet érzékszerveinkkel is észlelhető jellegzetességeit állítjuk szembe a csak fogalmi úton érzékelhető jellegzetességekkel. „*Logikai*” típusok esetén a problémahelyzet szükséges és lényeges elemeit állítjuk szembe a lényegtelen és félrevezető tényezőkkel. Végezetül megkülönböztetünk „*objektum*” típusú helyzeteket, amikor egy cselekvés specifikus tárgyi tartalmának bemutatásakor minden lehetséges formát számba veszünk. Ha a típusok megtervezése és gyakorlati alkalmazása megfelelő módon és megfelelő sorrendben történik (lásd *Galperin*, 1989b), akkor a problémahelyzetek olyan kombinációit hozhatjuk létre, amelyek biztosítják az előírt és kívánatosnak tartott cselekvés tökéletes, általánosított, kritikus és tudatos alkalmazását egy meghatározott területen belül. (A „tökéletes” és az „általános” tartalmát a mindenkori követelmények határozzák meg.) Mindemellett az előre megtervezett transzfer is megvalósul. A formálás sikerességéhez további feltételek is szükségesek, nevezetesen az, hogy a tanuló racionálisan és értelmesen analizálja és oldja meg ezeket a problémahelyzeteket, valamint az, hogy a megelőző három alrendszer sikeresen és harmonikusan működjön együtt.

ÉCSSZF néven ismert eljárást nagy vonalakban a következőképp foglalhatjuk össze. Az *első fázisban* a tanulóknak az előttük álló eljárás céljaival és magával a konkrét tanítási-tanulási szituációval kapcsolatos attitűdjeit kell kialakítanunk; ezek az attitűdök természetesen változhatnak a formálás során. A *második fázisban* a cselekvés tájékozódási alapjának sémáját alakítjuk ki. Ez azt jelenti, hogy jelek, jellegzetességek, fogódzók és irányadók többszintű rendszerét kell definiálni, amelyek segítségével a tanuló a kialakítandó cselekvést képes átlátni, megérteni, saját maga számára értelmezni, reflektálni rá, és kivitelezni azt. Az egyes tanulók ebben a folyamatban meglehetősen különböző mértékű önállóságot illetve támogatást igényelhetnek: a tanártól való teljes függéstől a teljes függetlenségig szinte bármi előfordulhat. Ez mindig az adott tanítási-tanulási céloktól és a tanuló jellegzetességeitől függ. Biztosítani kell a tanulói orientáció harmonizációját az értékek, a cselekvés értelmessége/hasznossága, a célok és a kivitelezés szempontjából. Ellenkező esetben a formálás folyamata negatív következmények egész sorozatát indíthatja el, de az is előfordulhat, hogy ezek a negatív következmények csak azután jelentkeznek, hogy az újonnan kialakult cselekvés megkezdí önálló működését (*Podol'skij*, 1989; 1991).

E séma *általános makrostruktúrája* relatíve független a cselekvés tartalmától, illetve attól, hogy kezdő vagy szakértő cselekvéseit formáljuk-e. A legjelentősebb különbségek akkor jelennek meg, amikor a konkrét orientációs sémák egyes elemeinek meghatározott jellemzőit kezdjük összehasonlítani kezdők és szakemberek, fogyatékos, átlagos és tehetséges gyerekek stb. között. A makrostruktúra nem függ a formálandó cselekvés típusától sem: érvényes speciális területeket érintő cselekvések, kognitív metastratégiák vagy akár heurisztikus módszerek alapját képező cselekvések esetén is. A séma tulajdonkép-

peni célja az, hogy a tanuló kezébe hatékony orientációs eszközt adjon, vagyis olyan módszert, amely lehetővé teszi számára, hogy megtervezhesse, irányíthassa és ellenőrizhesse az érintett területhez kapcsolódó problémák megoldását (lásd fent, a feltételek 4. alrendszeréről írottakat). Hangsúlyoznunk kell, hogy *ez a fajta séma általában nem egyenlő a megoldás valamely algoritmusával*, bár *néhány esetben, meghatározott körülmények között egyes tanulóknak* valóban algoritmikus előírásokra van szükségük, de ők inkább a kivételt jelentik. Az itt bemutatott séma valódi segédeszköz a tanuló számára, amellyel orientálódhat mind a cselekvés tanítási-tanulási célok által előírt objektív tartalmát, mind az ehhez kapcsolódó műveleteket illetően. Megalkotásának folyamata a tanítási-tanulási folyamatban részt vevő tanárok vagy diákok (esetleg mindkettő) számára komoly, kreativitást igénylő feladatot jelent. Nagyon fontos hangsúlyoznunk, hogy ez a séma a tudás és a készségek fejlődésében a cselekvés tartalmához viszonyított „szinkronizátor” szerepét játssza (lásd *Dijkstra*, 1997). A séma szükséges és lényeges információs bázist szolgáltat a tanuló számára, amellyel elemezni tudja a cselekvés objektív tartalmát és amellyel alkalmazni tudja ezt a tartalmat meghatározott helyzetekben.

A *harmadik szakaszban* a tanuló megkezdi a különböző feladatok megoldását. A feladatokat meghatározott sorrendben és meghatározott módon kell a tanuló elé tárni. A megoldás során a tanuló a cselekvés tájékozódási alapjának sémájára támaszkodik, amelyet a második szakaszban dolgoztunk ki. Ismét csak azt látjuk, hogy a séma kezdeti formája és egyedi vonásai nagyon különbözőek lehetnek: a végrehajtandó műveletek tartalmának és sorrendjének részletes leírásától a teljesen általános jegyzetekig és heurisztikáig minden belefér. Matriális megjelenését tekintve a séma magára öltheti a szó valódi értelmében vett „séma” formáját, de lehet folyamatábra, szöveg vagy kép is. A séma formáját nagyon pontosan kell definiálni az előző bekezdésben említett három tényezőre támaszkodva. Ezek a következők: a cselekvés objektív tartalma, a tanítási célok, a tanuló jellemzői.

A célra speciálisan megszerkesztett illetve összegyűjtött különböző problémahelyzetek megoldását kísérő verbális érvelés és megerősítés biztosítja a cselekvés lényegi struktúrájának állandóságát. Ez pedig azt eredményezi, hogy egy ponton túl a tanulónak nincs szüksége már a séma matriális megjelenéséhez fordulnia segítségért. Elérkezik az az idő, amikor a séma lényegi tartalma teljes egészében megjelenik az alany szocializált (azaz mások számára is érthető) beszédében. Ez a beszéd képezi az újonnan formálódó cselekvés alapját.

Ezzel a cselekvés formálódásának *negyedik szakaszához* érkezünk, a külső (szocializált) beszéd szakaszához. A problémahelyzetek különböző sorozatainak megoldása következtében a beszéd külső, fonetikus formája, képies kifejezéssel élve, „szertefoszlik”. Ez pedig a cselekvés formálásában a funkcionálisan köztes szerepet betöltő *ötödik szakasz* fő jellegzetessége: a cselekvés belső (interiorizált) verbális módjának kialakulása. Ezt követően az utolsó, *hatodik szakaszban* az értelmi cselekvések formálódása végső változásokon megy keresztül: szimultanizálódik, automatizálódik, és megkezdí önálló „pszichológiai életét”. Ez azt jelenti, hogy lehetővé válik más pszichés struktúrákba való beágyazódása, mintegy gazdagítva azokat. Ezzel párhuzamosan ő maga is képessé válik integrálni olyan struktúrákat, amelyek hozzájárulhatnak gazdagításához és fejlődéséhez.

A szakaszos formálás eredményeképpen tehát, az eredetileg kívülről irányított és egymást követő cselekvések „színtiszta értelmi tevékenységekké” alakulnak: a problémahelyzetet elemezve a tanulóknak azonnal döntést kell hozniuk. Mivel a négy alrendszer tervezése és kivitelezése meghatározó szerepet játszik a folyamatban, a (tervezett) szakaszos formálás eredményei teljesen összhangban vannak a kortárs Tanítás Tervezési irányzat legkívánatosabb céljaival. Az általánosítható, értelmes és szinkronizált tudás és kognitív képességek elsajátítása a tanulók autentikus tanulási tevékenységeinek transzformációjaként valósul meg.

Az ÉCSSZF nagyon könnyen leírható a kortárs Tanítástervezési irányzat terminológiájával is. Azt mondhatjuk, hogy a tanítás tartalmát olyan egymással összefüggő cselekvések, fogalmak és reprezentációk halmazaként vagy rendszereként mutatjuk be, amelyek még formálásra várnak; a tanítási célokat a cselekvés paramétereivel definiáljuk és jellemezzük; a tanítás megtervezésekor a formálás szakaszait kell konkrét, didaktikai formába önteni; a tanulói jellemzők sem kerülnek el figyelmünket a tervezés során, hisz felmérjük az elsajátítandó értelmi cselekvésekkel és fogalmakkal szembeni motivációs és kognitív hozzáállásukat.

Mivel a cselekvések problématerületein és a kísérleti (vagy tanítás-tanulási) helyzetek egészében az emberi orientáció meglehetősen heterogén struktúrájú, és mivel a cselekvések orientációjának formálása nem-lineáris jellegű, teljesen egyértelmű, hogy a szakaszos formálásnak nincs örökérvényű, minden helyzetben alkalmazható („abszolút”) formája. A szakaszok sorrendje, a cselekvés tájékozódási alapjának általános struktúrája és a szóban forgó rendszer más alappillérei jelentik az emberi cselekvések formálásának legteljesebb, normatív és, *Galperin* (1992b) szóhasználatával élve, nomotetikus leírását.

Az empirikus eredmények vizsgálatakor ritka, hogy e rendszer minden elemével egyszerre találkozunk. Az ÉCSSZF egyes elemei bizonyos esetekben fel-felbukkanak, máskor teljes egészében hiányoznak. Ugyanakkor új problémahelyzetbe kerülve az embernek tájékozódnia kell, vagyis létre kell hoznia, *Galperin* kifejezésével élve, a „cselekvés tájékozódási alapját”. A valóságban azonban esetről esetre teljesen különböző lehet, hogy az általánosítás, a tudatosság, a tanár (a szülők, a társak stb.) bevonása milyen mértékű e folyamatban. Ezután többé-kevésbé eltérő problémahelyzetekben a tanuló megkezdi a tájékozódási alap (séma, mentális terv vagy nevezhetjük bárminek) alkalmazását felnőttek vagy diáktársak segítségével, esetleg anélkül. Az alkalmazás megkezdődhet közvetlenül a tájékozódási alap kialakulása után, de később is; lehet racionális és tudatos, de lehet, hogy nem az. A problémahelyzetek lehetnek elméleti és gyakorlati jellegűek, véletlenszerűek vagy szándékosan megtervezettek. Az alkalmazás során valamilyen mértékű általánosítás, reflektálás (kritikai szemlélés) stb. történik. A tanuló orientációjának tartalma megerősítést nyer, vagy hibásnak bizonyul, és részben vagy egészben módosul. Sokáig folytathatnánk ezt a kvázi-empirikus leírást, de ez nem változtat azon a tényen, hogy egy ilyen empirikus (kvázi-empirikus) leírás csupán egy az általános érvényű *galperini* nomotetikus leírás számtalan lehetséges gyakorlati megnyilvánulásai közül. Továbbá, szinte bármelyik empirikus variánst megkaphatjuk azáltal, hogy a nomotetikus jellemezett, teljes (mármint jelenlegi tudásunk szerint teljes) pszichológiai rendszerből „kiemelünk” bizonyos tényezőket. Ennek az ellenkezője azonban gyakorlatilag lehetetlen.

Azáltal, hogy az ÉCSSZF általános sémájának nomotetikusan orientáló szerepét hangsúlyozzuk, arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy az ÉCSSZF elveinek sikeres alkalmazása nem egyenlő valamilyen elvont, általánosított eljárás szolgálai reprodukciójával. Ehhez sokkal inkább az adott körülmények ismeretében kialakított, szükséges és elégséges pszichológiai feltételek rendszerének kreatív megtervezésére van szükség. Az ilyen eljárás kidolgozása köztes helyet foglal el a pszichológiai elmélet és az iskolai gyakorlat, tehát a konkrét iskolai helyzet között (*Podol'skij*, 1993; 1997). Éppen ezért kulcskérdés, hogy olyan eljárást tudjunk kidolgozni, amely közbeeső láncszemként kapcsolódik egyrészt az értelmi cselekvések formálásának általános törvényeihez és szabályszerűségeihez, másrészt az adott iskolai helyzet konkrét ismérveire. Ebben az esetben az értelmi cselekvések formálásának általános törvényei és szabályszerűségei képviselik a tanítási-tanulási folyamat központi jelentőségű elméleti oldalát, az iskolai helyzetet pedig a tanulók konkrét individuál- és szociálpszichológiai vonásaival jellemezhetjük.

Ezt a közbülső láncszemet három modell egymást követő kidolgozásával tudjuk operacionalizálni. E három modell nélkül konkrét helyzetekben nem tudnánk megtervezni a tanítást: ezek a *pszichológiai*, a *pszichológiai-pedagógiai* és a *metodikai vagy technológiai modell* (*Podol'skij*, 1993; 1997).

A *pszichológiai modell* a következőket foglalja magában: (1) annak a tudásnak és azoknak a készségeknek a modellezését, amelyekről szeretnénk, hogy a tanuló értelmi cselekvések és fogalmak halmazaként (vagy ha lehet, rendszereként) sajátítsa el; (2) annak leírását, hogy a tanuló orientációjának a különböző szinteken milyen makro- és mikrostruktúrákat kell magára öltenie. Ez az orientáció képezi az újonnan formált értelmi cselekvések alapját. (3) A tanulók életkorral kapcsolatos és más egyéni különbségeinek leírását olyan részletességgel, amennyire a konkrét iskolai helyzet megköveteli. (4) Annak a pszichológiai feltételrendszernek a leírását, amely lehetővé teszi a cselekvések formálásának tervezhetőségét, és azt, hogy ezeket a tanulók jellegzetességeinek figyelembe vételével integrált tevékenységgé egyesítsük. Világos, hogy a Tanítástervezés megvalósulásának konkrét eseteiben a pszichológiai modellnek mindig más és más elemei hangsúlyosak.

A *pszichológiai-pedagógiai modell* lényege abban áll, hogy a pszichológiai modellben leírt követelményeket meg kell jeleníteni az iskolázás konkrét objektív és szubjektív feltételeiben. Ez érinti az órai munka megszervezésének jellegét és tanórán belüli vagy néhány tanórán áthúzódó eloszlásának jellegzetességeit; az órai munka és a házi feladat (ha van ilyen) egymáshoz viszonyított arányait, a tanulási tevékenységek egyéni, kiscsoportos és kollektív formáinak megjelenését, az elérhető oktatástechnikai eszközöket (beleértve a számítógépet, ha szükség lenne erre), és a működtetésükhöz szükséges feltételeket stb. E modell kidolgozásakor merülnek fel először azok a kérdések, amelyek például az óravezetési stílus megváltoztatását, a hagyományos „magyarázat”, „gyakorlás”, „ellenőrzés” felosztás létjogosultságát, vagy azt a kérdést érintik, hogy milyen súlya és szerepe van a tanárnak, a diáknak és a technikai eszközöknek az új tudás és készségek elsajátításában.

Nem kétséges, hogy az ÉCSSZF pszichológiai modellje által felállított követelmények következetes betartása radikálisan befolyásolja a tanítási és tanulási tevékenységek gyakorlatilag teljes körét. Éppen ezért fel kell tennünk egy nagyon konkrét kérdést,

amely a tanítás-tanulással kapcsolatos prioritásainkat érinti: Jelenünk és jövőnk szempontjából mi a fontosabb: A tanítási-tanulási folyamat radikális átalakítása, amelyet szinte biztosan hatékonyságának megdöbbentő javulása kísér majd? Vagy tartalmának és formájának megőrzése (természetesen, csak általánosságban véve), esetleg alapos, részleges átalakítása, miközben a pszichológiai modell bizonyos követelményeinek teljesítéséről lemondunk, és ezáltal hatása sem lesz annyira látványos? Az ilyen típusú döntések háttérében meghúzódó „információs alap” problémája nagyon érdekes és különleges kérdés. A „döntéshozó” szerepét rendszerint az iskolaigazgató vállalja magára. Tapasztalataink szerint az képes ilyen döntést sikeresen meghozni, aki mérlegelni tudja az iskolai innovációs folyamatban részt vevő tanárok szakmai értékrendjét, motívumait és szak tudását, és aki ismeri erőnyeiket és gyengeségeiket. E mellett biztosítania kell azt is, hogy a tanárok fogadják el és értsék meg a bevezetésre váró pedagógiai újítást, továbbá vállalják fel ennek gyakorlati kipróbálását is. Gyakorlati jellegű TT (tanítástervezési) problémák megoldása során mindig figyelembe kell vennünk a tanári kompetencia heterogén és pszichológiai szempontból sokrétű problémáját.

Az utolsó, vagyis az oktatási helyzet *metodikai*, más szóval *technológiai modellje* a tanítási folyamat részletes leírását foglalja magában: a tanórák formáját és időtartam szerinti megoszlását, az órák rész céljainak és annak pontos leírását, hogy hogyan, milyen eszközökkel kell ezeket a célokat elérni. Ez a modell tartalmazza a tanítás módszertanának átfogó ismertetését is: sémákat, gyakorló és ellenőrző feladatok különböző típusait, a technikai segédeszközök használatának sorrendjét és a különböző iskolai tanítási helyzetek számára készült számos más anyagot. Formáját tekintve a metodikai modell részletesen kidolgozott hagyományos „óratervhez” hasonlít. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a technológiai modellben található eszköztárat a pszichológiai és a pszichológiai-pedagógia modell alapján kell kidolgozni.

A hárommodelles séma nem algoritmus, amely megmondja, mikor mit csináljunk, hanem pusztán eszköz, amelyet meg kell tanulni a megfelelő módon és megfelelő körülményekkel alkalmazni. Ebben az esetben a tervező és a tanár olyan eszközhöz juthat, amely segíti őt a tájékozódásban, a tervezésben és saját munkájának ellenőrzésében. E munka alatt különböző oktatási helyzeteket tervezését, szervezését és végrehajtását értjük.

Mivel a bemutatott eljárás nem konkrét tanári tevékenység leírása, hanem a tanári (tervezői) gondolkodás eszköze, nehéz olyan példát bemutatni, amely átfogóan illusztrálja a teljes ÉCSSLF folyamatot és annak minden elemét. A tanulók jellegzetességei, a tanítás tartalma, és a tanulási-tanítási célok meghatározzák, hogy mely alrendszerek (és azok mely elemei) kerülnek a középpontba, és melyek szorulnak háttérbe.

E tanulmány végén szeretnénk bemutatni egy-egy példát a módszer sikeres és sikertelen alkalmazására. A *figyelem formálását* vizsgáljuk meg kisiskolások két különböző csoportjában. A kiinduló probléma (mind elméleti, mind gyakorlati szinten) az, hogy a kisiskolások igen gyakran tesznek tanúbizonyosságot a figyelem hiányáról tanulási tevékenység során. Írás közben kihagynak vagy felcserélnek betűket; összeadnak, amikor kivonás jel szerepel a feladatban; esetleg nem találják meg két kép között a különbségeket stb. Ugyanakkor a figyelmetlen tanulók tudják, és egész eredményesen alkalmazzák azokat a szabályokat, amelyek a feladat sikeres kivitelezését irányítják.

Mint ahogy azt fent már említettük, az ÉCSSZF iskolai alkalmazása azt jelenti, hogy a megtanítandó tudást és készségeket a *tanulók értelmi cselekvéseiként* kell leírni. Ezeket azután a megfelelő tanulási környezet által biztosított feltételek között kell kialakítani. *Galperin* azt feltételezte, hogy a tanulói figyelem lényegi pszichológiai tartalmát az „ellenőrzés” nevű értelmi cselekvés mint az emberi kontrolláló tevékenység szükségszerű és lényeges része fejezi ki leginkább. Sem a figyelem, sem az ellenőrzés nem működik önálló folyamatként, a tevékenységnek nincs saját, önálló, egyedi produktuma. Eredményességük azon cselekvések hatékonyságának javulásában érhető tetten, amelyhez hozzákapcsolódnak (*Galperin*, 1989c). Ezért ha pozitív változásokat akarunk elérni a figyelem terén, a következőket kell tennünk: (a) megfelelőképpen kell motiválni a tanulót, hogy elsajátítsa az ellenőrzési kompetenciát; (b) ki kell dolgozni az ellenőrzési tevékenység tájékozódási alapjának sémáját; (c) a kezdetben külsődleges ellenőrzési tevékenységet a tanulónak interiorizálniuk kell; és (d) a kialakított cselekvést kívánatos változásokkal kell kiegészíteni.

Nagyon sok vizsgálat folyt (lásd pl. *Galperin*, 1989c; *Podolszkij*, 1987; 1997) olyan harmadik, negyedik és ötödik osztályos gyerekek körében, akiről köztudomású volt, hogy sok hibát vétének figyelmetlenség miatt. A fejlesztéshez szükséges motivációt a kutatók úgy próbálták elérni, hogy példák segítségével (pl. hibás írott szövegek, matematikai példák helytelen megoldásai stb.) bemutatták a gyerekeknek, milyen kártékony hatása van a figyelmetlenségnek a tanulói teljesítményre. Az ellenőrző tevékenység tájékozódási alapjának sémájához a gyerekekkel folytatott közös megbeszélés eredményeképp jutottak el. A megbeszélés témája az volt, hogy mit tehetünk a figyelmetlenség legyőzése érdekében. Ezt a sémát a gyerekek közösen dolgozták ki a tanár vezérletével. A séma egymással összefüggő szabályokból állt, és azt írta le, mit kell ellenőrizni, és hogyan. Minden tanuló kapott egy folyamatábrát, amely megmutatta, milyen sémát kell használni helyesen megírt szöveg lemásolásakor, melyet kell használni hibás szöveg másolásakor és javításakor, melyet tollbamondás írásakor, ha utána vagy közben figyelni és javítani akarjuk saját hibáinkat stb. Ezután gondosan megtervezett tanári útmutatás mellett ellenőrző feladatok egész sorát oldották meg. A folyamat során lassan megváltozott a feladat kivitelezésének mikéntje. Kezdetben, amikor a tanulók az ábrák vizuálisan is megjelenő tartalmát használták segítségként a feladatok megoldásához, a kivitelezés formája külsődleges, materializált volt. Ezt felváltotta a belsővé vált ellenőrző cselekvések formája, majd végül az ellenőrző tevékenység ideális formája. A legvégső fázisban a tanulók már a fő tevékenységgel foglalkoztak (írtak, matematika problémákat oldottak meg stb.), és ezzel egyidejűleg ellenőrizték munkájuk helyességét. Ahogy az első táblázat mutatja, a kezdetben figyelmetlen gyerekek figyelmessé váltak (legalábbis a kísérlet keretein belül). A figyelmetlenségből elkövetett hibák gyakorlatilag eltűntek a gyerekek füzetéből.

1. táblázat. *A figyelmetlenségből elkövetett hibák száma (egy feladatra jutó átlag) az ellenőrző tevékenység szakaszos formálása előtt és után 10 éves gyerekek esetén (n=230) (Podolszkij, 1987)*

<i>Feladat</i>	<i>Formálás előtt</i>	<i>Formálás után</i>
Helyes szöveg másolása	4,1	0,1
Szöveg hibáinak kijavítása	3,8	0,1
Szöveg javítása minta segítségével	2,7	0,0
Tollbamondás	5,5	0,4
Hibákat tartalmazó szöveg egyidejű másolása és javítása	4,4	0,2

Ugyanezt a formálási eljárást végrehajtották 11–12 éves gyerekekkel is, akiknek jól kompenzált beszédprodukciós rendellenességeik voltak. A rendellenességek kisgyermekkorban jelentkeztek, és sikeresen kezelték őket (lásd 2. táblázat).

2. táblázat. *A figyelmetlenségből elkövetett hibák száma (egy feladatra jutó átlag) az ellenőrző tevékenység szakaszos formálása előtt és után 11-12 éves, kompenzált beszédprodukciós rendellenességekkel rendelkező gyerekek esetén (n=89). A normál ÉCSSZF eljárás (Podol'skij, 1987)*

<i>Feladat</i>	<i>Formálás előtt</i>	<i>Formálás után</i>
Helyes szöveg másolása	7,2	1,0
Szöveg hibáinak kijavítása	7,3	0,7
Szöveg javítása minta segítségével	3,3	0,7
Tollbamondás	5,0	6,0
Hibákat tartalmazó szöveg egyidejű másolása és javítása	2,4	3,8

Mint ahogy a 2. táblázat is mutatja, a formálás után csak az első három mutatón figyelhetünk meg jelentős javulást. Az utolsó két feladat esetén a formálás után paradox módon az eredmények romlásával találtuk szembe magunkat. Ez a két feladat nem csak a formált cselekvés kivitelezését követelte meg, hanem azt is, hogy ez megfelelően *integrálódjon a fő tevékenység (jelen esetben az írás) struktúrájába*. Ezt követően külön elemzést folytattunk, amely eredményeként megtudtuk, hogy a tanulók nem voltak képesek új kompetenciájukat önállóan alkalmazni valódi tanulási tevékenység során. A tanulók nem tudták összekapcsolni a kialakított cselekvés tartalmát valós tanulási tevékenységükkel, számukra az egésznek nem volt értelme, nem is értették miért kellene kompetenciájukat fejleszteni az ellenőrzés terén. Tanáraik utasításait szorgalmasan végrehajtott-

ták, ugyanakkor képtelenek bizonyultak arra, hogy az első csoporthoz hasonlóan a tanárral közösen dolgozzák ki a cselekvés tájékozási alapjának sémáját. Ezért formálás során egyszerűen csak követték azokat az útmutatókat, amelyeket a tanár adott meg ábrák formájában. Ez vezetett a 2. táblázatban ismertetett eredményekhez.

E problémák leküzdése érdekében különleges játékot dolgoztunk ki a hasonló anamnézissel rendelkező diákok következő csoportja számára azzal a céllal, hogy elősegítsük orientációs struktúrájuk harmonizálását (Podol'skij, 1989). A játék a tanulók számára lehetőséget biztosított arra, hogy összekapcsolják az ellenőrző tevékenység értelmét (személyes jelentését) a tanulás során kialakított célokkal és a konkrét ellenőrzési aktusok kivitelezésével. Az ÉCSSZF minden jellemzőjét alkalmaztuk a rákövetkező formálási eljárásban, amelynek tárgya az első esettől eltérően nem maga a cselekvés végrehajtása volt normál iskoláskorúak esetén, hanem a kivitelezés felett álló orientáció hierarchikus struktúrája. Az átalakított eljárás alkalmazása után a következő eredményeket kaptuk (3. táblázat).

3. táblázat. *A figyelmetlenségből elkövetett hibák száma (egy feladatra jutó átlag) az ellenőrző tevékenység szakaszos formálása előtt és után 10 éves gyerekek esetén (n=230) Átdolgozott ÉCSSZF eljárás (Podol'skij, 1987)*

<i>Feladat</i>	<i>Formálás előtt</i>	<i>Formálás után</i>
Helyes szöveg másolása	7,0	0,5
Szöveg hibáinak kijavítása	7,0	1,0
Szöveg javítása minta segítségével	3,7	0,0
Tollbamondás	7,8	0,3
Hibákat tartalmazó szöveg egyidejű másolása és javítása	5,8	3,8

Ez az eset nagyon jól bizonyítja, hogy egy konkrét ÉCSSZF eljárás merev alkalmazása más helyzetekben nem vezet sikerre, még akkor sem, ha az eljárás előtte sikeresnek is bizonyult. Az eljárást mindig alapos pszichológiai elemzésnek kell megelőznie, amely figyelmet fordít a tanulók jellemvonásaira és a tananyag tartalmának minden releváns jellegzetességére. A tanítási eszközök és módszerek kidolgozása csak ez után az elemzés után kezdődhet meg.

Következtetések

Nem valószínű, hogy manapság a tanárok a „hogyan tanítsunk” kérdésre egyértelmű válaszokat és előírásokat várnának a tudománytól, vagy hogy abban reménykednek, valami „csodaszer” birtokába juthatnak. A tanárnak valójában hatékony módszerre van szüksége, amely nem azt írja elő, hogy mikor mit kell csinálnia, hanem széles körben alkal-

mazható és kifinomult módszereket kínál arra, hogy megértse a tanulási tevékenység lényegét alkotó folyamatokat és történéseket. A gyakorlat szempontjából értelmetlen, az elmélet szempontjából pedig helytelen bármit is előírni a tanárnak; mármint „előírni” a szó szoros és eredeti értelmében. A tudománynak (különösképpen a tanulás pszichológiájának) csak irányvonalakat, jeleket és fogódzókat kell és lehet mutatni a tanári gondolkodás számára. A tanároknak tudniuk kell, milyen komplex pszichológiai mechanizmusok húzódnak meg a tanítási-tanulási folyamatok háttérében, és tudniuk kell, hogyan „kapcsolják be” ezeket a mechanizmusokat a tanuláshoz szükséges és elégséges feltételek rendszerének létrehozásával és felhasználásával.

Galperin pszichológiája², különösen az értelmi cselekvések szakaszos formálásának elmélete kiválóan alkalmas lenne arra, hogy ilyen módszert építsünk rá. Az elmélet általános magyarázatát adja azoknak a folyamatoknak, amelyek az értelmi cselekvések és fogalmak elsajátításának háttérét képezik. Az ÉCSSZF egyrészről az emberi intellektus természetének és eredetének elméleti elemzésén, másrészről azoknak a pszichológiai feltételeknek a gondosan kidolgozott és kipróbált rendszerén alapul, amely a meghatározott jellegzetességekkel rendelkező értelmi cselekvések és fogalmak szakaszos formálásának háttérét képezi. Ez a rendszer nem csak az iskolai folyamatok és eredmények funkcionális és strukturális jellegzetességeire érzékeny, hanem az életkorra és funkcionális fejlődépszichológiai változókra is. Ha valaki tapasztalatot szerez a rendszer alkalmazásában, akkor gyakorlatilag minden újonnan formálódó értelmi struktúra elsajátítását le tudja írni specializált és operacionalizált terminusokkal. A rendszer három-modelles sémája azt a célt szolgálja, hogy áthidalja a pszichológia által támasztott feltételek és a valódi iskolai környezet heterogenitása közti szakadékot. A séma segítségével a tanár előre tudja jelezni a legvalószínűbb fejlődési utakat mind konkrét tanítási-tanulási folyamatok megvalósítása, mind e folyamatok eredményei terén.

Irodalom

- Dijkstra, S. (1997): Models and plans to solve instructional design problems. In: S. Dijkstra és mtsai. (szerk.), *Instructional design: International perspectives*. Vol. 2.
- Galperin, P. Ia. (1967): On the notion of internalization. *Soviet Psychology*, 5. 3. sz. 28–33.
- Galperin, P. Ia. (1989a): Organization of mental activity and effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27. 3. sz. 65–82.
- Galperin, P. Ia. (1989b): Study of the intellectual development of the child. *Soviet Psychology*, 27. 3. sz. 26–44.
- Galperin, P. Ia. (1989c): The problem of attention. *Soviet Psychology*, 27. 3. sz. 83–92.
- Galperin, P. Ia. (1992b): Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30. 4. sz. 60–80.
- Podolszkij, A. I. (1987): *O formirovanii vnimanja: teoreticheskie i prakticheskie aspekty*. Moscow University, Moscow.

² A tanulmány szerzője szívesebben beszél a galperini pszichológiai doktrínáról.

Az értelmi cselekvések szakaszos formálása

- Podol'skij, A. I. (1989): *Internalization of action: Scientific abstraction and reality*. Paper presented as Invited Address at 10th Biennial Meetings of the ISSBD, July 9–13, Juvaskyla, Finland.
- Podol'skij, A. I. (1991): *New life of old idea: Process of internalization as we see it in learning experiments and instructional practice*. Paper presented as Invited Address at 4th EARLI Meeting, August 24–29, Turku, Finland.
- Podol'skij, A. I. (1993): Psychological theory as base of instructional design and as part of curriculum in post-graduate education. In: Terlouw, C. (szerk.): *Instructional developement in higher education: Theory and practice*. Thesis Publishers, Amsterdam.
- Podol'skij, A. I. (1997): Instructional design for schooling: Developmental issues. In: S. Dijkstra et al. (szerk.): *Instructional Design: International Perspectives*. Vol. 2, Lawrence Erlbaum.
- Talyzina, N. (1982): *The psychology of learning*. Progress Publishers, Moscow.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society*. MA: Harvard University Press, Cambridge.

Andrei I. Podolszkij

ABSTRACT

ANDREI I. PODOL'SKIJ: ON THE SCIENTIFIC STATUS AND PRACTICAL SIGNIFICANCE OF GALPERIN'S PSYCHOLOGICAL DOCTRINE³

It is difficult to imagine a contemporary teacher who would look at a strict scientifically based prescription of 'how to teach' or hope to rely upon some „universal panacea". The only thing teachers needs is a really powerful intellectual tool which may be used not to prescribe their executive activity but rather to give an extended and sophisticated approach to the processes and events which constitute the students' learning activity in essence. It is practically senseless and theoretically wrong to prescribe the teacher to do anything, „to prescribe" in the proper and exact meaning of the word. What science (in particular, psychology of learning) can and must prescribe are the definite directions, marks and cues for teacher's thinking. Teachers have to be provided with knowledge about all the complexity of the psychological mechanisms which underlie learning/teaching processes and with knowledge of how to „switch on" these mechanisms by means of creating and using a system of necessary and sufficient conditions.

The Galperin's psychological outlook⁴, especially his „Planned stage-by-stage formation of mental actions" may be considered as a possible approach to construe the appropriate intellectual tool. This approach gives a general outlook on different processes underline mental actions and concept acquisition. It is based, on one hand, on the theoretical analysis of a human mental life, its nature and origin, and, on the other hand, on the carefully elaborated and tested system of psychological conditions of the planned formation of mental actions and concepts with definite properties. This system is sensible not only to the functional and structural characteristics of schooling processes and products, but also to age-related and functional developmental variables. Being experienced in the use of this system, one in fact may describe any newly-formed mental structure acquisition in specific and operationalized terms. Supplemented by a three-model scheme which bridges a gap between psychologically described conditions and a variety of real schooling circumstances, this system gives a teacher a chance to predict the most probable developments both in the realization of the definite teaching/learning process and in the characteristics of this process' products.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 3. 377–390. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Andrei I. Podol'skij

³ The paper is dedicated to the 100th anniversary of Pyotr Yakovlevitch Gal'perin (02.10.1902 – 25.03.1988)

⁴ The author of the recent paper prefers to speak about the Galperinian Psychological Doctrine

A KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSI ÜTEMÉNEK EGYSÉGES KIFEJEZÉSE: A GAMMA KOEFFICIENS

Csapó Benő

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék
MTA-SZTE Képességekutató Csoport*

A képességek fejlesztésének tervezése, a fejlődés követése, a lemaradások diagnosztizálása szükségessé teszi a fejlődési folyamatok részletes megismerését. Az iskolában számos olyan képesség fejlesztése folyik, amelynek a fejlődése több éven át tart, miközben az egyes tanulók között olyan mértékű különbségek alakulhatnak ki, amelyek több évnyi fejlődésnek felelnek meg. Az ilyen képességek vizsgálata során lehetőség van arra, hogy különböző életkorú tanulók fejlettségét ugyanazokkal a tesztekkel mérjük fel, azaz a fejlődést *keresztmetszeti vizsgálatokkal* térképezzük fel.

Az iskolai gyakorlatban még nem terjedtek el a széles életkori intervallumban használható tesztek, a pedagógiai kutatásnak azonban régóta alapvető eszközei. A nemzetközi összehasonlító felmérések (például az IEA TIMSS és az OECD PISA; lásd: *Beaton, Martin, Mullis, Gonzalez, Smith és Kelly*, 1996; OECD, 2001) az utóbbi években eltávolodtak az iskolában közvetlenül elsajátított tananyag felmérésétől; így az e projektek keretében kidolgozott tesztek is fel lehet használni szélesebb életkori intervallumban.

A keresztmetszeti felmérések tesztjei általában különböző egységekben fejezik ki a tanulók teljesítményeit. (Például nyerspont, százalékpont, standard skálák, a modern tesztelmélet eszközeivel készített skálák stb.) Ezek a megoldások azonban – bár jól használhatók egy-egy képesség vizsgálata során – nem teszik lehetővé a különböző tesztekkel végzett fejlődési folyamatok összehasonlítását. Az empirikus eredmények felhalmozódásával a társadalomtudományokban is mind több területen jelentkezik az igény az eredmények szintetizálására, ezért az adatelemzési eljárások is mindinkább egységesülnek.

E tanulmányban egy olyan számítási eljárásra teszünk javaslatot, amely lehetőséget nyújt a keresztmetszeti vizsgálatok során mért fejlődés mértékének egységes kifejezésére, és így a különböző eszközökkel kapott adatok összehasonlítására. A bevezetett számítási eljárást értelmezzük és elhelyezzük a statisztikai eljárások kontextusában, majd különböző fejlődés-vizsgálatok adatainak összehasonlító elemzésével illusztráljuk alkalmazását. Végül értékeljük használhatóságát, összegezzük előnyeit és korlátjait, és megfogalmazzuk a további elemzések feladatait.

A fejlődés egységes mértéke: a gamma koefficiens

A hatás-méret közlésének elterjedése

A keresztmetszeti vizsgálatok során mért fejlődés egységes mértékének kifejezésére egy olyan mutató bevezetését javasoljuk, amely statisztikai természetét tekintve megfelel a társadalomtudományi kutatásban mind nagyobb szerepet játszó *hatás-méretnek* (az effektus nagysága, *effect size*). A hatás-méret előtérbe kerülésének, felértékelődésének számos közvetlen oka van. Szükségessége a kutatás különböző területein felmerült, de ha összefoglalóan jellemezni akarjuk felértékelődésének indokait, azt mondhatjuk, hogy a társadalomtudományok terén elért eredmények összehasonlíthatóságának, szintetizálhatóságának, integrálhatóságának igényei vezettek elterjedéséhez.

Egyrészt több statisztikai elemzést használó tudományág – közöttük a pszichológia számos területe – dolgozik viszonylag kis mintákkal. Ilyen esetekben különösen fontos annak megmutatása, hogy az adott effektus statisztikailag szignifikáns. Az eredmények szignifikanciáját alapvetően két tényező befolyásolhatja: az elemzésbe bevont minták mérete és a megfigyelt effektus mérete (például két minta átlaga közötti különbség mértéke). Ha viszonylag kis minták esetén megfelelő valószínűségi szinten a vizsgált effektus statisztikailag szignifikánsnak bizonyul, az általában egyben azzal is jár, hogy a megfigyelt effektus elér egy már gyakorlatilag is jelentős mértéket. Részben ennek tulajdonítható, hogy számos területen szokássá vált a kutatási eredmények olyan jellegű publikálása, amely csak a szignifikanciavizsgálat (hipotézisvizsgálat) eredményeit közli. Ez a megoldás azonban nem tette lehetővé az effektus nagyságának összehasonlítását más hasonló vizsgálatokban talált értékekkel. E bizonytalanság az érintett tudományágak módszertani kérdésekre érzékeny kutatóinak körében évtizedek óta vita tárgya volt. Az egyik álláspont képviselői még azt a javaslatot is felvetették, hogy a tudományos folyóiratok ne közöljenek többé szignifikancia-teszteket. Az *American Psychological Association* (APA) 1996-ban egy munkacsoportot bízott meg a kérdés vizsgálatával, amely végül 1999-ben fogalmazta meg ajánlásait. A munkacsoport nem javasolta a szignifikancia-tesztek elhagyását, viszont határozottan ajánlotta a hatás méretét jellemző mutatók közlését (lásd *Thompson*, 2002).

Másrészt az egyes kutatási területeken halmozódó eredmények nyomán mind gyakoribbá váltak az összegző („*review*”-típusú) tanulmányok, és felmerült az igény az eredmények kvantitatív integrálására. Egyes markáns elemzési technikákkal rendelkező területeken kezdett terjedni a meta-analízis, amely a különböző publikációkban közölt adatok másodelemzése révén az eredmények számszerű összegzésére alkalmas. Az ilyen elemzés célja lehet például annak megállapítása, hogy azonos jellegű kísérletek során átlagosan milyen fejlesztő hatást tapasztaltak. Mivel azonban a különböző vizsgálatok más-más eszközökkel mérik, és esetleg a publikációk különböző formában fejezik ki a fejlődés mértékét, meg kellett találni az egységes, standard kifejezési formát. Erre alkalmasnak bizonyult a hatás-méret, ezért elvárássá vált azoknak az adatoknak a közlése, amelyek a hatás-méret kiszámításához szükségesek, hogy ezáltal az adott publikációban közölt eredmények egy későbbi meta-analitikus szintézisben felhasználhatók legyenek.

Az 1990-es évek eleje óta pedig elvárás egyes kutatási területek – például a fejlesztő kísérletek – eredményeinek közvetlen hatás-méretben való megadása. Különösen fontossá vált a meta-elemzés a pedagógiában (*Kulik és Kulik, 1989*), ahol nagyon sok egymástól jelentősen különböző eszközzel végzett felmérés, kísérlet eredményeinek szintetizálására van szükség. Sok olyan meta-analitikus tanulmány jelent meg, amely a készségek, képességek fejlesztésével kapcsolatos kísérletek eredményeit szintetizálja (lásd például *Goossens, 1992; Klauer, 2001*).

A meta-analízis alkalmazásának különösen nagy lökést adott *Cohen* könyve, amely számos statisztikai elemzéssel kapcsolatban részletesen bemutatja a hatás-méret fogalmát, számítási módját (standard hivatkozássá a második kiadás vált, lásd *Cohen, 1988*). A hatás-méret *Cohen* eredeti értelmezésében általánosan megfogalmazva a null-hipotézistől való eltérés mértéke, konkrétan pedig az egyes statisztikai próbákhoz használt próbafüggvényből lehet kiemelni a hatás-méretet jellemző kifejezést. A hatás-méret egy dimenzió nélküli szám, lényegében egy arányszám. A számunkra a következőkben lényeges hatás-méret a két minta átlaga közötti különbség jellemzésére szolgáló *t*-próbaéhoz kapcsolódik. Ha mindkét mintát ugyanabból a normális eloszlású populációból vettük, akkor feltehetően szórásuk is megegyezik, így az átlagok különbségét jellemző hatás-méret (amit *Cohen* nyomán *d*-vel jelölnek) egyszerűen a két átlag különbségének és a (közös) szórásnak a hányadosa.

A hatás-méret tehát ebben az esetben a különbség standard mértéke: különbség szórásegységekben kifejezve. A gyakorlati számítási eljárások ettől az egyszerű alapelvtől eltérőek lehetnek, attól függően, hogy a konkrét esetben mennyiben különbözhetnek a körülmények az előzőekben vázolt feltevésektől, és ezeket az eltéréseket hogyan kívánjuk figyelembe venni, korrigálni. Például ha nem egyenlő a szórás a két mintában, akkor pontosabb becslést ad a szereplő szórások átlaga, mint ha csak egyik szórást használnánk. Ha a minták nagysága sem egyenlő, akkor súlyozott átlagolást kell végezni. Egy olyan bonyolult összehasonlításnál pedig, amikor egy kísérleti és egy kontroll-csoportban végbement fejlődést kívánunk elemezni – mivel mindkét csoportban egy elő- és egy utó-mérés eredményeinek a különbsége adja a fejlődést –, négy szórás figyelembe vételére lenne szükség. Néha az igényesebb elemzések használják a bonyolultabb képleteket, viszont ha a minták méretei kellően nagyok (pl. 30-nál nagyobbak) és a méretük nem különbözik lényegesen, akkor a különböző képletekkel kapott hatás-méretnek nem különbözik érdemben egymástól. Ezért terjed például az a (konzervatívabb) megoldás is, hogy a kísérleti hatás mértékét a kontroll csoport második (ezért várhatóan kissé nagyobb) mérésének szórásában fejezik ki.

A gamma koefficiens

A keresztmetszeti vizsgálat során mért fejlődés jellemzésére egy olyan standard mértékegység bevezetését javasoljuk, amelyik alkalmas arra, hogy a különböző tesztekkel végzett fejlődés-vizsgálatok eredményeit egymással összehasonlítsuk. Ezt a mértéket *gamma koefficiensnek*, vagy egyszerűen *gammának* (γ) nevezzük. A gamma egyfajta grádiens, a fejlődést leíró függvény meredekségét jellemzi.

A *gamma* definíciójaként a következő képletet javasoljuk:

$$\gamma = \frac{(\bar{x}_2 - \bar{x}_1)}{((s_1 + s_2) / 2) \cdot T}$$

ahol

\bar{x}_1 és \bar{x}_2 az első és a második időpontban mért teljesítmények átlaga,
 s_1 és s_2 az első és a második időpontban mért teljesítmények szórása,
 T pedig a két mérési pont között eltelt idő években.

A *gamma* értékét tehát úgy számítjuk ki, hogy a két mérés átlagának különbségét elosztjuk a két mérés szórásának átlagával. Az így kapott érték a különbség standard mértéke (hatás-méret). Ezt a két mérés között eltelt évek számával elosztva kapjuk a *gamma* értéket, ami az *évenkénti fejlődés standard mértéke*.

A két szórás figyelembevételét azért javasoljuk, mert közöttük jelentős különbségek lehetnek. Általában a fejlődéssel arányosan a második szórás nagyobb az elsőnél. Viszont ha a teszt a második esetben már nem differenciál eléggé, akkor esetleg a szórás csökkenhet is. Nem látjuk viszont szükségesnek a minták méreteivel való súlyozást, mivel keresztmetszeti vizsgálatok mintáit nagyjából azonos méretűre szokás választani.

A *gamma* értéke a populáció, illetve a minta évenkénti változását fejezi ki. Értéke akkor 1, ha a minta elemei – a mintát alkotó tanulók – évente átlagosan egy szórásnyit fejlődnek. Ebből az értelmezésből következik, hogy a *gamma* a két egymást követő évfolyam standard z skálán kifejezett eredményei közötti különbséggel egyezik meg. A konkrét számításokat tekintve kisebb (a tapasztalat szerint elhanyagolható mértékű) különbségek adódhatnak abból, hogy a kétféle számítás a szórásokat különbözőképpen veszi figyelembe.

A *gamma* érték a keresztmetszeti és a longitudinális felmérések során mért fejlődés kifejezésére egyaránt alkalmazható. Keresztmetszeti mérések esetében mindazoknak a feltételeknek fenn kell állniuk, amelyek egyébként biztosítják, hogy az adatfelvétel megfelelően becsli egy hosszmetzeti vizsgálat eredményeit. Akkor kapunk megfelelő eredményt, ha a mérésben résztvevő összes korosztály pontosan ugyanazokat a teszteket oldja meg, vagy a teszteredmények egy egységes skálára átszámíthatóak. A *gamma* érték ideális eszköz lehet a fejlődés kifejezésére, ha a felméréseket közvetlenül az egymást követő évfolyamokon végezzük el, mégpedig a tanév végén. Ilyen esetben a *gamma* az adott tanév során bekövetkezett fejlődést tükrözi.

Mivel a *gamma* az időegységre eső fejlődés mértéke, így matematikai természetét tekintve analóg a fejlődésgörbe differenciálhányadosával. Ha a fejlettséget egészen pontosan fel tudnánk mérni, úgy, hogy adataink minden időpontban pontosan megfeleljenek a populáció fejlettségének, folytonos görbét kapnánk. Ennek a görbének a differenciálhányadosa egy másik görbét rajzolna fel, amelynek értéke megfelelne a fejlődésgörbe meredekségének. A *gamma* – természetesen nagyon durva felbontással, hiszen általában csak egymástól több éves távolságra levő pontokon mérjük fel a fejlődést – a fejlődésgörbe meredekségét tükrözi.

A *gamma* pszichológiai természetét tekintve a képességek fejleszthetőségéhez, módosíthatóságához (*modifyability*) áll legközelebb. Ha feltételezzük, hogy a képességek fejlődéséhez (fejlesztéséhez) szükséges környezeti ingerek, információk a fejlődés teljes szakaszán egyenletesen rendelkezésre állnak, akkor a képesség abban a szakaszban fejlődik a leggyorsabban, amelyben a legérzékenyebb a fejlesztő hatásokra, vagyis a fejleszthetőség mértéke a legmagasabb. *Piaget* elmélete feltételezi a fejlesztő információk egyenletes rendelkezésre állását, és így kisebb mértékben számol a környezeti hatás variabilitásával. A tapasztalat szerint azonban nem mindig áll rendelkezésre a fejlesztő stimulusok kellő gazdagsága, különösen azoknak a készségeknek az esetében, amelyek közelebb állnak az iskolában tanított tartalmakhoz. A fejlesztő hatás tehát nem egyenletes, hanem függ a tantervektől és egyéb külső tényezőktől. Helyesebb tehát, ha a gamma koefficiens a fejleszthetőség (*modifyability*) és a fejlesztő hatások függvényének tekintjük. A gamma tehát csak akkor tükrözi a módosíthatóságot, ha a fejlesztő hatások egyenletlenségei nem torzítják el a fejlődési folyamatot.

A gamma alkalmazása

Az előzőekben bevezetett gamma minden olyan felmérés esetén kiszámítható, ahol ismerjük a két mérési pontban kapott átlagot és szórást. Amikor a mérési pontok között több év különbség van, akkor természetesen csak az évi átlagos fejlődést tudjuk megadni, ami különbözhet az egyes években bekövetkező konkrét változásoktól. De lényegében ez a helyzet akkor is, amikor a fejlődési görbék megrajzolásánál a mérési pontokat egyenes szakaszokkal kötjük össze, hiszen ha a fejlődés nem lineáris, azok sem írják le pontosan az egyes mérési pontok közötti valódi átmenetet.

A gamma koefficienssel való számítások illusztrálására két különböző típusú keresztmetszeti felmérés adatainak elemzését mutatjuk be. Az első csoportba tartozó, több mérési pontban elvégzett felmérések kifejezetten a fejlődési folyamatok feltárására irányultak, így a gamma értékek néhány iskolai évfolyam közvetlen hatásáról adnak képet. A második csoportba tartozó vizsgálatok keretében csak két, egymástól négy tanévnyi távolságra levő korosztályt mértünk fel, ezeket azonban részletesebben, több teszttel. Ez utóbbi esetekben a gamma kiszámítása a felmért tudás változásának átlagos mértékéről adhat képet.

A gamma alkalmazását nagyrészt korábban már publikált adatok másodelemzése révén mutatjuk be. Ez a megoldás lényegében egyfajta meta-analízis, ami megfelel a gamma és a hatás-mérték szemléletének, és illusztrálja annak szélesebb körű alkalmazási lehetőségeit is. A bemutatott adatokat általában a tanévek végén gyűjtöttük össze; az adatgyűjtés időpontját csak abban a kivételes esetben jelezzük külön, amikor a felmérésekre a tanév elején került sor. A táblázatokban a mérésre használt tesztek neve (a megfelelő képességek megnevezése) mellett feltüntetjük az évet, amelyben a felméréseket elvégeztük.

A képességek fejlődési ütemének részletes jellemzése

Először azokat az adatokat mutatjuk be, amelyeket kifejezetten a fejlődési folyamatok tanulmányozása érdekében gyűjtöttünk össze. Ezek az elemzések a képességek fejlődésének részletesebb jellemzésére alkalmasak.

A műveleti képességek fejlődése

A műveleti képességek felmérésére 1997 őszén, tehát a tanév elején került sor, országos reprezentatív mintákon, a harmadiktól a tizenegyedik évfolyamig terjedő életkori intervallumban, a páratlan évfolyamokon. A kombinatív képesség felmérésének részletes eredményeit korábban már publikáltuk (lásd Csapó, 2001b). A rendszerezési képesség felmérése Nagy József tesztjeinek (lásd Nagy, 1987) felhasználásával történt, a logikai képesség felmérését Vidákovich Tibor végezte (a tesztet illetően lásd pl. Vidákovich, 2002). A megfelelő gamma értékeket az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A kombinatív, rendszerezési és logikai képesség tanév eleji felmérésének adatai alapján számított gamma értékek

<i>Teszt (felmérés)</i>	<i>1. mérés (évfolyam)</i>	<i>2. mérés (évfolyam)</i>	<i>Fejlesztő évfolyamok</i>	<i>Fejlődés (gamma)</i>
Kombinatív 97	3.	5.	3–4.	0,19
Kombinatív 97	5.	7.	5–6.	0,39
Kombinatív 97	7.	9.	7–8.	0,10
Kombinatív 97	9.	11.	9–10.	0,20
Rendszerezés 97	3.	5.	3–4.	0,28
Rendszerezés 97	5.	7.	5–6.	0,31
Rendszerezés 97	7.	9.	7–8.	0,21
Rendszerezés 97	9.	11.	9–10.	0,18
Logikai 97	3.	5.	3–4.	0,17
Logikai 97	5.	7.	5–6.	0,18
Logikai 97	7.	9.	7–8.	0,02
Logikai 97	9.	11.	9–10.	0,11

A táblázatban feltüntettük az első és a második felmérés idejét, megjelölve az évfolyamot, amelyek kezdetén az adatgyűjtés történt, és azokat az évfolyamokat is, amelynek fejlesztő hatásával a megfelelő periódusban végbement fejlődést kapcsolatba hozhatjuk. Mivel ebben az esetben a tanév elején gyűjtöttük az adatokat, például a harmadik és az ötödik tanév elején mért adatok alapján számított gamma értékek a harmadik és a negyedik tanévben végbement fejlődést tükrözik.

A táblázat adatait – miként a további hasonló táblázatokat is – kellő körültekintéssel kell értelmeznünk, mindig szem előtt tartva, milyen úton számítottuk ki a gamma értékeket. Mindenképpen óvatosan kell kezelnünk azokat az adatokat, amelyek esetében az első mérés az általános, a második a középiskola idejére esik. Ekkor ugyanis a második mérés adataiból hiányoznak az időközben lemorzsolódó – többnyire a képességteszteken is gyengén teljesítő – tanulók. A lemorzsolódás egyébként általában is pozitív irányba torzítja a gamma értékeket, tehát a valódi értékek inkább kisebbek, mint amit az adatainkból számítottunk. A táblázatok értékeit áttekintve azonban megállapíthatjuk, hogy ez a hatás valószínűleg nem jelentős, nincsenek ugyanis váratlanul magas gamma értékek az iskolafokokon átnyúló mérések esetében.

Az 1. táblázatban feltüntetett gamma értékek 0,02 és 0,39 között változnak. Természetesen a 0 sem számít alsó határnak, hiszen bizonyos készségek esetében – és felméréseink között számos ilyen esettel találkoztunk, például a később bemutatandó korrelatív gondolkodás előfordulhat a negatív irányú változás is. Magasak, vagy alacsonyok ezek az értékek? Ha nincs más összehasonlítási alapunk, ezeket a gamma értékeket mindenek előtt egymással lehet összevetni.

A táblázatban szereplő tizenkét gamma érték átlaga 0,20. A képességek fejlesztésével foglalkozó irodalom a fejlesztő kísérletek esetében ezt az értéket alacsonynak tartja, egy magasnak számító hatás-méret érték ennek körülbelül a négyszerese.

Az arányossággal kapcsolatos feladat alapján számított gamma értékek

Annak érdekében, hogy a képességek iskolai fejlődéséről minél árnyaltabb képet kapjunk, néhány további képesség gamma értékeit is kiszámítjuk. Az 1993–94 években végeztünk egy felmérést, amelynek alapvető célja az induktív gondolkodás vizsgálata volt, azonban a feladatok között szerepelt egy olyan feladat, amely az egyenes arányosság megértését, az alkalmazás készségét vizsgálta. Azt tapasztaltuk, hogy a fejlődés egy szabályos, elnyúlt logisztikus görbével jellemezhető. A felmérés eredményei alapján számított gamma értékeket a 2. táblázatban tüntettük fel. Az előző táblázathoz hasonlóan itt is megadtuk a két mérési pontot, és azt, hogy mely évfolyamokra tehető a fejlődés. A gamma értékeket a korábban közölt adatok alapján (Csapó, 1994. 66. o.) a megfelelő átlag és szórás adatok felhasználásával számítottuk ki.

2. táblázat. Az arány fogalmának fejlődését jellemző gamma értékek

<i>Teszt (felmérés)</i>	<i>1. mérés (évfolyam)</i>	<i>2. mérés (évfolyam)</i>	<i>Fejlesztő évfolyamok</i>	<i>Fejlődés (gamma)</i>
Arány 94	3.	5.	4–5.	0,15
Arány 94	5.	7.	6–7.	0,19
Arány 94	7.	9.	8–9.	0,34
Arány 94	9.	11.	10–11.	0,11

Ezek az adatok már tanév végi felmérésekből származnak, ennek megfelelően a gamma által kifejezett fejlődés az első felmérést követő tanévben ment végbe. Például ha a két mérési pont az ötödik és a hetedik évfolyam végén volt, akkor a felmért fejlődés maga a hatodik és a hetedik évfolyamon ment végbe.

Természetesen a tanév eleji és az év végi felméréseket nem tekinthetjük egyenrangúnak, hiszen más lehet a tanulók motiváltsága, továbbá a tesztek megoldásában szerepet játszhat az is, hogy mennyire vannak „tréningben”. Ha azonban mindkét évfolyamot a tanévnek ugyanabban az időszakában mérjük fel, az említett jelenség mindkét évfolyamon nagyjából azonos módon jelentkezik. Ezért ha a két mérési pont különbségét tekintjük, azokban az említett jelenségnek már minimális szerepe lehet csak. Itt is érvényes továbbá, hogy az iskolai tantervekhez kevésbé kötődő általános képességek felmérésének eredményeit kevésbé befolyásolja az időpont, mint a gyorsan tanulható, gyorsan felejthető, tananyaghoz, tantárgyhoz kötődő készségeket.

A táblázatban szereplő négy gamma érték átlaga ebben az esetben is 0,2, ami azt jelzi, hogy az arány feladat megoldásának készsége, a lineáris összefüggések megértése is lassan fejlődik. Azt várnánk, hogy egy ilyen egyszerű matematikai művelet kialakulása nagyrészt az általános iskola alsó tagozatában lejátsszódik, azonban ebben az időszakban még nagyon lassú a fejlődés. A 4–5. évfolyam fejlesztő hatása átlagosan csak 0,15 gamma értéket jelez, ami azért elgondolkodtató, mert ebben az időszakban a tanulók már a matematika tanítása keretében formálisan is sokat foglalkoznak az arányosságot tartalmazó feladatok megoldásával. A 6–7. évfolyam fejlesztő hatásának tulajdonítható, mindössze 0,19-es a gamma érték pedig azt jelzi, hogy az egyes tantárgyakban (fizika, kémia) előforduló, az arányosságra épülő tartalmak közvetítése sem eredményez átütő változást. A leggyorsabb fejlődés szakasza – érdekes módon – a 8–9. évfolyamra esik (0,34). A középiskola középső két évének a fejlesztő hatása ismét csekély mértékű (0,11), habár az adatok szerint (lásd Csapó, 1994) a tanulók számottevő csoportja még ekkor sem tudja a feladatot megoldani, tehát a fejlődés nem azért lassul le, mert a megfelelő készség már mindenkinél kifejlődött.

Ebben a tanulmányban nem célunk a felmerült problémák tartalmi elemzése, csak azt jelezzük, hogy a gamma használata milyen kérdéseket világít meg, hogyan helyezi az eredményeket egy újabb interpretációs keretbe, és segítségével milyen további kutatási feladatokat fogalmazhatunk meg. Az arány feladat esetében adódik a kérdés, meg lehet-e gyorsítani a fejlődést az iskola korábbi éveiben, illetve a 8–9. évfolyamokra eső magas értékben játszhat-e szerepet az iskolafokokozatok közötti átmenet vagy az eközben bekövetkező szelekció.

Az induktív gondolkodás fejlődésének jellemzése

Az induktív gondolkodás fejlődésének részletes feltérképezésére irányuló vizsgálat (Csapó, 1994) adatait felhasználva az induktív gondolkodás résztesztekre külön is kiszámítottuk a gamma értékeket, ezeket a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat. Az induktív gondolkodás komponenseinek fejlődését jellemző gamma értékek

<i>Teszt (felmérés)</i>	<i>1. mérés (évfolyam)</i>	<i>2. mérés (évfolyam)</i>	<i>Fejlesztő évfolyamok</i>	<i>Fejlődés (gamma)</i>
Számanalógiák 94	3.	5.	4–5.	0,21
Számanalógiák 94	5.	7.	6–7.	0,63
Számanalógiák 94	7.	9.	8–9.	0,28
Számanalógiák 94	9.	11.	10–11.	0,11
Szóanalógiák 94	3.	5.	4–5.	0,29
Szóanalógiák 94	5.	7.	6–7.	0,34
Szóanalógiák 94	7.	9.	8–9.	0,36
Szóanalógiák 94	9.	11.	10–11.	0,09
Számsorok 94	3.	5.	4–5.	0,19
Számsorok 94	5.	7.	6–7.	0,36
Számsorok 94	7.	9.	8–9.	0,14
Számsorok 94	9.	11.	10–11.	0,13
Betűsorok 94	3.	5.	4–5.	0,29
Betűsorok 94	5.	7.	6–7.	0,28
Betűsorok 94	7.	9.	8–9.	0,16
Betűsorok 94	9.	11.	10–11.	0,09
Átkódolás 94	3.	5.	4–5.	0,23
Átkódolás 94	5.	7.	6–7.	0,15
Átkódolás 94	7.	9.	8–9.	0,17
Átkódolás 94	9.	11.	10–11.	0,08
Kizárás 94	3.	5.	4–5.	0,37
Kizárás 94	5.	7.	6–7.	0,29
Kizárás 94	7.	9.	8–9.	0,28
Kizárás 94	9.	11.	10–11.	0,15

Amint a táblázatban látjuk, az egyes résztesztekkel felmért különböző képességek között is jelentős eltérések lehetnek. A legnagyobb gamma értéket (0,63) itt a számanalógiák esetében találtuk, mégpedig a 6–7. évfolyamokon. Úgy tűnik, a megfelelő matematikai háttér elsajátítása jelentősen felgyorsítja a fejlődést. A szóanalógiák teljesítményei a 6–9. évfolyamokon egyaránt gyorsan, 0,35 körüli gamma értékkel változnak. A legintenzívebb fejlődési szakaszban általában ilyen nagyságú értékeket találtunk. A számsorok a 6–7. évfolyamon 0,36; a kizárás a 4–5. évfolyamon 0,37 gamma értékkel fejlődik a leggyorsabban. Az előző táblázatban szereplő értékekkel való összehasonlítás-

hoz figyelembe kell vennünk, hogy ez utóbbi táblázatban szereplő tesztek sok könnyű feladatot tartalmaztak, némelyikük pedig közelebb állt az iskolában gyakorolt készségekhez. A gamma értékek itt már szélesebb skálán szóródnak. A kiszámított értékek átlaga 0,24, vagyis kissé magasabb az előzőeknél, de még mindig alacsony.

Az induktív gondolkodás fejlődését a már elemzett vizsgálaton túl egy országos reprezentatív mintán is felmértük 1999-ben (Csapó, 2001a). Mivel az induktív gondolkodás nagyon jól jellemzi a tanulók általános intellektuális fejlődését, a tesztet több felmérésben is felhasználtuk a tanulók gondolkodásának jellemzésére. Háttérváltozóként szerepelt például a 2000-ben elvégzett idegen nyelvi felmérésben (Csapó, 2001c), és egy olyan vizsgálatban is, amely az iskolákban folyó fejlesztő munkát elemezte, és egyes önkormányzatok által fenntartott összes iskolára kiterjedt. Ebben az esetben az ötödiktől a tizenegyedikig minden évfolyamot felmértük, így évenkénti felbontású adatokat kaptunk. Az e felmérések alapján számított gamma értékeket a 4. táblázatban foglaljuk össze. Itt mutatjuk be az 1994-es felmérés átfogó adatait is. Az 1994-es felmérésben részletesebb (és könnyebb) tesztet használtunk, míg a másik három vizsgálat pontosan ugyanarra a rövidebb, egy tanórán megoldható tesztre épült. (A 2000-ben végzett, önkormányzati felmérést a „00ö” jelzi.)

4. táblázat. Az induktív gondolkodás különböző felméréseinek összehasonlítása

Teszt (felmérés)	1. mérés (évfolyam)	2. mérés (évfolyam)	Fejlesztő évfolyamok	Fejlődés (gamma)
Induktív 94	3.	5.	4–5.	0,39
Induktív 94	5.	7.	6–7.	0,49
Induktív 94	7.	9.	8–9.	0,30
Induktív 94	9.	11.	10–11.	0,12
Induktív 99	5.	7.	6–7.	0,38
Induktív 99	7.	9.	8–9.	0,24
Induktív 99	9.	11.	10–11.	0,23
Induktív 00	6.	8.	7–8.	0,35
Induktív 00	8.	10.	9–10.	0,22
Induktív 00ö	5.	6.	6.	0,40
Induktív 00ö	6.	7.	7.	0,43
Induktív 00ö	7.	8.	8.	0,37
Induktív 00ö	8.	9.	9.	0,11
Induktív 00ö	9.	10.	10.	0,24
Induktív 00ö	10.	11.	11.	0,17

Az eddig elemzett gamma értékek többségét úgy kaptuk, hogy a mérési pontok legalább kétévnyi távolságra voltak egymástól. Ebben az esetben a két tanévre számítva egy átlagos gamma értéket kapunk. Ez az átlagos gamma – hacsak nem teljesen egyenletes a fejlődés a két évfolyamon – egy gyorsabb és egy lassúbb értékre bomlana, ha módunk lenne azokat a két tanévre külön-külön kiszámítani. Ebből a szempontból kedvező elemzési lehetőséget kínál a 2000-ben elvégzett önkormányzati felmérés adatbázisa, mivel ott az induktív gondolkodásról évenkénti felbontásban állnak rendelkezésünkre az adatok. Ez a minta nem reprezentatív, de a gamma értékek tekintetében a reprezentativitás hiánya csak az általános iskola–középiskola átmenetnél jelenthet problémát. Amint a táblázatból kitűnik, a kilencedik évfolyamon inkább a vártnál alacsonyabbak a gamma értékek, ami arra utal, hogy a két minta nem teljesen azonos összetételű. A többi esetben viszont ugyanazoknak az iskoláknak a tanulói vettek részt a gamma számításához tartozó két mérésben, így nincs okunk az adatok pontosságában kételkedni.

A táblázatban szereplő gamma értékek átlaga 0,3, ami azt jelzi, hogy az induktív gondolkodás fejlődése a felmért teljes életkori intervallumban viszonylag gyors. A leggyorsabb változás minden esetben a 6–7. évfolyamra esik. A páros és páratlan évfolyamokon végzett, valamint az évenkénti felmérés alapján pedig azt is valószínűsíthetjük, hogy a fejlődés a hatodik évfolyam során kissé gyorsabb, mint a hetedikben.

A gamma értékeket technikailag nagy pontosságú adatokból számítottuk ki. A bizonytalanság, az értékek pontatlansága illetve eltérése így nagyrészt abból fakad, hogy a fejlődési folyamatból ritkán, többévnyi távolságban vettünk mintát, így a fejlődés merekségét csak közelítő pontossággal jellemezhetjük.

Az 1994-ben végzett felmérés keretében felvettük a Raven intelligencia-tesztet is (Csapó, 1994). E teszt úgy kapcsolódott a felmérés tematikájához, hogy szintén induktív jellegű feladatokat tartalmaz, bár a bonyolult mártixos elrendezésben közölt információk feldolgozásában, a feladatok megoldásában más, formálisabb, műveletvégzés jellegű készségek is szerepet játszhatnak. A kiszámított gamma értékeket az 5. táblázatban tüntettük fel. Természetesen ebben az esetben a teszten elért nyerspontokat használtuk fel, azaz az adatokat nem standardizáltuk, nem számítottuk át más skálára.

5. táblázat. A Raven teszt segítségével mért intelligencia fejlődését jellemző gamma értékek

Teszt (felmérés)	1. mérés (évfolyam)	2. mérés (évfolyam)	Fejlesztő évfolyamok	Fejlődés (gamma)
Raven IQ 94	3.	5.	4–5.	0,43
Raven IQ 94	5.	7.	6–7.	0,21
Raven IQ 94	7.	9.	8–9.	0,47
Raven IQ 94	9.	11.	10–11.	0,17

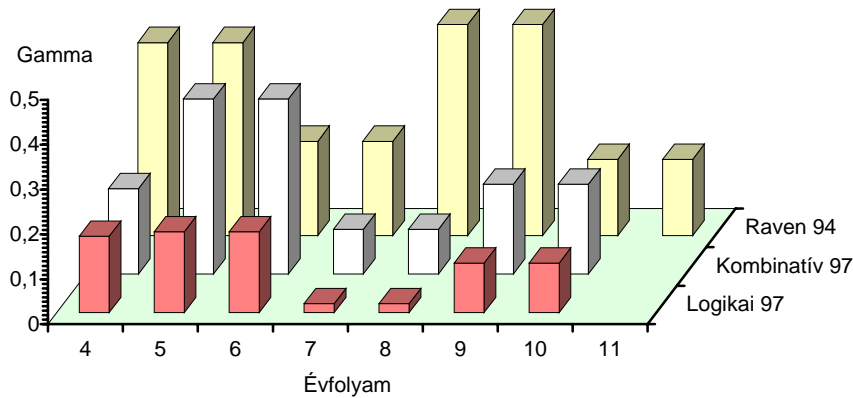
A Raven IQ esetében két gyorsan változó szakasz (0,43 és 0,47 gamma értékkel) fog közre egy lassúbbat. Ez a különös jelenség számos kérdést vet fel. Például felvethetjük, hogy az e tekintetben szabálytalan fejlődés vajon a feladatok megoldásában szerepet játszó gondolkodási mechanizmusok szerkezeti átrendeződésének tulajdonítható – ami átmeneti teljesítménycsökkenést eredményez –, a 6–7. évfolyamok fejlesztő hatása különösen alacsony e tekintetben, vagy esetleg a két magasabb gamma érték tulajdonítható valamilyen különlegesen erőteljes fejlesztő hatásnak. A négy kiszámított gamma érték átlaga egyébként 0,32, ami magasabb az eddig elemzett más képességek esetében tapasztaltaknál.

A gamma értékek grafikus összehasonlítása

Az egyes képességekre jellemző fejlődési tempót, illetve a különböző felmérésekből származó adatokat szemléletesebben össze tudjuk hasonlítani, ha a megfelelő gamma értékeket grafikusán ábrázoljuk. Az összehasonlító ábrázolással az a célunk, hogy bemutassuk, az egyes iskolai évek milyen hatást gyakorolnak a vizsgált képességek fejlődésére. Mivel a mérési pontok különbözhetnek, és nem minden esetben állnak rendelkezésünkre évenkénti adatok, az egyes évek fejlesztő hatását jellemző adatokat a több évre számított átlaggal becsüljük. Ez természetesen a konkrét esetekben kisebb-nagyobb pontatlanságokat eredményezhet, arra azonban ez a megoldás is alkalmas, hogy a képességek fejlődésének fő jellemzőit, illetve az iskola különböző hatású szakaszait összehasonlítsuk. Az ilyen jellegű bizonytalanságok egyébként általában is jellemzőek a kutatási eredmények szintetizálására, hiszen mindig többé-kevésbé eltérő feltételek között, más-más eszközökkel nyert eredményeket kell integrálni, és a fő tendenciák kiszűrése érdekében gyakran kell engedményeket tenni a részletek tekintetében.

A elemzett képességek között három olyat találtunk, amelynek a fejlődési folyamata szabálytalan abban az értelemben, hogy a változás üteme megtörik, gyorsabb és lassabb szakaszok követik egymást. A kombinatív és a logikai képesség, valamint a Raven teszt esetében találtunk ilyen szabálytalanságokat, és ez éppen ellentétes azzal, amit az induktív gondolkodás esetében találtunk. Ezeknek a képességeknek a gamma értékeit az 1. ábrán ábrázoltuk. A három képesség esetében nem ugyanazokról az évfolyamokról áll rendelkezésünkre a fejlődés mértéke, ráadásul adataink mindegyik esetben csak kétéves felbontásúak. E különbözőség ellenére megmutatkozik az az alapvető hasonlóság, mely szerint két gyorsabb fejlődési szakasz közrefog egy lassúbbat. A mérési pontok különbözősége miatt nem lehet pontosan megállapítani, hogy ez a lelassulás pontosan egybeesik-e. A rendelkezésünkre álló adatok szerint a kombinatív és a logikai képesség esetében ez a lassúbb szakasz valószínűleg kicsit (kb. egy évvel) későbbre esik. A lelassulás lehetséges okaival itt nem foglalkozunk részletesen, a gondolkodási stratégiák minőségi átrendeződése tűnik a legvalószínűbb magyarázatnak.

A képességek fejlődési ütemének egységes kifejezése: a gamma koefficiens



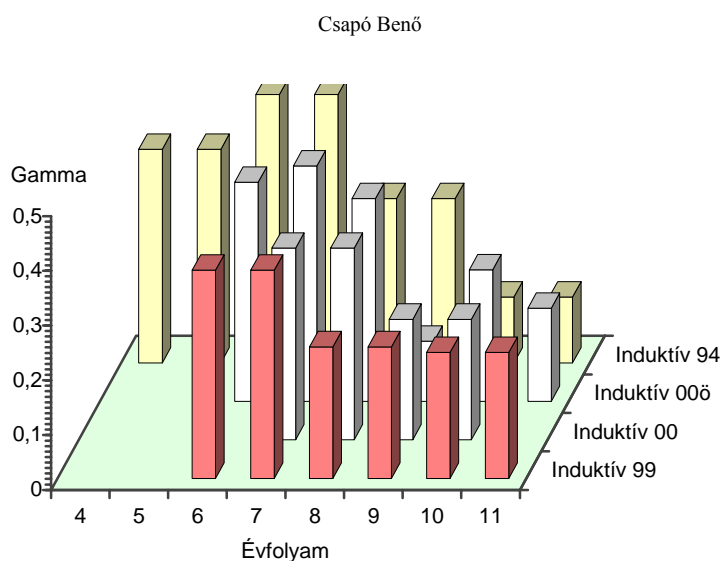
1. ábra

A kombinatív képesség, a logikai képesség és a Raven teszt megoldása alapján számított gamma értékeinek összehasonlítása

A 2. ábrán az induktív gondolkodásnak a különböző vizsgálatok alapján számított gamma értékeit hasonlíthatjuk össze. Az ábrán itt is évfolyamonként tüntettük fel a fejlődés mértékét. Itt egy felmérés valóban évenkénti pontosságú adatokat szolgáltat, a többi esetben, amikor csak két év átlaga áll rendelkezésünkre, a megfelelő évfolyamokon ezt a közös átlagot ábrázoltuk.

Teljes egyezést természetesen itt sem várhatunk, mivel mindegyik felmérésnek van valami sajátossága: az 1999-es felmérés (Induktív 99) a páratlan, a 2000-es (Induktív 00) a páros évfolyamokra terjedt ki, az önkormányzati felmérés (Induktív 00ö) mindegyik évfolyamot magában foglalta, a szegedi vizsgálat pedig más tesztrendszeren alapult. Az ábra azonban a felmérések együttes adataival még így is meglehetősen konzisztens képet mutat az induktív gondolkodás fejlődéséről. Az ábra alapján egy lassan induló, felgyorsuló, majd ismét lelassuló folyamat képe áll össze, ami megfelel egy szabályos logisztikus fejlődésmenetnek.

Az eddigi elemzéseink során csak olyan képességekkel foglalkoztunk, amelyek az áttekintett folyamat teljes szakaszán pozitív irányba változtak, fejlődtek. Ezekről összesítésként elmondhatjuk, hogy a képességek éves fejlődését jellemző gamma érték ezekben átlagosan 0,20–0,25 körül van, a leggyorsabb fejlődési szakaszokban pedig körülbelül 0,4-nek adódnak.



2. ábra

Az induktív gondolkodás különböző vizsgálatok alapján számított gamma értékeinek összehasonlítása

Az iskola fejlesztő hatása a tudás néhány minőségi jellemzője tekintetében

A következő példák két hasonló témájú kutatási programból származnak, mindkét program az iskolában elsajátított tudás minőségi jellemzőit, a megértés mélységét, a megtanultak hasznosíthatóságát, a gondolkodás fejlődését vizsgálta. Az egyik kutatási program a matematikai és természettudományi tudáshoz (Csapó, 2002a), a másik a humán műveltséghez és a társadalomtudományi tudáshoz (Csapó, 2002b) kapcsolódott. Mindegyik kutatási program mintáját szegedi iskolákból választottuk, és mindkét esetben a hetedik és a tizenegyedik évfolyamokon végeztük el a felméréseket.

A természettudományi és matematikai tudás vizsgálatának eredményeit a 6. táblázatban foglaltuk össze. Ebben az esetben mindegyik képesség értékeléséhez csak egy felmérés-pár (két mérési pont) áll rendelkezésünkre. A táblázatban megadtuk a gamma kiszámításához felhasznált átlag és szórás adatokat. Az induktív gondolkodást és a logikai képességet (deduktív gondolkodás, Vidákovich, 2002) korábban már jellemeztük, a korrelatív gondolkodás (Bán, 2002), a természettudomány alkalmazása (B. Németh, 2002), a matematikai megértés (Dobi, 2002) és a természettudományi tévképzetek (Korom, 2002) teszteket a szerzőik által írott könyvfejezetek mutatják be.

A táblázat adatai csak a négy év során bekövetkezett átlagos fejlődésről adnak képet. Az induktív és a deduktív gondolkodás fejlődését jellemző gamma értékek összhangban vannak a korábbi, részletesebb felmérésekből számított adatokkal. A matematikai megértés és a természettudományos tévképzetek 0,2 körüli gamma értéke szintén összevethető más, lassúbb fejlődést jelző adatokkal. A természettudomány alkalmazása teszt jelzi, hogy a felmért iskolák e tekintetben gyakorolták a legnagyobb hatást a tanulókra, bár a

A képességek fejlődési ütemének egységes kifejezése: a gamma koefficiens

részletes elemzések (B. Németh, 2002) azt is megmutatták, hogy az alkalmazás képessége szoros kapcsolatban áll az induktív gondolkodás fejlettségével. A legsúlyosabb problémát a korrelatív gondolkodással kapcsolatos vizsgálat hozta a felszínre, amely a vizsgált időszakban egy kisebb mértékű negatív változást jelzett (Bán, 2002).

6. táblázat. A matematikai és természettudományos tudás minőségét jellemző mutatók változása

Teszt	7. évfolyam		11. évfolyam		Fejlődés (gamma)
	átlag	szórás	átlag	szórás	
Induktív gondolkodás	45,35	15,09	64,44	14,69	0,32
Deduktív (logikai) gondolkodás	61,41	26,89	76,07	15,28	0,17
Korrelatív gondolkodás	56,73	15,98	53,51	15,77	-0,05
Természettudomány alkalmazása	33,08	15,72	55,47	16,63	0,35
Matematikai megértés	33,51	14,03	46,98	17,10	0,22
Természettudományi tévképzetek	50,10	14,56	63,74	18,27	0,21

A humán műveltséggel kapcsolatos felmérés eredményei alapján számított gamma értékeket a 7. táblázatban összegeztük. A felmérésekről, valamint az angol tudásszint, az alkalmazható nyelvtudás (Bukta és Nikolov, 2002), a környezetkultúra (Kárpáti, 2002), az írásbeli szövegalkotás (Molnár E. K., 2002), a történelmi gondolkodás (Szebenyi és Vass, 2002) és a kritikai gondolkodás (Molnár L., 2002) felméréséről ebben az esetben is a vizsgálatokat bemutató fejezetek nyújtanak részletes tájékoztatást.

7. táblázat. A társadalomtudományi tudás és a humán műveltség minőségét jellemző mutatók változása

Teszt	7. évfolyam		11. évfolyam		Fejlődés (gamma)
	átlag	szórás	átlag	szórás	
Angol tudásszint	48,89	17,99	71,28	19,76	0,30
Alkalmazható angol nyelvtudás	36,27	17,73	51,24	25,75	0,17
Környezetkultúra	76,60	15,85	68,21	16,11	-0,13
Írásbeli szövegalkotás	6,06	1,53	6,47	1,55	0,07
Történelmi gondolkodás	57,09	16,41	67,46	14,84	0,17
Kritikai gondolkodás	32,63	11,61	39,50	13,50	0,14

A táblázatban bemutatott gamma értékek ebben az esetben is csak a négy év alatt bekövetkezett átlagos fejlődésről adnak áttekintést. Az előző elemzésekkel összhangban itt

is azt látjuk, hogy azon a területen jelentősebb a változás, amelyik közelebb áll az iskolában tanított tartalmakhoz. Ez esetünkben az angol tudásszint (0,30). Már ugyanannak a készségrendszernek az alkalmazásorientált, kommunikációközpontú vizsgálata sokkal kisebb fejlődésről ad képet (0,17). A többi gamma érték kifejezetten az alacsony sávba esik, mindegyik 0,2 alatt marad. Aggaszó jelenségre utal az anyanyelvi szövegalkotás képességének inkább a stagnálására, mint a fejlődésére utaló gamma értéke (0,07). Itt is találtunk egy negatív, jelentősebb romlást mutató gamma értéket, ami a környezetkultúrával összefüggő készségek iskolai fejlesztésének súlyos problémáira utal.

A gamma koefficiens használatának értékelése: lehetőségek és korlátok

A gamma használatának előnyei

A gamma koefficiens használatának szükségességét alátámasztó megfontolásokat az elméleti bevezetőben már bemutattuk, az alkalmazás gyakorlati hasznát pedig az empirikus elemzések illusztrálták. Összegzésként elmondhatjuk, hogy a gamma alkalmas az adatok egységes kezelésére, meta-elemzések elvégzésére, a különböző forrásokból származó vizsgálati eredmények szintetizálására. Emellett a fejlődést több oldalról is bemutatja, a grafikus ábrázolások olyan összefüggéseket is megjelenítenek, amelyeket a fejlődési vonalakat ábrázoló grafikonok önmagukban nem tükröznek. A gamma koefficiens használata lehetővé teszi, hogy a spontán fejlődést, azaz az iskola természetes fejlesztő hatását és a fejlesztő kísérletek eredményeit közvetlenül összehasonlítsuk.

A gamma használatának korlátjai

A gamma koefficiens itt bemutatott értelmezése a pszichometriai hagyomány és a klasszikus tesztelmélet szemléletmódját követi. Ebből következően alapvetően normatív jellegű, a felmért minta (populáció) jellemző adataiból állítja elő a fejlődés mértékét. Ennek megfelelően – mint a klasszikus tesztelmélet minden eljárása – mintafüggő. Mint minden statisztikai szemléletű eljárás, a gamma számítása is feltételezi, hogy a felmért tanulók között különbségek vannak, azaz a vizsgált változóknak megfelelő szórása van. Ahogy a szórás, úgy a gamma sem független a vizsgált változó eloszlásának alakjától, szigorúan véve csak az azonos eloszlású (a legtöbb pedagógiai mérés esetében hallgatólagosan feltételezett normális eloszlású) változó esetén használható. Az eloszlás alakját tekintve azonban sok más statisztikai elemzés is hasonló előfeltevéseket fogalmaz meg, és így – bizonyos sajátos esetektől eltekintve – a gamma számítása jól illeszkedik a tesztekkel kapcsolatban szokásos egyéb (elsősorban a klasszikus tesztelmülethez kötődő) számítások kontextusába.

Nem használható a gamma olyan esetekben, ha a mintának nincs megfelelő szórása. Az alacsony szórás érték ugyanis megnövelné a fejlődés gamma statisztikájának értékét. Ez előfordulhat a fejlődés kezdő szakaszán, amikor még a tanulók többsége egyöntetűen

alacsony pontszámot ér el, és a telítődési szakaszban, amikor már mindenki egyöntetűen magas teljesítményt ér el. Ezek azonban meglehetősen triviális kizáró okok, ritkán fordulnak elő, és ilyen esetekben már magunknak a teszteknek a használata sem célszerű, hiszen azok nem rendelkeznek kellő differenciáló erővel. Kivételt képez a kritériumorientált mérés, amikor egy külső, a minta aktuális sajátosságaitól független kritériumhoz viszonyítjuk az eredményeket, ilyen esetekben annak megállapítása is fontos lehet, hogy mindenki tökéletes teljesítményt nyújtott (pl. a *mastery learning* programok esetében), ezekben az esetekben azonban a gamma kiszámítása nem értelmezhető.

Nem triviális kizáró ok lehet a minta szélsőségesen megnövekedett szórása, ami viszont alacsony gamma értéket eredményezhet. Ez például a polarizált fejlődés, a bimodális eloszlású teljesítmények esetében fordulhat elő. A természetes fejlődési folyamatok azonban – bár gyakran a különbségek, és ezáltal a szórás növekedésével járnak – általában ritkán idéznek elő ilyen szélsőséges helyzeteket. Mindamelllett az oktatási rendszer sajátosságai – többnyire diszfunkcionális működése – létrehozhatnak ilyen szélsőségesen differenciált fejlődési ütemet. Általában tehát a gamma koefficiens kiszámítása előtt érdemes a szórások illetve az eloszlás alakjának ellenőrzésére különös gondot fordítani.

További kutatási feladatok

A valószínűségi tesztelméletek új skálázási lehetőséget kínálnak. Egyrészt a hídfeladatok használatával egy másik megoldást adnak annak a problémának a megoldására, hogy a különböző évfolyamok teljesítményeit ugyanazon a skálán fejezzük ki. Ez a megoldás azonban – bár számos előnnyel jár – önmagában nem teremt kapcsolatot a klasszikus statisztikai elemzésekkel, például a hatás-méret számításokkal. Szükség lenne tehát olyan jellegű elemzésekre, amelyek megteremtik az IRT modellek (valószínűségi tesztelméletek) és a gamma számítása közötti kapcsolatot. Erre egyébként a logit egységekben kifejezett személyparaméterek felhasználásával egyszerű lehetőség adódik, a kétféle eljárás összehasonlítása azonban további elemzéseket igényel. (Az induktív gondolkodás IRT skálázásával kapcsolatban lásd *Csapó, 1994.*)

Az előzőekben már említést tettünk az iskola „természetes” fejlesztő hatásáról, amelyet a gamma érték kiszámítása révén egyes pedagógiai kísérletek hatás-méretben kifejezett hozzáadott fejlesztő hatásával hasonlíthatunk össze. A kétfajta fejlesztő hatás azonban lényegi természetét tekintve nem különbözik egymástól, tehát azokat egységes fogalmi keretben lehet kezelni. Így az iskola „hagyományos” és a kísérletek során alkalmazott fejlesztő hatását hasonlíthatjuk össze. Ez lényegében csak annyit jelent, hogy a csoport-kontrollcsoport kísérleti elrendezés esetében a kísérleti csoportban mért fejlődésből nem vonjuk ki a kontroll csoport fejlődését, azaz nem a kísérlet hozzáadott fejlesztő hatására számítunk hatás-méretet, hanem a kísérleti csoportban mért teljes fejlődést vesszük figyelembe, arra számítjuk ki a gamma értéket, és ezt vetjük össze a kontroll csoportra – azaz a szokásos keretek között folyó iskolai oktatásra – számított gamma értékekkel.

Az előző gondolatmenetet tovább folytatva, minden egyes iskolát, az ott folyó munkát jellemezhetjük a megfelelő képességekre gyakorolt fejlesztő hatással. A pedagógiai

kísérletezés gondolatmenetét követve tehát az egyes iskolákat tekinthetjük úgy, mint a tantervek megvalósításának kísérleteit, amelyek eredményei az ottani feltételektől függetlenül különbözőek lehetnek. A megfelelő gamma értékek kiszámítása lehetővé teszi az iskolák fejlesztő hatásának összevetését, ami viszont a pedagógiai hozzáadott érték koncepciójának egy lehetséges megközelítése. Az ilyen jellegű elemzéseket viszont a pedagógiai hozzáadott érték számításának más lehetőségeivel, például a regressziós modellekkel (lásd Csapó, 2002c) kell összevetni.

Irodalom

- Bán Sándor (2002): Gondolkodás a bizonytalanról: valószínűségi és korrelatív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. 2. kiadás. Osiris Kiadó, Budapest. 231–260.
- Beaton, A. E., Martin, M. O., Mullis I. V. S., Gonzalez, E. J., Smith, T. A. és Kelly, D. L. (1996): *Science achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. TIMSS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
- B. Németh Mária (2002): Iskolai és hasznosítható tudás: a természettudományos ismeretek alkalmazása. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. 2. kiadás. Osiris Kiadó, Budapest. 123–148.
- Bukta Katalin és Nikolov Marianne (2002): Nyelvtanítás és hasznosítható nyelvtudás: az angol mint idegen nyelv. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 169–192.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Csapó Benő (1994): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, **94**. 1–2. sz. 53–80.
- Csapó Benő (2001a): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, **101**. 3. sz. 373–391.
- Csapó Benő (2001b): A kombinatív képesség fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, **101**. 4. sz. 511–530.
- Csapó Benő (2001c): A nyelvtudást és a nyelvtanulást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **11**. 8. sz. 25–35.
- Csapó Benő (2002a, szerk.): *Az iskolai tudás*. 2. kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002b, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002c): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.
- Dobi János (2002): Megtanult és megértett matematikatudás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. 2. kiadás. Osiris Kiadó, Budapest. 177–199.
- Goossens, L. (1992): Training scientific reasoning in children and adolescents: A critical commentary and quantitative integration. In: A. Demetriou, M. Shayer és A. Efklides (szerk.): *Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development. Implications and Applications for Education*. Routledge and Kegan, London, 160–182.
- Kárpáti Andrea (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 91–133.
- Klauer, K. J. (2001): Training des induktiven Denkens. In: Klauer, K. J. (szerk.): *Kognitives Training*. 165–209.
- Korom Erzsébet (2002b): Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai: természettudományos tévképzetek. In: Csapó Benő (2002. szerk.): *Az iskolai tudás*. 2. kiadás. Osiris Kiadó, Budapest. 149–176.

A képességek fejlődési ütemének egységes kifejezése: a gamma koefficiens

- Kulik, J. A. és Kulik, C. L. C. (1989): The concept of meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, **13**, 3. sz. 227–340.
- Molnár Edit Katalin (2002a): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 193–216.
- Molnár László (2002): A kritikai gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 217–237.
- Nagy József (1987): *A rendszerezési képesség kialakulása*. Gondolkodási műveletek. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000*. OECD, Paris.
- Szebenyi Péter és Vass Vilmos (2002): Történelmi tévképzetek, történelemszemlélet, nemzeti azonosságtudat. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 135–167.
- Thomson, B. (2002). What future quantitative social science research could look like: Confidence intervals for the effect sizes. *Educational Researcher*, **31**, 3. sz. 25–32.
- Vidákovich Tibor (2002): *Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. 2. kiadás. Osiris Kiadó, Budapest, 201–230.

Csapó Benő

ABSTRACT

BENŐ CSAPÓ: COMPARATIVE MEASURE FOR THE DEVELOPMENT OF SKILLS AND COMPETENCIES IN CROSS-SECTIONAL SURVEYS: INTRODUCING THE GAMMA COEFFICIENT

Procedural components of knowledge (skills, abilities, competencies, expertise etc.) have been receiving growing attention both in the development of curricula and in the design of evaluation instruments. The development of these components of knowledge span several years, and in order to monitor their development practically the same (or parallel) tests may be administered to students of different ages. This way, the occasions when the achievements of students of different ages have to be compared become more frequent. This paper introduces a simple and standard way of expressing changes occurring in the course of one academic year, and illustrates how the proposed method has been put into practice by re-analyzing and comparing the results of some recent large-scale assessment projects. To express developmental data obtained from cross-sectional assessment in a standard form, a coefficient called *gamma* is proposed. The gamma coefficient is computed so that the difference of the means (measured in the same period of the academic year but in different grades) is divided by the mean of the two standard deviations, and then this ratio is divided by the number of years between the two grades.

$$\text{gamma} = \{(\text{Mean2}-\text{Mean1}) / [(\text{StdDev1}+\text{StdDev2})/2]\} / (\text{Grade2}-\text{Grade1})$$

Thus gamma is the standard measure of development of the assessed sample (population); it is the change in a skill that takes place during one academic year, expressed in standard deviation units. Gamma, defined in this way, is analogous with the measure of effect size (denoted by 'd') that is used for presenting the results of training experiments and as the basis of meta-analyses. Therefore, the natural development of a skill and the development as a result of specific training can be compared directly. The use of gamma is illustrated by data from previous surveys on combinative, inductive, logical and proportional reasoning, classification skills, word problem solving skills and the Raven Intelligence Test. Gamma values were computed from the means and standard deviations of the achievements in two neighboring measurement points. The gamma values presented in this paper typically range from ca. 0.1 to 0.4 with some interesting exceptions and anomalies. The results presented in this paper show that the use of gamma allows for several fruitful comparisons and poses questions for further investigations. (E.g. are low gamma values due to the low sensibility/modifiability of a given skill in a period, or to the weakness of stimuli that effect the development during that period?) Standard methods of processing data and presenting results make it easier to synthesize the research findings.

Magyar Pedagógia, 102. Number 3. 391–410. (2003)

Levelezési cím / Address for correspondence: Department of Education, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

KÖNYVEKRŐL

Dominique Simone Rychen és Laura Hersh Salganik (szerk.): Defining and Selecting Key Competencies [A kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása]
Hogrefe and Huber Publishers; Seattle, 2001. 251.

A világ minden részén gyors társadalmi és technikai változásnak lehetünk tanúi. Egyrészt a globalizációnak köszönhetően megfigyelhető egyfajta gazdasági és kulturális uniformitás, másrészt a társadalmi különbségek növekedéséből adódóan egy polarizálódási folyamat. Ebben a komplex és ellentmondásos világban közös az oktatás egyre kiemelkedőbb szerephez jutása. A gazdasági fejlődés, a társadalmi és személyes jólét, illetve elégedettség szorosan kötődnek a tudáshoz, a képességekhez, kompetenciákhoz, illetve a tanuláshoz.

A társadalmi és gazdasági változások tükrében az oktatásnak hosszútávra tervező modernizációra van szüksége, ami egyrészt az oktatás kimenetére, másrészt az oktatás céljainak megváltoztatására helyezi a fő hangsúlyt. Ez a már égetővé vált probléma a Föld minden egyes pontján jelen van – gondoljunk csak a gigantikus méretű OECD mérésekre.

Az OECD felismerte, hogy egy ilyen nagyszabású változtatáshoz elengedhetetlen az elméleti megalapozottság, azaz a sikeres és felelősségteljes élethez szükséges kompetenciák, kulcskompetenciák meghatározása. E következményeként 1997-ben az OECD keretében elindult a DeSeCo program (Definition and Selection of Competencies), melynek fő célja a fogalmi háttér kidolgozása, elméleti keret adása, illetve az oktatás kimenetelével kapcsolatos empirikus vizsgálatok értékeléséhez összehasonlító, valamint értékelési pontok kidolgozása. Ez a könyv ezeknek a céloknak a megvalósításához járul hozzá, egy csoportba fogja a legismertebb megközelítéseket, lehetővé téve a könnyebb áttekintést és a projekt továbbhaladását.

Mit jelent a sikeres és felelősségteljes élet? A kulcskompetenciák (*key competences*) meghatározásának milyen következményei vannak a társadalom számára? Az érintett könyv szerzőihez hasonlóan ilyen és ehhez hasonló kérdésekre sokan keresik a választ, csak előbbieket ezt különböző perspektívákból teszik. Minden szerző a saját területe szemszögéből egy részletes betekintést ad a kulcskompetenciák meghatározásának, definiálásának problematikájába. A szerzők között találunk tanárt, közgazdászt, politikusot, filozófust, antropológust, szociológust és még sorolhatnánk az érintett területek sorát.

Néhány meghatározó kérdés, amivel a könyv szerzői is foglalkoznak:

- Meghatározató-e a sikeres életvezetéshez elsődleges fontosságú kompetenciák sorozata?
- Ha igen, akkor milyen természetűek ezek a kompetenciák, és mitől lesz valamelyikből kulcskompetencia?
- Hogyan jellemezhetőek ezek a kulcskompetenciák (végtelen, vagy véges számú, stb.)?
- Függetlenül működnek?
- Mennyire általánosak társadalmi, gazdasági, kulturális szempontból?
- Mennyire általánosak korra, nemre, státuszra vonatkozólag?

Az első három fejezetben háttér-információkat tartalmazó általános írásokkal találkozhatunk. Először a képességek és kompetenciák fejlesztésével kapcsolatos múltbéli, valamint jelenben is folyó empirikus vizsgálatokról olvashatunk. *Laura Salganik* nemzetközi kitekintésében egy igen tömör és lényegre törő összefoglalót ad. Érinti az iskola minőségét, hatásosságát, fontosságát vizsgáló, a 10 éves múltra visszatekintő IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) nemzetközi vizsgálatokat, amelyek bázisa az

iskolai tantervekre (olvasás, matematika és természettudomány) épült. A második fejezetben *John Carson* az IQ mérésének történetét mutatja be, majd a harmadik fejezetben *Franz E. Weinert* a kompetenciával, metakompetenciával (*metacompetence*) és kulcskompetenciával kapcsolatos elméleti megközelítéseket eleve-níti fel és veti össze. Tanulmánya jól alátámasztja azt a megállapítást, hogy nem létezik egységes meghatározás ezekre a fogalmakra, illetve nem létezik a különböző elméleteket átfogó és összekötő elmélet sem. Gyakorlati-lag ahányan használják, annyiféle definíció él a szakirodalomban. Tanulmányának záró részében lényegre tö-rően kiemeli, és pontokba szedi az érintett meghatározások legfontosabb pontjait, nem próbálkozik közös, eset-leg új definíció ismertetésével.

A következő öt fejezet egy-egy konkrét tudományterületre összpontosító tanulmányok sorozatából áll. *Monique Canto-Sperber* és *Jean-Pierre Dubuy* filozófiai nézőpontból (4. fejezet), *Helene Haste* szociál-pszí-chológiai oldalról (5. fejezet), valamint *Philippe Perrenoud* a szociológia felől (6. fejezet) közelíti meg a kulcskompetenciákat.

A *Canto-Sperber* és *Dubuy* által azonosított kulcskompetenciák (4. fejezet) nem azonosak bizonyos konk-rét készségekkel, hanem egy többdimenziós, absztrakt tér dimenziói, amiben meghatározható az egyes készsé-gek (*particular skills*), képességek (*particular abilities*), illetve a tehetség (*capacities*) helye. Az oktatás kime-netele szemszögéből öt elvárható dimenziót, kulcskompetenciát azonosítanak: a komplexitással való megbirk-kozás, a lényeglátás, a szabályozás, az együttműködés és a beszámolás.

Haste (5. fejezet) szociálpszichológiai nézőpontból az egyéntől elválaszthatatlannak tekinti kulturális, tár-sadalmi és nyelvi környezetét. Három féle „kompetens ember”-modellt formál meg: a rejtvényfejtőt (*puzzle solver*), a mesélőt (*story teller*) és az eszközhasználót (*tool user*). Elméletében a kompetens személy elégedett magával, képes figyelni valamire, jövőorientált, a változásokhoz alkalmazkodó és van felelősségérzete. E ta-nulmány a következő öt kompetenciaterületet azonosítja: műszaki kompetencia; a kétértelműséggel és külön-bözőséggel való megbirkózás képessége; társadalmi kapcsolatok létrehozásának és fenntartásának képessége; motiváció, érzelem és akarat képességei; felelősségérzet.

A szociológus *Perrenoud* (6. fejezet) a sikeres élet kulcsát abban látja, ha valaki nem csal, nem idegene-dett el teljesen a társadalomtól, nem uralkodó és nem kizsákmányolt. Az általa megjelölt szükséges kompeten-ciákat az élet minden területére kiterjedő, általános kompetenciáknak tekinti, mert érvelése szerint minden szo-ciális interakcióban történik.

Frank Levy és *Richard Murnane* közgazdászok arra keresik a választ, hogy vajon a gazdasági életben mi-lyen kompetenciákra van szükség (7. fejezet), *Jack Goody* pedig antropológiai oldalról ragadja meg a kulcs-kompetenciák kérdéskörét (8. fejezet). A hetedik és nyolcadik fejezet empirikus megközelítései állnak legköze-lebb az OECD által elfogadott tudással és képességekkel kapcsolatos nézőponthoz, ugyanakkor legtávolabb a korábban megismertektől. A sikeres életvezetéshez szükséges képességek felölelik az olvasást, a matematikai, kommunikációs és együttműködési készségeket, valamint a számítógéppel való bántni tudást. *Goody* szerint azt, hogy a sikeres életvezetéshez milyen kulcskompetenciákra van szükségünk, nagy részben meghatározza a társadalom, az egyéni életstílus és a munkához, élethez való hozzáállás.

Az utolsó két rész az iskolai munkában is hasznosítható megjegyzéseket és észrevételeket tartalmaz. *Ro-bert Kegan* pszichológus és *Cecilia Ridgeway* szociológus közös írásában a korábbi fejezetekben tárgyalt öt tudományterületre koncentrált megközelítéseket vitatják, illetve magyarázzák (9. fejezet). Az utolsó, 10. feje-zet egy válogatás, politikai, illetve gyakorlati nézőpontok, valamint reagálások gyűjteménye, ahol *Jacques Delors*, *Alexandra Draxler*, *Bob Harris*, *Jean-Patrick Farrugia*, *Carlo Callieri*, *Laurell Ritchie* és *Uri Peter Trier* álláspontjának rövid összefoglalásával ismerkedhetünk meg. Az érintett oktatáskutatók és gyakorló pe-dagógusok egyetértenek a kulcskompetenciák definiálásában használt formális kritériumokkal, de abban már eltérő nézetet vallanak, hogy melyik kompetencia kulcskompetencia. Mind elméleti, mind gyakorlati oldalon megerősítik a képességek, viselkedés, értékek formális oktatáson kívüli fontosságát (szerepjáték, játék, munka-hely, tömegkommunikáció, család, szomszédság, a formális és informális tanulás színhelyei), továbbá egyet-értenek abban is, hogy ha egy társadalom nem állít fel normákat, nem határozza meg, mi az, hogy normális – ami mindenhol elsőbbséget élvez –, akkor az a társadalom nem képes túlélésre.

Könyvekről

Mielőtt továbblépnénk, tegyünk egy kis kitérőt a terminológia irányába. Maga a könyv címe is tartalmazza a kompetencia kifejezést. Az angolban találkozhatunk mind a *competence*, mind a *competency* kifejezésekkel. Az előbbit használják, ha elmélet megnevezéséről, speciális képességek jelöléséről, vagy kompetenciák szintjéről beszélünk, az utóbbit, ha a kompetenciákról mint követelményről van szó. Ez a konzekvens megkülönböztetés végig következetes a könyvben.

Ha valaki a kulcskompetenciák tartalmi oldalára összpontosít, és abból a szempontból szeretné összegezni a szerzők álláspontját, hogy milyen tulajdonságok kellenek a környezettel való hatásos interakcióhoz, akkor három nagy területet jelölhet meg:

- Önálló és átgondolt cselekvés. (Mind az egyén, mind a csoport is meg tudja védeni az érdekeit; fizikai és társadalmi környezetével képes aktívan kommunikálni, képes projektek szervezésére és vezetésére valamint különböző célok elérése érdekében stratégiák kidolgozására.)
- Az eszközök kölcsönös használata. (Ez nem csak azt jelenti, hogy valakinek van valamilyen eszköze és azt használni is tudja, hanem azt is, hogy a működését is ismeri.)
- Társadalmilag heterogén csoporthoz való csatlakozás és együttműködés. (A mai demokratikus társadalmakban ez elkerülhetetlen.)

Ezek a kategóriák több okból is alapvető kulcskompetenciáknak számítanak a DeSeCo projectben.

Ha oktatási reformról, vagy az élethosszig tartó tanulásról beszélünk, a kulcskompetenciák osztályozása, meghatározása, azonosítása nélkülözhetetlen. A tanulmányok alapján azonban egyértelművé vált, hogy ez egy igen komplex, sokoldalú és széleskörű vállalkozás, amit csak interdiszciplináris nézőpontból, az elmélet és a gyakorlat összevetésével szabad megközelíteni. Kreatív és újító szakemberekre van szükség, hogy a már meglévő és rendszerezett tudáselméletekből meghatározzák az elméletileg alátámasztott, sikeres élethez nélkülözhetetlen kulcskompetenciák sorát, mert az már az érintett fejezetek alapján is kiderült, hogy egyszerű következtetéssel és levezetéssel nem jutnak előbbre. Még a multidiszciplináris megközelítés sem vezet el egyenesen egy koherens, területeket átfogó fogalmi kerethez. Naivitás lenne azt gondolni, hogy ha összerakjuk az egyes tudományterületek eredményeit, mint puzzle-darabokat, a végén egy egységes, a fent említett feltételeknek megfelelő fogalmi keretet kapnánk. Minőségi, mennyiségi és leíró elemzésekre van szükség a kulcskompetenciák meghatározásához, ami viszont csak akkor lehetséges, ha összevetjük a különböző területeken kialakult nézeteket. Ezt tűzték ki célul és valósították meg nagyon igényesen, részletesen és magas színvonalon a *Defining and Selecting Key Competencies* című könyv szerzői és szerkesztői.

A kötet az olvasók széles táborát szólítja meg: oktatáskutatókat, közgazdászokat, szociológusokat, pszichológusokat, filozófusokat, politikusokat, antropológusokat, menedzsereket, munkaadókat, munkavállalókat, diákokat, tanárokat és mindenkit, akit érdekel az oktatás sikerének, hatásosságának javítása, érdekel az oktatásban zajló reformok és felmérések nemzetközi tendenciáinak irányvonala. A hatékonyabb megértést a könyv nyelvezete is segíti. Egy-egy új fogalom bevezetésével párhuzamosan pontos magyarázatot ad értelmezésére.

Molnár Gyöngyvér

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Levél és Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbesítőknél 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 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

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

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatási Minisztérium támogatta. Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a SZTE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökne Soós Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.

Megjelent 8,1 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025–0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakkikkeket 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

Endréné Réthy: The education of children with special needs in the European Union: The oretical and practical issues in integration and inclusion	281
Maria Nagy: Gipsy pupils in schools: Teachers talk	301
Kata Csizér and Zoltán Dörnyei: Language learning attitudes and motivation among primary school children	333
László Tóth: Text comprehension in the primary grades	355
Andrei I. Podol'skij: On the scientific status and practical significance of Galperin's psychological theory	377
Benő Csapó: A comparative measure for the development of skills and competencies in cross-sectional surveys: Introducing the gamma coefficient	391