

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZNEGYEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2004

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatási Minisztérium
támogatja

SZÁZNEGYEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

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

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin és Molnár Gyöngyvér

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Nagy József: A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése	123
Biró Zsuzsanna Hanna: Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon	143
Forray R. Katalin és Híves Tamás: A szakképzés területi alkalmazkodása	165
Csíkos Csaba: Empirikus pedagógiai vizsgálatok mintanagyságának meghatározása	183
Kovácsné Duró Andrea: Tanár szakos egyetemi hallgatók értékelési tudása és kompetenciái	203
Hardi Judit: Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására	225

KÖNYVEKRŐL

Barkó Endre: Réthy Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól, vagy rosszul?	243
--	-----

A SZÓOLVASÓ KÉSZSÉG FEJLŐDÉSÉNEK KRITÉRIUMORIENÁLT DIAGNOSZTIKUS FELTÉRKÉPEZÉSE

Nagy József

MTA-SZTE, Képességkutató Csoport

Évtizedek óta közismert, hogy az olvasásképesség szükséges szintű elsajátításával Magyarországon különösen súlyos gondok vannak. A felmérések indokoltan a szövegértésre koncentrálnak, hiszen az olvasásképesség élményszerző, információszerző, tudásszerző funkcióit csak a szövegértésnek köszönhetően teljesítheti. A nagyszabású helyzetfeltáró, oknyomozó munkálatok (mint például a PANEL 2000, a FRAME 2000, a NIFL 2002, a RAND 2002) többek között arra hívják fel a figyelmet, hogy az olvasásképesség, a szövegértés megfelelő szintű elsajátítása lehetetlen az optimálisan működő olvasáskészség nélkül. Kiderült például, hogy a folyékony olvasáskészség (a fluency) elsajátítása az utóbbi évtizedekben háttérbe szorult (nálunk az elmúl fél évszázadban csak véletlenszerűen esett róla szó, *Báthory*, 1972), holott e nélkül csak a funkcionális analfabetizmus szintje érhető el (a bizonyító adatokat lásd később).

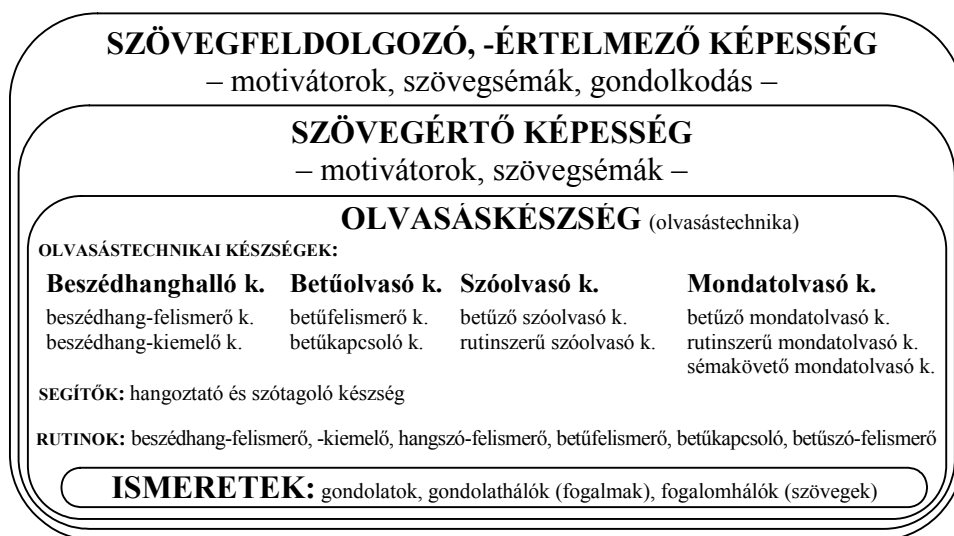
A felismeréseknek köszönhetően robbanásszerűen felgyorsultak a kutatások, fejlesztések az olvasáskészség különböző összetevői: a *folyékonyosság* (fluency), az eredményes olvasás *szókészlete* (vocabulary), a *mondatolvasás* (sentence reading) körében. Ezzel párhuzamosan az olvasáskészség szempontjából fontos alapkutatások, mint a *szófelismerés* (word recognition), *mondatértés* (sentence comprehension) eredményei fordulatot ígérnek a problémák megértésében, megoldásában. (Lásd az Irodalom internetes hivatkozásait.)

Ennek a tanulmánynak az a célja, hogy összefoglalóan ismertesse az új felismerések figyelembevételével elvégzett empirikus kutatások legfontosabb eredményeit a szóolvasó készség elsajátítási folyamatának kritériumorientált diagnosztikus feltérképezéséről (a részletes ismertetés egy készülő könyv feladata lesz). Először a *szóolvasó készség szerveződéséről*, komponenseiről, az eredményes olvasáskészség, olvasásképesség elsajátításában betöltött funkciójáról, majd az eredményesen működő *olvasás kritikus szókészletének* elsajátítási szintjeiről lesz szó. Ezt követi a *kritikus szókészlet folyékony olvasásának* kritériumorientált diagnózisa, az elsajátítási folyamat országos helyzetképének bemutatása. Végül a *szóolvasó készség szerveződésének* és jelenlegi fejlettségének ismeretében a *tanulások* összefoglalására kerül sor¹.

¹ Az előkészítő és tesztfejlesztő kutatások (amelyekben Dózsa Monika, Kisné Bor Emília és Valuska Lajos működött közre) a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén folytak OTKA T043480 és OM pénzügyi támogatással. A 2004 őszi országos reprezentatív felmérés és az adatok feldolgozása a Nemzeti Fejlesztési Terv anyagi támogatásával a Sulinova Képességfejlesztési Kutatóközpontjában készült.

AZ OLVASÁSKÉSZSÉG SZERVEZŐDÉSE: SZÓOLVASÓ KÉSZSÉG

Az előkészítő kutatások során az olvasásképeség szerveződésének áttekintő feltárása megtörtént, melynek publikált eredményét az 1. ábra szemlélteti. Ennek értelmében az *olvasásképeség* különböző részkészségek, rutinok és ismeretek meghatározott rendszere, amely a szövegértés és a szövegértelmezés, vagyis az olvasásképeség működésének, használatának eszköze, feltétele. Az olvasásképeség négyféle készsége közül ez a tanulmány a szóolvasó készségről szól. Ennek eszköze, előfeltétele a betűolvasó készség (a betűismeret és a betűkapcsolás, vagyis az összeolvasás), aminek az elsajátítása lehetetlen a beszédhanghalló készség kialakulása nélkül (a betűtanítás módszerei működőképesek, a beszédhanghallásról lásd a DIFER-t, 2004, a fejlesztéséről *Fazekasné*, 2005). A szóolvasó készség pedig a mondatolvasó készség közvetlen előfeltétele. A mondatolvasó készség az olvasásképeség nélkülözhetetlen összetevője. Ez a téma teljesen hiányzik a magyar pedagógiából annak ellenére, hogy a mondatértés pszicholingvisztikai alapkutatásának jeles hazai eredményei is vannak (lásd pl. *Pléh*, 1998; tájékoztatásul két olvasáshoz kapcsolódó ismertetőt emeltem ki az internetről: *Ideas...* és *Sentence...*).



1. ábra
Az olvasásképeség szerveződése (Forrás: Nagy, 2004)

A *szóolvasó készség* funkciója a szavak vizuális felismerése, amely aktiválja az olvasóban létező gondolathálót (a szó jelentését). A vizuális szófelismerés önmagában véve nem közöl az olvasó számára új információt (ez a szókapcsolatok, a mondatok által válik lehetővé), csak az olvasóban már meglévő ismeret aktiválódik. Ugyanakkor belátható, hogy gondolathálót aktiváló szófelismerés nélkül a szókapcsolatok, a mondatok nem

közvetíthetnek ismeretet, mert az olvasó nem értheti meg, amit olvas. Az olvasáskészség, az olvasásképeség eredményes működéséhez mindenképpel ismerni kell a szókapcsolatokban, a mondatokban, a szövegben szereplő szavak többségének jelentését. Mely szavakat és mennyit kell ismerni ahhoz, hogy az olvasáskészség, a szövegértés eredményesen működjön? Erre a kérdésre adnak választ a *szókészlet* (vocabulary) kutatási eredményei (lásd a szókészletről szóló fejezetet).

A szófelismerés alapvetően kétféleképpen lehetséges: a nagyon idő- és figyelemigényes *betűzéssel* (dekódolással, silabizálással) és *rutinszerűen* (automatikusan, ránézéssel). A gyakorlott olvasó is áttér a betűző olvasásra, ha ismeretlen szóba „botlik”. Kérdés, mekkora arányban fordulhatnak elő betűzve olvasandó ismeretlen szavak, hogy az olvasáskészség még kielégítően működjön? Erre a kérdésre a *folyékonyság* (fluency) kutatási eredményei adnak választ (lásd a folyékonyságról szóló fejezetet).

A szavak sokféle formában aktiválódhatnak. Az olvasás szempontjából négy változat érdemel kiemelt figyelmet: a címszavak (a szótárak címszavai), a toldalékos szavak, a szinonimák és a szójelentések. Ennek megfelelően a szóolvasó készség négy részkészsége a címszóolvasó, a toldalékos szóolvasó, a szinonimaolvasó és a szójelentés-olvasó részkészség. Ezek eredményeinek ismertetése ennek a tanulmánynak nem feladata. A szóolvasó készség szerveződésének áttekintése mellett a négy részkészséget azért kellett megemlíteni, mert mérésük különböző módon lehetséges (erről lásd a következő részt).

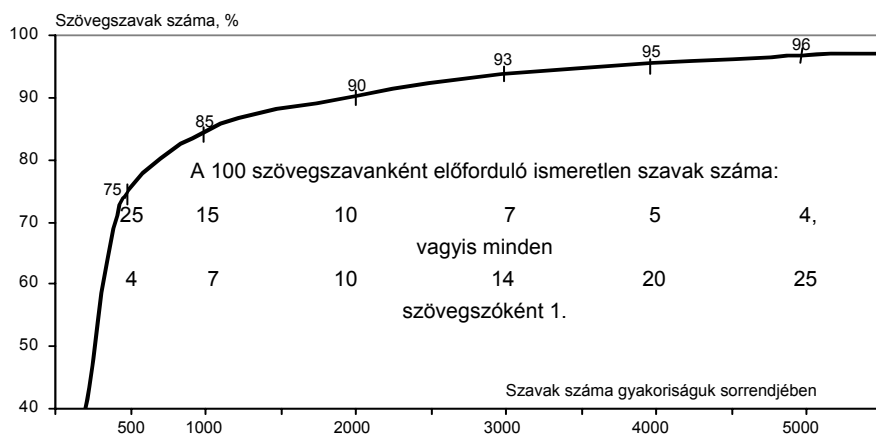
AZ OLVASÁSKÉSZSÉG KRITIKUS SZÓKÉSZLETE

A nyelvek szókincse milliós nagyságrendű. Az emberek szókészlete a milliányi szónak csak töredéke. A kiművelt felnőttek aktív szókészlete néhány tízezer körüli, passzív szókészlete pedig százezernyi lehet. Ennek ellenére a kiművelt ember e töredéknyi szókészletével képes megérteni anyanyelvének minden írott szövegét (a speciális szakszövegek, tudományos szövegek kivételével, de ezeket is képes szövegfeldolgozó tanulással megérteni, elsajátítani). A kutatások azt mutatják, hogy az olvasott szövegben előforduló szavak legalább 95 százalékát ismerni kell ahhoz, hogy a szöveg megértése lehetővé váljon (a kutatások eredményeit idézi *Nation* és *Waring*, 1995). Ez azt jelenti, hogy ebben a 100 szavas bekezdésben legfőljebb öt (minden második sorában átlagosan maximum egy) ismeretlen szó fordulhatna elő.

Ebben az esetben (az ismeretlen szavak a szövegkontextus által aktivált gondolatháló elemeivé válva) az új szavak jelentésének kezdeti elemei spontán módon konstruálódnak, vagyis lehetővé válik a szöveg megértése, és az olvasás által az új szavak, új fogalmak tanulása, a szókészlet gyarapodása. Hangsúlyozni szükséges, hogy az ötszázalékos korlátnál minél több az ismeretlen szó, a szövegértés annál nehezebbé, az olvasás fárasztóvá, abbahagyásra készítővé válik. Illetve az ötszázalékos korlátnál minél kevesebb az ismeretlen szó, annál könnyebb és eredményesebb a szöveg megértése, annál kevésbé fárasztó, demotiváló az olvasás. *A szövegértő olvasás (az emberek szerény szókészletével) a szógyakorisági törvénynek köszönhetően válik lehetővé, vagyis annak,*

hogy a köznyelvi szövegek szövegszavainak 95–96 százaléka a leggyakoribb 4–5 ezer szóból variálódik.

Már jóval a számítógép kínálta lehetőségek előtt megkezdődött a szövegekben előforduló szavak gyakoriságának rendkívül idő- és munkaigényes feltárása, de a megoldást a nagyteljesítményű számítógépek tették lehetővé. Ennek köszönhetően például az új Magyar értelmező kéziszótár (ÉKsz, 2003) különböző szövegek (sajtó, szépirodalom, tudományos próza, hivatali nyelv, egyéb) 150 millió szövegszava alapján bekarikázott számokkal jelöli a címszavak gyakoriságának rangsorbeli helyét (①=1-2000, ②=2001-10000, ③=10001-30000, ④=30001-60000, ⑤=60000<). A számítások azt mutatják, hogy a leggyakoribb 2000 szó a szövegszavak 88 százalékát, a 60 ezredik rangsornál ritkábban előforduló összes többi szó a szövegszavak mindössze 0,01 százalékát teszi ki.







2. ábra

Szógyakorisági törvény (Forrás: Nagy, 2004)

Ha a leggyakoribb 2000 szó a szövegszavak 88 százalékát teszi ki, akkor a 95 százalékos legelső határ valahol a 2000 és a 10000 szó között lehet. Mivel az ÉKsz e két érték közötti gyakoriságokkal nem foglalkozik, továbbá az olvasástanítás szempontjából főleg a köznyelvi szövegeket célszerű figyelembe venni, ezért a nemzetközi adatok, a hazai szógyakorisági statisztikák és a tanulók szókincsének (Cs. Czachesz és Csirik, 2002) figyelembevételével a 2. ábrán szereplő adatokat kaptuk. Vagyis a köznyelvi szövegek szövegszavainak 90 százaléka a leggyakoribb 2000 szóból variálódik, a kívánatos 95 százalékos legelső határ pedig a leggyakoribb 4000 szóból. Azonban gyerekekről, tanulókról lévén szó, célszerű az ismeretlen szavak arányát tovább csökkenteni (4 százalékra), ami az 5000 leggyakoribb köznyelvi szó ismeretét írja elő (később az 5000 leggyakoribb szó kritériummá választásának más indoka is szerepel). Vagyis a köznyelvi szövegek szövegértő olvasásának kiinduló feltétele, az olvasáskészség optimális elsajátításának szó-készletbeli kritériuma a leggyakoribb 5000 szó ismerete. Ezt nevezzük az optimálisan fejlett olvasáskészség kritikus szókészletének.

CÍMSZÓOLVASÁS

Amelyik szó jelentése illik a képre, annak betűjelét karikázd be, amelyik nem, annak betűjelét húzd át! Lehet, hogy mind a négy betűjelet át kell húzni. Lehet, hogy mindet be kell karikázni, és lehet, hogy egyet vagy néhányat kell bekarikázni vagy áthúzni. **PÉLDÁK:**

<input type="radio"/> a) kalács	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> a) négy	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> szelet	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> nagymama	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> b) pofa	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> b) három	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> kísér	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> legény	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> c) húsos	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> c) harminc	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> gomb	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> c) rádió	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> d) jól	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> d) öt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> fiú	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> d) zene	<input type="checkbox"/>
							

TOLDALÉKOS SZÓOLVASÁS

Amelyik toldalékoszó jelentése illik a képre, annak betűjelét karikázd be, amelyik nem, annak betűjelét húzd át! Az utolsó képet követően jelentkezz, és a megadott percek számát írd be a megfelelő helyre!
PÉLDÁK:

<input checked="" type="checkbox"/> a) türelmes	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> a) pöttömke	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> b) addigra	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> b) ahhoz	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> c) csökken	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> c) barátsággal	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> d) lapos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> d) kiválóan	<input type="checkbox"/>
			

SZINONÍMAOLVASÁS

Hasonlítsd össze a kisbetűs és a nagybetűs szavakat! Amelyik kisbetűs szónak van hasonló jelentésű nagybetűs megfelelője, annak betűjelét karikázd be, amelyeknek nincs, annak betűjelét húzd át! Négyféle megoldás lehetséges. **PÉLDÁK:**

<input type="radio"/> a) gyenge	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> a) locsog	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> a) benzin	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> a) hullámszik	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> b) madzag	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> b) aláírás	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> b) felcserél	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> b) kevély	<input type="checkbox"/>
ZSINEG		FECSEG		ZÚZMARA		LOMPOS	
ERŐTLEN		ILLUSZTRÁCIÓ		HELYETTESÍT		ÖSSZEKÖT	

SZÓJELENTÉS-OLVASÁS

Keresd meg, hogy a jelentésnek megfelelő szó van-e a nagybetűs szavak között! Ha van, karikázd be a jelentés betűjelét, ha nincs, húzd át!

PÉLDA:

Hatféle megoldás lehetséges:

1. lehetőség (minden jelentés helyes – 5 karika)
2. lehetőség (a jelentések közül egy helytelen – 4 karika, 1 áthúzás)
3. lehetőség (a jelentések közül kettő helytelen – 3 karika, 2 áthúzás)
4. lehetőség (a jelentések közül három helytelen – 2 karika, 3 áthúzás)
5. lehetőség (a jelentések közül négy helytelen – 1 karika, 4 áthúzás)
6. lehetőség (a jelentések közül mind helytelen – 5 áthúzás)

A 3. lehetőség

<input type="radio"/> a)	'földi eper'	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> b)	'sorba ültetett fák összessége'	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> c)	'kecsegtet valamivel'	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> d)	'otthonos berendezésű'	<input type="checkbox"/>
<input type="radio"/> e)	'nő, akinek unokája van'	<input type="checkbox"/>
	IGÉR, AHOVA, KIVÁG, SZAMÓCA, NAGYANYA	

3. ábra

A szóolvasó készség fejlettségét mérő teszt mintafeladatai

Az eredményesebb olvasástanítás érdekében mindenekelőtt azt kellene megtudnunk, hogy tanulóink milyen szinten ismerik a leggyakoribb 5000 szót, az olvasáskészség kritikus szókészletét. Ennek megismerése különböző módszerekkel lehetséges, például a szokásos normaorientált minősítő tesztekkel (vagyis a tanulókat, osztályokat, iskolákat, régiókat, országokat az átlag alapján egymáshoz viszonyító tesztekkel a mérendő tartalomról, esetünkben az 5000 szóból vett mintával). Ezzel a fajta mérésrel az a probléma, hogy nem tudhatjuk meg: az 5000 szóból melyiket milyen szinten ismerik a tanulók a vizsgált évfolyamokon, továbbá, hogy az 5000 szóhoz mint kritériumhoz viszonyítva hol tartanak az egyes tanulók, vagyis az ilyen tesztek nem alkalmasak az úgynevezett kritériumorientált diagnózisra. Ezen kívül a normaorientált minősítő tesztek titkosan kell kezelni a csalás és a betanítás kiküszöbölése érdekében. Ezeket a problémákat elkerülendő, mind az 5000 szót tartalmazó kritériumorientált diagnosztikus tesztrendszerre van szükség.

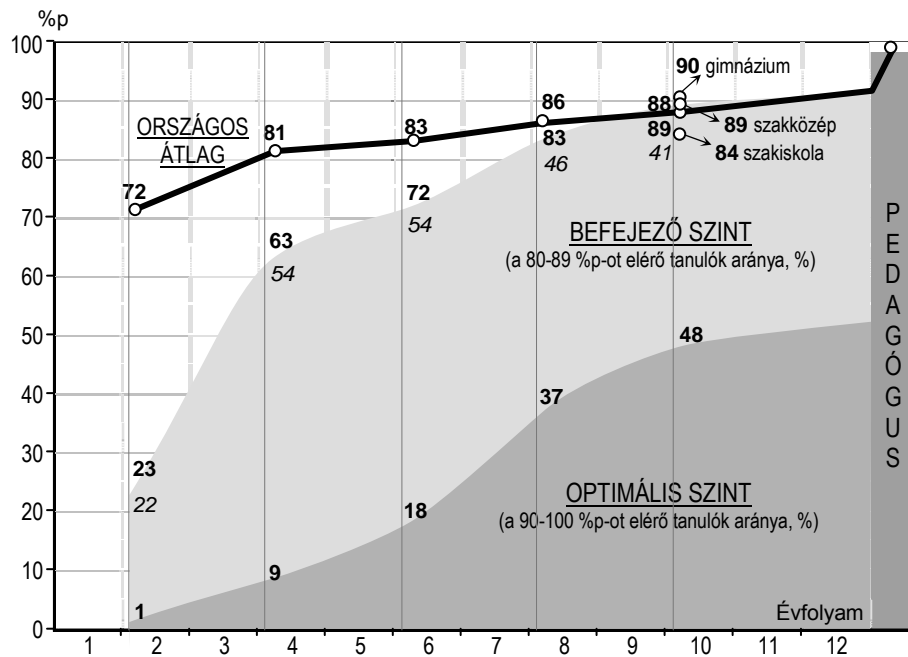
E cél érdekében tíz darab A/4-es négyoldalas ekvivalens tesztváltozatot készítettünk. Mindegyik teszt 500 szót tartalmaz. Minden tesztváltozat azonos arányban tartalmaz különböző gyakoriságú szavakat. Továbbá minden tesztváltozatban azonos mennyiségűek a címszavak, a toldalékos szavak, a szinonimák és a szójelentések. Végül az előkészítő bemérések adatai alapján a tesztváltozatokat hasonló nehézségi fokúvá alakítottuk a különböző nehézségű feladatok cseréjével. A teszt négy oldalának tetején olvashatók a mintapéldák, amelyeket a 3. ábra szemléltet.

Az első oldalon a *címszóolvasás* ötször négy feladata szerepel. Ez a teszt első résztesztje (szubtesztje). Mint a 3. ábrán látható, minden feladat megoldása érdekében négy szót kell elolvasni, és amelyik szó megfelel a színes képnek, annak a betűjelét be kell karikázni, amelyik nem, annak betűjelét át kell húzni. Vagyis ezek a feladatok nem feleletválasztásos kérdések, mivel nem egy jó elemet kell jelölni, hanem mind a négyet (lehet, hogy mind a négy szó jele bekarikázandó vagy áthúzandó, illetve néhány bekarikázandó, a többi áthúzandó). A 25 feladat összesen 100 címszó ismeretét méri. A tíz ekvivalens tesztváltozat 1000 címszót tartalmaz. Egy tanuló egy változatot old meg. A második oldalon a *toldalékos szóolvasás* 25 feladatában 100 szó, a tíz tesztváltozaton 1000 szó olvasható. Ez a két részteszt képezi az első (kétoldalas, színes) féltesztet.

A *szinonimaolvasás* résztesztjei szintén 100, összesen 1000 szó ismeretét, a *szójelentés-olvasás* negyedik résztesztje pedig 300 (a tíz ekvivalens részteszt összesen 3000) körüli szó ismeretét méri, amint a 3. ábra mutatja. A szinonimák ellenőrzése a Magyar szókincstár (1998) alapján történt, a szavak mérendő jelentését pedig a Magyar értelmező szótárból írtuk ki (ÉKsz, 2003). Ez a két részteszt képezi a második kétoldalas féltesztet. (A két félteszt megoldása két külön tanórán történt. A megoldásra felhasznált percek számát a két féltesztre kellett felírni az előírás szerint. Amint említettem, ebben az összefoglaló tanulmányban nem térek ki az egyes szavak elsajátítási szintjeire és a részteszteken, a félteszteken elért eredmények ismertetésére. Ez a készülő könyvben lesz olvasható). A továbbiakban a teljes teszt (a négy részteszt együttes) eredményeit ismertetem.

A 4. ábra a kritikus szókészlet ismeretének átlagos országos helyzetképét mutatja a páros évfolyamok elején. A 2. évfolyam elején a tanulók a kritikus ötezres szókészletből olvasással átlagosan 3600 szót ismernek föl. A 4. évfolyam elejéig ez az érték valamivel több, mint 4000 szóra növekszik. Ez a 4000 szó azt jelenti, hogy a 4. évfolyam elején az

országos átlagot tekintve a tanulók rendelkeznek a szövegszavak 95 százalékát kitevő szókészlettel. A szokásos felületes szemléletmóddal igazoltnak vehetnénk azt a véle-
ményt, mely szerint az olvasáskészség elsajátítása alapján véve rendben van, csak a
szövegértés eredményesebb fejlesztését kellene megoldani. A továbbiak során látni fog-
juk, hogy a viszonylag magas átlagok meggondolatlan értelmezése milyen veszélyes
szemléletmódok kialakulását, fenntartását eredményezik. Az átlagos fejlődés további
alakulását vizsgálva azt láthatjuk, hogy a 4. évfolyam után a görbe ellaposodik, a 10. évfolyam
elejéig a kritikus szókészlet gyarapodása mindössze 7 százalékpont, vagyis 350 szó.



4. ábra
Az olvasáskészség kritikus szókészletének fejlődése

A 2. tanév elejétől a 10. évfolyam elejéig az évenkénti növekedés 2%p, vagyis 100 új szó. A 10. évfolyam elején a szakiskolások kritikus szókészlete 4200, a szakközepeseké 4450, a gimnazistáké 4500. (A tanulók szókészlete és gyarapodásának üteme az itt olvasottaknál jóval magasabb, mivel a beszélt nyelv számos szava nem szerepel az írott szövegek leggyakoribb szavai között, továbbá ritkábban előforduló szavakat is ismernek. Végül azt is figyelembe kell venni, hogy olvasással kellett a szavakat felismerni, ezért a szóolvasási nehézségek miatt az ismert szavak felismerése sem sikerül mindig).

A kritériumorientált értékelés többek között azt jelenti, hogy az átlag megismerésén túl az elsajátítás elérendő szintjéhez viszonyítjuk az eredményt. Ennek érdekében ki kell dolgozni az elsajátítási szint kritériumát. *Az eddigiek értelmében az olvasáskészség optimális működésének szókészletbeli feltétele, hogy az olvasandó szövegben legföljebb öt*

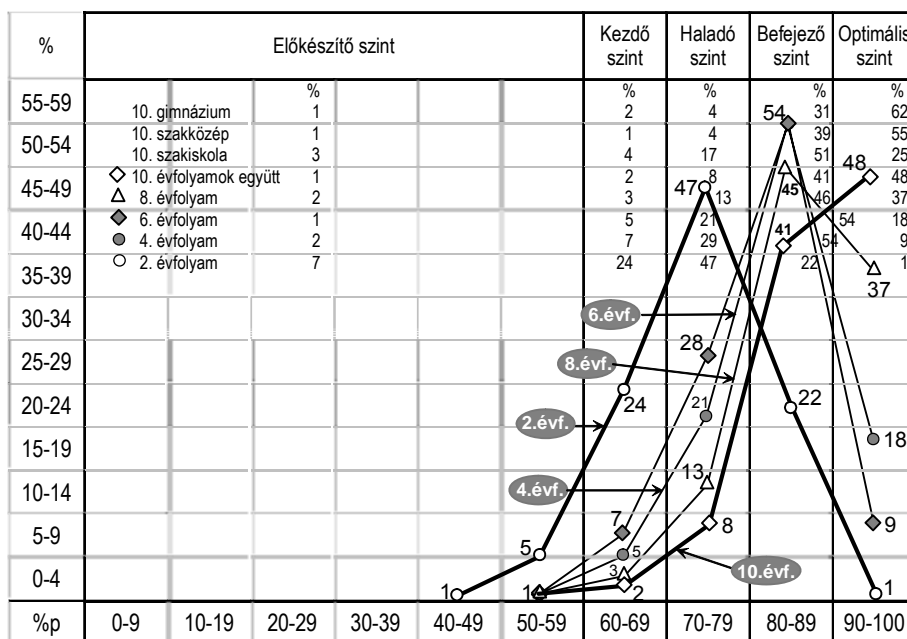
százaléknyi ismeretlen szó fordulhat elő. A köznyelvi szövegek esetén ez a 4000 leggyakoribb szó ismeretét feltételezi. Ez a mindenki által elérendő minimum kritériuma.

A két hibafeltáró bemérés és az országos reprezentatív felmérés alapján a feladatok számos rejtett hibája vált javíthatóvá, de nincs olyan teszt, amelyben ne maradnának további rejtett hibák. Ezen kívül a megoldó, a tesztjavító, értékelő személy is követhet el hibákat. A hibák mértékét a teszt reliabilitása mutatja. A szóolvasó készség teljes tesztjének reliabilitása 0,946. Ennek értelmében a 90 százalékpont feletti eredmény a hibalehetőség miatt a véletlentől függ. Ezért *a teljes elsajátítás kritériuma a legalább 90 százalékpontos eredmény.* Előfordulhat, hogy a tanuló 90 százalékpontos eredménye nem a véletlen hibák miatt ennyi, hanem a kritikus szókészletnek valóban csak a 90 százalékát ismeri (a 4000-ból 3600-at). Ez is indokolja a négyezres alsó határ felemelését 5000 szóra, amelynek a 90 százalékos ismerete 4500 szó). Vagyis az 5000 szó 90 százalékpontos kritériuma a 4000 leggyakoribb szó ismeretének megbízható mutatója. [Elvileg a gyakorlott olvasó felnőtt (például a pedagógus) kritikus szókészlete lehetne az optimális elsajátítás kritériuma, ami (vagyis az 5000 leggyakoribb szó ismerte) biztosan 100 százalékpont. A pedagógusok is követnek el hibákat a teszt kitöltésekor (főleg a teszt rejtett hibái miatt), ezért a teljesítményük 97 százalékpont. Ez az érték azonban nem lehet az optimális elsajátítás kritériuma a magasabb tanulói véletlen hibaarány miatt. Ilyen esetekben a kritériumot teljesítő személyek megnevezése nem szükséges, ennek ellenére a 4. ábrán ezt is jeleztük, mert a folyékonyág esetén ez elkerülhetetlenül szükséges lesz, és mert új mutatóról lévén szó, fölmerülhet a kérdés, hogy itt miért nem neveztük meg a kritériumot teljesítő populációt.]

A 4. ábra sötétebb háttérű része szemlélteti azoknak a tanulóknak az arányát, akik a páros évfolyamok elején elérték a 90 százalékpontos kritériumot. A gyakorlott olvasó pedagógusok, tanárjelöltek 98 százaléka, ezzel szemben a 10. évfolyamos tanulók 48, a másodikosoknak pedig csak 1 százaléka éri el a kritériumot, illetve a kritérium fölötti eredményt. A világosabb háttérű sáv mutatja az elsajátítás befejező szintjét (a 80–89 százalékpontot) elérő tanulók arányát. Mivel az 5000 szó 80 százaléka 4000, a befejező szint legalacsonyabb értéke is elérheti a 4000 szavas, ahhoz közeli szókészletet. Ezért joggal nevezhető befejező szintnek. Az optimális és a befejező szinthez tartozik a 10. évfolyam elején a tanulók 89, a 2. évfolyam elején 23 százaléka. A befejező szint alattiak (a 80 százalékpontnál alacsonyabb eredményt elérők) olvasási készsége még nem alkalmas a szövegértő olvasásra (a 2. évfolyam elején a tanulók 77, a 8. évfolyam elején 17, a 10. évfolyam elején 11 százaléka).

Az 5. ábra a tanulók kritikus szókészletének kritériumhoz viszonyított különbségeit szemlélteti. A szegedi műhelyben kidolgozott ötszintű elsajátítási modell kritikus szókészletre adaptált változata szerint az előkészítő szint a 0–59 százalékpontos tartományt öleli fel, a további négy szint 10–10 százalékpontos sávokba sorolja az eredményeket. Az elsajátítási szintek diagnosztikus jellemzők. Egyfelől azt mutatják, hogy hol tart a tanuló az elsajátítási folyamatban, mekkora utat kell még bejárni a kritérium eléréséig, másfelől a tennivalóra utal. Ugyanis egészem más a feladat például az előkészítő szinten, mint a haladó szinten. A befejező és az optimális szintekkel már megismerkedtünk. Most az 5. ábra segítségével ismerkedjünk meg a többi szint jellemzőivel, majd emeljük ki a tanulók közötti különbségek legjellemzőbb sajátosságait.

Szembevetendő, hogy a 2. évfolyam kivételével az előkészítő szinten megrekedt tanulók arányát tekintve a magasabb évfolyamokon nincsen számottevő különbség, 1–3 százalékos közötti a változás. A szakiskola három százaléka a szelekció következménye. Szelekció nélkül mindhárom iskolatípusban közel kétszázalékos lenne az ilyen tanulók aránya. Vagyis az arányok 1–2 százalékos között váltakoznak. Ez a kerek 2 százalékos arány nagy valószínűséggel a súlyos diszlexiás gyerekeket sorolta az előkészítő szintre. A feltevélezt megerősíti, hogy a 8–10. évfolyamokon a kezdő szinten megrekedtek esetén is hasonló jelenségek figyelhetők meg.



5. ábra

A kritikus szókészlet fejlődésbeli különbségeinek alakulása

Ami a különbségeket illeti, ezek ijesztően nagyok. A második évfolyam elején például már egy százalékos (vagyis ezernyi) gyerek található, akik a kritikus szókészlet olvasással optimális szinten ismerik fel. Ugyanakkor a kezdő másodikosok között 7 százalékosan megrekedtek az előkészítő szinten. Mivel az éves átlagos fejlődés két százalékos (100 szó), vannak olyan másodikos tanulók, akik között a különbség években kifejezve 15 esztendő. A különbségek mértéke a többi évfolyamon is megmarad. A fejlődés a felsőbb szintekbe történő átcsoportosulással valósul meg, miközben minden évfolyamra járnak előkészítő és kezdő szinten megrekedt tanulók is.

A KRITIKUS SZÓKÉSZLET FOLYÉKONY OLVASÁSA

Tapasztalati tény, hogy vannak, akik lassabban, mások gyorsabban olvasnak, az is tény, hogy a kezdő olvasók nagyon lassan, a gyakorlott olvasók pedig sokkal gyorsabban olvasnak. A „hamar munka ritkán jó” szólás azt sugallja, hogy az olvasás sebessége mellékes, a kapkodás káros. Az valóban igaz, hogy az olvasás sebessége csak tüneti jelenség, három gyökeresen különböző olvasási mód: a betűző olvasás, a folyékony olvasás és az áttekintő olvasás következménye. Az olvasástanításnak nem a sebességnövelés a feladata, hanem e háromfajta olvasási mód elsajátításának elősegítése. Az *áttekintő olvasás* (amit a tünetre utalva gyorsolvasásnak szokás nevezni) az olvasói szempontból szükséges, illetve új információ keresését, feltárását, a szöveg lényeges információinak, információrendszerének felismerését, kiemelését szolgálja. E funkció teljesülése érdekében nem kell a szöveg minden mondatát a szöveg elejétől a végéig folyamatosan elolvasni. (Ez az olvasási mód a jelen tanulmánynak nem tárgya, de megjegyzendő, hogy az áttekintő olvasás középiskolai szintű tanításának bevezetése egyre sürgetőbbé válik.) A *folyékony olvasás* a szövegben folyamatosan előre haladva minden mondat elolvasását szolgálja (nem zárva ki az érdektelen, unalmas szövegrészek átlépését). A *betűző olvasás* a nyelv minden (bármely) soha nem látott, ismeretlen szavának a felismerését szolgálja, teszi lehetővé.

A vizuális szófelismerés alap kutatásai a felismerés három alapmodelljét és azok különböző változatait kínálják: a szériális, az alaki és a párhuzamos modellt (jó összefoglaló leírásukat lásd: *Larson*, 2004). Tulajdonképpen a kognitív forradalom két alapmodelljéről van szó: a szériális és a párhuzamos modellről. A szériális modell azt jelenti, hogy a feladatot egymást követő lépések (műveletek) sorozatával végezzük el, oldjuk meg. A szófelismerés e modell szerint a betűk egyenkénti, egymást követő felismerésével és összeolvasásával valósul meg. Ez a *betűző (silabizáló) szóolvasás*, olvasás. Ezt dekódolásnak is nevezik, amit sokan nem tekintenek olvasásnak (lásd például *Taylor* dekódolásról szóló fejezetét, 2003). A betűző olvasás szintje valóban gátolja, szinte lehetetlenné teszi a szövegértést, de betűző olvasáskészség nélkül az ismeretlen szavakat nem tudnánk felismerni.

A felismerés párhuzamos (PDP-nek is nevezett) modellje azt jelenti, hogy a felismerés néhány jegy egyidejű észlelésével (a jegyek egymást követő észlelése nélkül), más szóval automatikusan, rutinszerűen, ránézésre a másodperc tört része alatt valósul meg. A *folyékony szóolvasó* készség e modell szerint működik. (A folyékony olvasáskészség kifejlődésének kritikus feltétele a folyékony szóolvasó készség, és szükséges összetevője a folyékony mondatolvasó készség, valamint a folyékony szövegolvasó készség is, de ennek a tanulmánynak csak a szóolvasó készség a tárgya.) A folyékony szóolvasásnak két változata létezik.

Az egyik a *szó vizuális alakja* (word shape) szerinti szófelismerés. Ilyen például a kínai írás, amely eltekint a fonémáktól, a szavakat vonalrajzzal jelöli. A párhuzamos felismerés modellje ebben az esetben úgy érvényesül, hogy a vonalrajz néhány feltűnő eleme válik felismerő jeggyé. A betűszavaknak is van vizuális alakja, ezért lehetséges lenne a vizuális szófelismerő folyékony szóolvasás, de ennek az lenne a feltétele, hogy

minden szónak külön-külön meg kellene tanulni a betűkből felépülő vonalrajzát. Ahogyan a kínaiak teszik: sok éves munkával 5000 szó jelét tanulják meg, amelyekkel köznyelvi szövegeket tudnak olvasni (az 5000 szó jelének tapasztalatokon lapuló tanítása mennyiségileg nem véletlenül egyezik meg a szógyakorisági törvény alapján kapott 5000 szavas kritériummal). A másik változat a *betűalapú párhuzamos szófelismerés*. Ebben az esetben a szó néhány betűje képezi a párhuzamos felismerés alapját. Ma a fonematikus nyelvek folyékony szóolvasó készségének ez az általánosan elfogadott modellje (az interneten is hozzáférhető írásokból az erre épülő folyékonyságot lásd például *Larson, 2004; Hook és Jones, 2002; Taylor, 2003; Rasinsky, 2004; Osborn, Lehr és Hilbert, 2003*).

A folyékony szóolvasó készség elsajátítási folyamatának feltérképezéséhez ennyi elég is a szófelismerő modellekről (részletesebb ismertetés az olvasástanítás szempontjából: *Nagy, 2004*). Az eddigiek alapján nyilvánvaló, hogy a folyékony szóolvasó készség elsajátításának az a feltétele, hogy az olvasott szavak felismerése rutinszerűen valósuljon meg. A sokszor olvasott szavak felismerése így történik. A ritkán vagy soha nem olvasott, valamint az ismeretlen szavak esetén a rutinszerű felismerés nem működik, át kell váltani a betűző olvasásra. Kérdés: hogyan lehet megtudni, hogy mi az elérendő szint (a kritérium), és hogyan lehet megállapítani, hogy a kritériumhoz viszonyítva ki hol tart az elsajátításban? A legtöbb módszer a percnként elolvasott szavak számát használja.

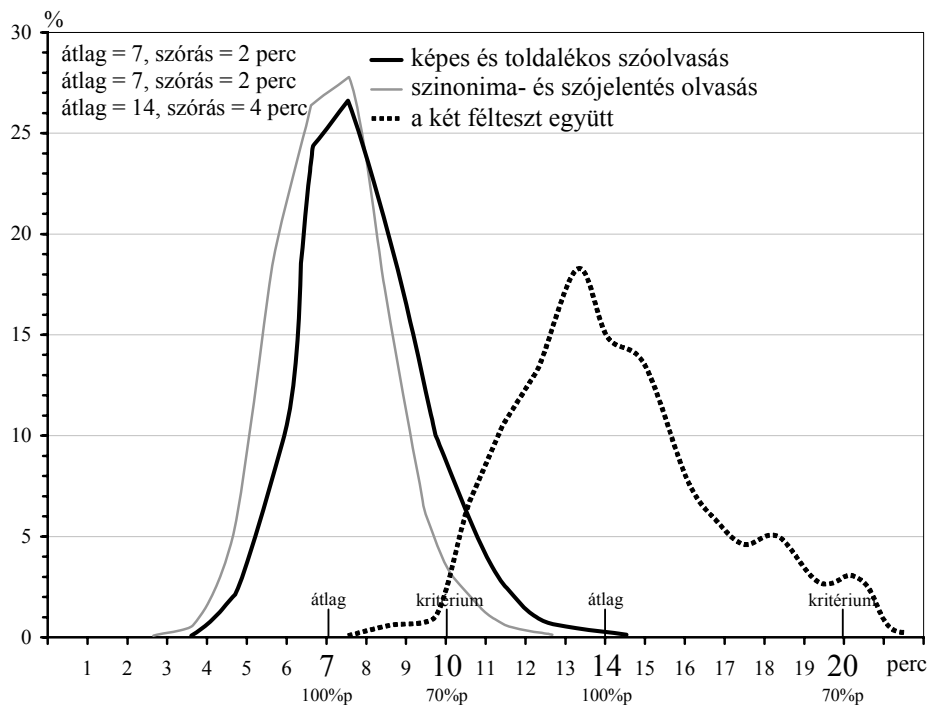
1. táblázat. *A percnként olvasott szavak száma: eredmények és normák (Forrás: Taylor, Frankenpohl és Pettee, 1960)*

Évfolyam	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Elért szint	80	115	138	158	173	185	195	204	214	224	237	250
Elérendő szint	125	150	180	220	250	270	300	320	350	380	420	450

Az 1. táblázat egy híres kutatás eredményeit mutatja. Csöndes olvasással az angol anyanyelvű elsős tanulók percnként átlagosan 80, a 12. évfolyamosok 250 szót tudtak elolvasni. Az alsó sorban az elérhető és elérendő cél szerepel, amit több ezer tanuló egy éves folyékonyságfejlesztő kísérlete alapján dolgoztak ki. Az elért szintekkel az a probléma (mivel tartalmaz szövegeket kellett olvasni), hogy azok adatai döntően szövegfüggők. Mindenekelőtt a szöveg tartalmi nehézségi foka határozza meg a kapott eredményeket, különböző szövegek különböző adatokat eredményeznek. Továbbá az a körülmény is nagymértékben befolyásolhatja az eredményt, hogy a tanuló szókészlete és a szöveg szókincse milyen mértékben különböző. A kritériumokkal kapcsolatban pedig az a kérdés merül föl, hogy mi lenne, ha a kísérlet mondjuk csak félévig vagy esetleg öt évig tartana. Egészen biztosan más és más viszonyítási alapokat kapnánk.

A szövegfüggőségtől és a szókincsfüggőségtől úgy szabadultunk meg, hogy a folyékony szóolvasó készség fejlettségének alapjául az 5000 leggyakoribb köznyelvi szó (ekvivalens tesztváltozatoként 500 különálló szó) olvastatásával mértük az elért szinteket. Ennek alapján megtudhattuk, hogy a tanuló milyen szinten birtokolja a kritikus szókincset. Ugyanakkor a megoldásra fordított percek számából megismerhető a szóolvasó készség folyékonysága is. Ezzel az értékelési móddal meg az a baj, hogy nem értelmezhető a percnként elolvasott szavak száma. Ugyanis a teszt megoldása érdekében nem-

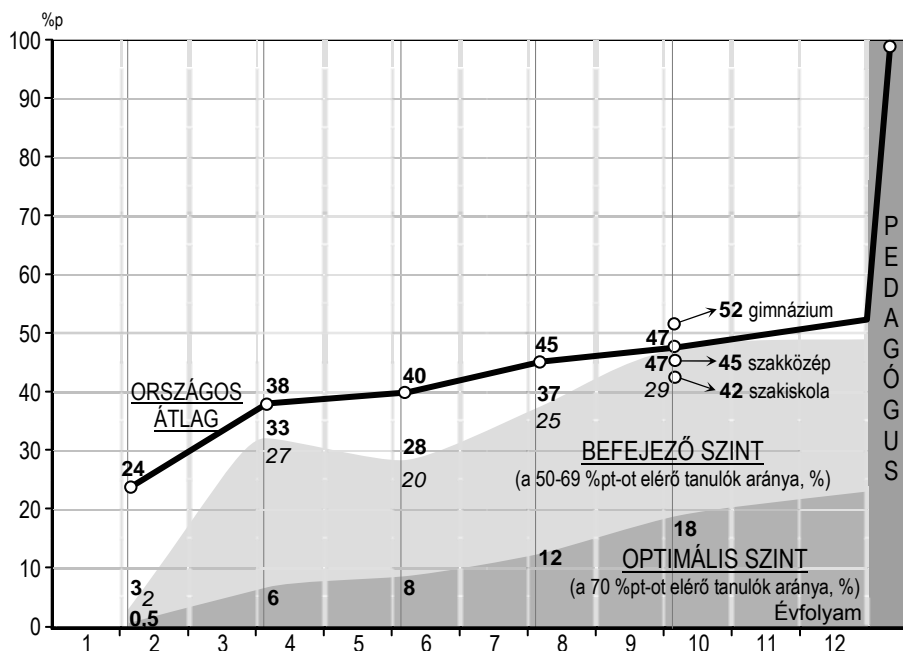
csak a szavakat kell elolvasni, hanem kereső, összehasonlító, döntési, bekarikázó, áthúzó műveleteket is kell végezni. Nem tudható, hogy a felhasznált időből mennyi idő ment el a szóolvasásra és mennyi a feladatmegoldás műveleteire. Ennek a problémának az lehet a megoldása, hogy nem használjuk a szokásos „percenkénti szavak számát”. A felhasznált időt (a percek számát) a kritériumként kapott időhöz (percek számához) fogjuk viszonyítani. Előbb azonban lássuk a kritériumot.



6. ábra
A pedagógusok szóolvasó készségének folyékonyága

A készségek, képességek elsajátításának kritériuma az emberre jellemző optimális használhatóság (az optimális működés, begyakorlottság). Ez a szint a készség, a képesség gyakorlott (proficient) felnőtt használóját jellemzi. Természetesen a gyakorlott használók szintje is különböző. Ezért a gyakorlott felnőtt használók alsó szintje, vagyis a szórási másfélszerese lehet a kritérium. A gyakorlott felnőtt olvasók a pedagógusok, a bölcsész tanárjelöltek lehetnek. Velük oldattuk meg a szóolvasó tesztek. A felhasznált percek számát a 6. ábra mutatja. A két félést átlagos időszükséglete kerekítve 7–7 perc, a szórási 2–2 perc, a teljes teszt átlaga pedig 14, szórási 4 perc. Az átlag legyen 100%p, a másfél szórási ekkor 70%p lesz. *Vagyis a folyékony szóolvasás optimális elsajátításának kritériuma (legalsó elérendő szintje) a gyakorlott felnőtt olvasók átlagának 70 százaléka.*

Az országos átlag (a 7. ábra vastag vonala) azt mutatja, hogy a gyakorlott olvasók 100 százaléknak vett átlagához viszonyítva hol tart a tanulók folyékony szóolvasó készségének fejlettsége. A szókészlet fejlődéséhez hasonló görbét kaptunk. A 2. évfolyam elejétől a 4. évfolyam elejéig viszonylag gyors a fejlődés (24-ről 38 százalékpontra) emelkedik a görbe, vagyis évenként 7 százalékpont a javulás. Ezt követően azonban a 10. évfolyam elejéig mindössze 9, vagyis évi másfél százalékpontos a fejlődés. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy az alsó tagozat végéig elért 40 százalékpontos szinten megreked a fejlődés. A felső tagozaton igen lassú a növekedés, stagnálásnak is nevezhető. Vagyis a felső tagozaton a tanulók olvasáskészségének folyékonyasága alig javul, a tizedik évfolyam elején a szakiskolások a hatodikosok átlagának színvonalán rekedtek meg, de még a gimnazisták átlagos olvasási készsége is csak 52 százalékpontot ér el a gyakorlott felnőtt olvasók átlagához viszonyítva.

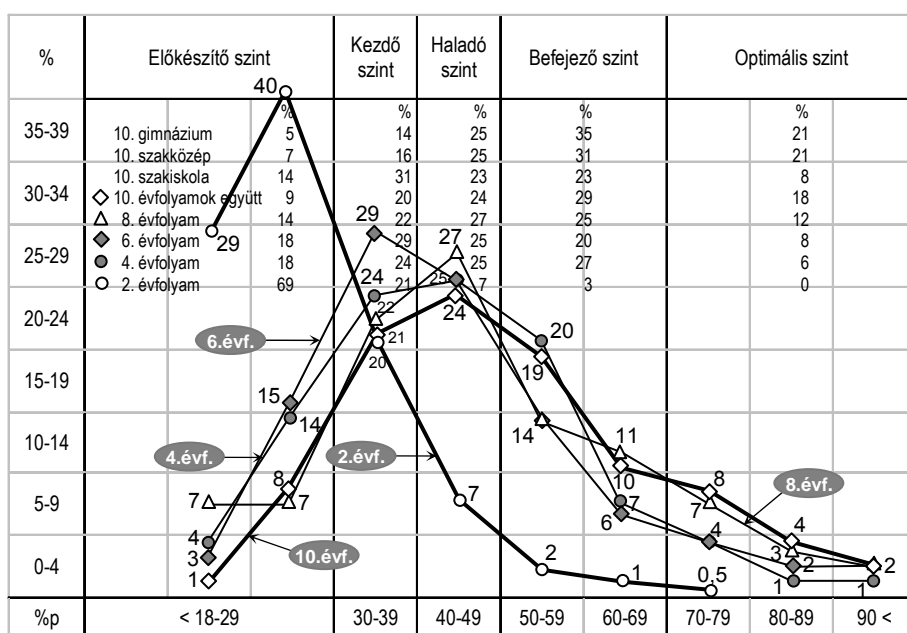


7. ábra

A szóolvasó készség folyékonyágának fejlődése

Ha azt nézzük, hogy a 70 százalékpontos kritériumot hányan érték el, akkor a folyékonyaságot tekintve is hasonló a helyzet a második évfolyam elején. Itt is vannak a kritériumot elérő (gyakorlott olvasó) tanulók, évfolyatonként mintegy ötszázan. A többiek fejlődése azonban nagyon lassú. Még a 10. évfolyam elején is a tanulók mindössze 18 százaléka válik gyakorlott olvasóvá. A befejező szintet elérők gyakorlott olvasóvá válása nem reménytelen (az 50–69 százalékpontos szintet itt nem részletezhető megfontolások alapján határoztuk meg, a készülő könyvben majd megtalálható az indoklás). Ha moti-

váltak lennének a rendszeres olvasásra, spontán módon gyakorlott olvasóvá fejlődhetnek. A tanulóknak ez a köre viszonylag gyorsan növekszik. A gyakorlott olvasókkal együtt a 4. évfolyam elejéig az évjárat harmada, a 10. évfolyam elejéig közel fele jut el a rendszeres olvasóvá válás lehetőségéig. A többiek a lassan, kínlódva olvasók szintjén lépnek ki a felnőtt életbe, többségük könnyen funkcionális analfabétává válhat. Ugyanakkor az a tény, hogy az első évfolyamokon is léteznek gyakorlott olvasók, e szintet közelítő gyerekek, azt jelzi, hogy sem a kritikus szókészletet, sem a folyékonyságot tekintve a gyakorlott olvasóvá fejlődés nem érésfüggő. Ezért a fejlődés eredményesebb segítése nem reménytelen.



8. ábra

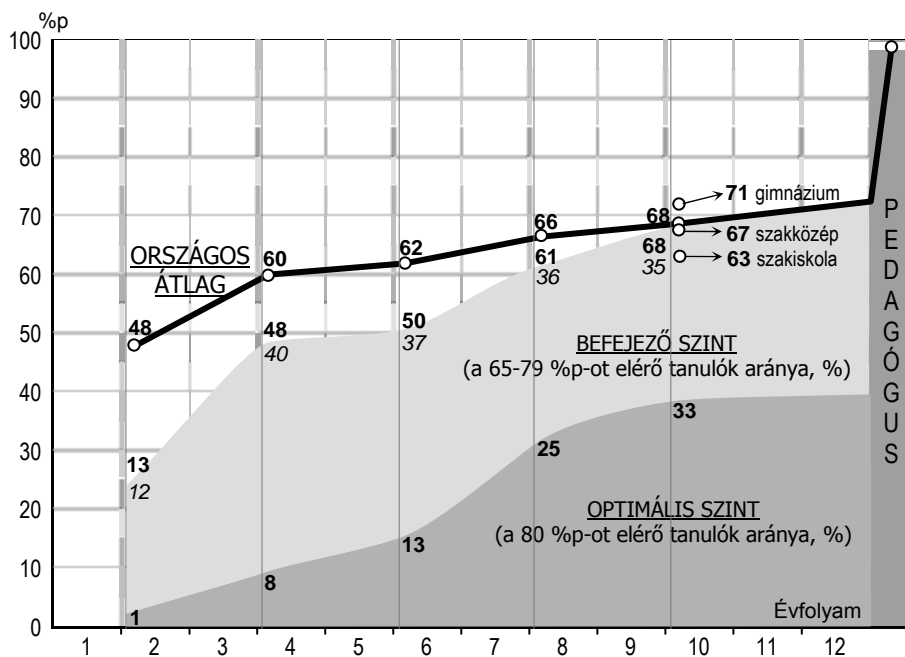
A folyékony szóolvasás fejlődésbeli különbségeinek alakulása

Ha a 8. ábrán szemléltetett folyékony szóolvasás fejlettség szerinti különbségeit vizsgáljuk, akkor tárul föl igazán az olvasáskészség fejletlenségének súlyos problémája. Az előkészítő szint a silabizálás (a még analfabéták) olyan szintje, amelyen a betűismerettel, a betűk összeolvasásával is lehetnek problémák. Az a tény, hogy a 2. évfolyam elején a tanulók közel 70 százaléka a folyékony szóolvasás előkészítő szintjéig jut el, tudomásul vehető lenne, ha néhány év múlva túljutnának ezen a szinten. Sajnos nem ez a helyzet. Igaz, hogy a 4. évfolyam elejéig 18 százalékra csökken az arányuk, de még a 8. évfolyam elején is 14 százaléknyan vannak. A 10. évfolyam elején közel 10, a szakiskolások között 14, de még a gimnazisták között is 5 százalék az arányuk. Ha ehhez hozzávesszük a kezdő szinten megkekedtetek, akik csak a működő silabizálásra képesek, akkor a 8. év-

folyamon 14+22, a 10-en 9+20, a szakiskolások körében 14+31 és még a gimnazisták között is 5+14 százalék az arányuk. A befejező és az optimális szinteket elérők arányát már az előző ábra elemzésekor megismerhettük. A még nem reménytelen haladó szinten lévők arányának értékelését az eddigiek alapján az olvasó szíves figyelmébe ajánlom.

A SZÓOLVASÓ KÉSZSÉG ELSAJÁTÍTÁSI FOLYAMATA: ÁLTALÁNOS HELYZETKÉP

Eddig megismerkedhettünk az olvasáskészség kritikus szókészletének elsajátítási folyamataival, majd a folyékony olvasással fejlődés helyzetével, problémáival. A szóolvasó készség e két összetevőjét célszerű lenne együtt kezelni, hogy átfogóan láthassuk a kialakult helyzetet, a problémákat és a tennivalókat. Ennek érdekében a két komponens mutatóiból összevont mutatót célszerű készíteni. Az itt olvasható átlagolt eredmények a

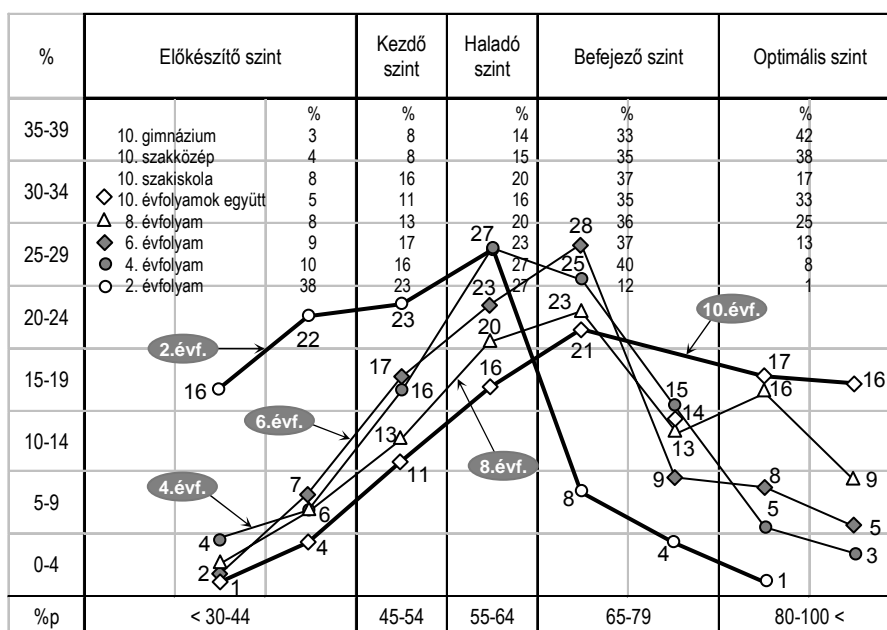


9. ábra
A szóolvasó készség fejlődése

valóságnál feltehetően kedvezőbb képet mutatnak. Ugyanis a magasabb évfolyamok tanulóinak túlnyomó többsége a kritikus szókészletet már maradéktalanul elsajátította. Vagyis a szóolvasó készség fejlettségét egyre inkább a folyékony olvasás fejlettsége jellemzi,

lásd a 7–8. ábrákat. (A felhasznált idő és az elért eredmény alkalmasabb összevont mutatóját még keresni kell.)

A 9. ábra átlagos fejlődést mutató görbéje az eddigieknél szemléletesebben jelzi a kialakult helyzetet, a problémákat. Mindenekelőtt az a tény érdemel kiemelt figyelmet, hogy a szóolvasó készség átlagos fejlettsége a 8. évfolyamon mindössze 66, a 10. évfolyam elején pedig 68 százalékpont. Továbbá az első három évfolyamon elért 60 százalékpontos eredmény után a görbe ellaposodik: hat tanév alatt, a 10. évfolyam elejéig összesen 8 (évente 1,3), százalékpontnyi a javulás. Ez egyértelmű stagnálás, de nyolc tanév alatt is évente csak 2,5%p a fejlődés.



10. ábra

A szóolvasó készség fejlődésbeli különbségeinek alakulása

Az optimális használhatóság kritériumát elérők arányában a 6. évfolyamtól számottevő javulás következik be, de még ennek ellenére is a 8. évfolyamon csak a tanulók egynegyede, a 10. évfolyamon pedig mindössze az egyharmada jutott el a szóolvasó készség optimális szintjére. A befejező szintet elérők aránya különösen gyorsan gyarapodik a 4. évfolyam elejéig, a 6. évfolyam elejéig viszont leáll a fejlődés, majd ismét növekedni kezd. A két szintet együtt a 8. évfolyamon 61, a 10-en 68 százalékpontnyi érték el. Ez azt jelenti, hogy a 8. évfolyamról kilépők mintegy 40 százalékában még a szóolvasó készség sem alakult ki használható szinten. Ezeknek a tanulóknak a többsége nagy valószínűséggel funkcionális analfabétává válva fogja leélni az életét.

A 10. ábra legszembetűnőbb jellemzője, hogy minden évfolyamon vannak előkészítő szintet és optimumot elérő tanulók. Az előkészítő szintű tanulók szóolvasó készsége átlagosan 37, az optimális szintet elérőké pedig legalább 80 százalékpont. Mivel a 2–10 évfolyam között évente 2,5 százalékpontos az átlagos fejlődés, az években kifejezett különbség $(80-37):2,5=17,2$. Vagyis az előkészítő szinten megrekedt tanulóknak ahhoz, hogy elérjék az optimális szintet, 17 esztendőre lenne szükségük a jelenlegi átlagos fejlődési ütem mellett. A hagyományos pedagógiai kultúrával ez lehetetlen.

A másik döbbenetes tény, hogy a 8. és a 10. évfolyamos tanulók 8 százaléka a szóolvasó készsége előkészítő, silabizáló szinten rekedt meg. Ha ehhez a kezdő szinten lévőket is hozzáadjuk, akik szintén csak silabizálva tudnak olvasni, akkor a 8. évfolyamosok 21, a 10. évfolyamra járók 16, közülük a szakiskolások 24, a szakközepesek 12, a gimnazisták 11 százaléka emiatt képtelen eredményesen tanulni, többségük sorsa a lemorzsolódás. A szóolvasó készség használható szintjével (befejező és optimális szinttel) a tizedikes szakiskolások 54, a szakközepesek 73, a gimnazisták 75 százaléka rendelkezik.

TANULSÁGOK

Évtizedek óta ismételtelen szembesülünk a nemzetközi és a hazai felmérések vészjelző eredményeivel, de nem történik javulás. Már az „Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései” című tanulmányból (Nagy, 2004) nyilvánvalóvá vált, hogy a világszerte folyó nagyszabású elméleti és kísérleti kutatások, fejlesztések, továbbképzések, gyakorlati alkalmazások alapos megismerése, hasznosítása sem valósul meg. Ennek a tanulmánynak is az a legfontosabb tanulsága, hogy mindenekelőtt alaposan fel kell tártani, meg kell ismerni, és hasznosítani kell a nemzetközileg kiterjedt kutatások eredményeit.

A kompetenciaalapú szemléletmód a viselkedés, témánk esetében az olvasás belső, pszichikus feltételeinek, esetünkben az olvasásképességnek a részletes ismeretét igényli: az olvasásképesség komponensrendszerének, szerveződésének, működésének a feltérképezését. Az 1. ábra az olvasásképesség szerveződésének átfogó rendszerét szemlélteti. A DIFER (2004) ennek a rendszernek egy elemét, a beszédhanghallás szerveződésének részletes feltárását hasznosítja, a jelen tanulmány a szóolvasó készség szerveződését ismerteti a nemzetközi eredmények adaptálásával. Végre meg kellene kezdeni a mondatolvasó készség pedagógiai célú adaptív kutatását, de a szövegértés, szövegfeldolgozás jobb megismerése érdekében is vannak kutatási adósságaink. Ha nem rendelkezünk a kutatások eredményeivel, akkor a továbbképzések, a fejlesztések sem lehetnek eredményesek.

Rátérve a szóolvasó készség kutatási eredményeinek tanulságaira, a szerveződés tekintetében a szókészlet és a folyékonyág ismereteinek hasznosítására hívom fel a figyelmet, majd a kritériumorientált diagnosztikus tesztrendszer kidolgozásának tanulságaira és alkalmazásuk lehetőségeire, végül kiemelem azokat a fontosabb tanulságokat, amelyeket a szóolvasó készség elsajátítási folyamatainak országos reprezentatív feltérképezési eredményei kínálnak.

A szóolvasó készség, az optimálisan használható olvasáskészség elsajátításának alapvető feltétele, hogy mindenkiben kialakuljon az optimálisan működő betűző szóolvasó készség, amelynek köszönhetően minden anyanyelvi szót el tudunk olvasni, fel tudunk ismerni. Vagyis nem a szóalak felismerésével működő globális módszerrel kell kezdeni az olvasástanítást, hanem a betűismerettel, az összeolvasással és a betűző olvasás alapos begyakorlásával.

A betűző szóolvasás azonban nem elegendő a gyakorlott olvasóvá váláshoz, a funkcionális analfabetizmus szintjének meghaladásához. A gyakorlott olvasás kiinduló feltétele a kritikus szókészlet (a leggyakoribb 5000 szó) ismerete, a szógyakorisági törvény hasznosítása. A szógyakorisági törvény értelmében a köznyelvi szövegek szövegszavainak legalább 95 százalékát ismerni kell ahhoz, hogy a szöveg érthető, élvezhető, hasznosítható lehessen. Ugyanakkor ezáltal válhat lehetővé a szövegkontextus segítségével a szókészlet spontán gyarapodása, az olvasáskészség motivált fejlődése. Mivel a leggyakoribb 2000 szó a köznyelvi szövegszavak mintegy 90 százalékát teszi ki, nagy szolgálatot tenne a kezdő olvasás eredményes fejlesztésének, ha az élménykínáló 100–200 szavas szövegek legalább 96 százaléka a 2000 leggyakoribb szóból variálna (ilyen szöveget bőven lehet találni átírás nélkül). Továbbá gondot lehet fordítani a kritikus szókészlet elsajátítására (ennek vannak használható játékos módszerei).

A folyékony olvasás elsajátításának kiinduló feltétele, hogy a kritikus szókészlet olvasása a párhuzamos szófelismerő modell szerint rutinszerűen működjön. Ennek a legáltalánosabban használt módszere (az olvasástanításra szánt szövegek többszöri elolvasása) mellett a kritikus szókészlet szóolvasásának a direkt játékos gyakorló módszerei is alkalmazandók.

Az országos reprezentatív felmérés legszembetűnőbb eredménye, hogy az országos átlagot tekintve a tizedik évfolyamig sem alakul ki a szóolvasó készség. Az alsó tagozat végéig kialakult alacsony szint a további évfolyamokon alig javul. Ebből az a világszerte elfogadottnak tekinthető következtetés adódik, hogy az olvasáskészség fejlesztése nem csak az alsó évfolyamok feladata, hanem az iskolarendszer egészében olyan tanítási módszerek bevezetése és rendszeres alkalmazása szükséges, amelyek a tananyagok olvasását is gyakorolják (házánkban ilyen kísérlet a szegedi műhely által kidolgozott szövegfeldolgozó tanítás).

A szóolvasó készség fejlődésének reprezentatív diagnosztikus feltérképezése döbbenetes mértékű tanulók közötti különbségeket mutat. A 8. évfolyamos tanulók mintegy 40 százalékában nem alakul ki a folyékony szóolvasó készség. Ezek a tanulók végigszenvedték az általános iskolát a lassú, keserves, demotiváló olvasási készségük miatt, és nagy valószínűséggel funkcionális analfabetaként fogják leélni az életüket. A kialakulatlan olvasáskészség az iskolai évek alatt mérhetetlen időpocsékolással jár. Ugyanakkor igen hatékony a romboló, demotiváló hatása. A következtetés csak az lehet, hogy az olvasáskészség eredményes, motivált fejlesztése az iskolarendszer egészében minden másnál előbbre való, a jövőnk befolyásoló feladat.

Befejezésül még egy nagyon fontos, reménykeltő tény emelhető ki. Az adatok azt mutatják, hogy már az első évfolyamokon van néhány százaléknyi tanuló, akikben optimális szinten működik a szóolvasó készség. Ez azt jelenti, hogy a szóolvasó készség elsajátításának megkezdése a 6–8 éves gyerekek körében már nem érésfüggő. Vagyis az

eredménytelenség a hagyományos pedagógiai kultúra következménye (Nagy, 2005). A pedagógiai kultúra változásával, az olvasáskészség jobb megismerésével, alkalmas motíváló módszerekkel elérhető az olvasáskészség, és ennek alapján a gyakorlott olvasóvá fejlesztés a felnövekvő generációk minden értelmileg ép tagjában.

Irodalom

- Báthory Zoltán (1972): Az olvasás üteme, megértése és hibái. *Köznevelés*, 19. 36–39.
- Cs. Czachesz Erzsébet és Csirik János (2002): *10–16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára*. Books in Print Kiadó, Budapest.
- DIFER (2004): *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–8 évesek számára*. MOZAIK Kiadó, Szeged (Nagy, Józsa, Fazekasné, Vidákovich).
- Ellery, V. (2005): *Creating Strategic readers: Techniques for Developing Competency in Phonemic Awareness, Phonics, Fluency Vocabulary, and Comprehension*. International Reading Association.
- ÉKsz (2003): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Frame, W. S. (2000): *The Cognitive Foundation of Learning to Read: A Framework*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin.
<http://www.seidl.org/reading/framework>
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2005, kiadás alatt): *A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése 4–8 éves életkorban*. DIFER programcsomag. MOZAIK Kiadó, Szeged.
- Hook, P. E. és Jones, S. D. (2002): The Importance of Automaticity and Fluency for Efficient Reading Comprehension. *Perspectives*, 1, 9–14.
- Ideas for Teaching Sentence Fluency.
Web: <http://www.kimskorner4teachertalk.com/writing/sixtrait/sentencefluency/menu.html>
- Kozma Tamás (1972): Taxonómia az olvasástanításban. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 223–236.
- Larson, K. (2004): The Science of Word Recognition.
Web: <http://www.microsoft.com/typography/ctfonts/WordRecognition.aspx>
- Magyar szókincstár (1998), Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3. sz. 3–26.
- Nagy József (2005): A hagyományos pedagógia kultúra csödjé. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. melléklet.
- Nation, P. és Waring, R. (1995): Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists.
Web: <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/cup.html>
- Nifl, K. J. (2002): *Reading Instruction*. The National Institute for Literacy, Washington.
Web: www.nifl.gov/partnershipforreading
- Osborn, J., Lehr, F. és Hilbert, E. H. (2003): A Focus on Fluency.
Web: http://www.prel.org/products/re_fluency-1.htm
- PANEL (2000): National Reading Panel. Teaching Children to Read: An evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the subgroups. Web: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. OSIRIS Kiadó, Budapest.
- RAND, Snow, Catherine chair of RAND Reading Study Group (2002): *Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND, Santa Monica, Arlington, Pittsburgh.
- Rasinski, T. V. (2004): Fluency Formula.
Web: <http://teacher.scholastic.com/products/fluencyformula/pdfs/Instruction.pdf>

Nagy József

Sentence Comprehension: the Connection to Reading Skills.

Web: http://www.brainconnection.com/content/4_1

Taylor, S. E., Frankenhohl, H. és Pettee, J. L. (1960): *Grade Level Norms for the Components of the Fundamental Reading Skills. EDL Research and Information Bulletin, no. 3.* EDL/McRraw Hill.

Taylor, S. E. (2003): Fluency in Silent Reading.

Web: <http://www.readingplus.com/schools/pdfs/FluencyInSilentReading.pdf>

ABSTRACT

JÓZSEF NAGY: THE DIAGNOSTIC AND CRITERION-REFERENCED ASSESSMENT OF THE DEVELOPMENT OF THE SKILL OF WORD READING

It has been obvious for decades that there are dire problems with the acquisition of reading ability (the ability to comprehend written texts) in Hungary. Still, there are no considerable advances in either the identification of causes and remedies or in promoting more effective instruction. Consequently, there is no advance in the level of the acquisition of reading ability. A thorough analysis of research results from all over the world revealed that the basic problem is the absence of the preconditions for successful acquisition, i.e. the lack of critical skills. The immediate precondition of the optimal acquisition and operation of reading ability is the appropriate developmental level of the skill of sentence reading. This is impossible without the optimal functioning of the skill of word reading, which is, in turn, conditional on the skill of letter reading. Finally, the critical condition of beginning reading instruction is the optimal functioning of the phonological skill. This paper gives an overview of the results of a comprehensive empirical study on the skill of word reading.

The basis of the skill of word reading is the critical vocabulary and fluency. 95–96% of everyday texts are made up of the most frequent 5,000 words of a language, thus the precondition of the optimal operation of the skill of word reading is the knowledge of these words (and concepts). A second precondition is their fluent reading and recognition (reading automatically, at a glance, as modelled by parallel distributed processing). A battery of 10 equivalent test versions covering the 5,000 most frequent Hungarian words was developed and administered to a nationally representative sample of students in grades 2, 4, 6, 8 and 10, at the beginning of the academic year. The diagnostic map of the knowledge of the 5,000 tested words was constructed and the criterion-referenced diagnosis of the acquisition of fluency was given. The instruments and the criteria are appropriate to establish for each child how far they have progressed relative to optimal acquisition and what is to be done for them to reach the optimal functioning of the skill of reading. As regards national performance, two results are especially revealing. 39% of students in grade 8 lack the fluent skill of word reading; they can but spell word letter by letter and are, thus, functionally illiterate. At the same time, 13% of students having completed grade 1 are ready to become fluent readers. This means that by the age of 7 and 8 the acquisition of the reading skill is not dependent of maturation. Everyone with sound mental capacities can become an accomplished reader, provided the traditional culture of reading instruction is renewed.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 2. 123–142. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy József, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

AZ OLVASMÁNY SZEREPE A KÖZÉPFOKÚ NÉMET NYELVI OKTATÁSBAN A 19. SZÁZAD VÉGI MAGYARORSZÁGON

Biró Zsuzsanna Hanna

ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola

A legtöbb módszertantörténeti áttekintés az idegennyelv-oktatás 19–20. századi nagy korszakai között a nyelvtani-fordító módszert követő direkt módszerről beszél. Bár minden szerző kihangsúlyozza, hogy e trendek valójában több párhuzamosan létező elképzelés és eljárás gyűjtőtégelyei, egy fontos szempontot azonban nem említene: azok a konkrét társadalomtörténeti és oktatáspolitikai tényezők, amelyek egy adott országban és egy adott korban az idegen nyelvek oktatására kihatással vannak, erősen módosíthatják a módszertantörténeti korszakhatárok kijelölését, sőt maguknak a korszakoknak a meghatározását is. Jelen esetben a 19. század végi középfokú németoktatás módszereiről van szó a történeti Magyarország területén, amelyek nemcsak az aktuális nyelvpolitika vagy a polgárosodás igényeihez alkalmazkodó oktatáspolitikai hatására, hanem egy nevelélméleti koncepcióváltás következtében is jelentős változásokon mentek át. Ezt a változást tantárgytörténeti szempontból akár „herbarti fordulat”-nak is nevezhetnénk.

A magyarországi középfokú németoktatás 19. század végi reformjának egyik fontos hozadéka volt, hogy a formális képzés céljait szolgáló, a tanított nyelvtől egyre inkább „elidegenedett” úgynevezett nyelvtani-fordító módszert az idegen nyelvi irodalmi műveltséget középpontba állító „olvasmány-centrikus” nyelvoktatás váltotta fel. Mielőtt azonban rátérnénk e módszertani váltás tantárgy- és módszertantörténeti jelentőségének a bemutatására, tekintsük át azokat az oktatástörténeti és nevelélméleti előzményeket, amelyek a vizsgált jelenség értelmezése szempontjából relevánsak.

Bevezetés

A 19. század végére hazánkban is végbement az a gazdasági-társadalmi és kulturális átrendeződés, amit *polgárosodásnak* hívunk. Ez az átalakulás Magyarországon nem egy forradalmi fordulatnak köszönhetően, hanem egy több évtizedes, szakmai és ideológiai harcokkal és politikai kompromisszumokkal kísért folyamatnak az eredményeként jött létre. Ezen átmeneti korszakban az oktatáspolitikát érintő viták között kiemelkedő helyet foglaltak el a nemzeti identitást és egységet érintő kérdések – mint amilyen a magyar közoktatás megreformálásának ügye is volt. Az elemi és középfokú oktatás reformtervezetének kidolgozása báró *Eötvös József* nevéhez fűződik, aki az egységes közműveltséget nyújtó alsó-középfokú képzés koncepciójával a közoktatás demokratikus kiszélesíté-

sének legfőbb képviselője lett (Kelemen, 1994). Eötvös életében az 1868. évi népiskolai törvényen kívül már csak az 1869. évi népiskolai illetve polgári iskolai tanterv valósulhatott meg. A középfokú oktatás reformja ezután 1883-ig rendeleti szinten haladt tovább; a középfokú iskolák törvényi szabályozására vonatkozó (1849-ben osztrák mintára készült) úgynevezett „Organisationsentwurf” néhány kisebb módosítással egészen az 1870-es évek végéig érvényben maradt.

Bár az új középiskolai törvény elfogadására csak 1883-ban kerülhetett sor, a középfokú oktatás tartalmi revíziójának előkészítése már a 70-es évek első felében intenzíven beindult (Kelemen, 1999; Nagy, 1998). A kor szelleméhez és elvárásaihoz illeszkedő célkitűzések és módszerek megfogalmazása végül Kármán Mór nagyszabású vállalkozása lett. Mivel jelen témánk szempontjából a középiskolai oktatás Kármán-féle reformjának kulcsszerepe van, tekintsük át mindenekelőtt azokat az alapelveket, amelyek a 19. század végén a nyelvoktatás tantervi szabályozását is meghatározták.

Kármán nézetei a középfokú oktatás céljairól, tartalmáról és módszeréről

1869-ben Kármán miniszteri megbízással Lipcsébe utazott, hogy ott a Ziller-féle pedagógiai szeminárium és gyakorló elemi iskola működését tanulmányozza. Két éves lipcsei útja során – Ziller tanítványaként, majd iskolája újjászervezőjeként – alapos ismeretekre tett szert korának legjelentősebb neveléstani rendszeréről, a Herbart, Ziller és Rein nevével fémjelzett „nevelőoktatásról”. Kármán visszatérve Magyarországra kísérletet tett arra, hogy a hazai közoktatás hagyományait és az oktatáspolitikai belső viszonyait is szem előtt tartva a német nevelőoktatás pedagógiai elveit és módszereit a magyar közoktatás megreformálása érdekében adaptálja. E törekvése első eredményeinek számíthatnak az 1872-ben létrehozott gyakorló főgimnázium, majd az 1879. évi gimnáziumi tanterv valamint a rá vonatkozó általános és részletes utasítások (Szinyeyi, 1897).

A „nevelőoktatás” szellem- és neveléstörténeti szerepéről, mint ahogy Kármán pedagógiai munkásságáról is bőséges szakirodalom áll a rendelkezésünkre (Ballér, 1994; Faludi, 1969; Felkai, 1983, 1985, 1994; Hanák, 1994; Kelemen, 2002; Köte, 1994; Mann, 1987; Nagy, 2002; Németh-Pukánszky, 1997; Vörös, 1989). A továbbiakban ezért csak azon alapelvek bemutatására és értelmezésére összpontosítanánk, amelyek a 19. század végén a modern idegen nyelvek oktatásában is új irányvonalat jelöltek ki. A tanulmány következő részében Kármán 1909-ben kiadott összegyűjtött pedagógiai írásaira támaszkodunk.

Az oktatás kettős célja: ismeretátadás és készségfejlesztés

Az oktatás általános céljainak meghatározásánál Kármán a korábbi pedagógiai gyakorlat egyoldalúságával szakítva, amely csak a képességek, s ezen belül is a „gondolkodásbeli ügyességek” fejlesztését hangsúlyozta (Kármán, 1909), az ismeretátadás és készségfejlesztés egyenrangúságát emeli ki:

Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon

„Ez irányban régóta megkülönböztetik a tanítás kettős célját: *egyfelől a tények helyes ismertetését és másfelől az ügyességek fejlesztését* [...] némely korszakban az ismertetés lépett az ügyesség fejlesztése elé, másokban pedig fordítva történt. E kettőnek azonban, ismeretnek és ügyességnek van közvetítő kapcsolata, magasabb egysége: mindkettő csak akkor tökéletes, ha egymásra vonatkozva az ismeret az elmélet fokáig emelkedik s az ügyesség az elmélet irányadását követi.” (Kármán, 1909. 253. o.)

Kármán e meghatározással túllép a formális képzés elvein, vagyis azon a korszakon, amikor az ismeretszerzés folyamata még másodrangú tekintve, hogy az iskola nem várt el mást a növendékeitől, mint a készen kapott és többnyire dogmatikus ismeretek alkalmazását. Az elméleti tudás és a gyakorlati jártasság között feltételezett dialektikus kapcsolat ezzel szemben az ismeretszerző tevékenység és az ehhez köthető képességek előtérbe állítását jelentette.

Az oktatott idegen nyelvekre nézve ez többféle implikációval is járt. Egyrészt azzal, hogy a tanított nyelvek esetében már nem az adott idegen nyelv formális képzőereje, hanem kulturális, különösen a magyar közművelődésben betöltött szerepe döntötte el, hogy felkerülhet-e a középiskolák tantárgyi palettájára, avagy sem. Másrészt, fontos követelménnyé vált, hogy a tények (reáliák) ismertetése mellett a tantervek célmeghatározásában pontosan kijelöljék mindazokat a készségterületeket is, amelyek fejlesztésére az idegen nyelvi oktatás irányult (mint pl. „képes legyen német nyelven szabatosan és helyesen írni és beszélni”). A fenti kettős célkitűzés legfőbb jelentősége tehát, hogy utat nyitott a *nyelvi* készségfejlesztés előtt, még ha ez kezdetben nem is mutatott túl az irodalmi olvasmányok elemzéséhez és megértéséhez szükséges receptív készségek kialakításán.

A közoktatás feladata: a „nemzeti műveltség” közvetítése

A 19. század végén még doxikusnak számított, hogy „iskola” és „műveltség” fogalma egymástól elválaszthatatlanok. Ugyanakkor a műveltség kiszélesedése a szakoktatás irányában már szükségessé tette a műveltségi anyag két alapvető területének, az „általános” és az ún. „szakműveltség”-nek a megkülönböztetését is.

Kármán szerint a szakoktatás kialakulása a kapitalista munkamegosztás természetes velejárója, de – mint írja – egyben „veszedelem” is, mivel az egyre differenciálódó szakműveltségi ismeretek a társadalom széthullásának katalizátoraivá válhatnak (Kármán, 1909). E folyamatot ellensúlyozni csak azzal lehet, ha az elemi iskola után a középiskolai tananyag is – bizonyos mértékben – egységessé válik, aminek ugyanakkor fontos feltétele, hogy a középfokú oktatás törzsanyagából bizonyos ismeretek kikerüljenek. Kármán tehát a nemzeti műveltséganyag mindazon elemeit, amelyek csupán egy-egy szűkebb társadalmi csoport érdeklődésére tarthattak számot, elkülöníti a „közműveltségi” tananyagtól, és megszerzésüket a szülői belátásra és teherviselésre, illetve a magánoktatásra bízta:

„A paedagogia feladata e szerint, hogy pontosan megállapítsuk a nemzeti műveltség azon elemeit, amelyekben mindenki, a nép bármely osztályához tartozik is, a köznevelés útján oktatást nyerjen. [...] A műveltségnek egyéb, bizonyos társadalmi osztályok szükségleteit illető elemei viszont, mint melléktanulmányok füzendők hely és idő szerint a közös elemekhez, - a szülők erkölcsi elhatározására bízva, hogy társadalmi állá-

suk és felfogásuk szerint, mennyiben kívánják gyermekeik nevelésében alkalmazni, illetőleg mennyiben képesek rá, anyagilag és szellemileg, hogy azokban gyermekeiket részesítsék.” (*Kármán*, 1909. 176. o.)

A feltevés, miszerint az iskolai műveltséganyag meghatározása alapvetően szakmai szempontok alapján megoldandó feladat, némi idealizmusra vall. Demokratikus polgári társadalmakban az iskolai műveltséganyag (kánon) meghatározása elsődlegesen nem szakmai kérdés, hanem a politikai erőter belső viszonyaitól függ, vagyis a különböző érdekeltiségű szakmai, felekezeti, etnikai stb. csoportok felé tett engedmények, illetve a velük kötött alkuk eredménye (*Nagy*, 1998).

A 19. század utolsó évtizedeiben az egyik legnagyobb oktatáspolitikai csata éppen az idegen nyelvek tanítása körül folyt. Bár Magyarországon a klasszikus nyelvek és a modern nyelvek közötti elsőbbség számított a korszak legnagyobb küzdelmének, de kiéleződtek már azok a viták is, amelyek a 80-as évektől Nyugat-Európában egy új korszak, a beszéd-centrikus, a köznyelvi tudást és a mindennapi kommunikációt előtérbe állító nyelvoktatás térhódítását hozta. Magyarországon ekkor még népes és erős tábort alkotnak azok az oktatók és oktatáspolitikusok, akik meggyőződéssel vallják: a mindennapi kommunikációra való képesség nem egyeztethető össze az iskolai oktatás műveltségfogalmával. A modern nyelvek oktatásának okaival kapcsolatban *Kármán* a következő álláspontot fejt ki:

„Az első ok általános természetű, olyan, mely minden modern nemzetre nézve érvényes. A műveltségnek mai fokán ugyanis lehetetlen a többi népek szellemi mozgalmait elől teljesen elzárkózni. Így némiképp erkölcsi szempontok is követelik, hogy a tanuló az iskolában legalább azt a képességet szerezzék meg, hogy át tudja gondolni és meg tudja érteni idegen népek lelki életét is. Még pedig, minthogy nem tudjuk előre, hogy specieliter mely néppel fog növendékünk érintkezni, nem lehet az a törekvésünk, hogy kizárólag egy bizonyos nép szellemi életébe vezessük be a gyermeket, hanem arra kell őt képesítenie, hogy egyáltalán más népek szellemi életét össze tudja vetni a magyarral.” (*Kármán*, 1909. 292–293. o.)

„A második ok, amiért idegen nyelvet tanítunk, abban az ismeretes tényben rejlik, hogy a magyar szellemi élet fejlődésében nem lehet kellőképpen belemerni az idegen szellemi életnek bizonyos ismerete nélkül, mert irodalmunk nagyrészt idegen irodalmak hatása alatt fejlődött.” (*Kármán*, 1909. 203. o.)

Az iskolai nyelvtanulás – *Kármán* meglátása szerint – nem a mindennapi kommunikációra, hanem az idegen nyelvi kultúra (értsd: irodalom, tudomány, történelem) olvasmányokon alapuló megismerésére szolgál. Ezt egyrészt egy pragmatikus érveléssel indokolja: az iskola az oktatási rendszer adott keretei között az olvasási készség fejlesztésén túl többre nem is igen vállalkozhat. Másrészt az idegen nyelvi kultúrák megismerésének funkcióját emeli ki, miszerint az idegen nyelvi ismereteknek a saját nemzeti irodalom- és művelődéstörténet jobb megértését kell szolgálniuk. Az idegen nyelvek tanulásának eszközjellegét és az anyanyelvvél szembeni alárendeltségét hangsúlyozza *Kármán* következő megállapítása is:

„Az egész irodalmi oktatásra nézve áll alaptételül a paedagogiai követelés: az irodalmi tanítás az iskolában egységes legyen. Ha latint vagy németet tanítok is, mindig azt kell szem előtt tartanom, hogy tulajdonkép a magyar nyelv és stílus fejlesztésének a szolgál-

latában állok, mert egyedül ennek van az iskolában jogosultsága.” (Kármán, 1909. 298. o.)

Kármán fent bemutatott nézetei hozzájárultak ahhoz, hogy a modern nyelvek és a többi humán műveltségi tárgy (magyar nyelv és irodalom ill. történelem) tartalmi követelményei között a harmonizáció végrehajtható legyen. Az élő nyelvek oktatása – a célok és tartalmak egységesítése nélkül – a 19. század végi Magyarországon nem biztosítható volna a helyét a hagyományos műveltségközvetítő tantárgyak között. Ha a modern idegennyelvi oktatás a mindennapi kommunikációra való képességet tűzi ki a tanítás céljául, olyan tantárgyakkal kerül rangban és funkcióban egy sorba, mint a testnevelés, a mértani rajz vagy éppen a gyorsírás. Ez a tantárgy „lefokozódását”, s ennek következményeként a nyelvtanárok szakmán illetve intézményen belüli pozíciójának a gyengülését jelenthette volna.

Egyéb tényezők mellett ez is szerepet játszott abban, hogy a 19. század végén a középiskolai nyelvtanárok körében csak mérsékelt lelkesedés tapasztalható a beszédcentrikus nyelvoktatás bevezetése iránt, s hogy még a változást sürgetők között is jelentős a száma azoknak, akik a (kármáni) mérsékelt reformokban keresik a nyelvoktatás megújításának útját.

A reális és formális tárgyak megkülönböztetése

A tantárgyak műveltségi területek szerinti felosztásán túl Kármán egy másik megkülönböztetést is lényegesnek tart, ami az oktatásnak önnön tárgyához való viszonyát vizsgálja. Ennek alapján különbséget tesz az ún. „reális” tárgyak, vagyis a természeti és társadalmi jelenségek konkrét vizsgálatán alapuló tanítás és tanulás, és az ún. „formális” tárgyak között, amelyek elsősorban a tanuló absztrakt gondolkodásának fejlesztését tartották szem előtt, amihez képest az a tárgy, amire a tanulmányok irányultak, másodlagos szerepet játszott. Kármán ezzel kapcsolatban az 1894/95-ös theoreticumot idézi:

„Az elméletben néha kétféle tanítást különböztetünk meg: 1. oly tanítást, melynek célja az ismeret közlése – ez a reális tanítás – és 2. olyat, melynél mellékes az, hogy mit tanítunk, a főcél az, hogy megtanítsuk a növendéket gondolkodni – ez a formális képzés. Mi nagyobb súlyt helyezünk a reális tanításra, azaz a tanítás tárgyi elemeinek tulajdonítjuk a fő fontosságot [...] E felfogás módosítja az összes iskolai tanulmányok természetét. Az iskolák régebben mindig bizonyos elvont tudományokat akartak tanítani, de mi tárgyakat közvetítünk. Nem tanítunk nyelvtant, hanem nyelvet, sőt még ezt sem annyira, mint inkább irodalmat, melyben a nyelv él.” (Kármán, 1909. 225. o.)

Kármán a reális tárgyak közé sorolja például az irodalmat, történelmet, földrajzot, természetrajzot, természettant és az irodalmi olvasmányon alapuló idegennyelv-tanítást; formális tárgy nagyobb részben a matematika, a fizika (különösen a felső osztályokban), de a grammatika és az irodalomoktatásban a stilsztika, retorika és poétika tanítása is (Kármán, 1909).

Az idegen nyelvek oktatásában az a konkrét tárgy, amire a tanulmány irányul: az idegen nyelvi olvasmány. Az olvasmány az adott nyelvi kultúra egyedi produktuma, amelyben – exempli causa – tanulmányozhatjuk a nyelv formai szabályait, a tartalmi mondanivaló kifejezőeszközeit, vagy éppen az irodalmi műfajok sajátosságait. Itt termé-

szetesen nem a klasszikus művek olvasása jelentette a tantárgytörténeti újdonságot, hanem az a követelmény, hogy a tanulóknak a szöveget nyelvtani, szemantikai, stilisztikai stb. szempontok alapján kell elemeznie abból a célból, hogy képessé váljon a szövegben rejlő kulturális információk különböző absztrakciós szinteken és aspektusokból történő értelmezésére.

Az által, hogy a modern idegen nyelvek oktatásában az irodalmi művek komplex elemzése vált a tanítás tárgyává, az addig alkalmazott módszerek is revízióra szorultak. *Kármán* a módszertanra vonatkozóan általában csak két elvet hangsúlyoz: az induktív eljárás fontosságát valamint a fokozatosság, avagy a lélektani szempont figyelembevételét. Nem kétséges, hogy mindkét elv célravezető lehetett az eredményesség tekintetében, de ezek követése önmagában még nem idézett elő módszertani áttörést. Váltás az eljárások területén nem mehetett végbe olyan gyorsan, mint amennyi idő a tantervi reform végrehajtására elegendő volt. Mégis: Magyarországon a századfordulón kezdetét vette egy olyan korszak, amelyben új, készségfejlesztő eljárások kikísérletezése valósulhatott meg. Ez kétirányú változást jelentett leginkább: egyrészt a beszéd-centrikus oktatás Nyugat-Európában már kipróbált módszereinek adaptációját, másrészt pedig az olvasmányok feldolgozásához javasolt technikák, nyelv- és olvasókönyvek, tanítási segédletek választékának bővülését.

A tantárgyi harmonizáció (szimultenaitás) és a tantárgyi koncentráció elve

Az 1879-es középiskolai tanterv egyik jelentős újítása a tantárgyak közötti tartalmi és módszertani összhang megteremtése volt. Erre mindenekelőtt a gyakorlati tapasztalat adott ösztönzést, melynek során kiderült, hogy a lélektani jelenségek figyelembevételének hiánya komoly gátját jelenheti az iskolai ismeretszerzés folyamatának. *Kármán* erről így számol be:

„Kétséget nem szenved, hogy az oktatásnak az a módja, mely a tanításra nézve ma közhívrészesen dívik, a gyermeki lélek fejlődésének felette nagy kárára válik. Van például egy osztályban öt-tíz különböző tantárgy; a gyermekek mindegyikkel egy-egy órában foglalkoznak. Ennek az a természetes következménye, hogy ahányféle tantárgy, annyiféleképen oszlik meg az érdeklődésük, szóródik szét a figyelmük és a gondolkodásukban hiányzik a szükséges egység, mert nincs meg a tárgyak között a kellő összefüggés.” (*Kármán*, 1909. 243. o.)

A középiskolai műveltséganyag összehangolásához azonban szükség volt egy rendező elvre is, ami a *Comenius* óta ismeretes, úgynevezett tárgyi koncentráció elméletének alkalmazásához vezetett. *Kármán* ennek gyakorlati megvalósulását *Ziller* népiskolai tantervében tanulmányozhatta közelebbről, bár később letért a mestere által kitaposott útról. *Ziller* alaptézise, miszerint a gyermek szellemi fejlődése követi az emberi kultúra fejlődéstörténetét, s ezért minden évfolyamon a tanítás központi tárgya egy olyan erkölcsi, történeti vagy irodalmi anyag kell, hogy legyen, amely a kultúra egy-egy fokának megfigyelhető, *Kármán* szerint, tudományosan mindaddig nem nyert kellő igazolást (*Kármán*, 1909). Nem ez volt azonban az egyetlen ok, amiért *Kármán* más alapokra helyezte a tantárgyi koncentráció megvalósítását:

Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon

„Mind Comenius, mind utódai Zillerig a 'középponti tárggyal' azt a hibát követték el, hogy a tanítandó anyagot vagy annak logikai fontossága vagy olykor épen személyes előszeretetéük szerint válogatták ki és nem vették tekintetbe a gyermeki lélek sajátosságát.” (Kármán, 1909. 244. o.)

„A főhibát azonban [Ziller] azzal követte el, hogy nem igyekezett a nemzeti művelődés elemeit inkább előtérbe emelni.” (Kármán, 1909. 248. o.)

A tananyag-koncentráció és -harmonizálás kármáni megvalósulása tehát: az oktatásban központi helyet kell biztosítani mindazon művészeti, tudományos vagy egyéb alkotásoknak, amelyek a nemzeti társadalom- és művelődéstörténet kiemelkedő teljesítményeinek számítanak, illetve a nemzeti művelődésre számottevő hatást fejtettek ki. Az irodalmi műveltségnek a jellemformálásban és az anyanyelvnek a fogalmi fejlődésben játszott szerepe miatt, ezen belül is kiemelkedő jelentősége van az anyanyelv- és irodalomoktatásnak. Ezt a rendező elvet azonban csak a humán műveltségi tárgyak (történelem, irodalmak és nyelvek) lehetett az 1879-es tantervben alkalmazni. A természettudományos érdekcsoport ragaszkodása a formális képzés hagyományaihoz Kármánt kapitulálásra kényszerítette, s így le kellett mondania arról, hogy a középiskolai oktatásban a természettudományi és humán műveltségterületek között is egységes legyen a tananyag-elrendezés. Mint írja:

„Így a tananyag egységes szervezetét tekintve, a mi tantervünk szintén kétkulacos; eddigelé benne is kibékítetlen áll egymással szemben egyrészt a történelmi és irodalmi, másrészt a természettudományi tanítás. A mutatkozó eltérést sajátosságosan úgy jellemezhetni, hogy míg amaz, mivel mindinkább előtérbe lép benne a tárgyi ismeret, mind realisabbá lesz, addig emez, ellenkezőleg, mindinkább formálissá válik. Az emberek sehogysem tudják vagy nem akarják belátni, és végig gondolni, hogy a természettudományok is a haladó emberi szellem termékei s hogy szintén bizonyos művelődéstörténeti szempontok szerint lehet és kell tanítani őket.” (Kármán, 1909. 249. o.)

Tantárgytörténeti szempontból a tananyag-koncentráció elvének kármáni alkalmazása jelentős változást idézett elő. Míg korábban az élő nyelvek oktatásának módszerei a klasszikus nyelvek, elsősorban a latin tanítás elveihez és gyakorlatához igazodtak, addig az 1879-es tantervvel egy új orientáció vált döntővé: az anyanyelvi nevelés céljaihoz, tartalmához és módszereihez való alkalmazkodás. A tanterv a felsorolás szintjén megnevezi, az utasítások pedig világosan kifejtik, hogy a magyar irodalmi anyag mellé milyen, a magyar művelődésben is releváns idegen nyelvi olvasmányok átvétele javasolt. A nyelvtan tanításában szintén a magyar nyelvi oktatáshoz igazított a tananyag: az idegen nyelvek tanulásának megkezdése (legalábbis a gimnáziumokban) késleltetett, és tudatosan épít a már megszerzett anyanyelvi grammatikai ismeretekre, ami a későbbiekben is, a képzés teljes idejére és minden iskolatípusban alapelv marad. Fontos jellemzője még a szimultán magyar és idegen nyelvi irodalom- és nyelvtanoktatásnak, hogy az irodalom- és kultúrtörténeti, a poétikai, stilisztikai és retorikai valamint az országismereti elemek (földrajz, államberendezkedés, életmód, szokások stb.) egységesen beépülnek a tanítás anyagába.

Az ismeretszerzés módszere: az indukció

A 19. század második felének egyik legjelentősebb neveléstörténeti vívmánya volt az indukció pedagógiai alkalmazásának elméleti és gyakorlati kidolgozása. A „régí” (deduktív) és az „új” (induktív) módszer közötti különbséget *Kármán* a következő módon írja le:

„A régi methodus két dologból állott: a.) az elvont ismeretek közlése, b.) ennek alkalmazása: Pl. a latin nyelvtanban először adták a declinatio schemáját, aztán jött a fordítás; a számtanban, a természetrajzban szintén elvont ismeretekkel kezdték, szabályokat, felosztásokat adtak, még mielőtt a szabály, a felosztás szükségét érezte volna a gyermek. Azt gondolták, hogy maga az alkalmazás majd magukat az elvont tételeket és fogalmakat is jobban meg fogja világítani.” (*Kármán*, 1909. 232. o.)

„Az általunk fejtegetett methodus tehát két tekintetben tér el az imént vázolt régibb eljárástól: 1. Minden elvont közlést concret dolog előz meg; 2. a rendszert nem dobjuk oda a gyermeknek, hanem kényszerítjük, hogy levont ismereteit maga rendszerezze és a rendszerezés szükségét belássa.” (*Kármán*, 1909. 233. o.)

A módszer lényege tehát: A tanuló elvont tételek, szabályok helyett konkrét tényeket ismer meg (1. fokozat), amelyeket összevet más ismert vagy új tényekkel, s ezek alapján különböző megállapításokra jut (2. fokozat), majd ismereteinek rendszerezése után megfogalmazza azt a szabályt vagy elvet (3. fokozat), amely szerint eljár, ha egy gyakorlati feladatot old meg (4. fokozat). Ez az induktív eljárás alapuló ismeretszerző tevékenység sémája – *Herbart* formális fokozatainak a megjelölésével. *Kármán* e sémát követve dolgozta ki a 70-es évek végén az egyes tárgyak metodikai útmutatásait.

Az indukció alkalmazásának azonban további fontos módszertani következményei is vannak: 1. a tanuló aktív együttműködővé válik az ismeretszerzés folyamatában; 2. az elemzés alapjául szolgáló tények (tananyag) kiválasztásánál előtérbe kerülnek a pszichológiai szempontok; 3. az elemzésből levonható következtetések nem feltétlenül vezetnek „helyes” vagy „kizárólagos” megoldásokhoz, így nem az eredmény, hanem az oda vezető út válik fontossá; 4. a rendszerezés fázisában a tanár feladata nem a szabály közlése, hanem a szabályalkotás módszerének bemutatása; 5. a szabályalkalmazás nem vonatkozhat el sem a megismert tényektől, sem az iskolai nevelés gyakorlati céljaitól. Mint rövidesen ezt látni fogjuk, *Kármán* számol ezekkel a következményekkel, sőt reflektál is rájuk az utasítások megírásakor.

A herbartizmus megjelenése Európában neveléstörténeti korszakhatárt jelentett, melynek okai azokban a társadalmi és ideológiai változásokban keresendők, amelyek a rendiség és az öröklött kiváltságok helyébe a gazdasági-műveltségi rétegződést és az individuális teljesítménnyel elért társadalmi pozíciót helyezte. A polgári társadalom kialakulásának következtében a közoktatással szemben megváltoztak a középiskolázásban érdekelt társadalmi csoportok elvárásai, ami nemcsak az iskolarendszer strukturális átalakítását (egy új középiskolai típus létrehozását, a szakképzési rendszer kiépítését, a tantárgystruktúra átalakítását, a tantervi követelmények megváltoztatását) követelte meg, hanem a tanítás módszertanában is reformot igényelt.

Az induktív ismeretszerzés elterjedése társadalom- és eszmetörténetileg egybe esett a polgári értékrend térhódításával. E szerint a tudás nem valamely intézmény vagy sze-

mély privilégiuma, amelyből a tanuló előre megszabott formában és módon részesül, hanem egy olyan módszeres tevékenység eredménye, amihez az iskola csak alapismereteket és technikákat közvetít. Az itt megfogalmazott elvárás a modern nyelvek vonatkozásában az oktatás „gyakorlati” irányultsága iránti igény erősödésében mutatkozott meg a leginkább. A magyar irodalmi műveltség kiegészítése idegen nyelvű alkotások olvasásával és értelmezésével csak azon rétegek kulturális érdeklődésének és képzési igényeinek felelhetett meg, akik idegen nyelveket alapvetően nem iskolai keretek között sajátítottak el, illetve nem tekintették az iskola feladatának a nyelvi készségfejlesztést. Az ily módon jellemezhető csoport a középfokú oktatásban részesedőknek azonban már csak egyre kisebb arányát jelentette. Az olvasmány-központú nyelvoktatás jelentősége így – mint rövidesen látni fogjuk – nem elsősorban a szépirodalmi orientáció volt, hanem az egymással szembenálló érdekeltségek és szükségletek közötti egyensúly megteremtése.

E vázlatos történeti és elméleti áttekintés után most vizsgáljuk meg, hogy az itt bemutatott elvek és tendenciák milyen módon tükröződnek a 19. század utolsó két évtizedében kiadott tanügyi dokumentumokban. Elemzésünk tárgyát a továbbiakban leszűkíténnék a német nyelv és irodalom oktatására. Mivel a középfokú oktatás teljes spektrumát átfogni e helyen ugyancsak nem tudjuk, a dualizmus korának középiskolai tantervei közül csak két iskolatípus – a humángimnázium és a reáliskola – dokumentumainak az összehasonlító elemzését végeznénk el. Ezek: az 1879. évi gimnáziumi tanterv az 1880. évi utasításokkal valamint az 1899. évi gimnáziumi tanterv az 1903. évi utasításokkal, valamint az 1875. évi és az 1884. évi reáliskolai tanterv, az utóbbihoz tartozó 1886. évi utasításokkal.

Tantervi szabályozás a német nyelv és irodalom oktatásában (1875–1900)

Fontos előrebocsátanunk: a gimnáziumok 1868. és 1871. évi tantervi előírásaiban felfedezhetők már bizonyos elemek, amelyek az „olvasmány-központú nyelvoktatás” általunk kiemelt, „tipikusabb” tanterveinek is alaptényezői. Megtaláljuk például az irodalmi művek műfajok szerinti elrendezését, a szépirodalmi művek olvasását és tartalmi-nyelvtani elemzését, a magyar mondattani tanulmányok felhasználását, a nyelvtani ismeretek átadásában a „fokozatosság” elvének követését. Hiányoznak azonban mindazok a strukturális elemek, amelyek 1875 után világos jelzései lesznek a módszertani koncepció megváltozásának, mint például a magyar és idegen nyelvi ismeretek szisztematikus egybekapcsolása, az olvasmányközpontú nyelvtan- és szótanulás, illetve beszéd- és írásfejlesztés, az indukció alkalmazása a szabályok felismerésében stb.

Lényeges különbség még, hogy 1860 és 1875 között az iskolai nyelvgyakorlás a *Seidenstück*, *Ahn* és *Ollendorf* által kidolgozott metodika szerint ment végbe, ami – a minimalizált ismeretközvetítés és a gyakorlatorientált készségfejlesztés ellenére – a fordítások és elmézések domináns szerepe, az alkalmazott eljárások nevelésméleti-lélektani megalapozottságának hiánya, valamint a magyarországi közoktatás nevelési-didakti-

kai elveinek anakronizmusa miatt a nyelvtani-fordító módszer meghaladásához nem nyújthatott hatékony alternatívát.

A német oktatás célja

A német nyelvoktatás általános céljaira és tananyagára vonatkozóan mindenekelőtt a tantervek előírásai a mérvadóak. Még a tantervek tanügyigazgatási hatóköre is szűkre szabott volt tekintve, hogy az állami fenntartású vagy a VKM (Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium) közvetlen rendelkezése vagy vezetése alatt álló intézményeken kívül betartása nem volt kötelező egyetlen egyházi vagy magánkézben lévő iskolában sem (Kelemen, 1999). Az utasításokban megfogalmazott célok, tartalmi és módszertani javaslatok érvényesítésére az oktatásirányításnak még korlátozottabb lehetőségei voltak. E dokumentumoknak lényegében nem volt más funkciójuk, mint értelmezni a tantervi előírásokat és útmutatóul szolgálni azok hatékony gyakorlati megvalósítása érdekében.

A célok meghatározásában a négy tanterv formai szempontból feltűnő egységet mutat, tartalmi szempontból pedig az egységesülés felé tart.

A német nyelv- és irodalom középiskolai oktatásának a vizsgált korszakban alapvetően két célja van: (1) Az újabb irodalomból vett szövegek biztos nyelvtani ismereten alapuló *megértése* (reáliskola, gimnázium). (2) A német nyelv használata abból a célból, hogy képes legyen a tanuló az iskolai oktatás köréből vett bármely tárgyról német nyelven helyesen és szabatosan *fordítani* (gimnázium 1899-ig) avagy *írni és beszélni* (reáliskola, gimnázium 1899-től).

Az egységes tantervi célkitűzések azt a 19. század végi (elsősorban reáliskolai érdekeket szolgáló) törekvést tükrözik, hogy a dualizmus korának két, érettségig adó középiskola-típusát ne a tantárgyakra érvényes célok és tartalmak, hanem kizárólag a műveltségi területek aránya illetve hangsúlya különböztesse meg egymástól. Az alsó-középfok utáni iskolaváltások is szükségessé tették, hogy a reáliskolában a negyedik év végén a német tanulmány lezárható és a gimnáziumi tanmenettel kompatibilis legyen. Mivel a reáliskolát tekintették a természettudományos és modern nyelvi képzésre „szakosodott” középiskolának, a tantervi követelmények – legalábbis az 1886. évi reáliskolai Utasítás értelmezése szerint – német nyelvből inkább meghaladták a gimnáziumi elvárásokat, mint hogy azokból bármit is elengedtek volna. Ez a vizsgált korban nem jelentett mást, minthogy a német nyelv oktatásában az irodalmi műveltség kiszélesítése mellett a reáliskolák még a tanulók beszéd- és íráskészség fejlesztését is felvállalták.

Ennek ellenére, ha a két iskolatípus tantervi előírásainak illetve tananyag felosztásának összesítő táblázatát megvizsgáljuk, láthatjuk, hogy az egységes kánont leszámítva a tananyag elrendezésének logikája már bizonyos eltérést mutat, s mint a későbbi elemzésekből kiderül, nem lényegtelen az a távolság sem, ami a reáliskolai és a gimnáziumi utasítások módszertani ajánlásai között felfedezhető.

1899-ig a gimnáziumi érdekkör meg tudta akadályozni a beszédtanítás tantervi követelményként való megjelenítését, ami elkerülhetetlenül a reáliákra építő műveltséganyag radikális csökkentését vonta volna maga után. Egy ilyen váltás azonban a gimnáziumokban sem ideológiai, sem szakmapolitikai, sem módszertani szempontból nem lett volna még időszerű. Az 1879-es gimnáziumi tanterv a fordítási készség előírásával nemcsak a

gimnáziumok oktatási feladatait (a humán műveltségi szakmákra való felkészítést) vagy a tantárgy tanításában kialakult hagyományokat tartotta szem előtt, hanem azt is, hogy a rendszer működő elemeinek megőrzése mellett a tanulmányi időhöz adekvát célt szabja meg. Ezt bizonyítja például az a korrekciós kísérlet is, amit az 1924-es tantervben kellett végrehajtani. Az 1899-es követelmények – a századfordulón már nálunk is felülkerekedő utilitarisztikus szemlélet hatására – a gimnáziumban is a német nyelv beszédben és írásban való használatát írta elő, anélkül, hogy a tanulmányi időt megnövelték volna. Ezt az 1924-es tanterv próbálta meg valamelyest korrigálni azzal, hogy a második osztályra leszállította a német nyelv oktatásának kezdését a kiegészítő évre egy olyan tematikát iktatva be, amely kimondottan a beszédkészség fejlesztését volt hivatott elősegíteni.

Mindezek után feltehetjük: a célkitűzés ugyan kettős, de a sorrend sem lényegtelen (Szoboszlay, 1960). A német nyelv tanítására fordítható óraszámokat (átlagosan heti három óra) és a nyelvtanítás korabeli metodikai eszköztárát figyelembe véve az iskolai nyelvoktatásban a produktív készségek fejlesztésétől messze nem remélhettek olyan eredményeket, mint a receptív készségeknél, így a tantervekben felállított sorrend – nagy valószínűséggel – racionális belátáson alapszik. A korabeli szaksajtó vitáinak elemzéséből kitűnik, hogy az idegen nyelvek oktatásának célkitűzéseit többnyire a sorrendben impliciten megjelenő preferenciával együtt vették figyelembe (Bartos, 1895, 1896, 1897; Belják, 1898; Waldapfel, 1895).

A tananyag tartalma és felosztása

A két reáliskolai és két gimnáziumi tanterv tananyagra vonatkozó előírásait egy összehasonlító táblázat (1. táblázat) foglalja egybe. Horizontálisan vizsgálhatók az adott évfolyamon előírt ismeretek és a készségfejlesztő feladatok az egyes iskolatípusokra nézve. Vertikálisan osztályonkénti bontásban ismeretkörök és készségek szerint követhető nyomon a német tanulmányok felépítése.

A reáliskolai tananyag felosztása – az 1886. évi Utasítások értelmezése szerint – három fokozat megkülönböztetésével történt. (1) Az első szakasz (I–IV. osztály) a „grammatikai oktatás foka”, ami a német nyelvtan rendszerező tanulása mellett a gimnáziumok III. és IV. évfolyamával egybecsengő módon olyan könnyebb olvasmányok átvételét jelenti, amelyek nyelvezetükben és tartalmukban a tanulók nyelvi és értelmi fejlettségének megfeleltek. Ugyanakkor a reáliskolákban az olvasmánytól független nyelvtani rendszerezés, a szavak különféle csoportosítása, kigyűjtése, megtanulása, a mondat- és szövegfordítás és az elmézés sokkal nagyobb hangsúlyt kapott, mint az olvasmányokkal való foglalkozás. (2) A következő két év (V–VI. osztály) a retorikai és poétikai oktatás szakasza. Az olvasmányoknak itt már nagyobb, mondhatnánk központi szerep jut. Az olvasmányok kijelölésében az 1884-es reáliskolai tanterv az 1879-es gimnáziumi tantervhez igazodik, a két évre néhány nagyobb prózai és lírai mű tanulmányozásának előírásával, illetve a magyar irodalmi oktatásból átvett módszerek szerinti verstani, stilisztikai elemzésekkel. (3) A harmadik szakasz a reáliskolákban ugyancsak két évet ölel fel (VII–VIII. osztály). Ez az „irodalomtörténeti oktatás foka”. A VII. osztályban ehhez az elméleti oktatáshoz szemléltetésképpen elsősorban az „újabb” német irodalom legnagyobb alkotóinak – Goethének és Schillernek – egy-egy műve társul, míg a VIII. osztályban a tudo-

mányos prózából kapnak a tanulók – általában szemelvények formájában – egy kis ízelítőt.

A gimnáziumi szabályozással kapcsolatban mindenekelőtt ki kell emelnünk, hogy a vizsgált két tanterv – az 1879. és az 1899. évi – nemcsak a reáliskolai tantervi előírástól tér el néhány lényeges elemben, de egymáshoz képest is elmozdulást jelent.

Az 1879-es tanterv tananyag-felosztása – egy „intenzívebb” programmal – lényegében megfelel annak a struktúrának, amit az 1884-es reáliskolai tanterv és az 1886-os Utasítás bemutat: az első két évben a rendszeres nyelvtanoktatás mellett a magyar olvasókönyvhöz tartalmilag illeszkedő, de könnyebb stílusú német nyelvű olvasmányok elemzése és betanulása kapcsolódik. A következő két év rövidebb költői és prózai olvasmányok tartalmi és formai elemzésével telik, míg az utolsó két évben egy-egy nagyobb lélegzetű alkotással ismerkedhetnek meg a növendékek. Ehhez járul még némi rendszerező művelődéstörténeti és irodalomelméleti tanulmány.

Az 1899-es tanterv ezzel szemben világosabban megjeleníti azt a *zillerei* elvet, amit *Kármán* a maga részéről nem tartott feltétlenül követendőnek, miszerint: a tananyag kiválasztásában a történelmi korszakokat kell figyelembe venni. Ennek megfelelően III., IV. és V. osztályban a könnyebb német lírai és prózai olvasmányok mellett a német fordításban fellelhető ógörög és latin történetek olvasása, VI. osztályban a középkori német irodalom egyszerűbb műveinek tárgyalása, majd VII–VIII. osztályban az újabb irodalom egy-egy remekének az átvétele szerepel. Mind e mellett azonban egy másik alapelv is érvényesül: a műfajok szerinti csoportosítás, ami az anyanyelvi oktatáshoz való igazodást mutatja. Rövid elbeszélések, költemények, románcok, balladák, hosszabb epikus és lírai művek (főként drámák), majd végül a tudományos prózából vett szemelvények itt a sorrend.

Az 1899. évi tantervben a „történetiség” nemcsak mint tananyag-rendező elv, hanem mint téma is komolyabb szerepet játszik, mint húsz évvel korábban. Az egyes olvasmányok tárgyalása során nagyobb hangsúly kerül az adott mű irodalomtörténeti méltatására és a szerző életútjának bemutatására. Az utolsó két évben – ezen felül – rendszerezett ismereteket kell átadni a német irodalom történeti korszakairól. Az elméleti ismeretek ilyen mértékű megnövelése már csak azért sem könnyen magyarázható, mivel éppen ettől az évtől kezdve vezetik be a gimnáziumokban a német nyelven való társalgás oktatását is. Felmerül ezért a gyanú, hogy itt valójában egy kompenzációs mechanizmussal állunk szemben: a beszéd-centrikus nyelvtanítás ellenzői, a középiskolai oktatásban az utilitarisztikus szemlélet elkerülhetetlen megerősödésétől tartva, egyre inkább ragaszkodtak a humángimnáziumot a többi iskolatípustól jól elkülönítő tartalmi elemek megóvásához, mint amilyen például a latin nyelv oktatása, a humán műveltségi anyag dominanciája vagy a reáliák elméleti feldolgozásának igénye volt.

A tantervek összehasonlítása kapcsán ki kell végül még emelnünk, hogy a nyelvoktatás olvasmány-központúsága nemcsak egy „hozzáfűzött” metodikai, hanem a tantervben rögzített alapkövetelmény, amire különösen a gimnáziumok esetében találunk explicit utalást („olvasmányok alapján”, „olvasmánnyal kapcsolatban”, „olvasmány tartalmának leírás” stb.).

Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon

1. táblázat. Tananyag-felosztás a reáliskolák és gimnáziumok tanterveiben – német nyelv és irodalom

	1875. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1884. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1879. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV	1899. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV
I. osztály	Heti 4 óra	Heti 5 óra		
<i>Olvasmány</i>	A magyar olvasókönyvvel tartalmilag rokon s tárgyilag kiegészítő olvasókönyv = I-IV.	A magyar olvasókönyvvel tartalmilag rokon, de alakilag könnyebb irányú német olvasókönyv = I-III.		
<i>Nyelvtan</i>	Egyszerű mondat, mondatrészek, főnévragozás, igeragozás (mód, idő)	Egyszerű mondat, mondatrészek, főnévragozás, igeragozás (főigealakok)		
<i>Szótanulás – memoriter</i>	Tárgyi csoportokban	Tárgyi csoportokban – kisebb, főleg költői darabok betanulása		
<i>Írásbeli feladatok</i>	Heti 1	Havonként 1 házi és 1 iskolai dolgozat		
<i>Szövebeli feladatok</i>		Szövebeli fordítás mindkét irányban		
II. osztály	Heti 3 óra	Heti 4 óra		
<i>Olvasmány</i>	= I-IV.	= I-III.		
<i>Nyelvtan</i>	Fő- és mellékmondatok, határozók, teljes igeragozás, szóképzés	Összetett mondatok, teljes igeragozás, partikulák		
<i>Szótanulás – memoriter</i>	Etimológikus csoportokban	Etimológikus csoportokban, kisebb, főleg költői darabok betanulása		
<i>Írásbeli feladatok</i>	Heti 1	Havonként 1 házi és 1 iskolai dolgozat		
<i>Szövebeli feladatok</i>		Szövebeli fordítás mindkét irányban		
III. osztály	Heti 3 óra	Heti 3 óra	Heti 4 óra	Heti 4 óra
<i>Olvasmány</i>	= I-IV.	= I-III.	A magyar olvasókönyvvel tartalmilag rokon, de alakilag könnyebb stílusú német olvasókönyv = IV.	Könnyebb elbeszélések, mondák és mesék (pl. <i>Grimm</i> , <i>Hebel</i> , <i>Lessing</i>), leírások, dalok (pl. <i>Uhland</i> , <i>Rückert</i> , <i>Goethe</i>), rövid elbeszélő költemények = IV.
<i>Nyelvtan</i>	Összetett mondatok, időtan, alaktan, szóképzés (az olvasmány alapján)	Mondattan, mellé- és alárendelt mondatok, igeidők és módok, szóképzés	Az olvasmánnyal kapcsolatban: név- és igeragozás, szóképzés, mondatrészek, fő- és mellékmondatok gyakorlati megkülönböztetése	Olvasás és írás, igealakok, segédigék, főnév- és melléknévragozás – fokozás, leggyakrabban előforduló névmások, számnevek, legfontosabb eljárások, szórend = IV.

1. táblázat folytatása

	1875. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1884. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1879. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV	1899. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV
III. osztály	Heti 3 óra	Heti 3 óra	Heti 4 óra	Heti 4 óra
<i>Szótanulás – memoriter</i>	Az olvasmányokban található sajátos német kifejezések, szinonimák	Sajátos német kifejezések, szinonimák, kisebb, főleg költői darabok betanulása	Olvasmánnyal kapcsolatban, tárgyi csoportokban – kisebb, főleg költői művek betanulása	
<i>Írásbeli feladatok</i>	Heti 1	Havonta 1 házi és 1 iskolai dolgozat	Heti 1 dolgozat: szókincs, helyesírás, nyelvtan	Havonta 2 dolgozat, tollbamondás, mondat-szerkesztés az olvasmányok alapján, magyarról németre fordítás
<i>Szöbeli feladatok</i>		Szöbeli fordítás mindkét irányban	Szöbeli fordítás magyarról németre	Az olvasmányok alapján a tanulók életkoréből (kérdések segítségével)
IV. osztály	Heti 3 óra	Heti 3 óra	Heti 3 óra	Heti 3 óra
<i>Olvasmány</i>	= I-IV. – német verstan elemei	<i>Hebbel</i> : Schatzkästlein, <i>Herder</i> : Cid – német verstan elemei	= III.	= III. oszt. anyagának folytatása
<i>Nyelvtan</i>	Német nyelvtan áttekintése	Rendszeres nyelvtan ismétlő áttekintése	Összetett mondatok, mondattan, szóképzés, rendszeres áttekintés	= III. oszt. anyagának folytatása
<i>Szótanulás – memoriter</i>	Szólások, szinonimák, tropusok	Kiseb, főleg költői darabok betanulása	Etimologikus csoportban – kisebb, főleg költői művek betanulása	Leírások, dalok, rövid elbeszélő költemények betanulása
<i>Írásbeli feladatok</i>	Heti 1	Havonta 1 házi és 1 iskolai dolgozat	Kéthetente 1 dolgozat: szókincs, helyesírás, nyelvtan, magyarról németre fordítás	Havonta 2 írásbeli dolgozat, tollbamondás, mondat-szerkesztés az olvasmányok alapján, magyarról németre fordítás
<i>Szöbeli feladatok</i>		Szöbeli fordítás mindkét irányban		Az olvasmányok alapján a tanulók életkoréből (kérdések segítségével)
V. osztály	Heti 3 óra	Heti 3 óra	Heti 3 óra	Heti 3 óra
<i>Olvasmány</i>	Nagyobb prózai munkálatok és megfelelő költői művek – a magyar nyelvi stilisztikai és retorikai ismeretek felhasználása	Nagyobb prózai vagy költői művek (pl. <i>Schiller</i> vagy <i>Shakespeare</i> egy drámája) – a magyar nyelvi retorikai és poétikai ismeretek felhasználása	Válogatott románcok <i>Herder</i> Cid-jéből, vagy egyéb könnyebb költői elbeszélés	Könnyebb történeti próza, elbeszélések (pl. <i>Aurbacher</i> , <i>Hebel</i>), elbeszélő költemények, balladák és románcok (pl. <i>Schiller</i> , <i>Goethe</i> , <i>Uhland</i> , <i>Chamisso</i>), dalok (pl. <i>Goethe</i> , <i>Heine</i> , <i>Lenau</i>), verstan = VI.
<i>Nyelvtan</i>	Nyelvtani ismeretek ébrentartása	Nyelvtani ismeretek ismétlése	Nyelvtani ismeretek ébrentartása	Alaktan ismétlése és kiegészítése, szóképzés, szórend, mondat-tan különös tekintettel a magyartól való eltérésekre = VI.

1. táblázat folytatása

	1875. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1884. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1879. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV	1899. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV
<i>Írásbeli feladatok</i>	Kéthetente 1	Havonta 1 házi és 1 iskolai dolgozat	Havonta 1 olvasmány tartalmának leírása németül vagy elbeszélés fordítása németre	Havonta 2 írásbeli dolgozat, mondatok alakítása és átalakítása az olvasmányok alapján, reprodukciók, tollbamondás, fordítások
V. osztály	Heti 3 óra	Heti 3 óra	Heti 3 óra	Heti 3 óra
<i>Szóbeli feladatok</i>				Az olvasmányok alapján a tanulók életkorából (kérdések segítségével)
VI. osztály	Heti 2 óra	Heti 2 óra	Heti 3 óra	Heti 3 óra
<i>Olvasmány</i>	Nagyobb prózai munkálatok és megfelelő költői művek – olvasmányok elemzése tekintettel a magyar nyelvi stilisztikai és retorikai oktatásra	Nagyobb prózai vagy költői művek (pl. <i>Schiller</i> vagy <i>Shakespeare</i> egy drámája) – a magyar nyelvi retorikai és poétikai ismeretek felhasználása	Válogatott balladák (<i>Bürger</i> , <i>Goethe</i> , <i>Schiller</i> , <i>Uhland</i>), elbeszélések, lírai költemények – tekintettel a magyar és latin verstan ismeretekre	= V. oszt. anyagának folytatása
<i>Nyelvtan</i>	Nyelvtani ismeretek ébrentartása	Nyelvtani ismeretek ismétlése	Nyelvtani ismeretek ébrentartása	= V. oszt. anyagának folytatása
<i>Írásbeli feladatok</i>	Kéthetente 1	Havonta 1 házi és 1 iskolai dolgozat	Havonta 1 olvasmány tartalmának leírása németül vagy elbeszélés fordítása németre	Havonta 2 írásbeli dolgozat, mondatok alakítása az olvasmányok alapján, reprodukciók, tollbamondás, fordítások
<i>Szóbeli feladatok</i>				Az olvasmányok alapján a tanulók életkorából (kérdések segítségével)
VII. osztály	Heti 2 óra	Heti 2 óra	Heti 3 óra	Heti 3 óra
<i>Olvasmány</i>	Prózai és költői olvasókönyv: <i>Goethe</i> és <i>Schiller</i> – poétika	<i>Lessing</i> , <i>Schiller</i> , <i>Goethe</i> élete és munkássága – egyes műveik iskolai vagy házi olvasása	<i>Goethe</i> : Hermann és Dorothea, <i>Schiller</i> : Wilhelm Tell, vagy más megfelelő drámai mű	Olvasmányok az irodalomtörténeti tanítás alapjául: kisebb prózai és költői darabok, nagyobb klasszikus művek (pl. <i>Lessing</i> : Minna von Barnhelm) = VIII.
<i>Nyelvtan</i>	Nyelvtani ismeretek ébrentartása		Nyelvtani ismeretek ébrentartása	
<i>Írásbeli feladatok</i>	Kéthetente 1 dolgozat	Havonta 1 házi dolgozat	Havonta 1 olvasmány tartalmának leírása németül vagy elbeszélés fordítása németre	Havonta 1 iskolai vagy házi dolgozat: fordítás németre vagy fogalmazvány (esetleg levél)
<i>Szóbeli feladatok</i>				Főleg az olvasmányok alapján a nyelvtani ismeretek ébrentartásával

1. táblázat folytatása

	1875. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1884. ÉVI REÁLISKOLAI TANTERV	1879. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV	1899. ÉVI GIMNÁZIUMI TANTERV
VIII. osztály	heti 2 óra	heti 2 óra	heti 2 óra	heti 3 óra
<i>Olvasmány</i>	Prózai olvasókönyv: főleg a tudományos stí- lus megismertetése te- kintettel a reáliskolai tanulmányokra	Előző év anyagának befejezése – a német tudományos irodalom- ból vett olvasmányok	<i>Goethe</i> : Iphigenie auf Tauris, vagy <i>Goethe</i> és <i>Schiller</i> más drámája	= VII. oszt. anyagának folytatása, képek a né- met irodalomtörténet- ből, lehetőleg az ol- vasmányokkal össze- függésben (1. Nibelung, 2. középkori mondák, 3. <i>Lessing</i> , <i>Goethe</i> , <i>Schiller</i> , 4. XIX. századi költők)
VIII. osztály	heti 2 óra	heti 2 óra	heti 2 óra	heti 3 óra
<i>Nyelvtan</i>	Nyelvtani ismeretek ébredtetése		Nyelvtani ismeretek ébredtetése	
<i>Írásbeli feladatok</i>	Havonta 1 dolgozat	Havonta 1 házi dolgo- zat	Havonta 1 olvasmány tartalmának leírása németül vagy elbeszé- lés fordítása németre	Havonta 1 iskolai vagy házi dolgozat: fordítás németre vagy fogal- mazvány (esetleg levél)
<i>Szövegi feladatok</i>				Főleg az olvasmányok alapján a nyelvtani is- meretek ébredtetésé- vel

Ennél a pontnál azonban elérkeztünk a korabeli németoktatás metodikai kérdéseire, amihez már nem a tantervek, hanem elsősorban az általános és részletes utasítások szolgáltattak útmutatóul.

A németoktatás módszerei

E tanulmány központi témája az olvasmány szerepének vizsgálata a 19. század végi középiskolai nyelvoktatásban. A vizsgált korszakra jellemző nyelvtanítási módszer természetesen csak néhány metodikai elem tekintetében hasonlítható össze a mai kommunikatív nyelvoktatás olvasáskészség-fejlesztő eljárásaival, mivel a 19. század végi olvasmány-alapú nyelvtanítás a szó „hétköznapi” értelmében nem tekintette feladatának a kommunikációs kompetencia kialakítását, hanem kizárólag az irodalmi műveltség bővítéséhez akart hozzájárulni. A szövegek feldolgozása tehát az irodalomoktatás céljainak volt alárendelve.

Az olvasmányok nyelvi és tartalmi elemzése ugyanakkor olyan új technikák, gyakorlattípusok megjelenésével is együtt jártak, amelyek már hasonlatosak a mai szövegfeldolgozó eljárásokhoz. Mind az írásbeli, mind a szóbeli feladatok leírásánál gyakran találkozunk az utasításokban az „olvasmányhoz kapcsolódó gyakorlás” kritériumával. Írásban a szöveg lemásolásától az olvasmányhoz előre gyártott kérdések megválaszolásán át a tartalom összefoglalásáig szinte minden házi vagy iskolai írásbeli dolgozat az olvasott szövegből indul ki. Szóban népszerű gyakorlatnak számít ebben az időben a tartalmi kérdésekre adott válasz vagy az olvasmány formai elemeinek német nyelvű elem-

zése. Az olvasmányoknak azonban a nyelvtan- és szótanulásban is központi szerepe van: a szógyűjtéseknek, illetve a grammatikai elemek gyakorlásának is a tanulmányozott szöveg az alapja. Gyakori feladattípusok: a szövegek kipreparálása (pl. a tanult lexikai vagy nyelvtani jelenségek megjelölése az olvasmányban), a mondat-átalakítások, ahol a mondatok kizárólag az olvasmányból származhatnak, illetve a „szöveg-átalakítás”, ami a költemények tartalmának prózai szövegben való visszaadását jelenti. Természetesen a két hagyományos, de ebben az időszakban már háttérbe szoruló gyakorlatforma – a fordítás és az elmézés – is az olvasmányokra épül: a mondatfordítások helyett javasolt a teljes szöveg vagy szövegrészlet fordítása, míg a memoriterek esetében teljes szövegek (rövidebb elbeszélés, leírás vagy költemények) betanulása.

Az olvasmányok egyéb, az oktatás céljait szolgáló felhasználásának – a nyelvtanítás keretfeltételein (pl. az óraszám) kívül – már csak a nyelvtanár fantáziája szabott határt. Egyetlen elvet kellett csak szem előtt tartani: az olvasmányok tartalmi, irodalomtörténeti és -elméleti tárgyalását egyértelműen el kellett különíteni a szövegek nyelvi, azaz lexikai vagy nyelvtani elemzésétől.

Kiemelt fontosságú elv továbbá a szövegek kiválasztásánál a fokozatosságra való törekvés. Kezdő szinten, ami általában az első 3 vagy 4 évre terjedt ki, az olvasmányok rövid és egyszerű lírai vagy prózai művekből kerülnek ki, amelyek tartalmilag is meg kellett, hogy feleljenek a gyermektanulók érdeklődésének, illetve értelmi fejlettségének (Felkai, 1979). Az utasításokban találunk utalást a szövegek egyszerűsítésére is, de ennek konkrét metódusát csak az alsó évfolyamokon alkalmazott olvasókönyvek elemzése után lehet majd pontosan leírni.

Főleg az 1899. évi gimnáziumi tantervben és az 1903-as Utasításokban találkozunk a nyelvtani jelenségek fokozatos – több évre elosztott – tárgyalásával. Az első évben a részletes utasítások a kiejtési és olvasási gyakorlatok után, például, a főnévragozásban először csak a többes szám, az igeragozásban csak a „gyakrabban előforduló” igealakok, a számnevek, elöljárószók, határozószók esetében ugyancsak a „főbb” elemek, míg a szóképzés esetében csak az „ismertebb és fontosabb” névszók tanítását javasolja.

Amivel azonban rendkívül óvatosan jár el mind a gimnáziumi, mind a reáliskolai utasítás, az az induktív módszer alkalmazása. Az eljárás fentebb ismertetett elemeire még csak utalás sem történik, sőt éppen ellenkezőleg, a reáliskolai és gimnáziumi oktatók számára egyaránt a következő javaslat fogalmazódik meg: azon tanulóknál, akik már előzetes német nyelvi ismeretekkel rendelkeznek, alkalmazható a mondatelemzésekből kiinduló induktív módszer, akik azonban teljesen kezdők, azok esetében a hagyományos, nyelvtani kategóriák szerinti nyelvtanítás a célravezető. Ez a megjegyzés kétféle szempontból is jellemzi a német oktatás 19. század végi viszonyait: Az egyik probléma, amelyre az utasításokon kívül például a korabeli szaklapok cikkeiben is találunk utalásokat, a tanulók „von Haus aus” magukkal hozott német nyelvi tudásának erős divergálása (Heinrich, 1895). A másik probléma pedig nem más, mint a nyelvtanárok és az egész oktatási rendszer felkészületlensége az induktív ismeretszerzés bevezetésének fent felsorolt pedagógiai-didaktikai implikációival szemben. Éppen ezért nem is lenne túlságosan meglepő, ha kiderülne, hogy az induktív eljárás a 19. század végi magyar középiskolák német oktatásában nem egy inherens módszertani elem, hanem sokkal inkább egy társa-

dalmi jelenség – mégpedig a különböző társadalmi-kulturális háttérű gyerekek közötti nyelvtudásbeli különbségek – kezelésének egyik lehetséges eszköze volt.

Az eddig leírtak a reáliskolákra ugyanúgy érvényesek, mint a gimnáziumokra, mégis figyelemre méltó, hogy az 1886-os reáliskolai utasítás lépten-nyomon megszorításokkal él. Nagyobb hangsúlyt fektet például a nyelvtan tanításában a grammatika elméleti bevezetésére és a fordítási feladatokra, mivel a tanulók – előzetes német tudással nem igen rendelkezvén – a „modern” eljárásokkal a nyelv készség szintű elsajátítását nem érhetik el. Ugyancsak kiemeli, hogy a német oktatásnak az irodalmi olvasmány nem valódi tárgya az ifjúság (érsd: reáliskolai növendékek) szemében, ezért az olvasmányok helyett/mellett az V. és VI. osztályban az irodalomelméleti és -történeti ismeretek – német nyelvű (!) – közvetítését ajánlja megoldásként. Az utasítás tehát mind a két esetben ugyanazt javasolja: az olvasmányok felhasználásával szemben az elméleti ismeretátadás előnybe helyezését. Az utasítás megjegyzéseiből arra következtethetünk, hogy a reáliskolai tanulók körében kevésbé volt jellemző, hogy a növendékek az iskola kapuját német nyelvtudással lépték volna át, így az olvasmányon alapuló nyelvtanítási technikák az ő esetükben kevésbé is lehettek hatékonyak. E tézis igazolásához azonban nem elegendő az utasítások vagy a korabeli szakirodalom tanulmányozása, hanem empirikus kutatásokra is szükség lesz, amelyek során például a korabeli németajkú és németérdekeltségű régiók középiskoláinak értesítőiből vett adatokat kell majd egybevetnünk a „tisza magyar” lakosú területekről származó adatokkal.

A tanulmány záró fejezetében végezetül szeretném bemutatni azt az értelmezési keretet, amely az idegen nyelvű olvasmányok központi szerephez jutásában egy oktatáspolitikailag és nevelélméletileg is megalapozott koncepciót lát, ami végső soron hozzájárult ahhoz, hogy a hagyományos és az „újabb” nyelvtanítási eljárások egy „integrált” módszerben ötvöződhessenek. Ezt az „integrált” módszert, amely a direkt-módszer vadhajtatásai után a 20. század közepére a fejlett államok szinte mindegyikében az egyedül üdvözítő útja maradt a modern nyelvtanítás korszerűsítésének, a módszertantörténet számos jelzővel ellátta már (*Bárdos, 1997*) – mi megmaradunk azonban a magyar tantárgytörténet-írásban használatos „közvetítő módszer” megjelölésnél (*Lux, 1925*).

Az olvasmány-központi nyelvtanítás módszertantörténeti jelentősége

Az eddigi elemzések talán már rávilágíthattak arra, hogy e tanulmányban két, egymástól eddig függetlenül alkalmazott megközelítés – a módszertantörténeti és a tantárgytörténeti – egybekapcsolását kíséreltük meg. E két szempont egyesítése szükségszerűen együtt járt a módszertantörténet számára alapvetőnek tartott fogalmak felülvizsgálatával is. Amíg a nyelvtanítás módszertantörténeti korszakai az érvényben lévő eljárások valamely közös vonása alapján nyernek elnevezést, s e módszertani jegyekkel határozzák is meg őket, addig a tantárgytörténeti kutatás elsősorban nem a tanítás didaktikai vagy oktatástechnológiai vonatkozásait vizsgálja. A tantárgytörténeti kutató számára legalább annyira releváns kérdések például az adott tantárgy helye az iskolai tárgyak hierarchiájában, szerepe a kor közművelődésében és művelődéspolitikájában, viszonya a kurrens ne-

velélméleti vagy tantervelméleti teóriákhoz, mint a tantárgy tanításakor alkalmazott módszerek. A tantárgytörténeti megközelítés alapvetően a vizsgált tárgy társadalom-, művelődés- és neveléstörténeti beágyazottságát, kontextusát kutatja, s ezzel hozza összefüggésbe a tárgy tanítására jellemző technikákat vagy eljárásokat.

Többek között ez az oka annak, hogy olyan módszertantörténeti kategóriák, mint például a „nyelvtani-fordító” vagy a „direkt módszer”, a 19. század utolsó évtizedeiben lezajlott nyelvoktatás-történeti folyamatok leírására a változások mélyebb megértése céljából nem igazán alkalmasak. Bár a módszertantörténet sem tekinti ezeket másnak, mint gyűjtőfogalmaknak, amelyek számos eljárást és módszertani fejlesztést egybefoglalnak, de nem kérdez rá ezek kialakulásának mélyebb összefüggéseire, s főként nem számol egy-egy konkrét ország oktatás- és művelődéspolitikai tényezőivel.

Módszertantörténeti áttekintésekben nem találunk például utalást a herbarti nevelő-oktatás és az olvasmány-központú nyelvtanítás kialakulásának kapcsolatára sem, pedig nyilvánvaló, hogy a „nyelvtani-fordító módszerként” leírt nyelvtanítási gyakorlat nevelélmélet-történeti és oktatástörténeti szempontból valójában nem egy pedagógiai-didaktikai rendszerhez tartozik, hanem minimum két jelentős korszakra felosztható: a formális képzés és a herbarti nevelőoktatás keretében létrejött nyelvoktatási metódusra. Ennek igazolására mutattuk be *Kármán* írásaiból azokat a főbb nevelési-didaktikai elveket, amelyek az ismeretközvetítő és a formális képzési célokat szolgáló nyelvoktatás közötti határvonal meghúzásában a segítségünkre lehetnek. Itt csak utaltunk rá, de egy nagyobb korszakot átfogó elemzésben ennek majd egy külön fejezetet kell szentelnünk, hogy a formális nyelvoktatás meghaladására már a XVIII. század végétől (*Meidinger* módszertani újításaitól) kezdve voltak törekvések (*Lux*, 1932). Igazi módszertani áttörés – legalábbis hazánkban – azonban csak *Herbart* neveléstanának hatására jöhetett létre, ami elsődlegesen nem a beszédtanítás és főképpen nem a mindennapi kommunikációra való felkészítés céljaival párosult, hanem a kulturális ismeretközvetítésre alapuló nyelvoktatás didaktikai megvalósulását jelentette. Ebben a folyamatban játszott kulcsszerepet az olvasmányok centrális szerepének hangsúlyozása, ami nemcsak abban nyilvánult meg, hogy mennyiségileg is megnőtt az olvasmányok száma, hanem leginkább abban, hogy a nyelvtani ismeretek rendszerezésével és alkalmazásával szemben az olvasott szöveg nyelvi és tartalmi feldolgozása lett a nyelvoktatás központi feladata.

E fordulat hozadéka tantárgytörténeti szempontból egyrészt az olvasmányon alapuló induktív eljárás alkalmazásának tanításmethodikai kidolgozása volt, amely mind a nyelvi, mind a stilisztikai és verstani ismeretek közvetítésében fontos szerepet játszott. Jelentős eredménynek számított másrészt annak a szemléletmódnak a megerősödése is, amely a nyelvről szóló tanítás helyébe a nyelvvel való foglalkozást, a nyelvi formák helyébe a nyelvi tartalom megismerését állította. Mint a fenti elemzésekből láthattuk, a 19. század végén ezek az elvek a magyar középiskolai német nyelvi oktatásban csak korlátozott mértékben érvényesültek. A beszédgyakorlatok megjelenésével a hagyományos értékeihez ragaszkodó gimnáziumi, illetve a gimnáziumi oktatáshoz igazodó reáliskolai tanterv is az elméleti oktatás szerepének erősítésével próbált az ismeretközvetítés követelményének megfelelni. Később azonban – éppen az olvasmányokra építő tanítási gyakorlatnak köszönhetően – a beszéd- és az írásgyakorlatok is beépíthetőek voltak a tantervi kö-

vetelmények közé, anélkül, hogy a nyelvoktatásban kialakult hagyományokkal radikálisan szakítani kellett volna.

Az olvasmány a 20. század első évtizedeiben már nemcsak az ismeretátadás eszközeként, hanem egyre inkább mint médium, a nyelvi információk hordozója vált fontossá. Tartalmilag ez az olvasmányok egyszerűsödéséhez vezetett, ami először a modern, így a korban használt nyelvhez közelebb álló irodalom, később a hétköznapi kommunikáció szövegtípusainak a megjelenését vonta maga után. Az eljárások szintjén az olvasott szöveg sokoldalúbb, a mindennapi beszédhelyzeteket jobban megközelítő gyakorlattípusok (pl. beszélgetés egy olvasott témáról, kérdések megfogalmazása az olvasmányhoz, szöveg-átalakítások, párbeszéd megalkotása az olvasmányok alapján stb.) alkalmazását segítette elő.

A direkt-módszer hazánkban – ellentétben számos nyugati országgal – nem vált uralkodó módussá. Néhány konkrét elemét azonban, főleg az első évek nyelvi alapozása érdekében, integrálta a középiskolai nyelvtanítás. Ezt követően az oktatás egész folyamatában az olvasmányoké lett ismét a főszerep, amelyek nemcsak a nyelvi anyag autentikus hordozói, de a célnyelvi ország és kultúra megismerésének legalapvetőbb eszközei is voltak. Ezt az integrált módszert nevezte a kor „közvetítő” oktatásnak, mely elnevezés két szempontból is találó volt: egyrészt mert a két nagy trend, a nyelvtani-fordító módszer és a direkt módszer közötti „közvetítést” tette lehetővé, másrészt mert az idegen nyelvi kultúra közvetítésére szolgáló eljárásokat, technikákat foglalta magában. Az olvasmányok centrális szerepe a funkcióváltás ellenére sem ingott meg, egészen addig, amíg különböző hanghordozók (először a gramofon, azután a magnetofon) oktatási eszközként meg nem jelentek a nyelvórán. Így válhatott a 20. század első felében az idegen nyelvi olvasmány illetve szövegfeldolgozás – szimbolikus és gyakorlati értelemben – a nevelés hagyományos értékeit megőrző és a modern igényekhez alkalmazkodó tanításmódszertani elemmé.

Irodalom

- Ballér Endre (1994): Tantervméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*, 3. sz. 355–366.
- Bárdos Jenő (1997): *A nyelvtanítás története és a módszertani fogalom tartalma*. Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Bartos Fülöp (1895): Mihelics Károly: A német nyelvtanításunk a felsőbb osztályokban és az imitatív módszer. *Magyar Paedagogia*, 533–537.
- Bartos Fülöp (1896): A német nyelv az utasításokban. *Magyar Paedagogia*, 297–300.
- Bartos Fülöp (1897): Mi hát a cél a középiskolai nyelvtanításban? I. és II., *Magyar Paedagogia*, 40–48., 435–441.
- Belják Bernát (1898): Észrevételek a nyelvtanítás módszereihez I. és II. *Magyar Paedagogia*, 483–486., 550–559.
- Faludi Szilárd (1969): *Kármán Mór válogatott pedagógiai művei/ összeáll., bev. és jegyz.;*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Felkai László (1979): Tantervtörténetünk jelentős állomása: 1879. *Pedagógiai Szemle*, 29. 12. sz. 1080–1089.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon

- Felkai László (1985, szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere* (A tantervmélet forrásai 6). OPI, Budapest.
- Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millenium körüli években*. OPKM, Budapest.
- Gimnáziumi tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások. (Kiadattak a magyar kir. Vallás- és közoktatásügyi miniszter 1899. évi 32,818. és 1903. évi 43,381. sz. a. kelt rendeleteivel)* Budapest: A Hivatalos Közlöny Kiadóhivatala
- Hanák Péter (1994): A tudomány egyetemessége és nemzeti jellege. In: Lackó Miklós (szerk.): *Tudománytól a tömegkultúráig: művelődéstörténeti tanulmányok 1890–1945*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest. 46–55.
- Heinrich Gusztáv (1895): Alsó osztályú német olvasókönyveink. *Magyar Paedagogia*, 638–640.
- Kármán Mór (1909): *Kármán Mór pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállítással. I. kötet*, Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest.
- Kelemen Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés a 19-20. században. *Educatio*, 3. sz. 389–404.
- Kelemen Elemér (1999): Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltások a magyarországi közoktatásban (1869-1945). In: Ballér-Horánszky (szerk.): *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskola-típusok tanterveiben (1868-1945)*. OKI, Budapest.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség: oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*, OI-Új Mandátum, Budapest.
- Köte Sándor (1994): Új művelődési eszmények az oktatásban a századelőn. In: *Tudománytól a tömegkultúráig: művelődéstörténeti tanulmányok 1890-1945*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest. 97–124.
- Lux Gyula (1925): *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Klein, Ludvig és Szelényi R.-T. Könyvnyomdája, Miskolc.
- Lux Gyula (1932): *Modern nyelvoktatás*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Mann Miklós (1987, szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1998): Tantervpolitika a századvégen. In: *Educatio*, 4. sz. 657–677.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon, Oktatáspolitikai és nyelv. OI-Új Mandátum*, Budapest. 84–106.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 303–317.
- Szinnyei József (1897): *Magyar írók élete és munkái, V. kötet*. Hornyánszky Viktor Könyvkereskedése, Budapest.
- Szoboszlai Miklós (1960): Gimnáziumi tanterveink idegen nyelvi oktatási célkitűzéseinek elemzése. In: Faludi Mihály (szerk.): *Tantárgytörténeti tanulmányok I.*, Tankönyvkiadó, Budapest. 177–366.
- Vörös Károly (1989): Az oktatásügy reformja. In: *Magyar Tudomány*, 34. 10–11. sz. 889–902.
- Waldapfel János (1895): Német nyelv az utasításokban. *Magyar Paedagogia*, 641–643.

Biró Zsuzsanna Hanna

ABSTRACT

ZSUZSANNA BIRÓ: THE ROLE OF READINGS IN GERMAN LANGUAGE COURSES IN
SECONDARY EDUCATION IN LATE NINETEENTH CENTURY HUNGARY

The present study attempts to link two different approaches, the history of methodology and the history of school subjects. In the history of methodology, taxonomies are related to one of the elements shared by different practices. In the history of school subjects, however, research focuses on the social, educational and historical context and only addresses the techniques and practices of teaching in this sense. The history of methodology is especially insensitive to country-specific differences in educational and cultural policies and the underlying factors shaping instruction are not scrutinised. The present enquiry addresses the methods of German language instruction in secondary education in the territory of the former Hungarian Kingdom in the late 19th century and argues that the apparent transformations had three sources: the needs of educational policy, the needs of the emerging middle class and changes in the theory of education which could be called the Herbartian shift. One of the significant results of the reform in German language instruction in the period was that the grammar-translation method, increasingly alienated from the language taught, was substituted by the reading-centred method, focusing on literacy. The changes are traced through analyses of contemporary educational documents (course plans, methodological instructions, etc.). Special attention is paid to course requirements in secondary schools from the period between 1879 and 1899, when *Mór Kármán* attempted to reform Hungarian secondary education by adapting the ideas of *Herbart* and *Ziller*. The instruction promoted by Kármán stressed the salient role of key readings, its primary innovation being the focus on the process of understanding the structure and content of the text instead of systematising and applying the accumulated knowledge of grammar. By the beginning of the 20th century, readings had ceased to serve as mere texts of information; they also became linguistically salient and were seen as enhancing access to the culture beyond them. This resulted in a transformation of content: readings became simpler and more modern in their lexicon, that is, they approximated the literary style of the time, and later everyday discourse. New types of exercises also appeared, e.g. discussions about the readings, questions, text modifications, dialogues, etc. The direct method did not become dominant in Hungary. Some of its elements, especially those employed in the first two years, were incorporated into the Hungarian system of language teaching in secondary education, then the leading role of readings in the entire system of language teaching was re-established. The resulting method was called intermediating teaching, a very accurate description in two respects. First, because it played a mediating role between the grammar-translation method and the direct method; second, because it incorporated the practices meant to mediate the culture through the foreign language. Thus reading in the foreign language became a factor linking the traditional educational values to innovations for satisfying modern expectations.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 2. 143–164. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Biró Zsuzsanna Hanna, H-1024 Budapest,
Margit krt. 64a

A SZAKKÉPZÉS TERÜLETI ALKALMAZKODÁSA

Forray R. Katalin és Híves Tamás

Felsőoktatási Kutatóintézet

Az oktatási expanziót már hosszú ideje magyar viszonyok között is tanulmányozzák, mindig újra felfedezik. Lényegét az adja, hogy a társadalom- és oktatáspolitikai elgondolásokat, becsléseket, terveket – egyes időszakokban utasításokat is – meghaladó mértékben és ütemben növekedik a szervezett tanulásban résztvevők száma és a korcsoportokhoz viszonyított aránya. Különös jelentősége van a nem kötelező iskolai szinteken, elsőként a középfokú oktatásban bekövetkezett dinamikus növekedésnek.

Itthon először *Erdész Tiborné* és *Timár János* (1967), valamint *Nagy József* (1972) fordítottak figyelmet a folyamatára a hatvanas évek végén, s úgy értelmezték, hogy a hatvanas évek középiskolai végzettséget preferáló oktatáspolitikája és a nagy létszámú korosztályok mintegy kitérítettek az iskolázási utak csatornáit, s a középiskolában többen akartak továbbtanulni, mint amennyit a hetvenes évek oktatásirányítása elképzelt. A továbbtanulási igényeknek a szakmunkásképzésben való kielégítése, a gyerektömegeknek a szakmunkásképzésbe való „becsatornázása” volt a feladat.

Ugyanakkor látványos volt a középfokú oktatásnak az az expanziója is, amelyet a hetvenes évek végétől a nyolcvanas évek közepéig regisztrálhattunk (*Forray*, 1988). A korábban az általános iskolát sem befejezett fiatal korcsoportok most már nem elégedtek meg a kötelező végzettséggel, hanem – zömmel a kijelölt úton – a szakmunkásképzésbe áramlottak.

Kozma Tamás (1983, 1998) megfigyelései, gondolatai ma is aktuálisak, mivel olyan folyamatokat írt le akkor, amelyek alapvető lényegükben spontának, öngerjesztők, a trendek – hogyha erőszak nem fordítja őket másfelé – előre mutatják a folyamat alakulását.

Most már több, mint egy évtized tapasztalatainak birtokában talán árnyaltabb képet kapunk arról, hogyan történt és hogyan történik az a társadalmi folyamat, amelynek sodrában már az érettség is elveszíti a korábban ritkasága folytán megszerzett presztízsét.

A magasabb iskolai fokozatokban való részvétel és a magasabb kvalifikációk megszerzése iránti társadalmi-lakossági igény olyan folyamatot jeleznek, amelyet valószínűleg joggal tarthatunk a kilencvenes évek egyik kiemelkedően fontos és látványos történetének. Összefüggései szerteágazóak, s talán nem túlzás megkockáztatni, hogy új társadalmi minőségek hordozóivá válnak.

Kérdésünk az, hogy amennyiben a szakképzésben vannak markáns regionális, illetve megyei szintű eltérések, ezek az adott területi egység térségfejlesztési stratégiájának a

részei lehetnek-e, vagy pedig csak valamilyen rövid távú, esetleg kifejezetten a kényszer hatására született megoldások. A kérdés, illetve megválaszolása két elemre bontható:

- 1) Vannak-e jellegzetes regionális eltérések?
- 2) Ha vannak, milyen természetűek?

Az első kérdéssel kapcsolatban feltételezésünk, hogy a regionális szint nem artikulálódik, s legfeljebb a hasonló háttérű problémákra adott hasonló típusú válaszok eredményezhetnek regionális jellegzetességeket. A képzési szerkezet a középfokon nem kötődik (statisztikai) régiókhoz. Budapest, illetve a központi régió kivétel lehet, amely alapvetően eltér az ország más térségeitől.

Valószínűnek tartjuk, hogy azokat a változásokat, amelyek a szakképzést a kilencvenes években jellemezték, alapvetően olyan tényezők indukálták, amelyek országosan egységesek, vagy közel egységesek voltak. Ezek sorában ki kell emelnünk a jogszabályi feltételeket, illetve a finanszírozás rendszerét. Ez utóbbi ugyan nem egészen egységes reakcióra készítette a helyi önkormányzatokat, de hatása egyrészt a vizsgált területi osztályozás szerint (vagyis az ország egyes térségeiben) nem eredményezett eltérő megoldást, másrészt az ezzel összefüggő döntések a szakképzést kevésbé érintették, inkább csak a fenntartói szerkezetben hoztak változást.

A demográfiai viszonyok nyilvánvalóan döntően módosították az oktatási szerkezetet az iskolarendszerű oktatásban, az iskolák és a fenntartók lépéseit jelentős mértékben meghatározza a középiskolás korba érő fiatalok számának alakulása. Az oktatás iránti igényeket tekintve tapasztalhatók regionális eltérések, de ezek sokkal kisebb hatásúak lehettek, mint a létszámváltozás országos tendenciái. A kilencvenes évek elején a nagy létszámú korosztályok beiskolázási igénye ugyanúgy hasonló lépésekre készítette a helyi döntéshozókat, mint a későbbi létszámcsökkenés. Ez nem jelenti azt, hogy például az iskolaszervezetben a régiók teljesen egyformák lettek volna, de azt igen, hogy a folyamatok iránya nagyon is hasonló volt. A folyamatok irányának egységességét nagy mértékben elősegítették azok a jogszabályi változások, amelyek a középfokú oktatás expanzióját tűzték ki célul, s amelyek megvalósulásában mind a fenntartók, mind az iskolák alapvetően érdekelték voltak. Ugyanez mondható el a képzés iránti keresletről is, amely a magasabb szintű oktatás irányába tolódott el országszerte.

Változások az iskolatípus választásában

A kilencvenes évek elején levonult az a kicsiny demográfiai hullám, amely bővülésre készítette a középfokú iskolák hálózatát, a hetvenes évek első felében születettek befogadása érdekében. A rendszerváltással bekövetkezett politikai, a piaccgazdaságra való áttéréssel bekövetkezett gazdasági változások elengedték a korábban lefojtott iskolázási igényeket, illetve ösztönözték a továbbtanulást. Az egyes iskolák pedig – mint a korábbi időkben is – nemcsak túlélésben, hanem növekedésben, a változó környezethez való alkalmazkodásban érdekeltek. Az iskolák, még szerkezetük, képzési kínálatuk átalakításával is törekedtek arra (v.ö. *Liskó, 1996*), hogy jó pozíciókat teremtsenek maguknak a csökkenő létszámú korcsoportok befogadása során. Hasonlókat tapasztaltunk magunk is a közelmúltban végzett kutatás során (*Forray és Híves, 2003*).

Az országos statisztikákat vizsgálva (melléklet) legfeltűnőbb az, hogy a megfelelő korúak létszáma csökkent ugyan, de a középfokon továbbtanulóké jó ideig stagnált, majd kisebb mértékben csökkent, mint a demográfiai adatokból következett volna. Ez a jelenség úgy értelmezhető, hogy a kisebb létszámú korcsoportok egyre több tagja egyre hosszabb időt tölt a középfokú oktatásban.

A változás alapját jelenti a továbbtanulók átáramlása a szakmunkásképzésből az érettségit adó iskolatípusokba. Ezt az iskolarendszer szempontjából úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a kilencvenes évek „vesztése” a hagyományos szakmunkásképzés. Ugyanis a középiskolák csak úgy növelhették tanulólétszámukat, ha magukhoz vonzották azokat, akik korábban megelégedtek volna a rövidebb ideig tartó (tulajdonképpen részidős) szakmunkásképzéssel. Az 1. táblázat adatain nyomom követhető a szakmunkásképzés fokozatos térvesztése az évtized elejétől: 43%-ról 22%-ra csökkent az itt tanuló aránya a középfokú oktatásban részt vevők között.

Az általános képzési célú gimnázium keveset profitált ebből: 26%-ról csak 29%-ra nőtt a gimnáziumi tanulók részesedése a vizsgált időszakban. A szakmai képzésben részt venni szándékozók a szakmunkásképzés helyett elsősorban a szakközépiskolát választották: a középfokú oktatásban tanulóknak az évezred fordulóján a fele (50%) szakközépiskolába jár.

Területileg vizsgálva ezeket az adatokat, érdemes figyelni a tanulók eltérő megoszlását, amelyet az 1. táblázaton a szórás jelez. A szórás azt fejezi ki, milyen jelentősek a megyék közötti különbségek az adott szempontból. A gimnáziumban továbbtanulók megyék közötti eltérései az átlaghoz képest csökkenők ugyan, de lényegében megmaradtak (15%). A szakközépiskolában továbbtanulók megyék közötti eltéréseinek jelentősége viszont éppúgy növekedett, mint a szakmunkásképzésben résztvevőké: míg az előbbi jelentősen csökkent, az utóbbi ugyanígy növekedett. Azaz nőttek a területi különbségek abból a szempontból, hogy az egyes térségek inkább szakközépiskolai vagy inkább szakmunkásképzési továbbtanulást nyújtanak fiataljaiknak, miközben a gimnáziumi továbbtanulási részvételben sokkal kisebbek a területi eltérések.

Ugyanezt mutatják az iskolatípusonkénti továbbtanulási arányok legkisebb és legnagyobb értékei közötti eltérések is. Különösen kirívó az évtized végén a szakmunkásképzésben részt vevők arányában mutatkozó megyék közötti eltérés.

Az 1993-as tanévet bázisnak tekintve az alábbi összefüggéseket hangsúlyozzuk. A gimnáziumban tanulók száma országosan kis mértékben növekedett, de ez a növekedés úgy következett be, hogy a fővárosban mindkét további évben csökkent a gimnazisták száma. Ezt úgy értelmezzük, hogy az évtized elején Budapesten a gimnázium már olyan telítettségi állapotot ért el, hogy nem volt „elfojtott igény”, nem volt olyan nagyobb létszámú társadalmi csoport, amely gyermekeit végre gimnáziumba akarta volna küldeni. Figyelemre méltó, hogy a szakközépiskolások számának növekedése is elmarad az országos átlagtól. A szakmunkásképzésbe járók száma az évtized végére viszont megfelelő, s a csökkenés üteme alapján úgy véljük, lassan itt is eléri a főváros az adott iskolaszervezet mellett a telítettségi állapotot. Ezt a telítettséget úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a nem kötelező iskolafokozaton is – akár csak az általános iskola szintjén – a megfelelő korúak létszáma határozza meg a beiskolázhatóak számát. Hasonló folyamatot az ország más térségeiben nem találtunk.

1. táblázat. A középfokú oktatásban résztvevők száma és aránya (%)

Megye	1985/86				1993/94				1996/97				1999/00				2001/02			
	Összes tanuló (fő)	Gimnázium (%)	Szak-közép (%)	Szak-munkásk (%)	Összes tanuló (fő)	Gimnázium (%)	Szak-közép (%)	Szak-munkásk (%)	Összes tanuló (fő)	Gimnázium (%)	Szak-közép (%)	Szak-munkásk (%)	Összes tanuló (fő)	Gimnázium (%)	Szak-közép (%)	Szak-munkásk (%)	Összes tanuló (fő)	Gimnázium (%)	Szak-közép (%)	Szak-munkásk (%)
Budapest	95415	26,6	36,8	36,6	114632	32,8	43,0	24,1	113833	31,8	49,5	18,6	108035	34,1	53,7	12,3	131506	33,7	53,4	12,9
Baranya	16099	24,0	30,0	46,0	19481	29,6	32,0	38,4	19695	31,7	36,8	31,6	19532	34,3	44,2	21,4	23050	33,1	45,6	21,3
Bács-Kiskun	19677	25,0	23,1	51,9	25637	25,0	31,8	43,2	25459	26,1	38,1	35,8	25090	26,2	46,6	27,2	30295	27,9	48,5	23,6
Békés	15321	25,0	28,2	46,8	18605	25,3	34,1	40,6	19624	27,9	39,4	32,8	19610	30,6	42,3	27,0	21735	27,9	43,6	28,6
Borsod-A.-Z.	32761	24,9	31,5	43,5	37397	26,4	37,4	36,2	38660	25,5	45,6	28,9	37731	25,3	51,9	22,9	43720	26,7	50,8	22,6
Csongrád	19482	22,2	38,9	38,9	24449	27,0	42,0	31,0	23524	27,6	45,9	26,4	23196	28,5	52,6	18,9	27254	24,8	55,6	19,7
Fejér	15530	21,8	31,6	46,6	19418	20,4	43,5	36,1	19479	21,4	49,5	29,2	20193	21,8	55,6	22,7	25720	22,3	57,5	20,2
Győr-M.-S.	19436	24,3	38,6	37,2	23878	23,7	42,9	33,4	23291	26,8	43,6	29,5	22767	30,6	45,1	24,3	26772	30,0	46,7	23,3
Hajdú-Bihar	23315	30,1	27,9	42,1	27377	31,8	35,3	33,0	26965	33,9	37,4	28,6	27008	33,4	42,2	24,4	32402	25,7	50,8	23,5
Heves	14101	23,8	32,8	43,4	17408	23,5	38,2	38,3	17396	22,8	47,0	30,1	16992	24,6	51,0	24,4	19696	26,2	49,5	24,3
Komárom-E.	13544	25,1	28,6	46,3	16142	25,2	34,2	40,5	16141	25,9	39,9	34,2	15272	28,1	46,8	25,1	18089	28,9	46,0	25,1
Nógrád	7755	25,0	30,2	44,8	8977	26,0	41,4	32,6	9012	24,9	46,8	28,4	8926	26,4	47,2	26,3	9337	26,0	53,2	20,7
Pest	20851	29,5	23,1	47,4	28198	29,0	32,0	39,0	27414	30,3	36,8	32,9	27729	33,4	40,7	25,9	35254	35,6	42,4	22,0
Somogy	12520	24,0	27,1	48,9	16415	22,3	37,0	40,7	16568	21,8	43,8	34,4	16072	23,5	47,8	28,7	17857	18,9	51,5	29,6
Szabolcs-Sz.-B.	21447	30,3	24,2	45,5	25394	30,1	30,1	39,8	25668	31,1	36,3	32,6	26947	30,4	42,2	27,3	30406	32,4	46,4	21,2
J.-Nk.-Szolnok	17599	24,5	33,5	42,0	20920	22,8	39,1	38,2	22024	26,7	42,9	30,5	21449	26,6	48,1	25,4	26276	20,7	46,3	33,0
Tolna	9515	27,6	26,5	46,0	12007	25,0	35,7	39,3	12151	25,6	40,3	34,0	12232	26,5	46,4	27,2	13981	26,6	42,8	30,6
Vas	12047	22,2	33,5	44,3	14595	20,9	40,4	38,8	13730	23,3	42,1	34,6	12770	25,6	47,7	26,7	14393	24,0	51,4	24,6
Veszprém	13698	24,3	26,3	49,4	18083	25,8	33,6	40,6	18981	24,4	40,7	35,0	18983	25,8	45,6	28,5	21096	27,7	44,7	27,6
Zala	12371	22,9	36,1	41,0	15742	21,5	42,3	36,2	15626	20,8	50,2	29,0	15579	22,2	57,6	20,3	17870	22,3	56,5	21,2
Országos	412484	25,6	31,6	42,8	504755	27,4	38,1	34,5	505241	27,9	43,6	28,5	496113	29,3	48,7	22,1	586709	28,6	49,8	21,5
Szórás	18458	2,5	4,8	4,0	22006	3,5	4,3	4,4	21846	3,7	4,6	3,9	20659	3,9	4,7	3,9	25373	4,4	4,6	4,5
Átlag	20624	25	30	44	25238	26	37	37	25262	27	43	31	24806	28	48	24	29335	27,1	49,1	23,8
Minimum	7755	22	23	37	8977	20	30	24	9012	21	36	19	8926	22	41	12	9337	18,9	42,4	12,9
Maximum	95415	30	39	52	114632	33	43	43	113833	34	50	36	108035	34	58	29	131506	35,6	57,5	33,0

Jellemzőnek látunk három további fejlődési utat:

1) Az egyiket a középiskolázás friss expanziója karakterizálja abban az értelemben, hogy mindkét középiskolai típusba járó diákok száma folyamatosan növekszik, jeleként a korábbi években, évtizedekben nem mutatkozó vagy nem realizált iskolázási igényeknek. Ezt támasztja alá, hogy e típusban a szakmunkástanulók létszáma sem csökkent az átlagost jelentősen meghaladó mértékben. Legjellemzőbb példája ennek két alföldi – Békés és Jász-Nagykun-Szolnok –, valamint Baranya megye, de némileg hasonló folyamatot regisztrálhatunk Fejér megyében is.

2) További jellegzetes mintázatot alkotnak azok a megyék, ahol csak az egyik középiskolai típus terjedése robbanásszerű a szakmunkásképzés rovására, azaz az expanzió határozottan az egyik iskolatípust emeli ki. Borsod-Abaúj-Zemplén megye kínálja erre az egyik példát, ahol a szakközépiskola, Győr-Moson-Sopron megye a másikat, ahol a gimnázium kiterjedése a látványosabb. Mindkét megye esetében a korábbi továbbtanulási és iskolai szerkezetek korrekciójára kell gondolnunk. A két térség gazdasági-társadalmi fejlettsége közötti különbség nyomán azt is feltételezzük, hogy a Nyugat-Dunántúlon a felsőfokú tanulás iránti növekvő igények realizálódnak a gimnáziumi továbbtanulás gyakorisága mögött, míg az észak-magyarországi térség esetében a szakképzés magasabb szintje felé irányulnak az igények.

3) Harmadjára azt a területi csoportot figyelhetjük meg, ahol nem történt jelentős változás. Hajdú-Bihar és (kevésbé pregnánsan) Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Vas megyét sorolhatjuk ide. Különösen a két alföldi, kisebb mértékben a dunántúli megyére is jellemző a szakmunkástanulók magas száma és hányada, a szakközépiskolai képzésnek átlag alatti növekedése. A Vas megyei képzési szerkezet stagnálását a kedvező gazdasági helyzet ellensúlyozza, ami nem a lakosságának (iskolai) műveltségére, hanem kedvező földrajzi helyzetére vezethető vissza. A két alföldi megye esetében a képzési kínálat, az iskolahálózat korszerűsítésének elmaradását nem kompenzálják egyéb előnyök.

Hosszabb távon valószínűleg még a jó földrajzi fekvés sem lesz elegendő a képzés és a képzési kínálat hiányosságainak pótlására, s ebbe az irányba kellene elmozdulnia a két észak-alföldi megyének is. Az egyes térségek és nagyobb országrészek gazdasági stagnálása, lemaradása/leszakadása közvetlenül nyilván nem orvosolható a fiatalok jobb, korszerűbb képzésével, nagyobb távlatban azonban aligha számíthatunk fejlődésre, felzárkózásra e nélkül.

A gimnázium

A gimnáziumi továbbtanulásnak két fő funkciója van: felkészít a felsőfokú tanulmányokra vagy érettségit ad a továbbtanulni nem szándékozók számára, illetve azoknak, akik jobb híján választanak helyi, nem szakképzést adó iskolát. E két funkció természetesen nem különül el szervezetileg, ám az adott intézményt választók tudják azt – még ha nem is tanulmányoznak statisztikákat és rangsorokat –, hogy nagyjából milyen eséllyel fognak továbbtanulni az érettségi után. (Nem is szólva az „elit” gimnáziumoknak megadott felvételiztetési jogról!) Másként fogalmazva a gimnázium gyakori választásában a családoknak vagy olyan magabiztos döntése fejeződik ki, hogy gyermekeik később még magasabb képzettséget szereznek, vagy pedig az, hogy a gyermekek (különösen a lányok)

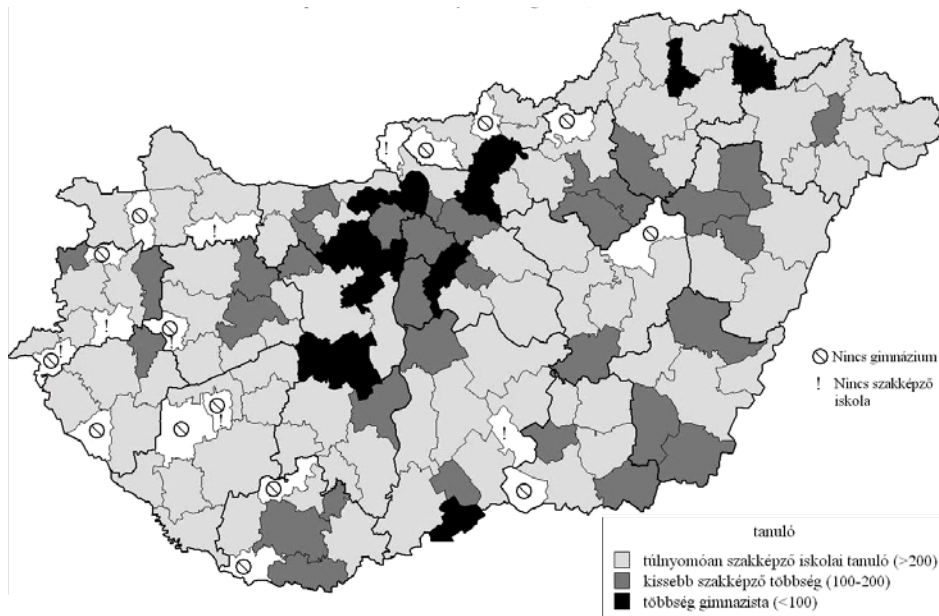
jobb társadalmi pozícióinak eléréséhez szükséges az érettségi. A gimnáziumban továbbtanulók területi arányainak eltéréseiben feltételezésünk szerint az iskolatípusnak e két funkciója is megjelenik.

A különböző középfokú intézménytípusba járók aránya szerint csoportosítva a megyéket azt találjuk, hogy a gimnáziumi továbbtanulás kiugróan magas részesedése az évtized során (de már korábban is) jellemző volt Budapesten, valamint a kelet-magyarországi térség megyéiben. Az évtized végére további térségek (Baranya, Pest) csatlakoztak hozzájuk, illetve (ha a magas részesedésüket is itt vesszük számba) Győr-Sopron és Bács-Kiskun megyék. Egyrészt olyan térségekre látjuk jellemzőnek a gimnáziumban tanulók hagyományosan magas és növekvő arányát, amelyeken a gazdaság és társadalom stagnálása vagy éppen lemaradása-leszakadása készíthet a gimnázium, mint „nem-szakképzés” választására. A másik csoportot azok a térségek képezik, ahol a gimnáziumban tanulók részesedése dinamikusan nőtt, vagy az évtized során magas szinten maradt, ugyanakkor a térség szociokulturális szempontból is a dinamikusan fejlődő területek közé sorolható (a fővároson kívül Győr-Moson-Sopron egyértelműen ide tartozik). Úgy véljük, ezekben a térségekben jellemzőek azok a lakossági magatartások, amelyek a gimnáziumi érettségit közbülső állomásnak tekintik magasabb kvalifikációk elnyeréséhez.

A skála másik végpontján is olyan térségeket találunk, amelyek általános fejlettségük szerint a stagnáló-lemaradó, vagy pedig éppen a dinamikus térségek közé tartoznak. Itt is kétféle folyamatot tételezünk fel. Kissé túllépve jelen tanulmány értelmezési keretén, a helyi (megyei) oktatáspolitikai hagyományokra hivatkozunk (Zala, Vas és Fejér megyékben), illetve a megszakadt fejlődési hagyományokra (Borsod-Abaúj-Zemplén megye). Olyan térségekre látjuk jellemzőnek a gimnáziumi tanulók alacsony vagy extrém alacsony részesedését, amelyek iskolahálózata hagyományosan nem ezt a képzési utat preferálta. Azaz az érdeklődők viszonylagos tömegeit nem az általános kvalifikációt nyújtó érettségi felé irányította (másképpen fogalmazva nem épített ki gimnáziumi hálózatot), vagy pedig szakképzésben vettek részt korábban lakói. Az utóbbi típusba sorolhatók azok a területek, amelyek a kilencvenes években a gimnázium gyorsabb növekedésével tűntek ki (Komárom-Esztergom mellett Tolna és Vas megye).

A 1. térképen országosan *kistérségenként* lehet nyomon követni a gimnáziumban és a szakképzésben tanulók egymáshoz viszonyított arányát. A gimnáziumi tanulók dominanciája elsősorban Budapest – és a budai agglomeráció – kistérségeiben jellemző. A szakképző iskolába járók kiugróan magas aránya elsősorban Dél- és Nyugat-Dunántúl kistérségeiben figyelhető meg. A térképről az is leolvasható, hogy a 150 statisztikai kistérség közül 14-ben nincs gimnázium, kettő kistérségben pedig semmilyen középfokú intézmény sincs (Óriszentpéter, Lengyeltóti). Ez megkérdőjelezi a központi települések valódi centrum jellegét, hiszen a középiskolai kínálat olyan funkció, amellyel rendelkeznie kellene valamennyi kistérségnek – már csak azért is, mert a tankötelezettségi életkorú fiatalok ellátását szolgálja. (A kistérségi ábrázolás sokszor intézményi szintet jelöl, mivel a nagy központtal rendelkező térségek kivételével a legtöbbjükben csak egy van a különböző középfokú intézménytípusból.)

A szakképzés területi alkalmazkodása



1. térkép

Gimnáziumban és szakképzésben tanulók aránya kistérségenként, 2002

(Szerk. Híves T. 2004. Felsőoktatási Kutatóintézet, Forrás: OM)

A szakközépiskola

Amikor a szakközépiskolában tanulók területi arányait vizsgáljuk, szem előtt kell tartanunk az előbbi megoszlásokat, és azt is, hogy az egyes térségek (megyék) hagyományos oktatáspolitikája, képzési kínálata milyen csatornákat részesített előnyben az iskolázási igények kielégítése érdekében. Azaz tartósnak látszik az a jellegzetesség, amelyre már a nyolcvanas évek elején végzett kutatásainkban is felhívtuk a figyelmet (Forray és Kozma, 1999): az ország, gazdaságilag kevésbé dinamikus keleti térségeiben az országos átlagokhoz viszonyítva is a gimnázium dominanciája jellemző, míg a nyugati országrészekben elsősorban a szakközépiskoláé. Rámutattunk, hogy a nagy erővel fejlesztett borsodi térség iskolahálózatában és a továbbtanulási szerkezetben az érettségit adó képzések zömmel szakmunkásiskolákban szerveződnek, s tartósítják a térség aluliskolázottságát.

Így érthetővé válik, hogy a szakközépiskolai részvétel aránya alapján miért listavezetők (Budapesten kívül) azok a megyék, amelyek a gimnáziumba járók arányában nem tűntek ki, jóllehet társadalmi-gazdasági helyzetük és kilátásaik alapján területük egésze, vagy nagyobb része a fejlődő vagy éppen dinamikusan fejlődő országrészek közé sorolható (Zala, Fejér, Vas, Győr-Moson-Sopron stb.). Ugyanakkor az alföldi térség (Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék) szakközépiskolai hálózatának szintje és fejlődése elmarad az átlagtól.

Kissé elébe vágva a képzési struktúrák területi jellemzésének, már itt felhívjuk a figyelmet egy olyan folyamatra, amely nézetünk szerint jelentőségénél kisebb érdeklődést váltott ki az elemzők körében. Az 1999/2000. tanévben a szakközépiskolai tanulóknak közel 10%-a a szakmunkások szakközépiskolájában tanult (20250 tanuló). Ez a szám és arány három okból is igen jelentős:

- Egyrészt itt csak kétéves a képzés és így az egy évfolyamhoz viszonyított arányát, illetve a potenciális érettségizők évfolyamonkénti számát az intenzív képzésben résztvevők a 10%-nál nagyobb mértékben növelik.
- Másrészt azt is jelzi, hogy a hagyományos szakmunkásképzésben résztvevő (többségében fiatal) korcsoportok jó része már az érettségi megszerzésére is törekszik (a szakmunkásképzésben résztvevőkhöz viszonyítva arányuk a 20%-ot is meghaladja). Mivel az elemzésben nem idősoros elemzést készítünk, hanem a területi eltéréseket vizsgáljuk, talán figyelmen kívül hagyhatjuk azt a szempontot, hogy az egyes évfolyamok, illetve végzősök számához viszonyítva mekkora arányokról van szó.
- Harmadrészt e képzés kiterjedése még a diákok iskolatípusonkénti megoszlásának változásánál is élesebben jelzi a magasabb iskolázottságra irányuló igények – és persze a lehetőségek – növekedését: 1993-még csak 1533 diákja, 1996-ban már 16 ezer, 1999-ben pedig már 20 ezer diákja volt ennek az iskolatípusnak.

Területileg az jellemző, hogy 1993-ban – értelemszerűen – a fővárosban volt a legmagasabb az így érettségizők száma. Azért felel ez meg a várakozásoknak, mert olyan innovációról van szó, amely első lépésben a legmagasabban iskolázott terület eddig viszonylag lemaradó csoportját érinti, tovább növelve az itt élő fiatalok iskolázottsági szintjét. Pest megye a főváros közelsége folytán kerülhetett az úttörők közé. Borsod-Abaúj-Zemplén megye is az elsők között van ebben a tekintetben: ezt valószínűleg a szakmunkásképzés kiterjedtsége és a középiskola viszonylagos alulfejlettsége indokolja. Fejér és Komárom-Esztergom megyét – amelyeket szintén a szakmunkásképzés dominanciája jellemzett – gazdaságuk dinamikus fejlődése is olyan kihívás elé állította, hogy törekednie kellett fiatal lakossága iskolázottsági szintjének emelésére. Az évtized közepere bekövetkezett robbanásszerű fejlődésben újra a központi régióé és közvetlen környékéé a vezető szerep, Budapestet Pest és Fejér, Komárom-Esztergom megyék követik: a négy térségben összesen mintegy 6300-an vettek részt ebben a képzésben. A skála másik végpontját viszont a néhány százas létszámok jellemzik, különösen az észak-alföldi megyéket: Hajdú-Biharban 140, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 290 diák tanult a szakmunkások szakközépiskolájában. Az évtized végére országosan is csökkent a növekedés üteme, s ezt a fejlődést területi szempontból az jellemzi, hogy a korábbi „éllovasok” lényegében nem bővítették létszámaikat, ám a legtöbb, eddig elmaradó területen dinamikusan nőtt az érettségire felkészülő szakmunkások száma. A kivételt ismét csak a két keleti megye jelenti, miközben az Alföld és Észak-Magyarország stagnáló vagy lemaradó többi térségében jelentős számú végzett szakmunkás igyekezett érettségit szerezni. Az alföldi megyéken kívül két nyugat-magyarországi megyében alacsony (az évtized folyamán végig) a létszám. Ezt azonban az itt kiemelt szempont alapján nem tudjuk értelmezni.

A szakképzés

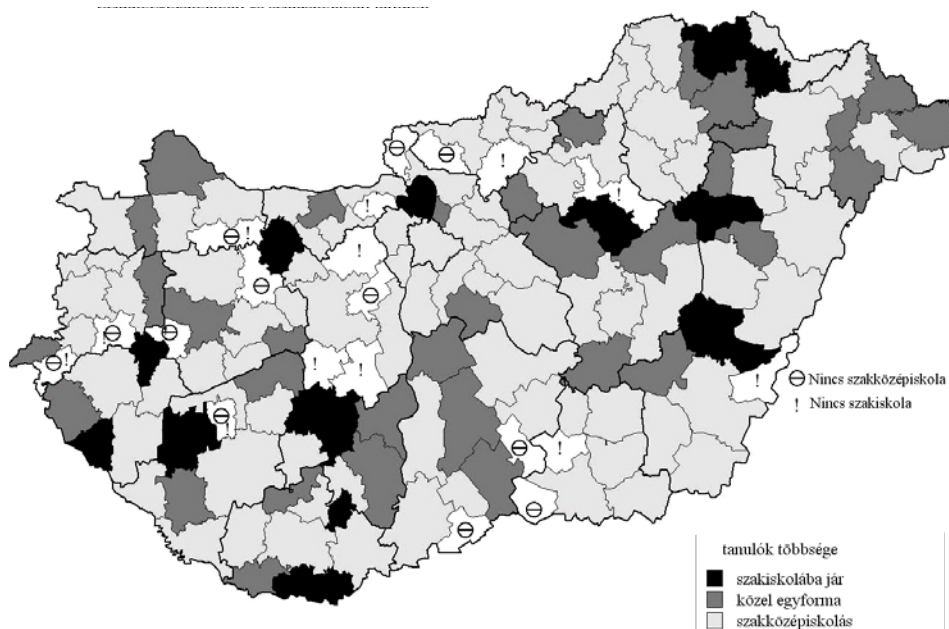
A hagyományos szakmunkásképzés visszaszorulása az ország valamennyi térségét érintő folyamat, az ország 20 területi egységéből egyetlen sincsen, ahol ne következett volna be az arányok viszonylag gyors további csökkenése. A területi különbségek inkább akkor mutatkoznak jelentősnek, ha Budapestet is egynek tekintjük a megyék sorában: a szakmunkástanulók legalacsonyabb (budapesti) és legmagasabb (Bács-Kiskun megyei) aránya között 1993-ban és 1996-ban kétszeres a különbség, 1999-ben csaknem két és félszeres. Budapestet figyelmen kívül hagyva a kilenc pontos különbség csak tíz pontosra nőtt az időszakban (Csongrád és Bács-Kiskun, illetve Csongrád és Somogy megye között).

A különbségek ellenére kevés olyan térség van az országban, ahol a radikális változások a megyék e szempontból kialakuló sorrendjét megváltoztatták volna. Azaz ott, ahol a kilencvenes évek elején legszűkebb volt a szakképzés, az évtized végén is legkisebb kiterjedésű maradt. Ez jellemző Budapestre, Csongrád megyére az egyik, Bács-Kiskun, Somogy, Veszprém megyékre a másik végponton. Csak a más vonatkozásban már említett szórásvizsgálat alapján képzett csoportok tagjainál vannak különbségek. Ezek közül kiemeljük Békés és Jász-Nagykun-Szolnok megyét, amelyekre az átlagosnál inkább jellemző volt a hagyományos szakképzés beszűkülése.

A 2. térkép a szakközépiskolában és szakiskolában tanulók arányát mutatja kistérségenként. A szakiskolába járók elsősorban az ország északkeleti és délnyugati területén vannak többségben, olyan kistérségekben, amelyeket gazdasági-társadalmi szempontból hátrányos helyzet jellemez (pl. Encs, Siklós, Letenye, Heves). Ez az összefüggés azonban nem egyértelmű, mert egy-egy igen fejlett térség is ide tartozik (pl. Szentendre), azonban minden egyes ilyen eset külön indoklást igényel. (Szentendre kistérségében a vendéglátást-idegenforgalmat tanuló szakiskolások vannak többségben, továbbá feltételezhető, hogy a továbbtanulók jelentős részben fővárosi iskolát választanak.) A szakközépiskola által dominált kistérségek Budapest környékén, és a Dél-Alföldön fordulnak elő a legnagyobb arányban, ezen belül is Csongrád és Fejér megyékben kiugróan alacsony a szakiskola részesedése a szakközépiskolával szemben (Fejér megye három kistérségében nincs is ilyen iskolatípus). A nagy városközpontokban járnak magasabb arányban ezekbe az iskolákba, bár eltérések is mutatkoznak. Az Alföld középső részén kifejezetten jellemző mindkét szakképző intézménytípus magas részesedése, szemben Dunántúl egyes térségeivel. Kimutatható Budapest elszívó hatása is, az agglomerációban kevesen járnak szakközépiskolába, ez a jelenség a szakiskoláknál kevésbé figyelhető meg.

A szakképzés regionális környezeti feltételei

A következők során az ország egyes térségeinek demográfiai és iskolázottsági eltéréseit vesszük számba. Ezek a tényezők azok, amelyek a leginkább képesek a regionális jellegű gazdasági hatások felerősítésére vagy tompítására.



2. térkép

*Szakközépiskolában és szakiskolában tanulók aránya kistérségenként, 2002
(Szerk. Híves T. 2004. Felsőoktatási Kutatóintézet, Forrás: OM)*

Demográfiai folyamatok

A demográfiai helyzet (népességszám, korösszetétel, migráció stb.) mind regionális, mind országos viszonylatban befolyással van az oktatásra. Az összefüggés sokrétű, kezdve az iskolázandó korosztály számának megfelelő kínálat megteremtésének igényétől, a migráció fékezését vagy elősegítését célzó oktatási intézkedésekig. Az ezzel kapcsolatos iskolafenntartói döntések részben jogszabályi kötelezettségeken (pl. a tankötelezettség végrehajtása), részben oktatáspolitikai megfontolásokon alapulhatnak.

Az országos demográfiai folyamatok a lakosság csökkenését, elöregedését jelzik. A középiskolás korosztály a kilencvenes évek elejéig nőtt, azóta fokozatosan csökken. A középiskolás korú népesség csökkenésével párhuzamosan a középfokú iskolai kapacitás lehetőséget teremt arra, hogy a helyi igényeknek illetve a helyi oktatási koncepcióknak megfelelően alakuljon az iskolaszervezet.

Miután az iskolák fenntartásával, profiljával, működésével kapcsolatos döntések jelentős része települési, s részben megyei szinten dől el, ezeknek a döntéseknek szükségszerűen figyelembe kell venniük a helyi (települési) és tágabb (iskolakörzeti) szintű demográfiai viszonyokból adódó következményeket.

A kilencvenes évek végére vonatkozó statisztikák azt jelzik, hogy tapasztalhatók bizonyos térségi különbségek a demográfiai viszonyokban: a korösszetétel, a természetes szaporodás és a vándorlási különbözet eltérései. A népesség életkor szerinti megoszlása azt tükrözi, hogy bár az egyes régiókon belül jelentősek lehetnek az egyes megyék közötti eltérések, az egy-egy régióhoz tartozó megyék közül több közös vonással rendelkezik. A korstruktúrának az ideálisként elfogadott, felfelé elkeskenyedő korfával ábrázolt szerkezete országosan torzult. Az észak-dunántúli régióban a középkorú korosztály felülreprezentált, az átlagnál alacsonyabb a gyerekkorúak aránya, ugyanakkor az elöregedés jelei nem rajzolódnak ki jelentősen. A dél-magyarországi térség leginkább az elöregedéssel jellemezhető. A kelet-magyarországi korstruktúra egyaránt magán viseli a viszonylag magas népszaporulat és az elöregedés jeleit. E térségek közül az előbbi kettő viszonylag homogénnek tekinthető, a kelet-magyarországi térség megyéi között azonban jelentősek az eltérések. Még ennél is jellemzőbb a különbség a fővárosi régió belüli: az elöregedő főváros és a fiatalosabb Pest megye viszonya azonban nem hasonlítható össze más régiók egymás közötti, vagy a régiókon belüli viszonyaival. A főváros és Pest megye szimbiózisban él egymás mellett: a korábban csak távolabbról a főváros közelébe költözőkön kívül egyre többen költöznek ki Budapestről, s ingáznak naponta a városi munkahelyükre. Ez egyben magyarázata is annak, hogy az imént jelzett demográfiai különbségek ellenére is egy régióba sorolhatók.

A természetes szaporodásra vonatkozó adatok az életkor szerinti összetételt tükrözik: magas születési arányszámokkal a kelet-magyarországi régióban, magas halálozási arányszámmal a dél-magyarországi, illetve a kelet-magyarországi térségben, valamint a fővárosban találkozunk. Természetes szaporodásról már nem beszélhetünk, csak természetes fogyásról (1999-óta már Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében is fogy a népesség). Ennek mértéke Kelet-Magyarországon a legkisebb.

A régiók vándorlási egyenlege részint gazdasági helyzetükkel, részint urbanizáltsággal hozható összefüggésbe. Amelyik térség gazdasága talpon tudott maradni, vagy újra tudott éledni a kilencvenes évek végéig, az bevándorlási többlettel, a többi bevándorlási veszteséggel számolhat. Jellegzetes a fővárosi régió helyzete, amelyben a gazdaság motorját nyilvánvalóan Budapest jelenti, mégis jelentős az elvándorlás, Pest megyében ezzel szemben éppen fordított a helyzet. Összességében a természetes szaporodás és a belső vándorlás valamelyest kiegyenlíti egymást.

Iskolázottság és a képzési rendszer igénybevétele

A befejezetlen általános iskolai végzettségük aránya leginkább az alföldi megyékben magas, néhány kivételtől eltekintve pedig alacsony a dunántúli megyékben. Az általános iskolát végzettek arányát tekintve vegyes képpel találkozunk: annak ellenére, hogy az Észak-Dunántúlon vannak a legkevesebben, találkozunk kiugróan magas értékkel is (2. táblázat).

2. táblázat. A népesség iskolai végzettsége megyék szerint, a megfelelő korúak százalékában

	10 év felettek arányában		15 év felettek arányában				20 év felettek arányában				25 év felettek arányában			
	Általános iskola első évfolyamát sem végezte el		1-7. évfolyamot végzett		8 osztályt végzett		Középfokú végzettségi nélkül		Legmagasabb végzettségi		Felsőfok oklevél nélkül		Egyetemi, főiskolai diploma	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Budapest	22 737	1,39	192 872	12,4	340 783	22,0	247 548	17,1	483 576	33,4	72 780	5,6	320 899	24,9
Baranya	6 905	1,89	67 640	19,8	106 099	31,1	85 849	27,3	70 921	22,6	10 442	3,7	32 362	11,5
Bács-Kiskun	9 251	1,90	108 337	23,9	150 198	33,2	115 647	27,7	81 955	19,7	6 883	1,8	35 925	9,6
Békés	6 033	1,69	80 229	24,2	105 202	31,8	84 507	27,7	66 424	21,7	4 548	1,6	23 836	8,6
Borsod	14 221	2,17	143 433	23,8	187 169	31,1	144 792	26,3	132 787	24,1	11 317	2,3	49 741	10,0
Csongrád	5 658	1,45	71 698	19,7	107 583	29,5	85 786	25,6	81 867	24,5	12 934	4,4	39 340	13,2
Fejér	6 841	1,77	72 658	20,2	114 817	31,9	90 842	27,5	78 012	23,6	7 373	2,5	33 439	11,4
Győr-Sopron	5 494	1,40	66 262	18,1	104 976	28,7	96 911	28,9	86 320	25,7	8 694	2,9	37 406	12,5
Hajdú-Bihar	11 047	2,26	107 799	23,9	138 128	30,7	107 644	26,2	89 760	21,9	13 681	3,8	41 528	11,4
Heves	5 364	1,84	63 532	23,3	80 912	29,7	66 509	26,5	57 885	23,1	5 308	2,3	23 622	10,4
Komárom	4 344	1,54	52 360	19,9	79 547	30,3	72 062	29,8	59 072	24,4	4 821	2,2	22 260	10,3
Nógrád	3 889	1,98	44 125	24,1	60 461	33,0	43 472	25,6	37 669	22,2	2 236	1,5	12 707	8,2
Pest	17 077	1,78	178 649	20,1	264 360	29,7	221 311	26,9	209 257	25,5	19 566	2,7	89 868	12,2
Somogy	6 583	2,20	62 878	22,6	89 856	32,3	71 152	27,8	53 919	21,0	4 399	1,9	22 676	9,8
Szabolcs	13 230	2,62	126 845	27,4	150 080	32,5	116 298	27,7	82 889	19,8	7 161	1,9	33 346	8,9
Szolnok	7 295	1,97	85 316	24,9	109 197	31,9	84 201	26,8	66 999	21,3	5 376	1,9	26 873	9,5
Tolna	4 584	2,05	49 081	23,7	66 649	32,2	54 541	28,6	38 489	20,2	2 659	1,5	16 517	9,5
Vas	3 500	1,45	43 081	19,2	68 924	30,7	58 040	28,0	52 394	25,2	3 398	1,8	20 987	11,2
Veszprém	5 181	1,55	63 264	20,3	94 006	30,2	86 530	30,4	64 912	22,8	6 358	2,5	28 364	11,1
Zala	4 929	1,84	53 249	21,3	75 849	30,3	64 246	27,8	54 451	23,6	3 504	1,7	22 340	10,7
Ország	164 163	1,80	1 733 308	20,4	2 494 796	29,3	1 997 888	25,5	1 949 558	24,9	213 438	3,0	934 036	13,3

Forrás: KSH Népszámlálás 2001

A szakmunkás végzettségük aránya részben a fejlett észak-dunántúli térségben alacsony, de találunk ezek között olyan kelet-magyarországi megyét, amelyre inkább az ennél magasabb iskolai végzettség a jellemző, s olyat is, amelyikben azért van kevés szakmunkás, mert sokan még ezt a végzettséget sem érik el.

A szakmunkások aránya elsősorban azokban a megyékben magas, amelyeknek jelentős az ipara. Ugyanakkor az iparosodottabb megyék közül nem sorolható ide Nógrád és Borsod-Abaúj-Zemplén, ami egyrészt korábbi (1990 előtti) iparuk szerkezetével, másrészt – az utóbbi esetben – a peremvidékek előregedő lakosságával függ össze. Budapesten és Csongrád megyében aránylag alacsony a szakmunkás-végzettségű lakosság aránya, ami a középiskolát végzettek magas arányára vezethető vissza. Ezzel ellentétben más megyékben (főként Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok) az alacsony szakmunkásarány alacsony középfokú végzettséggel párosul, tehát magas azoknak az aránya, akik még ezt az iskolázottsági szintet sem érik el.

A középiskolai végzettség kiemelkedően nagy arányú Budapesten, magas Csongrád-ban (Szeged mellett a megye több jól iskolázott várossal is rendelkezik), és az észak-dunántúli megyék többségében. Pozitív irányban leginkább egy-egy nagy megyeszékhely képes eltéríteni a regionális környezettől a megyéjét. Még feltűnőbb ez a felsőfokú végzettséggel rendelkezők esetében, azzal a különbséggel, hogy itt leginkább egy-egy főiskolai vagy egyetemi központ hatása érződik. Összességében a megyék négy fő típusa rajzolódik ki:

1) Magasan iskolázott megyék

A fővároson kívül ide tartozik Győr-Sopron, Fejér és Baranya megye (az utóbbi kétben a középfokú végzettség helyett inkább az általános iskolai a jellemző), Csongrád és Vas megye (kevés szakmunkás végzettségűvel), valamint Hajdú-Bihar megye (kevés általános iskolai végzettségűvel). A nyugati határszél megyéin kívül tehát elsősorban három, a megyéjük egészéhez viszonyítva a nagyváros hatása érződik, amelyek emellett tradicionális egyetemi központok is egyben.

2) Közepesen iskolázott megyék

Tipikus esete Zala megye, ahol nagyjából egyenletes (az országos arányoknak megfelelő) az iskolai végzettség megoszlása. Borsodra és Nógrádra a kevés szakmunkás, Veszprémre és Komáromra a sok szakmunkás, Somogyra és Tolnára a kevés középiskolát végzett a jellemző.

Ezen fő típuson belül az alesetek jellegzetes történelmi utakat tükröznek. Zala megyében egyrészt az aprófalvas térségek visszahúzó hatása érvényesül (ezért nem kevés az alacsony végzettségűek aránya), másrészt az erőteljes fejlődés (urbanizálódás, gazdasági fejlődés), amit viszont korlátoz az igazi nagyváros hiánya, amely tömegesen tudná letelepíteni a felsőfokú végzettséggel rendelkező szakembereket.

Borsod és Nógrád megyére egyrészt az elsorvadó, előregedő aprófalvak iskolázottsága, másrészt az elmaradt, zömmel betanított munkát igénylő (korábbi) nehézipar nyomja rá bélyegét. Veszprémben és Komáromban ezzel szemben a Dunántúl általánosan magasabb iskolázottsága, valamint az előző két megyénél valamivel igényesebb ipara érezteti hatását. Somogy és Tolna megyében úgy tűnik az az erő hiányzik, amely a középrétegek

egy részét eltolta volna a szakmunkás végzettség felől a középiskolai végzettség irányába. Mindkét megyéről elmondható, hogy hiányoznak az erős, lokális kulturális központként ható kisvárosok, s megyeszékhelyük sem olyan domináns, ami megmutatkozhatna az adott megye iskolázottságában.

3) Alacsonyán iskolázott megyék

Ide elsősorban az igazi nagyvárossal nem rendelkező alföldi megyék kerültek. Békés, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok ennek a típusnak a legjellegzetesebb képviselője. Bács-Kiskunban és Pest megyében valamivel kedvezőbb a helyzet, amennyiben az általános iskolát végzettek a jellemzőbbek az ennél kevésbé iskolázott rétegekkel szemben. Ez a két megye kedvezőbb gazdasági helyzetével, s ennek megfelelően a demográfiai összetételüknek a fiatalabb korosztályok felé való eltolódásával magyarázható.

4) Alacsonyán iskolázott lakosság – a magasan iskolázott rétegek számottevő arányával

Egy megye tartozik ide: Heves. Jellemző az alacsonyán iskolázott (0–7 osztályt végzettek), valamint a közép- és felsőfokú iskolát végzettek erőteljes jelenléte. Az előbbi tény utal a megye alföldi térségének elmaradottságára, az utóbbi a megye középső részének urbanizáltságára, valamint Eger kulturális szerepére.

A fentiek alapján valamelyest kirajzolódik a Nyugat-Dunántúl – Dél-Magyarország – Kelet-Magyarország irányú lejtő, amelyet egy-egy nagyvárossal (egyetemi nagyvárossal) rendelkező megye tör meg. A gazdasági fejlődésben megmutatkozó eltérésekre vonatkozóan bizonyos összefüggések kiolvashatók. Nem állítható, hogy a nyugati országrész kilencvenes évtizedekben megfigyelhető gazdasági fellendülésében döntő szerepe lett volna az ottani népesség viszonylag magas iskolázottságának, de az igen, hogy ebben a gazdasági fellendülésben részben ugyanazok a tényezők játszhatták a főbb szerepet, amelyek – korábban – az itteni népesség viszonylag magas iskolázottságához elvezettek. A regionális eltérések nem olyan jellegzetesek, hogy a gazdaság fejlődését regionális szinten akadályozhatnák. Minden régióban található a régió egészére kevésbé jellemző iskolázottságú megyék.

Következtetések

Előzetesen a gazdaság oldaláról vártunk erős regionális hatásokat. A legkülönbözőbb vizsgálatok jelzik, hogy a gazdasági vállalkozások a szakmákat tekintve igen, de az iskolarendszert érintő kérdésekben nem fogalmazznak meg térségenként eltérő igényeket sem közvetlenül, sem közvetve. Ez utóbbi alatt azt érjük, hogy többé-kevésbé egységesen a legalább középfokú végzettségűek alkalmazására törekednek, s könnyebben lemondanak a konkrét szakmai végzettségről. A tanulói igények is felértékeltek a középiskolát, s ezen belül is a szakközépiskolát. A gimnázium, bár jelentősen kiterjedt, nem tudott komolyabban teret hódítani egyetlen régióban sem, sőt, ahol – mint néhány kelet-magyaror-

szági megyében – kényszerűségből előre tört a kilencvenes évek közepén, ott is megtorpant a fejlődés.

Mindezek alapján beszélhetünk a főváros és környéke, vagy Nyugat-Dunántúl előnyösebb helyzetéről, a gazdaság igényeit inkább kielégítő szakképzésről, de nincsenek olyan jelek, amelyek arra utalnának, hogy az ország keleti, esetleg déli régiója alapvetően más úton indult volna el a középfokú oktatásban, illetve ezen belül a szakképzésben.

Az iskolaszervezetet tekintve az egyes megyék között sincs – ugyancsak a fenti okokra visszavezethetően – egyértelműen kirajzolódó sajátos út. Megítélésünk szerint szerepet játszik ebben az is, hogy a megyék többsége nem rendelkezik igazi oktatásfejlesztési koncepcióval, illetve az, hogy talán az utóbbi néhány évet leszámítva, a gazdaság fejlődési útjait tekintve teljes volt a bizonytalanság. Formális koncepciója természetesen minden megyének van, de ezek gyenge lábakon állnak, jövőképüket inkább csak a pillanatnyi tanulói igények extrapolálása, illetve az országos koncepciókban megfogalmazott elvárások alakítják.

Az, hogy mégis vannak eltérések az egyes megyék között, az leginkább a kiinduló állapotra vezethető vissza, vagyis arra, hogy a tanulói igényeket illetően mások a hagyományok az ország megyéiben. A tendencia azonban egyértelmű: a szakközépiskolai oktatás erősödése, a képzési időszak megnyújtása. Ami nagyon hiányzik nem, hogy rajzolódik ki egyértelműen az iskolarendszeren kívüli oktatás beépülése a képzési rendszer egészébe. Akár az élethosszig tartó tanulás eszméjéből indulunk ki, akár azokból a praktikus megfontolásokból, ami a munkaerőpiacon való érvényesülés szempontjából értékelni fel ezt a képzési formát, nem különülnek el jellegzetes, s valamilyen koncepcióra utaló eltérések.

A szakképzés szakmai szerkezetét illetően némileg más kép rajzolódik ki. Egyrészt megfigyelhető néhány szakterület általános felértékelődése, másrészt, elsősorban a kilencvenes évek végén, a hagyományos szakterületek jelentek meg ismét erőteljesebben. Ez arra utal, hogy a gazdaság szakmai igényei domináns tényezők. Ebben az időszakban ugyanis már sem a tanulók, sem az iskolák nem mozogtak olyan erős kényszerpályákon mint korábban, ami befolyásolhatta a szakmaválasztásban, illetve a szakmai kínálat alakításában őket.

Az hogy az iskolarendszer mennyire tudja figyelembe venni a munkaerőpiac igényeit, az minden bizonnyal függ attól, hogy a munkaerő-piacnak mekkora a felvevőképessége: a végzett tanulók mekkora része tud egyáltalán elhelyezkedni. Azokban a megyékben, amelyekben a munkanélküliség kisebb, a szakképzés szakmai szerkezete nyilván jobban tükrözi ezeket az igényeket. Erre utal az is, hogy ezekben a megyékben gyakran megerősödtek (vagy kevésbé szorultak vissza) a korábban kevésbé népszerű szakterületek. Másutt viszont találkozunk olyan megoldásokkal, amelyek arra utalnak, hogy még mindig jelentős az „alibi képzés”. Ilyennek véljük például egy komoly idegenforgalommal nem rendelkező, csekély vásárlóerejű lakosságú megyében a kereskedelmi-vendéglátóipari képzés magas arányát. Talán okkal gyanakodhatunk arra is, hogy az elköltözés, a nyugati országrész (netán a fejlett országok) „agyelszívására” készítik fel ezek az iskolák a tanulóikat.

Az iskolarendszeren kívüli képzés finanszírozása ma olyan forrásból történik, amelyben erőteljesen megjelenik egy-egy térség gazdasági ereje. Az állami támogatás alapve-

tően a munkanélküliek képzésére szorítkozik, de még ezen a területen sem képes kompenzálni a térségi hátrányokat. Tudjuk, hogy ez jelenleg a munkaerőpiac igényeit is tükrözi, ugyanakkor rá kell mutatnunk arra, hogy amennyiben hosszabban megmarad ez a tendencia (már pedig a munkanélküliség tekintetében a három legrosszabb helyzetben levő megyében alig csökkent a munkanélküliség az utóbbi években, a gazdaság általános fejlődése ellenére), akkor ezek a térségek a lakosság képzettségét tekintve elmaradnak az országos szinttől. A legfőbb probléma megítélésünk szerint, hogy e lemaradás statisztikai számbavétele még csak nem is lehetséges. A jelenlegi statisztikai rendszer csak a formális végzettséget tartja nyilván, holott – éppen a középfokú képzés horizontális szerkezetének átalakulásával párhuzamosan – meg kell, hogy nőjön az iskolarendszeren kívüli képzés szerepe.

A tanfolyami képzésnek látható egyfajta puffer szerepe. Ez alatt azt értjük, hogy igyekszik betömni azokat a réseket, amelyek a munkaerő-piac igényei és a szakképző iskolarendszer által kibocsátott munkaerő-kínálat között keletkezett. Ez részben természetes dolog, hiszen az iskolarendszernek, amellet, hogy egyre kevésbé vállal érdemi szakképzést, mindig is van egyfajta tehetetlensége, a tanfolyami képzésre pedig éppen a rugalmasság jellemző. Ha nagy az eltérés az iskolarendszerű illetve az azon kívüli képzés belső, szakterületek szerinti szerkezetében, az arra utal, hogy – az adott térségben – az iskolaszervezet merev, illetve a képzés irányát illetően bizonytalan.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a kilencvenes években olyan folyamatok zajlottak le, nagyrészt helyi szintű döntésekre épülve, amelyek a szakképzést a korábnál rugalmasabbá, illetve a munkaerő-piaci igényekre gyorsabban reagáló rendszerré tették. Hiányoznak ugyanakkor a rendszernek azok az elemei, amelyek – legalább megyei szinten – tényleges jövőképet vázolnának fel a szakképző intézmények, illetve fenntartóik számára, s amelyek valamilyen módon ösztönözni is tudnák a résztvevőket az ilyen irányú kínálatbővítésre. Egy másik hiányérzetünk szintén a koncepció deficitjére utal: az iskolarendszerű és az azon kívüli képzés összehangolásának gyengeségére. Úgy gondoljuk, hogy egyik esetben sem szükséges konkrét elvárásokat megfogalmazni, hanem egyrészt támogatandó szakmai irányokat érdemes kiemelni, s az ezen a területen történő képzés infrastrukturális feltételeinek megteremtését lehetne támogatni. Bizonyos esetekben, s természetesen csak az iskolarendszeren kívüli képzésben a részvételt pénzügyileg is segíteni. Ha kormányzati beavatkozásra van szükség, akkor megítélésünk szerint egy-egy ilyen tartalmú, vagyis nemcsak főbb szakmai irányokat kijelölő, de az ezek térnyerését elő is segítő mechanizmus felvázolását tartalmazó, nagytérségi intézmények által kialakítandó koncepciók elkészíttetése, s az abban foglaltak támogatása lehet ez a terület.

Irodalom

Erdész Tiborné és Timár János (1967): *A családi környezet szerepe a fiatalok továbbtanulásában, pályaválasztásában és az oktatás tervezése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Forray R. Katalin (1988): *Társadalmunk és középiskolája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Kutatás közben 225. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

A szakképzés területi alkalmazkodása

- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2003): *A szakképző intézmények alkalmazkodása a társadalmi-gazdasági feltételekhez (1990-2000)*. Kutatás közben 249. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Kozma Tamás (1983): *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1998): Expanzió. *Educatio*, 1. sz. 5–18.
- Liskó Iona (1996): A szerkezetváltás első hulláma. *Educatio*, 2. sz. 260–273.
- Nagy József (1972): *A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése*. Kossuth Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

KATALIN R. FORRAY – TAMÁS HÍVES: THE REGIONAL ADAPTATION OF THE VOCATIONAL TRAINING SYSTEM

The analysis of the network of vocational training includes the study of institutions, the kinds of training they offer and access to training in various vocations. Consequently, an area based analysis is required. The processes are also analysed in time, which adds new aspects to the investigation. Optimally the structure and network of vocations should follow the restructuring of society and economy, and should support and facilitate positive processes. While this has been so in certain areas in Hungary, in most of the country, where there is no prospective economic growth, the system and network of vocational training faces serious uncertainties. An important aspect is the relevant goals and priorities of the European Union, i.e. the criteria of the operation of structural funds as well as the efforts to develop human resources. The maps included help to visualise the situation of sub-regions in the country in terms of degrees of supply and development, or underdevelopment compared to dynamic areas.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 2. 165–181. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Forray R. Katalin és Híves Tamás, Felsőoktatási Kutatóintézet, H-1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19–21.
E-mail: forray@ella.hu ; hives@ella.hu

EMPIRIKUS PEDAGÓGIAI VIZSGÁLATOK OPTIMÁLIS MINTANAGYSÁGÁNAK MEGHATÁROZÁSA

Csikos Csaba

MTA-SZTE, Képességekutató Csoport, Neveléstudományi Tanszék

A pedagógiai értékelés kvantitatív módszereinek elterjedésével mind gyakoribbá válnak a statisztikai mintavételt igénylő vizsgálatok. Az adatok gyűjtésének nagyon sokféle célja lehet: kutatás, fejlesztő kísérlet, tanulói teljesítmények nyomon követése stb. A tanulmány az empirikus pedagógiai vizsgálatok tervezésének kérdéseit elemzi abból a szempontból, mekkora létszámú tanulócsoporthoz szükséges a felhasználásával érdemes egy-egy adatgyűjtést lebonyolítani. A kizárólagosan leíró statisztikai jellegű pedagógiai felmérések mintanagyságának kérdését a tanulmány első részében érintjük. A statisztikai hipotézisvizsgálatokat felhasználó pedagógiai kísérletek esetén nem érvényes a fenti alapelv. Tézisünk, amit ebben a tanulmányban igazolni szeretnénk, hogy a fejlesztő kísérletek optimális mintanagyságának meghatározása alapvetően statisztikai alapokon nyugvó feladat.

Írásunk két nagyobb egységre tagolódik. Az első részben a nagymintás pedagógiai felmérések mintanagyságának meghatározása áll a középpontban. Azt igyekszünk megmutatni, hogy a minta reprezentativitásának szempontjai és a részminták leíró statisztikai mutatóinak felhasználása többszörözheti a szükséges minta nagyságát. Ebben a részben a konfidencia-intervallum fogalma kapcsán a matematikai statisztika eszköztára is felvonul, de a statisztikai hipotézisvizsgálatok a második nagyobb részben kapnak majd főszerepet.

Mekkora legyen a minta a nagymintás vizsgálatokban?

Amennyiben egy pedagógiai jelenség vizsgálatakor a jelenség dokumentálása, leírása a cél, úgy nagymintás felmérést célszerű végezni. Különösen igaz ez a tétel, ha egy korábban még nem vizsgált személyiség-összetevő méréséről van szó. Ebben az esetben a pszichometria nagymintás mérésekre vonatkozó alapelvei szerint egyszerre történik az adott populáció minél jobb megismerése és a mérőeszköz fejlesztése, standardizálása. Az utóbbi évtizedekben számos példát láttunk arra Magyarországon is, hogy több ezres, sőt, több tízezes mintán történtek felmérések. (Egy közleműltben lezajlott nagymintás tudományos felmérésről lásd *Józsa*, 2004). Az országos és nemzetközi rendszerszerű felmérésekhez (pl. a Monitor-vizsgálatok, a PISA-mérések, lásd OECD, 2005), a „szegedi

műhely” képességtesztjeinek beméréséhez nagy minták kiválasztására volt szükség. A minták kiválasztása során három fő tényezőt tartottak a kutatók szem előtt. A következőkben e három jelenséget mutatjuk be.

A reprezentativitási szempontok száma és a mintanagyság

Országos reprezentatív minták kiválasztása esetén a reprezentativitás szempontjainak száma szorzótényezőként jelenik meg a mintanagyság kiválasztásában. Ez azt jelenti, hogy ha van egy rögzített létszám, amelynek vizsgálatát finanszírozni lehet egy kutatásban, akkor az a létszám a reprezentativitás szempontjainak megfelelően osztódik kisebb, még önállóan vizsgálható egységekre. Így például bármilyen impozáns lehet egy tízezer fős felmérés, ha abban például az alapítványi iskolában tanuló, nem budapesti lányok eredményeinek átlagát szeretnénk meghatározni, akkor egy meglehetősen kicsi, esetleg 10 fő alatti részmintához juthatunk. Mélyebb statisztikai összefüggésekre hivatkozás nélkül is egyetérthetünk abban, hogy tíz fő alatti mintán az átlagolás, az egyik legalapvetőbb statisztikai eljárás, meglehetősen pontatlan eljárás.

Visszafelé gondolkodva: ha eldöntjük, hogy az önállóan vizsgálandó részminták létszáma körülbelül száz legyen, akkor három reprezentativitási szempontot, és az egyes szempontokon belül 3–5 lehetséges értéket feltételezve egy több ezer fős minta állhat elő. A reprezentativitás szempontjainak száma, és minden egyes reprezentativitási szemponton belül a változó értékeinek száma egyaránt szorzótényezőként jelentkezik. A jelenség szemléltetéséhez irányszámokat mutatunk meg egy elképzelt pedagógiai vizsgálathoz. Az elméleti arányszámok kiszámításához a „Jelentés a magyar közoktatásról 2003” könyv (*Halász és Lannert, 2003*) adatait használjuk föl. (Nem célunk a mintakiválasztás technikáinak áttekintése, hiszen az magyar nyelven több helyen is hozzáférhető, pl. *Babbie, 2000*).

Egy elképzelt kutatásban a magyarországi általános iskolai nappali tagozatos tanulók alapsokaságából szeretnénk mintát kiválasztani egy empirikus vizsgálathoz. Amennyiben nincs kiemelt szempontunk a reprezentativitáshoz, akkor a következő eljárás lenne célravezető: Az alapsokaság összes tanulójának névsorát egy adatbázisban szerepeltetjük, és a random számok táblázata segítségével, vagy a szisztematikus mintavétel technikájával kiválasztunk egy akkora mintát, amekkorát a kutatás finanszírozása elbír. Az egyszerű véletlen mintavétel technikáját alkalmaztuk így, amely a populáció minden tagjának egyforma esélyt biztosított a mintába kerüléshez, ebből adódóan a minta reprezentatív. Nagy valószínűséggel megfelelő számban szerepelnek az így kiválasztott mintában az ország különböző régiójából származó tanulók, akik megfelelő számban reprezentálják például az egyes iskolafenntartókat és a két nemet is.

Ha szeretnénk kiemelni, hogy a minta milyen szempontokból legyen reprezentatív, akkor a kutatás jellegétől függően például a régiók szerinti megoszlás, az iskolafenntartó típusa és a tanuló neme választható mintakiválasztási szempontként. Alapszabály, hogy egymástól független szempontokra van szükség. A függetlenség igazolása bonyolult procedura, mert ebben az esetben azt kell bizonyítani, hogy minden régióban ugyanolyan a nemek és az egyes iskolafenntartók megoszlása is, valamint, hogy a fenntartó típusa és a nemek szerinti megoszlás is függetlenek. Egyelőre tételezzük fel, hogy van három,

egymástól független reprezentativitási szempontunk: (1) a régió, ahol a tanuló tanul, (2) az iskolafenntartó típusa, (3) a tanuló neme. A három szempontot tetszőlegesen egymásra vetítve minden egyes részmintának reprezentatívnak kell lennie a megfelelő részpopulációban ahhoz, hogy például az észak-magyarországi egyházi iskolákban tanuló lányok tudásszintjéről vagy a dél-dunántúli, megyei önkormányzati fenntartású iskolákban tanuló fiúk tantárgyi attitűdjeiről tegyünk megállapításokat.

A következő lépés az adott szempontok szerint lehetséges értékek populációbeli megoszlásának megállapítása. Ehhez nyújtanak segítséget különböző statisztikai kiadványok; példánkban az említett „Jelentés a magyar közoktatásról 2003” kötet táblázatait használjuk. A nappali tagozatos általános iskolai tanulók területi alapadatainak 4.28. számú táblázata szerint a 7 régió létszámadatai a következők (2001/2002-es tanévben): Közép-Magyarország 230 918, Közép-Dunántúl 108 109, Nyugat-Dunántúl 89 258, Dél-Dunántúl 92 457, Észak-Magyarország 128 799, Észak-Alföld 165 045, Dél-Alföld 129 658. A mintán belüli arányok kiszámításához az adatokat %-os értékre fogjuk átszámolni.

A „Jelentés a magyar közoktatásról 2003” könyv 4.27. számú táblázata az iskolafenntartók megoszlását %-ban kifejezve is mutatja: Települési önkormányzat 86,2%, megyei önkormányzat 4,9%, központi költségvetés 4,1%, egyház 3,8%, egyéb 1%. A kategóriák elaprózása nem célravezető, ezért dönthet úgy a kutató, hogy az iskolafenntartó szerint három kategóriát vesz figyelembe: települési önkormányzat 86,2%, megyei és központi költségvetéshez tartozó 9%, egyházi és egyéb 4,8%. Az eddigi két reprezentatív szempont szerinti arányokat az 1. táblázat összegzi.

1. táblázat. Tanulói létszámarányok Magyarország régióiban az iskolafenntartó típusa szerint (%)

Fenntartó	Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-Alföld	Dél-Alföld
Települési	21,08	9,87	8,15	8,44	11,76	15,07	11,84
Megyei és központi	2,20	1,03	0,85	0,88	1,23	1,57	1,24
Egyházi és egyéb	1,17	0,55	0,45	0,47	0,65	0,84	0,66

A táblázatbeli %-os értékek megfelelésével kapjuk meg a nemek arányát is figyelembe vevő értékeket. A 2. táblázatban az 1. táblázatban megadott arányszámok felhasználásával azokat az egészre kerekített értékeket tüntetjük föl, amelyek 1000 fős minta esetén az egyes részminták celláira adódnak.

2. táblázat. Részminta-elemszámok egy 1000 fős minta esetén, a régió és az iskolafenntartó szempontja szerinti bontásban

Fenntartó	Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-Alföld	Dél-Alföld
Települési	211	99	82	84	118	150	118
Megyei és központi	22	10	9	9	12	16	12
Egyházi és egyéb	12	6	5	5	7	8	7

A kerekítéseknek köszönhetően végül 1002 fős minta adódott. Sok részmintába azonban így olyan kevesen kerülnének, hogy még az egyszerű átlagszámítás is csak bizonytalan becslést tudna adni a részpopulációk jellemző középértékére. Arra következtethetünk tehát, hogy ha a regionalitás és az iskolafenntartó szerepe is fontos szempont a reprezentativitáshoz, akkor az 1000 fő körüli minta nem teszi lehetővé a részminták releváns vizsgálatát.

Megfordíthatjuk a mintakiválasztás létszámadatainak keresését, és azt mondhatjuk meg, hogy legalább hány tanuló tartozék az egyes kategóriákba. Legyen ez az érték olyan, hogy a nyugat-dunántúli régióban, egyházi vagy egyéb fenntartású iskolában tanulók közül is legalább 40-en szerepeljenek a vizsgálatban. Ebben az esetben 20 fiú és 20 lány tanulóra lehetne kettéosztani még ezt a legkisebb részmintát. A 3. táblázat megmutatja, hogy mekkora részmintákra lenne szükség, ha ezt a létszám-megállapító stratégiát követnénk.

3. táblázat. Részminta-elemszámok egy lehetséges nagy minta esetén, a régió és az iskolafenntartó szempontja szerinti bontásban

Fenntartó	Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-Alföld	Dél-Alföld
Települési	1858	870	718	744	1037	1328	1044
Megyei és központi	194	91	75	78	108	139	109
Egyházi és egyéb	103	48	40	41	58	74	58

A táblázatban szereplő, egészen kerekített értékek összegeként 8815-öt kaptunk. Ha ügyelünk arra, hogy az egyenlő fiú-lány arány minden cellában megvalósuljon, akkor a legközelebbi páros számokat szerepeltetve nagyságrendileg már nem módosul ez a szám. A mintavétel szabályaiból még az következik, hogy minden egyes részpopuláció teljes névsorát elő kellene állítanunk, és $7 \times 3 \times 2 = 42$ esetben kell az egyszerű vagy a szisztema-

tikus véletlen mintavételt alkalmazunk, hogy előálljon egy három szempontból reprezentatív országos minta. Mivel a pedagógiai felmérésekben többnyire az iskolai osztályok a mintavétel egységei, további korrekcióra lehet szükség a mintakiválasztásban, amely figyelembe veszi a régióktól kevésbé, az iskolafenntartóktól már sokkal inkább függő osztálylétszám-nagyságokat.

Az előzőekben részletesen végigvezetett példával az volt a célunk, hogy szemléltessük a mintakiválasztás szempontjainak száma és a mintanagyság közötti kapcsolatot. Ehhez mindössze a reprezentatív minták kiválasztásának szabályait követve azt vettük figyelembe, hogy minden vizsgált részmintában legalább 20 fő szerepeljen, akik reprezentálják a részminta tulajdonságainak megfelelő részpopulációt.

Összefüggés a mérés pontossága és a mintanagyság között

Ha eltekintünk a részminták vizsgálatának lehetőségétől, és homogénnek tekintjük a populációt, akkor a mért adatokból származó becslések pontosságára utalhatunk. Nagyobb minta esetén sokkal kisebb az az intervallum (a konfidencia-intervallum), amely a felmérésben kapott adatok átlaga köré olyan módon rajzolható, hogy 95%-os valószínűséggel beletartozzék a vizsgált, elvileg végtelen nagy populáció elméleti átlaga. Egy kis táblázatban bemutatom adott tapasztalati átlagot és szórást feltételezve, hogy a minta elemszámának növelésével hogyan szűkül az imént definiált konfidencia-intervallum (4. táblázat). Tegyük fel, hogy az alapsokaság elméleti szórása 1, a különböző nagyságú mintákon pedig rendre 3,0 adódott átlagként.

4. táblázat. A konfidencia-intervallum nagysága a mintanagyság függvényében 3,0-es mintaátlag és 1,0 elméleti szórás esetén, 95%-os szignifikancia-szint mellett

	Mintanagyság (N)		
	20	200	2000
95%-os szignifikancia-szinthez tartozó konfidencia-intervallum	[2,56 ; 3,44]	[2,86 ; 3,14]	[2,96 ; 3,04]

Megjegyzés:

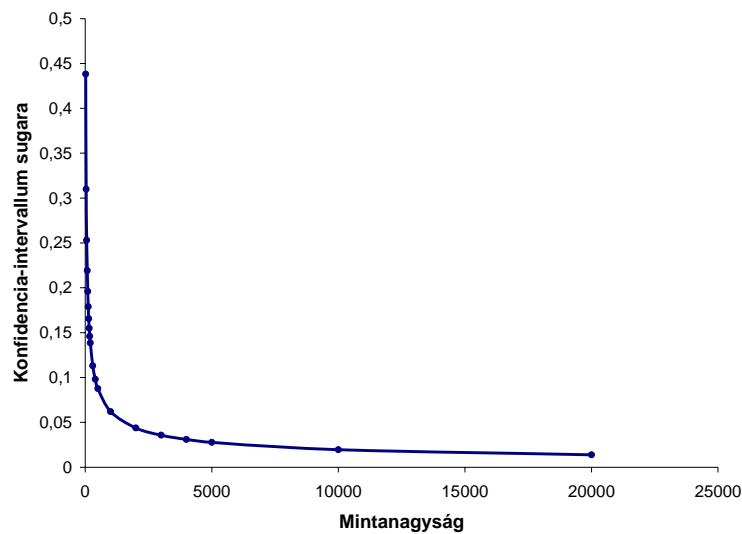
A konfidencia-intervallum sugara, ismert elméleti szórás esetén, 95%-os bizonyossági szinten: $\frac{1,96 \cdot \sigma}{\sqrt{n}}$ ahol σ

a populáció elméleti szórása, n pedig a minta elemszáma. A gyakorlatban szinte sosem ismerjük σ értékét, ezért helyette a minta korrigált tapasztalati szórását használjuk, és így az 1,96-os szorzó módosul [a minta elemszámától függően, a t-eloszlás táblázatából választva valamivel nagyobb lesz [(ld. részletesen Vargha, 2000)]. Abból következően, hogy a populáció elméleti szórása helyett „beérjük” a minta szórásával, csupán tágasabb intervallum-becslést tudunk adni a populáció elméleti átlagára.

Ha a 3,0-es átlag (például egy adott tantárgy osztályzatainak átlaga) egy 2000 fős mintán adódott ennyinek, akkor 95%-os bizonyossággal állítható, hogy a teljes, elvileg végtelen nagyságú alapsokaságban a valódi, elméleti átlag 2,96 és 3,04 közé esik. Nem kizárt, hogy 3,1 a populáció átlaga, de ennek esélye igen kicsi a 2000 fő adatai alapján számított értékek alapján. Ellenben ha „csupán” 200 tanuló vett részt a felmérésben, és az ő adataiból próbálunk következtetni az alapsokaság átlagára, akkor a 3,1-es érték

még beleesne a 95%-os valószínűséghez tartozó konfidencia-intervallumba. (Arra az el-
lenvetésre, hogy „hiszen 200 tanuló adataiból nem is akarunk soha a teljes alapsokaságra
következtetni”, a statisztikai szempontú válasz az, hogy a 200 tanuló elvileg végtelen
sokszor mérhető. Ebben az esetben az adott mintán elvileg végtelen sok méréssel kapha-
tó adatok populációjáról van szó.) Az eddigiek alapján nyilvánvaló, hogy egy végtelen
alapsokaság statisztikai szempontú megismeréséhez mennyire tág becslés az, ami 20 fő
eredményei alapján adódott.

Az 1. ábra a mintanagyság és a konfidencia-intervallum sugara közötti összefüggést
grafikus formában is szemlélteti:



1. ábra

*Összefüggés a mintanagyság és a konfidencia-intervallum sugara között 1,0 elméleti
szórást feltételezve*

Az ábráról szembetűnő, hogy amennyiben a vízszintes tengelyen több ezres minta-
nagyságokig történik az ábrázolás, akkor nagyon hirtelen ellaposodik a görbe 1000–2000
főnél nagyobb értékeknél. Ez másképpen fogalmazva azt jelenti, hogy a mérés pontossá-
ga alig-alig fokozható újabb ezrek felvételével a mintába. Az igazán jelentős különbsé-
gek a mérés pontosságának fokozásában az ezer fő alatti minták között lehetségesek.

Pedagógiai döntéshozatal és a mintanagyság

A szakmai közvélemény részéről érezhető az elvárás, hogy nagy mintás felmérések
eredményei alapján hozzunk szakmai döntéseket. Aligha tévedek, ha azt állítom, hogy ha
két felmérés eredményei ugyanarra a jelenségre hívják fel a figyelmet, de míg az egyik

száz, a másik tízezer tanulói adatai alapján, akkor a szakmai közvélemény a második felmérés eredményét jobban dokumentálnak, meggyőzőbbnek fogja tartani.

Egyik célom a tanulmány megírásával annak megmutatása, hogy bár bizonyos empirikus felmérések esetén szükségszerű több száz vagy több ezer fős minták alkalmazása, nem minden jelenség megismeréséhez érdemes nagy mintát alkalmazni. Más tudományterületről vett példát hozva: több milliós alapsokaság főbb jellemzőinek pontos meghatározása lehetővé válik egy relatíve kis minta megvizsgálásával. Köztudomású, hogy a politikai közvélemény-kutatások 1000–1500 fő adatain nyugszanak, akik legalább 3–4 szempontból reprezentálják az ország választópolgárait. Ugyanakkor egy-egy országos pedagógiai felmérésben gyakran több ezer tanuló vesz részt, vagyis az alapsokaság létszámához képest relatíve sokkal nagyobb minták jellemzőek a pedagógiai kutatásokban. Mintha létezne egy kimondatlan alapelv, amely szerint lehetőség szerint minden tanulóról adatokat szeretnénk gyűjteni egy-egy felmérésben, és ennek csupán az anyagi lehetőségek szabnak gátat. Egészen szélsőséges manifesztálódása ennek a kimondatlan alapelvnek minden olyan vizsgálat, amely a teljes populáció felmérését célozza meg.

Az érem másik oldalát jelentik azok a pedagógiai kísérletek, amelyeket néhány tucat tanuló bevonásával végeznek el. Világszerte gyakori, hogy 50–100 fős mintán kipróbált pedagógiai kísérletek zajlanak, amelyekben nem cél a teljes alapsokaságról információt gyűjteni, viszont a konkrét mintát és a kísérlet körülményeit nagyon pontosan leírják. A nemzetközi tendenciákat látva a következő gondolatokat érdemes megfogalmazni. A tudománynak mint a társadalom egyik alrendszerének egyik feladata, hogy más alrendszereket (pl. az oktatási rendszert, a gazdaságot, a honvédelmet stb.) a hatékony döntésekhez szükséges információkkal ellásson. Hosszabb távon az a tudományág képes a maga műhelyeit működtetni, amely képes felhasználni az eredményeket előállítani. A neveléstudománynak akkor van szüksége pedagógiai kísérleteket kidolgozó és azok eredményeit publikáló műhelyekre, ha az így kapott eredmények például az oktatási rendszert érintő döntésekhez támpontot adnak. Tegyük fel, hogy teljesül ez a feltétel. Ebben az esetben a pedagógiai kísérletek szakmai korrektségének kérdése központi jelentőségűvé válik. A tanulmány következő részében a kísérletek szakmai korrektségének problémái közül a mintanagyság kérdését emelem ki, és az ehhez szükséges statisztikai szemléletmódot igyekszem érvényesíteni. Előljáróban kijelenthető, hogy bár nagyobb mintán könnyebb szignifikáns különbséget kimutatni egy pedagógiai kísérlet kulcsváltozóinak átlagai között, a „túlottan nagy” minták alkalmazása csökkenti a kísérleti hatás nagyságát.

Mintanagyság és hipotézisvizsgálatok összefüggései

A hipotézisvizsgálatok jelentősége: az elsőfajú hiba szerepe

Az eddigiekben a leíró statisztikai vizsgálatok esetén a nagy (több száz fős) minták kiválasztása mellett szóló érveket tekintettük át. A továbbiakban a matematikai statisztika eszközeihez fordulunk, és ismertnek tételezzük fel a statisztikai hipotézisvizsgálatokkal kapcsolatos alapvető fogalmakat: populáció, minta, nullhipotézis, elsőfajú hiba, má-

sodfajú hiba. (Ezek leírását lásd pl.: *Vargha András* (2000) könyvében.) *Vargha* a statisztikai hipotézisvizsgálatokat nyomozáshoz hasonlítja, amelyben a valóságról (a populációról) igyekszünk minél biztosabbat megtudni egy korlátozott nyomozati anyag (a minta) alapján. Elképzelhető, hogy végül az ártatlant bűnösnek minősítjük (elvetjük a nullhipotézist, pedig az igaz), és ekkor az elsőfajú hibát követjük el. Az is lehetséges, hogy a bűnöst fölmenti a nyomozás (megtartjuk a nullhipotézist, pedig az nem igaz), és ekkor a másodfajú hibát követjük el.

Mielőtt az optimális mintanagyság statisztikai megközelítésével foglalkoznánk, áttekintjük azokat a tényezőket, amelyek alapvetően meghatározzák a statisztikai hipotézisvizsgálatokra törekvés célját és módját. Induljunk ki abból, hogy a körülöttünk lévő világ alapvetően nullhipotézisekkel jól leírható. Lényegében minden tagadószó nélküli mondat, amelyben valamilyen dolog valamilyen tulajdonságáról állítunk valamit, megfogalmazható nullhipotézis formájában. Ezzel szemben a pedagógiai kutató számára gyakran a változás, a változtathatóság problémája válik kulcsfontosságúvá. Azok az állítások, amelyek verbalizálva a „változás”, „különbség”, „összefüggés” szavakhoz kapcsolhatók, mindig tekinthetők valamilyen nullhipotézis tagadásának, vagyis egy konkrét vizsgálat ellenhipotézisének.

A pedagógiai kutató legtöbbször úgy jut releváns eredményekhez, ha megcáfol egy nullhipotézist. A nullhipotézis cáfolatára való törekvés közben ezért – az eddigiekből következően – az elsőfajú hiba elkövetését igyekszünk kontroll alatt tartani. Több évtizedes hagyomány a viselkedés- és társadalomtudományokban, hogy legfőljebb 5% esélyt adunk annak, hogy úgy vessük el a nullhipotézist, hogy az valójában igaz. A kutatónak 5% alatt kell tartania annak valószínűségét, hogy elköveti az elsőfajú hibát.

Számos kutató hangsúlyozta ugyanakkor, hogy mennyire káros a tudomány számára az a gyakorlat, amely a nullhipotézisek tesztelését (NHST – null hypothesis significance test) állítja középpontba. *A Harlow, Mulaik és Steiger* (1997) által szerkesztett kötet szerzőinek többsége a nullhipotézisek tesztelését preferáló gyakorlat ellentmondásait tárta föl. Az ellentmondások egy része logikai természetű, más része technikai probléma, és ezen túl vannak még az eredmények interpretációjával kapcsolatos kommunikációs gondok.

Cohen (1997/1994) szerint a nullhipotézisek tesztelése látszólag követi az arisztotelészi kétértékű logikát. Tegyük fel, hogy fennáll a következő két premissza:

- 1) Ha a nullhipotézis igaz, akkor ez a szignifikanciára utaló adat (D) nem fordulhat elő.
- 2) D mégis előfordult.

Ebben az esetben (modus tollens következtetési szabály): (konklúzió) A nullhipotézis hamis.

A nullhipotézisek tesztelése során az első kiindulási premissza valószínűségi természetű állítás, amelynek a kétértékű logikai szillogizmusban szerepeltetése megalapozatlan következtetésre vezethet.

Még nyilvánvalóbb logikai természetű problémát hoz felszínre annak felismerése, hogy vajon a következő két mondat közül melyik vonatkozik a nullhipotézis tesztelésére:

- 1) Bizonyos adatok előfordulása esetén mennyi a valószínűsége annak, hogy H_0 igaz?

2) Feltéve, hogy H_0 igaz, mennyi a valószínűsége bizonyos adatok előfordulásának?

A nullhipotézisre vonatkozó szignifikanciateszt a (2)-es számú állításra ad választ, pedig a kutató az (1)-esre sokkal inkább kíváncsi lenne.

A nullhipotézisek tesztelésével kapcsolatos furcsa jelenségek extrém nagy minták alkalmazása esetén kerülnek napvilágra. *Cohen* (1997/1994) idézi *Meehl* és *Lykken* vizsgálatát, akik 57 ezer Minnesota-i középiskolás személyi adatai közötti összefüggés vizsgálatát végezték el. A 15 felvett változó (köztük pl. a tanuló neme, a továbbtanulásra vonatkozó terve, vallási hovatartozása, szabadidős elfoglaltságai) közötti 105 lehetséges χ^2 -próba mindegyike szignifikáns összefüggést mutatott ki $p < 0,000001$ szinten, vagyis 99,9999%-os szignifikancia-szinten. Az említett technikai problémát jelzem ezekkel az adatokkal, vagyis azt, hogy a leghihetőbb nullhipotézisek is elvethetők elég nagy minták esetén.

A nullhipotézis tesztelésével kapcsolatos szemléleti problémára a következő mondat szolgál példaként (*Schmidt és Hunter*, 1997. 39. o.): „Képesnek kell lennünk arra, hogy elválasszuk egymástól azokat a jelenségeket, amelyek valóságosak, azoktól, amelyek véletlennek köszönhetők”. Ugye egyetértünk abban, hogy a pénzfelidobás eredménye a véletlennek köszönhető (50–50%, hogy fej vagy írás)? Ugyanakkor érdemes figyelembe venni, hogy a nullhipotézis tesztelésekor fellépő másodfajú hiba alapján meghatározható, mekkora az esélye annak, hogy adott kísérletben egy, a populációban ténylegesen létező hatást a kutató ki tudott mutatni. A pszichológiai szakirodalomban a legjellemzőbb valószínűség, ami adódik: 40–60% közötti. Ez körül-belül a pénzfelidobásnál megfigyelt valószínűség. Igazolható, hogy számos releváns kutatási kérdéshez nem lenne lehetséges akkora mintát összegyűjteni, hogy a ténylegesen létező hatás kimutatásának valószínűsége nagyobb legyen, mint 50%.

Másodfajú hiba a hipotézisvizsgálatokban

Fontos szerepéhez mérten elhanyagolhatóan kis figyelem jut a statisztikai hipotézisvizsgálatokban a másodfajú hibának. A másodfajú hiba elkövetése azt jelenti, hogy megtartjuk a nullhipotézist, pedig a valóságban az nem igaz. Pedagógiai példa: Ha nagy a másodfajú hiba elkövetésének valószínűsége, akkor könnyen előfordulhat, hogy látszólag eredménytelenül zárul egy fejlesztő kísérlet, pedig valójában különbséget, hatást lehetett volna kimutatni. Ugyanez egy gyógyszerészeti analógiával: a kutató hatástalannak ítélhet egy valójában hatásos szert. (Visszakanyarodva a nyomozás-analógiához: A másodfajú hiba azt jelenti, hogy felmentjük a bűnöst.)

Az első- és másodfajú hiba egymással kapcsolatban álló mennyiségek, azonban nem kapható meg egyszerű számítással egyikből a másik. *Keppel* (1991) az F-eloszlás kapcsán szemlélteti az összefüggést, amely szerint egymással ellentétes a viszonyuk: ha nagyon szigorúak vagyunk az elsőfajú hiba elkövetését illetően, akkor ezzel megnöveljük a másodfajú hiba elkövetésének valószínűségét. Ha tanulócsoportok közötti különbséget nagyon-nagyon precízen szeretnénk kimutatni, és például 99%-os bizonyossággal teszünk a csoportok közötti különbségre vonatkozó megállapításokat, akkor megnöveljük a másodfajú hiba elkövetésének valószínűségét, tehát megnöveljük az esélyét annak, hogy egy fejlesztő program ténylegesen létező hatását nem ismerjük föl.

A statisztikai hipotézisvizsgálatok során elkövethető következtetési hibák számbavételét tehát a másodfajú hibával, és az annak komplementer eseményeként szereplő próbaerő (power) fontosságának hangsúlyozásával folytatjuk. Az elsőfajú hibát akkor lehet elkövetni, ha a valóságban a nullhipotézis igaz, ám a konkrét mintaadatok alapján a kutató az ellenkező következtetésre jut. (A pedagógiai kísérletek nyelvén: valójában nincs kísérleti hatás, de a konkrét mintánk eredményei alapján arra a következtetésre jutunk, hogy van.) Ezzel szemben a másodfajú hiba akkor követhető el, ha a valóságban nem igaz egy nullhipotézis, ám a konkrét felmérés adatai alapján azt mégis megtartjuk. (A pedagógiai kísérletek nyelvén: ténylegesen létezik a kísérleti hatás, de eredményeinkkel nem sikerül azt kimutatni.) Ebből a leírásból is látható, hogy szükséges lenne a másodfajú hiba elkövetési valószínűségének tudatos kontrolljára, hiszen ha egy ígéretes pedagógiai kísérlet a másodfajú hiba elkövetése által eredménytelennek mutatkozik, kérdéses, mennyire lesz támogató a szakmai közeg egy újabb ismétléshez. A másodfajú hiba elkövetésének valószínűsége szoros kapcsolatban áll annak valószínűségével, hogy a szakmai közösség reprodukálni tudja egy kísérlet eredményét. *Keppel* (1991. 68–69. o.) több kutató egybehangzó megállapításait idézve megállapítja, hogy számos, szakmai folyóiratban közölt kísérlet esetén 50% körüli átlag adódott a másodfajú hiba elkövetésének valószínűségére. Ez azt jelenti, hogy számos esetben 50%-os esély van arra, hogy egy kísérlet reprodukálása ugyanazt a statisztikai következtetést teszi lehetővé.

A pedagógiai kísérletek mintanagyságának problémája

A pedagógiai kísérletekkel kapcsolatos megállapításaink általánosíthatók a nem kísérleti körülmények között gyűjtött adatokkal végzett statisztikai hipotézisvizsgálatokra is. Azt, hogy a pedagógiai kísérletek nyelvén fogalmazzuk meg téziseinket, elsősorban a fejlesztő kísérletek kiemelt szakmai jelentőségével indokolható. A pedagógiai kísérletek körében egy vagy több független változó esetére egyaránt érvényes mondanivalónk, hiszen az egyetlen független változó esetén adódó legalább két részminta összehasonlítására ugyanúgy használható a variancia-analízis és az annak részadataira építő statisztikai formulák, mint a többtenyezős (multifactorial) kísérletek esetén.

Először az elsőfajú hiba szerepét bemutató az a kérdést vizsgáljuk, hogy mekkora mintára van szükség ahhoz, hogy valamely átlagok között meglévő, szakmai szempontból jelentős különbség statisztikai szempontból is jelentősnek mutakozzék. Leegyszerűsítve a szokásos kísérleti körülményeket: tételezzük fel, hogy azonos létszámú a kísérleti és a kontroll csoport, az összehasonlítandó eredmények százalékban vannak kifejezve, a szórás mindkét mintában 10%. Ebben az esetben a következő összefüggés adódik: minél nagyobb a mintánk, annál kisebb különbség már statisztikailag jelentősnek bizonyul.

Rövid számítást végzünk arra vonatkozóan, hogy a kétmintás t-próba alkalmazásával végzett hipotézisvizsgálat mekkora nagyságú különbségeket mutat szignifikánsnak. A próbastatisztika képlete:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot s_1^2 + (n_2 - 1) \cdot s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}} \cdot \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

A képletben szereplő ismeretleneket – egy kivétellel – rögzítjük.

- A 95%-os szinthez tartozó t-táblázatbeli értékek függenek az elemszámtól, ezért érdemes azokra egy felső becslést választani: a jelenség illusztrálására felhasznált mintanagyságok esetén a $t=2,1$ érték mindig megfelelő felső becslés lehet.
- Feltételezzük, hogy a két minta egyenlő létszámú, vagyis $n_1=n_2$.
- Mindkét mintában 10-nek tételezzük fel a szórást.
- A számlálóban szereplő mennyiséget, az átlagok különbségét x -szel jelöljük.

Behelyettesítve a fenti képletbe a rögzített értékeket, a következő egyismeretlenes, egy paraméteres (n) egyenlőtlenséghez jutunk:

$$2,1 < \frac{x}{\sqrt{\frac{(n-1) \cdot 100 + (n-1) \cdot 100}{2 \cdot (n-1)}} \cdot \sqrt{\frac{1}{n} + \frac{1}{n}}}$$

Az egyenlőtlenséget az átlagok különbségére mint ismeretlenre rendezve, és a szükséges számításokat elvégezve:

$$x > \frac{29,70}{\sqrt{n}}$$

A következő táblázatban kerekített adatokkal illusztráljuk, hogy az imént rögzített feltételek mellett adott mintanagyság esetén hozzávetőlegesen milyen különbség szignifikáns $p=0,05$ szinten. Mivel az egyenlőtlenségben szerepeltetett 2,1-es t-táblázatbeli érték helyett valójában kisebb küszöbértékek vannak, az 5. táblázat értékei felső becslésnek tekinthetők. A táblázat alapján megfogalmazható, hogy növekvő mintaelemszámok mellett egyre kisebb – átlagok közötti – különbségek válnak statisztikailag szignifikánssá.

5. táblázat. A részminták elemszáma és a statisztikailag szignifikáns különbségek összefüggései

	N=50	N=100	N=200	N=400
Szignifikáns különbség	4,2%	3,0%	2,1%	1,5%

Annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy szakmai szempontból mekkora különbséget tartunk relevánsnak, két megközelítési lehetőség kínálkozik. Egy „objektív”, amely például a képességfejlődés tempója szerint releváns időközkhöz tartozó változás mérté-

két tekinti szakmai szempontból jelentősnek, és egy „szubjektív”, amely arra vonatkozna, hogy a gyakorló tanárok és az oktatási rendszerrel kapcsolatos döntések más szereplői mekkora mértékű különbséget tartanak szakmai szempontból jelentősnek. A PREFER mérés adatbázisából (Nagy, 1980) például ki lehetett számítani – ha minden egyes hónapban születettek közül legalább 300 gyerek szerepel a mintában –, hogy kb. kéthónapnyi születési dátumbeli különbség már statisztikailag szignifikáns különbséget eredményez a teljesítményben. Ha tehát szakmai szempontból a két hónap alatt bekövetkező tudásváltozás nagyságát tekintenénk szignifikánsnak, akkor az a 300 fő körüli minta esetén a PREFER teszt alapján kb. 1,5%-nyi teljesítménykülönbséget jelent. Egy másik lehetőség a szakmai szempontból jelentős változás mértékének megállapítására Csapó (2003) eredményei alapján kínálkozik. A γ mutató mint a tanulói teljesítmény változásának standard mértéke lehetővé teszi, hogy különböző évfolyamokon, különböző mérőeszközökkel mért teljesítmények változását összehasonlítsuk. Az eddig elvégzett mérések alapján az körvonalazódik, hogy átlagosnak tekinthető a változás mértéke, ha egy év alatt az átlagok különbsége ötszöröse a szórások átlagának (azaz γ értéke 0,2 körüli).

Feltételezhető, hogy ha egy szubjektív küszöböt keresnénk (például szóbeli interjú vagy kérdőíves vizsgálat módszerével), akkor 1,5%-nál nagyobb teljesítménykülönbségről nyilatkozna úgy a többség, hogy az szakmai szempontból releváns. Ekkor viszont egy néhány száz fős minta már túlzottan nagynak bizonyulna, vagyis a szakmailag nem jelentősnek tartott különbségek is szignifikánsnak bizonyulnának – statisztikai értelemben.

Keppel (1991) szerint nem szerencsés az elsőfajú hiba elkövetésének valószínűségével jellemezni, hogy egy-egy kísérlet mennyire meggyőzően mutatja egy jelenség hatását. Szerinte „túlságosan gyakran” (64. o.) megtörténik, hogy a kutatók a $p < 0,00001$ -es valószínűségi szinten szignifikáns eredményt meggyőző erejűnek tartják, míg a $p < 0,05$ -ös csak futólagos figyelmet érdemel. Ezek a kutatók figyelmen kívül hagyják, hogy a minta nagyságának nagy szerepe van abban, hogy egy nullhipotézis elvetésekor milyen nagyságú az elsőfajú hiba elkövetésének valószínűsége.

A továbbikában áttérünk a másodfajú hiba és a mintanagyság összefüggésének vizsgálatára. A másodfajú hibával együtt kezeljük a kísérlet érzékenységének mérőszámát, a próba erejét. A másodfajú hiba és a próba ereje akkor lép színre, amikor a valóságban létezik a kísérletnek tulajdonítható különbség. Annak valószínűsége, hogy ezt sikerül kimutatni, a próba ereje, és ennek komplementer eseménye, vagyis hogy a nullhipotézist megtartva nem mutatjuk ki a szóban forgó, ténylegesen létező különbséget, a másodfajú hiba. Amennyiben az elsőfajú hiba elkövetésének valószínűségét α -val jelöljük, a másodfajú hibáét β -val, akkor a kísérlet érzékenységét kifejező mérőszám: $1 - \beta$. A másodfajú hiba elkövetésének valószínűsége (más tényezők változatlanul hagyása mellett) a minta elemszámának növelésével csökken.

A másodfajú hibát, és ezzel együtt a próba erejét meghatározó dolgok közé tartozik több tényező: az elsőfajú hiba elkövetésének valószínűsége (ezt p -vel jelöljük, de gyakori az α jelölés is), a minta mérete, a tanulók közötti és a mérési hibából fakadó variancia, a kísérleti hatás. Az itt említett négy tényező közül a kísérleti hatás meghatározása igényli a legtöbb magyarázatot. Az első- és másodfajú hiba mintanagysággal vett összefüggései mellett egy harmadik sarokpont a mintanagyság meghatározásához a kísérleti

hatás és a mintanagyság összefüggésének vizsgálata. A következőkben ezt vizsgáljuk meg kicsit részletesebben.

A kísérleti hatás mértéke – per definitionem – azt számszerűsíti, hogy a megfigyelt különbségek milyen mértékben tulajdoníthatók a kísérleti beavatkozásnak. Ebben a tanulmányban két, kiindulási ötletében egymástól jelentősen különböző megközelítésmódot használunk föl a kísérleti hatás értelmezésére. Közös a két megközelítésmódban, hogy variancia-analízissel vizsgálható kísérleti elrendezéseken alapulnak, vagyis kettő vagy több minta átlagai és varianciái szerepelnek bennük. Mindkét megközelítés mértékegység nélküli jelölőszámokat használ föl a kísérleti hatás becslésére. Az első megközelítésmódból származik az f , a másodikból az η^2 -és az ω^2 -mutató.

Elsőként az ötvenes-hatvanas években már részletesen tanulmányozott f - („kis f ”) mutatót érintjük (Cohen, 1969). Az f kifejtése azt a célt igyekezett megvalósítani, hogy a két egyenlő létszámú minta esetén lehető legegyszerűbbnek számító d -mutató ($d = \frac{m_1 - m_2}{\sigma}$) általánosítható legyen több minta (pl. többtenyezős kísérletek) esetére is. A

d képletében egyszerűen a két mintaátlag különbsége szerepel, osztva a közös populáció szórásával. Az így kapott hányados hasonlít a t -statisztika képletére, ahol a számlálóban ugyancsak átlagok különbsége szerepelt, a nevezőben pedig a minták szabadsági fokai-val súlyozott szórásértékek szerepeltek.

A d képletében a számláló fölfogható úgy, mint adott populációból származó minta-átlagok kételemű mintájának terjedelme. Az f képletben az általánosítás lényege, hogy a mintaátlagok szóródásának mérőszámaként nem a terjedelmet, hanem a szórást választjuk:

$f = \frac{\sigma_m}{\sigma}$, ahol σ a d képletében is szereplő, közös populációbeli szórás, míg σ_m az

átlagok különbsége helyett a k db egyenlő létszámú minta esetén a mintaátlagok szórása:

$$\sigma_m = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^k (m_i - m)^2}{k}}$$

Nem egyenlő létszámú minták esetében az alapstruktúra ugyanaz marad, vagyis f ugyanúgy két érték hányadosaként áll elő, és σ értelemszerűen ugyanaz marad. p_i -vel jelölve az i -edik minta elemszámának és az összes elemnek hányadosát, a következő általánosabb képlet adódik, amelybe $p_i=1/k$ értékeket behelyettesítve előáll az egyenlő létszámú mintákra adott összefüggés.

$$\sigma_m = \sqrt{\sum_{i=1}^k p_i \cdot (m_i - m)^2}, \text{ ahol } m \text{ a mintaátlagok súlyozott átlaga.}$$

Cohen (1969) három f -értékhez fűz kvalitatív leírást: $f=0,1$ kicsi (small) kísérleti hatást jelez, $f=0,25$ közepes (medium), $f=0,40$ pedig jelentős (large) kísérleti hatásként interpretálható. Jelen esetben lényeges kérdés, hogy mi az összefüggés a kísérleti hatás nagysága és a kísérleti mintanagyság között. Egyetlen kísérleti és egy vele azonos létszámú kontrollcsoportot feltételezve, a próba erejét (és így a másodfajú hiba elkövetésé-

nek valószínűségét is) 50%-nak véve, a következő értékeket (l. 6. táblázat) találjuk $p=0,05$ szint mellett.

6. táblázat. Mintaelemszámok az f hatásméret függvényében $p=0,05$ és $\beta=0,50$ szinten [forrás: Cohen (1969. 377. o.)]

f	0,05	0,10	0,15	0,20	0,25	0,30	0,35	0,40	0,50	0,60	0,70	0,80
n	769	193	86	49	32	22	17	13	9	7	5	4

A táblázatban megfigyelhető tendencia először talán meglepő lehet: egyre nagyobb kísérleti hatáshoz egyre csökkenő mintaelemszám tartozik. Ha megfordítjuk a kapcsolat irányát, akkor könnyebb a magyarázatot megtalálni: minél kevesebb kísérleti személy adataiból születik meg a kísérleti eredmény, annál nagyobb hatással kellett rendelkeznie magának a kísérleti elrendezésnek (a kísérlet tényének) a résztvevők eredményei közötti különbségek kialakítására. Ha $p=0,05$ szinten mutatunk ki különbséget a kísérleti és kontroll csoport átlaga között, akkor nagy minta esetén kicsiny különbség is statisztikailag jelentőssé válik; azt a kicsiny különbséget pedig egy nagy minta esetén ezernyi tényező okozhatja, és magának a kísérleti elrendezésnek, a kísérlet tényének szerepe relatíve lecsökken.

A kísérlet relatív magyarázó erejének említésével eljutottunk a másik felfogáshoz, amely a kísérleti hatás számszerűsítését állítja középpontba. A megmagyarázott variancia fogalmáról van szó, amely egy korreláció-jellegű mutató. Cohen (1969) valamint Steiger és Fouladi (1997) is részletesen elemzi az úgynevezett η^2 -mutatót. Keppelnél (1991) ω^2 néven szerepel az a mennyiség, amely azt mutatja meg, hogy az eredmények varianciájának hány százaléka tudható be a kísérleti elrendezésnek, a kísérlet tényének. A matematikai statisztika három alapfogalma, az átlag, a variancia és a korreláció „összeérnek”, amikor a kísérleti hatás definíciójáról van szó.

Ha a kísérleti hatás kiszámításához a megmagyarázott variancia fogalmán keresztül közelítünk, akkor két variancia hányadosaként írhatjuk föl a kísérleti hatást: a mintaátlagok közötti varianciát osztjuk a teljes varianciával. A hányadosban szereplő elméleti értékek becslésére a variancia-analízis lépéseiben kiszámolt mennyiségeket használhatjuk. Az η^2 és az ω^2 mutatók egyaránt arra valók, hogy segítségükkel a megmagyarázott variancia értékére becslést adjunk. Az η^2 az f -mutató függvényeként is megadható:

$$\eta^2 = \frac{f^2}{1 + f^2}$$

ω^2 becslésére a legegyszerűbb út, ha a variancia-analízisben szereplő Fischer-féle F használatával írjuk föl (Keppel, 1991):

$$\bar{\omega}^2 = \frac{(a-1) \cdot (F-1)}{(a-1) \cdot (F-1) + a \cdot n}, \text{ ahol } a \text{ a kísérletben résztvevő csoportok száma, } n \text{ pedig}$$

az egy-egy kísérleti csoportban található mintaelemek száma. Észrevehető, hogy itt is azt a legegyszerűbb esetet dolgoztuk föl, amikor a kísérleti csoport(ok) és a kontroll csoport létszáma megegyezik. Amennyiben különböző létszámú csoportjaink vannak, úgy az ω^2 mutató Keppel szerint nem használható föl jól a kísérleti hatás becslésére. Ezekben az esetekben a fentebb definiált f mutató számítható ki, és felhasználhatjuk az η^2 és f^2 kö-

zötti összefüggést. A két becslés, η^2 és ω^2 eléggé hasonló értékeket ad. Elméleti szempontból az ω^2 mutató a jobb (kevésbé torzított becslést ad), és talán ezért nevezi *Keppel* (64. o.) a „legnépszerűbb mutatónak” – egyenlő létszámú minták esetén.

Saját kutatásunk példáján bemutatjuk az ω^2 becslésének eljárását. Fejlesztő kísérleteinkben (*Csikos*, 2005) négy utóteszt szerepelt, amelyek alapján összehasonlítható a kísérleti és kontroll csoportok teljesítménye. Mind a négy mérőeszköz esetén szignifikáns különbséget mutatott a kétmintás t-próba. A kísérleti hatás becsléséhez szükséges F értékeket és a kiszámított $\bar{\omega}^2$ mutatókat a 7. táblázat tartalmazza.

7. táblázat. „A metakogníció iskolai fejlesztésének alapjai” kísérletben szereplő utótesztekben mért kísérleti hatások

Mérőeszköz	F-hányados	$\bar{\omega}^2$	$\bar{\omega}^2$ (%)
Matematikai szöveges feladatok	43,92	0,200	20,0
Matematikai tudásszintmérő teszt	4,35	0,019	1,9
Szövegértés-teszt vegyes típusú szövegekkel	9,99	0,050	5,0
Szövegértés teszt dokumentum jellegű szövegekkel	5,38	0,025	2,5

Megjegyzés: A kísérleti hatás becslésére használt képletben szereplő többi mutató értékei: $a=2$, $n=86$. A táblázat F értékeit két tizedesre kerekítettük, de a kísérleti hatás kiszámításánál ennél több jeggyel számoltunk. Az F-hányados matematikai értelmezése meglehetősen absztrakt, ám *Csapó* (2004) tanulmányában szemléletes jelentést nyert.

A kísérleti hatás kiszámítási módjából látható, hogy az rendkívül érzékeny a mintanagyságra. Ha nagyobb minta felhasználása mellett adódik ugyanaz az F érték, akkor a kísérleti hatás mértéke kisebb lesz. A kísérleti módszereket alkalmazó társadalomtudományokban felhalmozódó tapasztalat szerint létezik egy optimális mintaelemszám, amelynek alkalmazása esetén a kísérleti hatás nagysága meggyőző, és ugyanakkor az első- és másodfajú hiba elkövetésének valószínűsége is megfelelő. E mintanagyság meghatározása matematikai alapokon nyugvó feladat. *Keppel* (1991) három tényezőt vesz figyelembe: (1) az elsőfajú hiba elkövetésének valószínűsége (p), (2) a kísérleti hatás (ω^2), (3) a próba ereje ($1-\beta$). Valójában ezen egymásra ható tényezők közül bármelyik kiemelhető, és vizsgálható a többiek függvényében.

1) Az elsőfajú hiba elkövetésének valószínűségét, avagy a szignifikancia-szintet a hagyomány okán 0,05-nak szokás választani. Ritkán célszerű ennél alacsonyabb értéket választani, mert megnőhet a másodfajú hiba elkövetésének valószínűsége.

2) A kísérleti hatás mérésének legnépszerűbb mutatója az úgynevezett ω^2 -index. (omega-négyszet). Az ω^2 értékeit három kategóriába sorolják: 0,01 értéknél alacsony (small), 0,06 esetén közepes (medium), 0,15-nél és e fölött jelentős (large) kísérleti hatásról szokás beszélni. (Ezek a számadatok egybecsengenek az f értékekre megállapított jelzőkkel.)

3) A próba ereje nem mindig kapja meg a neki járó kitüntetett figyelmet. A már említett 0,5 körüli értékek, amelyek azt mutatják, hogy egy valójában létező hatás megismélt kísérleti kimutatására 50%-os esély van, nagyon alacsonynak nevezhetők. *Keppel* (1991. 73. o.) szavai szerint: „Ha a próba ereje alacsony, rossz minőségű a tudományos kutatás – időt, energiát és anyagi forrásokat fecsérünk el”.

A 8. táblázat mutatja az említett tényezők egymásra hatását. *Mulaik, Raju és Harshman* (1997) szerint négy, egymással kölcsönösen összefüggő mennyiség – a próba ereje, az elsőfajú hiba elkövetésének valószínűsége, a mintanagyság és a kísérleti hatás – közül bármelyik három megadása egyértelműen meghatározza a negyediket. Ezért egy kétdimenziós táblázatban, amely a négy mennyiség egymásra hatását illusztrálja, érdemes a négy tényező közül rögzíteni egyet: a pedagógiai vizsgálatokban legkevésbé az elsőfajú hibához kapcsolódó szignifikancia-szint változik.

A 8. táblázatban p értékének rögzítése mellett két tényező, a próba ereje és a kísérleti hatás adja az oszlopok és sorok fejlécét, a cellákba pedig a két változó eredőjeként a mintanagyságok kerülnek. A táblázat azt mutatja be, hogyan hat egymásra rögzített $p=0,05$ érték mellett a próba ereje, a kísérleti hatás és a mintanagyság. A táblázat értékei egy négyféle kísérleti körülményt (például négyféle olvasástanítási módszer) feltételező kísérlethez adtak, ahol mind a négy kísérleti csoportban ugyanannyi tanuló vesz részt.

8. táblázat. A próba ereje $p=0,05$ rögzített érték mellett, négyféle kísérleti csoportot feltételezve, a kísérleti hatásméret és a mintanagyság függvényében [forrás: *Keppel* (1991. 72. o.)]

ω^2	A próba ereje ($1-\beta$)								
	0,10	0,20	0,30	0,40	0,50	0,60	0,70	0,80	0,90
0,01	21	53	83	113	144	179	219	271	354
0,06	5	10	14	19	24	30	36	44	57
0,15	3	5	6	8	10	12	14	17	22

A fenti definíció alapján minél nagyobb a próba ereje, annál kisebb a másodfajú hiba (β) elkövetésének valószínűsége, ezt igazolja, hogy a táblázatban jobbra haladva, az elsőfajú hiba elkövetési valószínűségeként választott 5%-os szintet szigorúan megtartva adott hatásméret mellett egyre nagyobb mintára van szükség ahhoz, hogy a másodfajú hiba elkövetésének valószínűsége csökkenjen. A táblázat alapján a kísérleti hatás mértékének legelfogadottabb együttthatójával fordítottan függ össze az, hogy milyen mintanagyság mellett mutatható ki nagyobb kísérleti hatás. Ennek oka, hogy a kísérleti hatás a tanulók között egyébként is meglévő különbségek mellett számszerűsíti, hogy milyen mértékű különbséget okozott a kísérleti elrendezés. Minél több a mintaelem, annál nagyobbak és sokrétűbbek lehetnek a tanulók közötti és a mérési hibából adódó különbségek, és annál tompábban jelentkezhet egy adott kísérleti hatás.

A táblázat alapján akár olyan elhamarkodott következtetés is születhet, mely szerint a pedagógiai kísérleteket egy-egy osztálynyi méretű, 22 fős kísérleti és kontroll csoporttal

ideális megtervezni. Ez ellen szóló legerősebb statisztikai ellenérvünk, hogy így az átlagok változását nézve a szokásosan szakmailag relevánsnak számító különbségeknél nagyobb különbségek lennének statisztikailag szignifikánsak.

Amennyiben a közepes hatásméret elérésével megelégszünk, és a másodfajú hiba elkövetésének valószínűségét 10% alatt szeretnénk tartani, akkor statisztikai alapokon állva 50–100 fő közötti mintanagyság javasolható a pedagógiai kísérletek kísérleti és kontroll csoportjainak létszámaként. Ha fellapozunk tanítással-tanulással foglalkozó külföldi szaklapokat, azokban leggyakrabban ilyen mintanagysággal lebonyolított pedagógiai kísérleteket találunk.

Összegzés

A tanulmány az empirikus pedagógiai vizsgálatok mintanagyságát meghatározó tényezőkkel foglalkozott, és két nagy területet emeltünk ki: (1) nagymintás felmérések, (2) pedagógiai kísérletek.

A tanulmány első részében a nagymintás felmérések mintanagyságát meghatározó tényezők közül hármat emeltünk ki: (1) megmutattuk, hogy a minta reprezentativitásának szempontjai hogyan többszörözik meg a felmérésbe bevonandó minta nagyságát, (2) illusztráltuk a mintanagyság és a konfidencia-intervallum közötti összefüggést, (3) érintettük a kutatási eredmények relevanciájának, megalapozottságának kérdését – a mintanagyság szempontjából.

A pedagógiai kísérletek mintanagyságának meghatározásához elemeztük az első- és másodfajú hiba elkövetési valószínűségének szerepét, és bemutattunk néhány mérőszámot a kísérleti hatás meghatározására. Mindhárom tényező hatását megvizsgáltuk a kísérleti minta nagyságára, és néhány érték rögzítése mellett példákkal illusztráltuk a szükséges mintanagyság változását az említett tényezők függvényében.

Reményeink szerint a tanulmány az elméleti összefüggések szemléletet formáló erején túl a konkrét példákon keresztül is segítséget nyújt a hazai pedagógiai kutatóknak empirikus vizsgálatok tervezéséhez és azok mintanagyságának meghatározásához.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom *Csapó Benőnek, Józsa Krisztiánnak, Ollé Jánosnak és Kelemen Ritának* a tanulmány korábbi fogalmazványához fűzött értékes kritikai megjegyzéseikért.

A tanulmány „A metakogníció iskolai fejlesztésének alapjai” F038222 sz. OTKA kutatás támogatásával született.

Irodalom

- Babbie, E. (2000): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Ötödik kiadás. Balassi Kiadó, Budapest.
- Cohen, J. (1969): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press, New York, London.
- Cohen, J. (1997/1994): The Earth is round ($p < .05$). In: Harlow, L. L., Mulaik, S. A. és Steiger, J. H. (szerk.): *What if there were no significance tests?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, London. 21–35.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. In: Csapó Benő: *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 225–241.
- Csikos Csaba (2005): A metacognition-based training program in grade 4 in the fields of mathematics and reading. Paper presented at the 11th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus, 23–27 August.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Harlow, L. L., Mulaik, S. A. és Steiger, J. H. (1997, szerk.): *What if there were no significance tests?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ – London.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 11. sz. 3–16.
- Keppel, G. (1991): *Design and analysis. A researcher's handbook*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): *PISA 2003 Technical Report*. [on-line] Web: <http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9805011e.pdf>
- Schmidt, F. L. és Hunter, J. E. (1997): Eight common but false objections to the discontinuation of significance testing in the analysis of research data. In: Harlow, L. L., Mulaik, S. A. és Steiger, J. H. (szerk.): *What if there were no significance tests?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ – London. 37–64.
- Steiger, J. H. és Fouladi, R. T. (1997): Noncentrality interval estimation and the evaluation of statistical models. In: Harlow, L. L., Mulaik, S. A. és Steiger, J. H. (szerk.): *What if there were no significance tests?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ – London. 221–257.
- Vargha András (2000): *Matematikai statisztika pszichológiai, biológiai és nyelvészeti alkalmazásokkal*. Pólya Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

CSABA CSÍKOS: DETERMINING SAMPLE SIZE IN EDUCATIONAL INVESTIGATIONS

This study focuses on the factors that affect sample size in educational investigations. Two types of research are addressed: (1) large sample investigations and (2) educational experiments. In large sample investigations three factors are analyzed: i) the number of aspects from which a large sample can be considered representative; ii) the role of confidence intervals in the estimation of population mean; and iii) subjective factors concerning relevance and soundness of research results. Determining sample size in educational experiments requires taking account of i) the probability of type I error; ii) the power of the experiment; and iii) effect size. Beyond discussing theoretical relations between factors affecting sample size, detailed examples and illustrations are given in order to help researchers in designing investigations and determining sample size.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 2. 183–201. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csaba Csíkos, Department of Education
University of Szeged.

TANÁR SZAKOS EGYETEMI HALLGATÓK ÉRTÉKELÉSI TUDÁSA ÉS KOMPETENCIÁI

Kovácsné Duró Andrea

Miskolci Egyetem, BTK Neveléstudományi Tanszék

A hazai iskolarendszer több évszázados hagyományából adódóan a pedagógiai folyamatban különösen fontos helyet foglal el az értékelés, mely napjainkra a tanulói teljesítmények „értékének” megítélésén túl, az iskola világának teljes tevékenységrendszerét átfogó mozzanatként jelenik meg. A tanári ellenőrző-értékelő szerepkör változása elsősorban a tudás-fogalom átértékelődéséhez és az ehhez kötődő értékeléstechnikai innovációs igényekhez kapcsolódik, amely a korábbiaktól némiképp eltérő megközelítési módot, szemléletet is megkíván. Ebből következően az erre való felkészülésnek – nézetünk szerint – a korábbiaknál jelentősebb helyet kellene kapnia a képzők képzésében is.

Az értékelési feladatokra való felkészültség a külföldi és a hazai kutatások tükrében

A pedagógusképzéssel és a tanári felkészültséggel a közelmúltban foglalkozó nemzetközi és hazai kutatások számos esetben utalnak az értékelő feladatok ellátására való felkészítés hangsúlyos szerepére. A 60-as évek *készségfejlesztő programjai* (Cooper, Berliner), a 70-es évek *tevékenységközpontú tanárképzése* által előtérbe helyezett, az átfogóbb tevékenységek kontextusába beépített értékelés tanítása (Turney, Weigand és mtsai, Turner, Cooper, Snow), a kognitív tevékenységekben változást indukáló, a visszacsatolás szerepét hangsúlyozó *mikrotanítás* módszerének szélesebb körű elterjesztése (Evans) és az ezekhez kapcsolódó kutatások által beigazolódott, hogy a különböző tanítási készségek kialakíthatók, a tanár értékelő és önértékelő tevékenysége, a tanárjelöltek nyitottsága fejleszthető. E módszereket a hallgatók személyiségvonásaiktól függetlenül szívesen fogadják (Emmer és Millet; Legge és Asper idézi Falus, 1979). A tárgykörben végzett hazai kísérlet tapasztalatai alapján is hasznosnak mutatkozott ez a féle tanítási lehetőség; különösen a hallgatói tevékenység értékelése és önértékelése vonatkozásában (Falus, 1986).

A 80-as-90-es években a pedagógusok nézeteinek és tudásának elemzését középontba állító kutatások nyomán született eredmények az előzetes tapasztalatokon, előfeltevéseken, attitűdökön alapuló, az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és fejlesztését biztosító stratégiákat előtérbe helyező reflektív pedagógusképzési modell-

ben hasznosultak (*Schön, Shulman, Hover, Opperwall* idézi *Szivák*, 1999). Így például a legmagasabb szintű reflexiót, elemzést, értékelést igénylő szakdolgozat szintén a kutatók előterébe került. *Littleford* vizsgálata szerint (1998 idézi *Falus*, 2002) a szakdolgozat témájával a hallgatók leginkább a gyakorlatban elemezhető kérdéseket választanak, ebből következően az értékelés témaköre is igen kedvelt. A pedagógiai gondolkodás alaposabb megismerésére és elemzésére alkalmas újabb módszer-együttesek közül a fogalmi térkép felhasználásával *Dershimer* (1993 idézi *Szivák*, 1999) az adott szemináriumi program hatására bekövetkező, a tervezésre vonatkozó hallgatói koncepciók változását vizsgálva az értékelés és a célok szempontjainak felértékelődését figyelte meg.

Vizsgált tárgykörünk szempontjából figyelemre érdemes *Susan A. Capel* (1993 idézi *Szivák*, 1999) kutatási eredménye is, aki a kezdő tanárok nehézségeinek feltárásakor a legtöbb félelmet okozó tényezők között a pályakezdőknek az értékeléstől való „tartását” is hangsúlyos helyen regisztrálta. A fontosabb kezdő tanári problémák vizsgálatára *Kuzmina* modelljét (1974) felhasználó *Szivák Judit* (1999) is hasonló eredményt kapott.

A hazai kutatások sorában kiemelkedő jelentőségű a *Falus Iván* és munkatársai (2001) által végzett empirikus vizsgálat, amelynek egyik fontos területe volt az iskolai értékelési feladatokkal kapcsolatos tanári állásfoglalások, problémák feltérképezése (*Vámos*, 2001a, 2001b). A kutatás során az értékelés bonyolult jelenség-együtteséből az iskolai értékelés három területét emelték ki: az értékelési feladatok, az osztályozási gyakorlat és a pedagógiai értékeléshez szükséges szakmai tudás problematikáját.

Az eredmények nyomán a tanárok tipikus értékelés-képének főbb jellemzőit áttekintve elmondható, hogy a fogalom szűk tartalmi jegyei közé tartozik az értékelésnek hierarchikus viszonyban levők közötti tevékenységként való értelmezése, amely egyirányú és a tanár által vezérelt. A pedagógusok az értékelésben kevésbé látják a kognitív, azaz az értékelt teljesítményére irányuló megismerő tevékenységet, inkább differenciálatlanul a tanuló teljes személyisége felé fordulnak. Különösen erős a motiváció, a megerősítés, az orientáció megvalósítására törekvés. Az objektivitás igénye azonban együtt jár a technikai eszközök biztonságába vetett naív hittel. Az értékelés-fogalomhoz nem tartozik hozzá a diagnosztizálás. Valamivel hangsúlyosabbnak látszik a formatív jelleg. A szummatív funkcióban pedig tipikusabbak a negatív érzelmek, mint a pozitívak.

A kutatás arra is fényt derített – megerősítve ezzel az elméleti fejtegetéseket –, hogy az értékeléssel kapcsolatos problémák hátterében nagyjából az értékeléstechnikai tudáshiány áll, valamivel kisebb részben pedig az általános pedagógiai felkészültség elégtelensége. Az iskolai értékelést – amelyhez a tanárok többsége érzelmileg viszonyul – gyakorta szerepkonfliktusként élik meg: személyiségük és a társadalmilag elvárt szerep ellentétéként (*Vámos*, 2001a). Szintén e kutatás keretében a tervezés és az értékelés viszonyának feltárása azt mutatta, hogy az ellenőrzés-értékelés a tanárok mintegy kétharmada számára rutin feladatként értelmezett tevékenység, amely különösebb átgondolást nem igényel (*Kotschy*, 2001).

Témánkat e legátfogóbban tárgyaló kutatáson túl további, az értékelés egy-egy szűkebb területét érintő empirikus vizsgálat is említésre méltó. Ezek sorába tartozik az értékelési funkciókkal kapcsolatos hivatalos elvárásokat, a pedagógusok nézeteit, véleményét, attitűdjeit és az értékeléshez kapcsolódó problémákat feltáró (*Falus* és mtsai, 1989); a hosszabb ideje pályán levőknek a saját értékelési-visszacsatolási tevékenység-

gükről való vélekedését feltérképező (Réthy, 1989); a kezdő pedagógusok értékelési módszereivel kapcsolatos felkészültségbeli hiányosságokat jelző (Falus és Kotschy, 1983); az ideális tanárra vonatkozó elvárások között az értékelési képességek szükségességét hangsúlyozó (Szivák, 1999), illetve az V. éves tanárjelöltek értékelési gondjait elsődlegesen a gyakorlati alkalmazás vonatkozásában érintő kérdőíves felmérés (Falus és Mtsai, 1983); valamint a pedagógusképzés gyakorlati formáinak hatékonyságához kötődő oktatói és hallgatói vélemények feltárása (Szivák, 1995). Az újabb kutatások közül (Lukács, Petriné és Vámos, 2000) kiemeljük a pedagógiai és a pszichológiai tantárgyokhoz kapcsolódó gyakorlatok helyzetét elemző vizsgálatot – a vizsgálatban tíz felsőoktatási intézmény vett részt –, amelyből kitűnik, hogy a tanárjelöltek elsősorban a didaktikában találkozhatnak értékelési feladatokkal; s főként az elméleti képzés során kapott alkotó jellegű önálló vagy csoportos feladatok kapcsán jelennek meg az értékelési kérdések.

Az értékeléssel kapcsolatos gondokat tárgyaló kutatási eredményeket gazdagítja Vidákovich Tibor (1993) munkája is, aki egy diagnosztikus értékeléshez kötődő vizsgálat kapcsán állapítja meg, hogy nemcsak a tanárképzés nem készíti fel a tanárjelölteket az alapvető értékelési technikák (pl. a feladattípusok) használatára, de a legtöbben a tanári gyakorlatban sem sajátítják el a tesztszerkesztés, az értékelés módszereit.

A tanárjelöltek értékelésre felkészítése a külföldi és a hazai felsőoktatásban

Az értékelés kérdéskörét különböző aspektusokban és mélységben felölelő vizsgálatok egybehangzó tanulsága szerint problematikusnak tekinthető a tanárjelöltek értékelési felkészültsége és a pedagógiai gyakorlatban általánosan tapasztalható értékelési eljárások diszfunkciós működése; a képzés mégsem szentel az eddigieknél sokkal nagyobb figyelmet az ilyen jellegű kompetenciák kialakításának. Kivételt ez alól talán csak a tanulók értékeléséhez kötődő néhány terület jelent; amint azt a néhány kiragadott külföldi és hazai példa is igazolja.

A németországi gyakorlatban a leendő tanárok egyetemi tanulmányaik során az értékelés, mérés, vizsgáztatás témakörét felölelő speciális képzésben részesülnek (Báthory, 1997; Mátrai, 2001). Jellemzően azonban az alap- és főstudiumok, valamint az állami vizsga követelményei ölelik fel az értékelés-téma bizonyos aspektusait (pl. Humboldt Egyetem); továbbá a pedagógiai általános szemináriumok főbb témakörei között szerepel, amint azt a Humboldt, a Chemnitzi, a Friedrich-Wilhelm Egyetem példája s az Ausztriában honos gyakorlat mutatja (Venter, 1997). Ennek ellenére gyakran éri kritika a képzés e területét. Hasonló a helyzet a svájci tanárképzésben is, amelynek szintén egyik alapproblémája az általános didaktikán belül az értékeléssel összefüggő kérdéskör peremhelyzete (Criblez és Wild-Naef, 1998).

Az USA-ban (pl. a Southern Illinois University at Carbondale Neveléstudományi Intézete, a Connecticuti Egyetem Neveléstudományi Intézete) és Kanadában (pl. a Calgary Egyetem Neveléstudományi Kara) folyó tanárképzésben főként a tanulók teljesítményé-

nek értékeléshez kapcsolódó kurzusokkal találkozhatunk, csakúgy, mint az *Angliában* és *Walesben* meghirdetett, tanfolyami keretek között elsajátítható programokban (Déri, 1992). A kompetencia alapú megközelítés hangsúlyossá válásával az angolszász nyelvterületen a pedagógusképzésben kialakított modulok között a tanulók tudásának mérésére sokféle mérési technikát és eszközt alkalmazó „tudásmérő”, valamint a saját hatékonyságot, a tanulók tanulási tapasztalatait, a tananyagot és a szervezetet is folyamatosan „értékelő” kompetencia is helyet kapott; mely némiképp az értékelés-téma felértékelődését is jelzi (Kelemen, 2000).

A nemzetközi példák vázlatos bemutatása alapján megállapítható, hogy a hallgatók felkészítésekor általában a hazai képzésben is preferált értékelési témák szerepelnek. Kiemelkedik ezek sorából a tanulói teljesítmény értékelése, az értékelési formák, funkciók, ez utóbbin belül elsősorban a diagnosztika kérdésköre. Ettől alaposabb, az értékelés több tárgyára kiterjedő felkészítés csak a kompetencia-alapú képzéstől várható.

A hazai egyetemi tanárképzésben (ELTE, JATE, KLTE) az 1980-as évektől két alapelv játszott szerepet: az integrált tematika és a gyakorlatias aspektus; amely a tanárjelöltek – mindenekelőtt a tanulóira irányuló – értékelési tudásának kialakításához kapcsolódó törekvésekben is többé-kevésbé megmutatkozott. Az értékelő munkára való felkészítést szélesebb alapokra helyező koncepció keretében tréning jellegű kurzusok (pl. mikrotanítás, önismeret-, képesség-, készségfejlesztés), a kompetencia-központúság érvényesítése jegyében kiscsoportos tevékenységformák szélesebb körű megjelenésének lehettünk tanúi. Ugyanakkor a kutatásunk során (2001/2002-es tanév) feltárt adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a pedagógiai értékelés jórészt választható kurzusok formájában szerepel külön tantárgyként (ELTE, ME, VE). Ennek következtében a tanár szakos egyetemi hallgatók döntő többségének csupán egy-egy tantárgy keretében, – elszigetelten – nyílik lehetősége az értékelési kérdésekkel való foglalkozásra.

Az egyes kutatási irányzatok jelentősebb eredményeit a tanárképzés különféle vonulatai igyekeztek magukba integrálni, bár a hosszabb múltra visszatekintő és napjainkig továbbélő értékelési problémák az eddigieknél hatékonyabb tanárképzési konzekvenciák levonását kívánják meg.

Jelen tanulmányban e problémákból kiindulva kíséreljük meg az értékelésre felkészítést széleskörűen vizsgáló kutatásunk alapján a vázolt kérdéskör néhány jelentősebb aspektusát áttekinteni. Elsődlegesen azt a kérdést állítva a középpontba, hogy a tanárjelöltek a tanárképzési stúdiumok keretében hogyan készülnek fel az értékelő szerepre, illetve hogyan ítélik meg a képzést és saját kompetenciáikat ebben a vonatkozásban.

A 2001/2002-es tanévben lefolytatott vizsgálat során a mintát a Miskolci Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem V. éves tanár szakos hallgatói (163 fő) jelentették. A kérdőívet az adott tanév összes érintett miskolci ötödéves hallgatójához (154 fő) eljuttattuk; míg a pécsi minta esetében az adott időszakban „A kritikai gondolkodás fejlesztéséért” című tréningen résztvevő 100 hallgató megkérdezését tűztük ki célul. A miskolci tanárjelöltek közül 102 fő (66,2%); a pécsiek közül 61 fő (61,0%) juttatta vissza a kérdőívet.

Az értékelési feladatok fontosságának megítélése az egyetemi hallgatók véleménye alapján

Az empirikus kutatásunk során alkalmazott kérdőív több kérdése is kitért annak vizsgálatára, hogy a tanárjelöltek hogyan vélekednek az értékelési funkciókról, feladatokról (1. táblázat). Ezek között önálló véleménykifejtést igénylő kérdés (3. sz.), valamint a felsorolt értékelési feladatok fontosságának mérlegelését (5. sz.), illetve rangsorolását kívánó (6. sz.) kérdés egyaránt szerepelt.

1. táblázat. Az értékelési feladatok fontossága

Feladat	Teljes minta N=163			Miskolci rész minta N=102			Pécsi rész minta N=61		
	Me	Rang-sor	s	Me	Rang-sor	s	Me	Rang-sor	s
1. személyiségfejlődés elősegítése	4,61	1.	0,77	4,59	1.	0,80	4,64	2.	0,71
2. ped. tev. fejl., tanári hatékonyság növelése	4,08	5.	0,95	3,92	5.	0,10	4,34	3-4.	0,81
3. tanulói pálya- és isk. vál. elősegítése	4,14	4.	0,88	4,15	4.	0,90	4,13	5.	0,87
4. tehetség-felismerés, felzárkóztatás	4,58	2.	0,73	4,52	2.	0,76	4,68	1.	0,68
5. belső/külső motiváció fokozása	4,34	3.	0,74	4,34	3.	0,80	4,34	3-4.	0,65
6. tanulók tudásának minősítése	3,48	6.	1,02	3,49	6.	1,08	3,48	6.	0,92
7. tanulók csop. sorol. tantárgyi telj. szerint	2,54	7.	1,14	2,57	7.	1,12	2,48	7.	1,18

A táblázatban szereplő rövidítések: Me=medián, s=szórás.

Természetesen, mivel valamennyi értékelési feladatnak megvan a maga helye és szerepe az oktató-nevelő folyamatban, ezért feltételeztük, hogy erre az intenzitáskérdésre adott válaszok nyomán, a fontosság mértéke tekintetében nem húzódnak eléggé szét a skálán a pontértékek. A tanárjelöltek válasza alapján kiszámított középértékek nyomán kialakult rangsorban a 3. kérdésben kiemelt motiváló, tájékoztató, minősítő funkciók közül az első kettő őrizte meg preferált helyét, (a 3., ill. a 4. ranghelyen), a minősítő funkció szerepének elismerése viszont jelentősen visszaesett (6. hely). Felvetődik a kérdés, vajon milyen tényezők állnak az eltérő megítélés hátterében. Úgy véljük, számos – talán egymással nem is mindig összefüggő – okokra vezethetőek vissza a véleménykülönbségek.

Számos pedagóguskutatás kimutatta, hogy a minősítő funkciót, s a vele legszorosabb kapcsolatban álló osztályozás preferálását a „tudományos, a kutatói elvárásoknak való megfelelés” szándékából következően, direkt módon elutasítják a pedagógusok. Látens formában, más pedagógiai tényezőket érintő kérdésekre adott válaszaik viszont gyakorta ellentmondanak ennek. Jelen esetben az eltérő hallgatói megítélések háttérben egyik lehetséges magyarázatként szintén ez a törekvés állhat. Az 5. kérdés több értékelési feladatot tartalmazó felsorolása számos, más „korszerűnek tartott” feladat kiemelését indukálhatta, amely egyúttal a minősítő feladat háttérbe szorítását eredményezte, ugyanakkor ennél a kérdésnél a kész válaszok megkönnyítették a hallgatók feladatát, amely pusztán a fontosság megjelölésére korlátozódott. A 3. kérdés egy feleletalkotó kérdés volt, ami a saját „értékelési tudás” mozgósítását kívánta meg. A válaszok során a hallgatók az értékelési funkciók viszonylag szűk körét nevezték meg, s az 1-1 adatközlő által megnevezett funkciók száma sem volt túl nagy (1–3 funkció). Ebből következően az értékelési feladatok szélesebb keresztmetszetét felölelő 5. kérdés tágabb kontextusba helyezte a hallgatók értékelési feladatokról vallott felfogását, s a gazdagabb kínálat véleményük „módosulásához” is hozzájárulhatott, amely a személyiségfejlesztésre, a tanulók fejlesztésére, segítésére egyébként is hangsúlyt helyező hallgatók véleményéhez társulva növelte ezeknek a funkcióknak a preferáltságát. Az 5. kérdésnél a rangsor elején szereplő értékelési feladatok a segítő, támogató, fejlesztő tanári attitűd véleményformáló szerepét jelzik.

Az 1. és a 2. ranghelyen álló átlagok konfidencia-intervallumai jelentős mértékű átfedést mutatnak. A teljes mintára vonatkozóan az átlagok közötti különbségeket megvizsgálva megállapítható, hogy a rangsor egymást követő elemei közötti eltérés egyetlen esetben sem szignifikáns. Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a kapott adatok alapján nem igazán beszélhetünk az egyes értékelési feladatok megítélése mögött meghúzódó elkötelezett, tudatos választást tükröző, bizonyos értékelési feladatok prioritását egyértelműen jelző döntésekről, és az azok mögött meghúzódó „pedagógiai tudásrendszeréről”; hanem inkább véletlenszerűen kialakult eredményekről.

A szórásértékek valamennyi esetben arra utalnak, hogy a hallgatói vélemények bár nem teljesen egységesek az egyes komponensek megítélésében, de nem is túlságosan eltérőek.

Az értékelési feladatok megítélése az egyetemi hallgatók rangsorolása szerint

A 6. kérdésben az 5. kérdés értékelési feladatainak rangsorolását kértük a hallgatóktól. A hallgatók konzekvens válaszadása mutatkozott meg az 5. kérdés értékelési feladatainak rangsorolásakor. A kapott átlagok alapján a teljes mintára vonatkozóan megállapítható, hogy az így keletkezett rangsor lényegileg megegyezik az 5. kérdésben kialakult rangsorral; kivételt csupán a 2. és a 3. ranghely elemeinek felcserélődése jelent.

A 6. kérdésre kapott eredmények alapján a miskolci és a pécsi hallgatók vélekedése között „A tanulók belső és külső motivációinak összehangolt fokozása” ($p < 0,05$), vala-

mint „A tanulók tantárgyi teljesítményeik alapján történő csoportokba sorolása” ($p < 0,01$) vonatkozásában van szignifikáns eltérés (2. táblázat).

2. táblázat. Az értékelési feladatok rangsora

Megállapítások	Teljes minta		Miskolci részminta		Pécsi részminta		Szign.
	Átlag	Rang-sor	Átlag	Rang-sor	Átlag	Rang-sor	
1. Tanulói személyiségfejlődés elősegítése	2,36	1.	2,40	1.	2,22	1.	n.s.
2. A ped. tev. fejl., tanári hatékonyság jav.	4,08	5.	4,25	5.	3,80	4.	n.s.
3. Tanulói pálya- és iskolaválasztás segítése	3,90	4.	3,80	4.	4,06	5.	n.s.
4. Tehetség-felismerés és fejlesztés, lemaradás feltárása/orvoslása	3,30	3.	3,64	3.	2,72	2.	n.s.
5. Tanulói belső/külső motivációk fokozása	3,23	2.	3,03	2.	3,57	3.	$p < 0,05$
6. A tanulók tudásának minősítése	5,01	6.	4,86	6.	5,24	6.	n.s.
7. A tanulók csoportokba sorolása tantárgyi teljesítményeik alapján	6,05	7.	5,96	7.	6,19	7.	$p < 0,01$

A motiváció jelentőségét a pécsi hallgatók értékelték többre, a szelekciót érvényesítő csoportba sorolást viszont a miskolci tanárjelöltek tartották valamivel lényegesebbnek, bár mindkét intézmény hallgatói ezt az értékelési feladatot érezték a legkevésbé fontosnak. A motiválás szerepét vélhetően azért is emelték ki jobban a pécsi hallgatók, mert „A kritikai gondolkodás fejlesztéséért” c. tréning keretében olyan egyéni „tanítási, fejlesztési” feladatokat kaptak, amelynek keretében maguk is rákényszerültek „tanítványaik” minél sokoldalúbb, ötletesebb motiválására, így nem csupán elméleti tanulmányaik és tanítási gyakorlatuk során találkozhattak a motiválás kérdéskörével.

A miskolci hallgatók válaszába mögött talán az a szemléletmód húzódhat meg, hogy pedagógiai szempontból könnyebb feladatnak érzik a homogén csoportok oktatását-nevelését, mint a heterogén csoportokét; ezért az értékelés ilyen céllal történő végzését is elismerik.

Az értékelési típusok sajátosságainak felismerése

A 7. kérdés a scriveni értékelési típusok jellemzőinek ismeretére irányult (Báthory, 1997). Az egyes értékelési típusok legfőbb sajátosságait a hallgatók túlnyomó többsége

jól ismeri, 80–90%-ban helyesen társították a megadott jellemzőket a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékeléshez. Egyetlen kivételt a 4. megállapítás szummatív értékeléshez való kötése jelentett, amely esetben a teljes mintára vonatkoztatott „találati arány” 66% körüli volt (3. táblázat).

Az összegző értékeléssel szorosan együtt járó osztályozást megközelítőleg a hallgatók egyharmada a másik két típushoz kapcsolta, amely tény szintén alátámasztja azt az értékelési szakemberek által gyakran megfogalmazott kritikát, miszerint a scriveni funkciók értelmezése és megvalósítása gyakran funkciózavart mutat. A jelek szerint a tanárjelöltek közül is sokaknak gondot jelent e típusok azonosítása.

3. táblázat. A scriveni értékelési típusokhoz társított megállapítások

Értékelési típus	A helyes megállapítás sorszáma	A helyes válaszok száma (%)		
		Teljes minta N=163	Miskolci rész minta N=102	Pécsi rész minta N=61
Diagnosztikus	1	90,80	88,24	95,08
Diagnosztikus	4	80,98	75,49	90,16
Formatív	2	82,82	80,39	86,89
Formatív	5	80,98	77,45	86,89
Szummatív	3	66,26	60,78	75,41
Szummatív	6	89,57	87,25	93,44

A kapott eredményeket aszerint is megvizsgálva, hogy a három funkciót együttesen mennyire ismerik jól az adatközlők, jóval rosszabb képet kapunk. Az adatok azt mutatják, hogy a miskolci hallgatók egyharmad része (34 fő) van tisztában mindhárom értékelési funkció lényegi jellemzőivel, 11-en két funkcióhoz (3-an a diagnosztikus és a szummatív, 8-an a formatív és a szummatív funkciókhoz) tartozó válaszokat jelölték meg helyesen, míg 25 tanárjelölt csupán az egyik funkcióhoz tartozó megállapításokat ismerte fel hibátlanul (9 fő a diagnosztikus, 10 fő a formatív, 6 fő a szummatív funkciót). 25-en pedig minden vonatkozásban téves választ adtak.

A pécsi mintában ugyanezen kérdésre adott válaszok a következőképpen alakultak. Három jó választ 29-en adtak, két funkciót 4-en (diagnosztikus és szummatív 1, formatív és szummatív 3 fő) jelölték meg helyesen, 18 fő egy funkcióhoz társított megfelelő válaszokat (diagnosztikus 6, formatív 5, szummatív 7 fő). Kilencen rosszul sorolták be az értelmezéseket. Kisebb tehát a helytelen választ adók aránya (14,8%); ebből következően úgy tűnik, a miskolci válaszadók ismerik kevésbé e funkciók legfőbb jellemzőit.

A fenti értékelési funkciók értelmezése ugyanakkor a teljes mintában bizonytalanságot mutat annak ellenére, hogy a hallgatók a kérdőív egy másik kérdésére adott válaszukban több olyan tárgyat is megjelöltek, amelyben véleményük szerint foglalkoztak az értékelés típusaival. S a különféle, a scriveni funkciókat viszonylag részletesen tárgyaló

didaktikai szakirodalom tanulmányozása során is nagy valószínűséggel találkozniuk kellett ezzel a témakörrel. Úgy véljük a 7. sz. kérdésre adott válaszok jelentős mértékben összefüggnek a pedagógiai értékelés területén elsajátított ismeretek esetlegességével, szűk körével, a gyakorlatban sem igazán tudatosított szerepével, érvényesítésének nehézségeivel.

A scriveni értékelési típusok megvalósításának lehetőségei a tanítási gyakorlat során

A 8. kérdés a tanítási gyakorlaton megvalósított értékelési típusokra kérdezett rá (4. táblázat).

4. táblázat. A tanítási gyakorlat során megvalósított értékelési típusok

Válaszok	Teljes minta			Miskolci részminta			Pécsi részminta		
	D.	F.	Sz.	D.	F.	Sz.	D.	F.	Sz.
Jó (%)	46,01	39,26	43,56	43,14	39,22	47,06	50,82	39,34	37,70
Rossz (%)	7,98	22,70	4,91	10,78	26,47	4,90	3,28	16,39	4,92
Nem volt alkalma (%)	21,47	13,50	26,99	26,47	14,71	28,43	13,11	11,48	24,59
Nem volt tan. gyak.-on (%)	6,13	6,13	6,13	0,00	0,00	0,00	16,39	16,39	16,39
Nem válaszolt (%)	18,40	18,40	18,40	19,61	19,61	19,61	16,39	16,39	16,39

A táblázatban alkalmazott jelölések: D=diagnosztikus, F=formatív, Sz=szummatív.

A teljes mintára vonatkozó adatok feldolgozása érdekében kétdimenziós gyakorisági táblázatot készítettünk és elvégeztük a χ^2 próbát.

A χ^2 kiszámolt értéke ($\chi^2=21,89$) lényegesen nagyobb a táblázat 5,991 értékénél, ezért eredményünk a 95%-os valószínűségi szintnek megfelelően (sőt még a 99,9%-os valószínűségi szintnek megfelelő 13,815-es értékhez képest is) szignifikáns; tehát a kapott és a várt értékek közötti különbség nem a véletlennek tulajdonítható. Ez azt jelenti, hogy jelentős különbség van jó és rossz válaszok mennyiségében az egyes értékelési típusok tekintetében.

Az egyes értékelési típusok érvényesítésének lehetősége jelentős mértékben függött attól, hogy a tananyagfeldolgozás/elsajátítás mely pontján kapcsolódott be a jelölt a tanítási-tanulási folyamatba. S az előző kérdés kapcsán felmerülő fogalmi tisztázatlanság is befolyásolhatta a megfelelő válaszadást.

A miskolci hallgatók által felvonultatott példák a – korábbi válaszokkal egybecsenően – szintén a tanárjelöltek oktatáscentrikus beállítódását tükrözték. Szinte kivétel

nélkül tipikus didaktikai helyzeteket említettek, nevelési szituációt senki sem nevezett meg. Egyöntetű válaszok születtek abból a szempontból is, hogy kivétel nélkül a tanulók értékeléséhez kapcsolódó példákat hoztak.

Ami a válaszok részletes elemzése előtt figyelemre méltó, hogy igen tetemes azon adatközlők száma, akik nem válaszoltak erre a kérdésre, összesen 20-an. Vajon mi állhat ennek hátterében? Az ugyanis nem valószínű – még a viszonylag kisszámú megtartott tanítási óra (15 óra) ellenére sem –, hogy a tanárjelölteknek egyik értékelés megvalósítására sem nyílt alkalmuk. Ez az eset ugyanis csak akkor képzelhető el, ha a hallgató mintegy hermetikusan „elzárta magát” a tanulóktól, nem érintkezett, nem kommunikált velük; esetleg a hallgatóságot figyelmen kívül hagyó előadássorozatot tartott. Ennél valószínűbbnek tartjuk már a 7. kérdésnél megmutatkozó fogalmi zavart, amely a konkrét példák felsorolását jelentősen megnehezítette.

Az összegzéskor kirajzolódott kép alapján az alábbi válaszok tekinthetők tipikusnak gyakoriságuk alapján:

- A *diagnosztikus értékelést* a hallgatók többsége (44 fő) az előzetes tudás feltárására használta (általában a feltett kérdésekre szóbeli, ritkábban írásbeli választ várva az egész osztálytól, tehát némileg felszínesen megvalósított diagnózisról van szó csupán), 27-en ítélték meg úgy, hogy nem volt alkalmuk az ilyen jellegű értékelésre, 11-en pedig inadekvát példákat soroltak fel.
- A *formatív értékelés* esetében a legtöbb példa a tanulók által elkövetett hibák folyamatos korrigálását, a segítségnyújtás különféle lehetőségeit érintette (40 fő), 15-en tartották úgy, hogy nem volt ilyen értékelésre alkalmuk, 27-en inadekvát példát soroltak fel.
- A *szummatív értékelésre* volt leginkább lehetősége a tanárjelölteknek, amelynek klasszikus alkalma az összefoglalást, lezárást követő témazáró dolgozat megíratása és értékelése volt (48 fő), 29 hallgatónak nem volt erre alkalma, 5-en inadekvát választ adtak.

A válaszok sztereotip értékelési gyakorlatot írnak le, az említetten kívül nemigen fordul elő más típusú példa említése. Inadekvátnak akkor tekintettük a választ, ha valamely más funkcióhoz tartozó példát társítottak valamelyik scriveni típushoz.

A pécsi hallgatók válaszainak tipizálása a miskolci mintához hasonló eredményt hozott. A válaszadók számát azonban befolyásolta az a tény, hogy a vizsgálat idején 10 hallgató még nem vett részt tanítási gyakorlaton, így természetesen ők példákat sem tudtak felsorolni.

A diagnosztikus értékelést a pécsi tanárjelöltek is leginkább az új téma bevezetésekor, az előzetes tudás kérdésekkel való feltárása során valószínűsítették meg, illetve néhányan megemlékeztek az osztály képesség szintjéről való előzetes tájékozódást a vezetőtanártól, valamint a tudásszint-felmérés írásos formáját. Összesen 31 hallgató érvényesítette ezt az értékelési típust, 8-an úgy ítélték meg, hogy nem nyílt ilyen értékelésre lehetőségük, 2-en inadekvát példát írtak, 10-en nem válaszoltak.

A formatív értékelés kapcsán megnevezett példák a nem jegyre történő feladatmegoldások, a közös gyakorlások során megvalósított segítő, korrigáló, hibaforrás-feltáró, hiányosság-pótló tanári munka formájában jelentek meg (24 fő), 7 fő vélte úgy, hogy

nem volt alkalma ilyen típusú értékelésre, 10-en inadekvát példát neveztek meg, 10-en nem válaszoltak a kérdésre.

A szummatív értékelés jellegzetes megvalósítási módját a témazáró dolgozatok íratása és értékelése jelentette a pécsi hallgatók számára is (23 fő). 15-en nyilatkoztak úgy, hogy erre nem nyílt módjuk, 3-an inadekvát választ adtak, 10-en nem válaszoltak. A kapott eredmények némiképp ellentmondani látszanak azon pécsi hallgató állításának is, aki szerint az értékelést „kiveszik” a kistanár kezéből.

A miskolci és a pécsi minta összehasonlításakor megállapíthatjuk, hogy szinte kizárólag a tradicionális értékelési gyakorlathoz kötődően érvényesítették a tanárjelöltek a scriveni értékelési funkciókat; a felvonultatott példák egytől egyig az oktatói feladok oldaláról közelítették meg a három értékelési típust, a nevelői szerepkör teljesen háttérbe szorult. A korábbi válaszokhoz hasonlóan ebben az esetben is a didaktikai irányultság kerekedett felül. Az inadekvát válaszok is hasonló példák említését jelentették mindkét minta vonatkozásában. Jellegzetes hibaként fordult elő a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelésnek a minősítő értékeléssel való keverése, amelynek leegzekletásabb példája a jeggyel értékelt feleltetés említése. Erősen tartja magát hallgatói körben is az a vitatható nézet, amely a felelést a formálás, hibakorrigálás lehetőségének tartja, noha itt a jegyben kifejeződő minősítés áll az értékelés középpontjában, s az sem elég világos a hallgatók előtt, hogy a szummatív értékelés valamilyen nagy lezáráshoz (téma, félév, év vége) kapcsolódik. A diagnózis fogalma is sokak számára homályos, hiszen többen a témazáró dolgozatok értékelését nevezték meg példaként; ezáltal a diagnosztikus és a szummatív értékelés keverésére példát adva.

A 8. kérdésre adott tipikus feleleteket összevetettük az előző kérdés válaszaival aszerint, hogy a bemutatott példák mennyire jelenítik meg ezen értékelési típusok legismertebb sajátosságait. Összességében mindhárom funkcióhoz e sajátosságokat leginkább képviselő példákat írtak a hallgatók. Éppen ezért felmerült a kérdés, hogy a szummatív funkció egyes jellemzőinek felismerése miért bizonytalanabb, ha adekvát példákat a teljes mintába tartozó hallgatók 43,6%-a tudott írni. Feltevésünk szerint ebben az esetben is érvényesül az a más kutatások által már feltárt eredmény, miszerint az elméleti tudás a pedagógiai gyakorlat mindennapjait gyakorta érintetlenül hagyja.

Az egyes funkciókra adott helyes példák arányaiban van némi eltérés, ezt azonban nem tartjuk számottevőnek. A teljes mintában viszonylag kiegyenlített a jó válaszok százalékos megoszlása a három funkció között. A miskolci tanárjelöltek a szummatív, a pécsiek a diagnosztikus értékelésre írtak a legnagyobb arányban megfelelő példát.

A tanárképzési tanulmányok során elsajátított értékelési ismeretek és képességek az egyetemi hallgatók megítélése szerint

A 9. kérdés célja a hallgatók saját értékelési kompetenciáikról való vélekedés feltárása volt (5. táblázat).

5. táblázat. A tanulmányok során legalaposabban elsajátított, pedagógiai értékeléssel kapcsolatos ismeretek, képességek

<i>Ismeretek, képességek</i>	<i>Rész minta</i>	<i>Válaszok száma</i>	<i>Középpérték</i>	<i>Szórás</i>	<i>Hiba</i>
A tanulók értékelésével összefüggő általános pedagógiai és pszichológia ismeretek	Miskolc	99	3,73	0,89	0,09
	Pécs	61	3,21	1,05	0,13
	Összesen	160	3,53	0,98	0,08
A tantervek választásával, készítésével kapcsolatos tudás	Miskolc	99	2,91	1,02	0,10
	Pécs	60	2,95	0,93	0,12
	Összesen	159	2,92	0,98	0,08
Tankönyvek, taneszközök értékelése	Miskolc	99	3,09	0,90	0,09
	Pécs	61	3,23	0,99	0,13
	Összesen	160	3,14	0,94	0,07
Pedagógiai célok értékelése	Miskolc	99	3,46	0,95	0,10
	Pécs	61	3,38	0,93	0,12
	Összesen	160	3,43	0,94	0,07
Nevelési- oktatási folyamat komplex értékelése	Miskolc	98	3,21	0,85	0,09
	Pécs	60	3,18	0,91	0,12
	Összesen	158	3,20	0,87	0,07
Iskola, mint szervezet értékelésének kérdései	Miskolc	98	2,93	1,00	0,10
	Pécs	61	2,89	0,88	0,11
	Összesen	159	2,91	0,96	0,08
Oktatási rendszer értékelése	Miskolc	98	3,12	0,97	0,10
	Pécs	60	3,00	0,92	0,12
	Összesen	158	3,08	0,95	0,07
Tudásszintmérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	Miskolc	97	3,31	1,14	0,12
	Pécs	61	3,54	0,96	0,12
	Összesen	158	3,40	1,08	0,09
Tudásszintmérő eszközök készítése	Miskolc	98	3,15	1,14	0,11
	Pécs	61	3,41	1,10	0,14
	Összesen	159	3,25	1,13	0,09
Neveltségi szintet mérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	Miskolc	98	2,58	1,06	0,10
	Pécs	60	2,42	1,06	0,14
	Összesen	158	2,52	1,06	0,09

5. táblázat folytatása

<i>Ismeretek, képességek</i>	<i>Részminta</i>	<i>Válaszok száma</i>	<i>Középérték</i>	<i>Szórás</i>	<i>Hiba</i>
Neveltségi szintet mérő eszközök készítése	Miskolc	98	2,49	1,05	0,11
	Pécs	60	2,20	1,00	0,13
	Összesen	158	2,38	1,04	0,08
Tanulók értékelése osztályozással	Miskolc	97	3,86	0,80	0,08
	Pécs	60	3,55	0,89	0,11
	Összesen	157	3,74	0,85	0,07
Egyéb eszközökkel történő értékelés	Miskolc	97	3,62	0,96	0,10
	Pécs	60	3,53	1,02	0,13
	Összesen	157	3,59	0,98	0,08
Értékelési módszerek változatos alkalmazása	Miskolc	97	3,92	0,91	0,09
	Pécs	61	3,87	0,85	0,11
	Összesen	158	3,90	0,88	0,07
Vizsgáztatói feladatokra történő felkészítés	Miskolc	97	3,18	1,09	0,11
	Pécs	61	2,98	0,99	0,13
	Összesen	158	3,10	1,05	0,08
Saját tanári tevékenység értékelése	Miskolc	95	3,34	0,97	0,10
	Pécs	60	3,22	1,03	0,13
	Összesen	155	3,29	0,99	0,08

A teljes mintában a középértékek alapján kialakult rangsor elején a tanulói értékeléshez kötődő módszerek, eszközök, az ezzel kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai tudás, illetve a célok értékelése áll. A rangsor középső harmadában a tudásszintmérő eszközök alkalmazásával, készítésével összefüggő, a tanári tevékenység értékelésére, a folyamat- és a tankönyvértékelésre vonatkozó kompetenciák foglalnak helyet; míg a hátsó ranghelyeket a vizsgáztató feladatokra való felkészültség, a rendszer-, tanterv-, iskolaértékelés, valamint a neveltségi szintet mérő eszközökre vonatkozó kompetenciák foglalják el (6. táblázat).

Mindezen eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a tanárjelöltek az oktató-nevelő munka mindennapjait átszövő értékelési tevékenységek azon területein érzik legfelkészültebbnek magukat, amelyekkel tanárképzési tanulmányaik keretében is talán a legtöbbet foglalkoznak, s amely az értékeléssel kapcsolatos felfogásukat is leginkább meghatározza, (amint azt a kérdőív számos kérdésére adott válaszuk is tükrözi). A tanulók értékelése az a kiemelt értékelési terület, amelyben nézetük szerint a legalaposabb tudással, a legfejlettebb képességekkel rendelkeznek.

A tanulói értékeléssel kapcsolatosan is vannak olyan kompetenciák, amelyekben kevésbé jónak ítélik magukat, gondolunk itt elsősorban az értékelési módszerek között egy-

re fontosabb szerepet játszó tudásszintmérő eszközök alkalmazására és készítésére. Az objektivitás követelménye, a mérhetőség problematikája ugyanis mindinkább megköveteli az ebbéli jártasságot. Ebből a szempontból bizonyos ellentmondásra is felfigyelhetünk: míg „Az értékelési módszerek változatos alkalmazása” tekintetében a leginkább felkészültek tekintik magukat a hallgatók; addig a „Tudásszintmérő eszközök alkalmazása/készítése” vonatkozásában jóval mérsékeltebbnek ítélik tudásukat. Ebből következően a módszerek változatos alkalmazása a tesztek nélkül értendő.

6. táblázat. *A tanárképzési tanulmányok során a pedagógiai értékeléssel kapcsolatosan elsajátított ismeretek, képességek rangsora*

Értékelési ismeretek, képességek	Rangsor		
	Miskolc	Pécs	Teljes minta
1. Tanulók értékelésével összefüggő általános pedagógiai és pszichológiai ismeretek	3.	9.	4.
2. Tantervek választásával, készítésével kapcsolatos tudás	14.	14.	13.
3. Tankönyvek, taneszközök értékelése	12.	8.	10.
4. Pedagógiai célok értékelése	5.	6.	5.
5. Nevelési-oktatási folyamat komplex értékelése	8.	10.	9.
6. Iskola mint szervezet értékelése	13.	12–13.	14.
7. Oktatási rendszer értékelése	11.	11.	12.
8. Tudásszintmérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	7.	4.	6.
9. Tudásszintmérő eszköz készítése	10.	5.	8.
10. Neveltségi szintet mérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	15.	15.	15.
11. Neveltségi szintet mérő eszköz készítése	16.	16.	16.
12. Tanulók értékelése osztályozással	2.	2.	2.
13. Tanulók egyéb eszközökkel való értékelése	4.	3.	3.
14. Értékelési módszerek változatos alkalmazása	1.	1.	1.
15. Vizsgáztatói feladatokra való felkészültség	9.	12–13.	11
16. Saját tanári tevékenység értékelése	6.	7.	7.

Napjainkra a tankönyvi kínálat bőségében való tájékozódást segítő értékelő kompetenciák szerepe is felértékelődött. Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy az érettségi vizsga átalakulása is új követelményeket támaszt a vizsgáztatói szerepkörrel szemben, ugyanakkor csak a rangsor harmadik harmadában található az erre való felkészültség megítélése a hallgatók véleménye szerint, s a tanterv-értékelési kérdésekben sem ér-

zik igazán járatosnak magukat a hallgatók. A legfelkészületlenebbnek egyöntetűen a neveltségi szintet mérő eszközök felhasználásában/készítésében érzik magukat a hallgatók. Vélhetően tanulmányaik során sem igazán találtak ezzel az értékelési feladattal, így nem véletlen, hogy az utolsó két ranghelyre ez a kompetencia került.

A teljes mintát figyelembe véve az eredmények teljes mértékben megfelelnek a korábbi kutatásokon alapuló megállapításoknak. A miskolci és a pécsi mintában azonos ranghelyet foglal el az értékelési módszerek változatos alkalmazása és az osztályozás (1. és 2. hely), s megegyezik az utolsó két ranghelyre sorolt kompetencia is (neveltségi szintet mérő eszközök alkalmazása, készítése). Ezen kívül még két esetben találunk egyezést, a 11. ranghelyet elfoglaló rendszerértékelés, valamint a 14. helyen álló tantervértékelés vonatkozásában. A többi értékelési kompetencia megítélése némileg eklektikus képet mutat; kisebb-nagyobb ranghelybeli eltérések figyelhetők meg.

Két kompetencia esetében van („A tanulók értékelésével összefüggő általános pedagógiai és pszichológiai ismeretek” és „A tanulók értékelése osztályozással”) a miskolci és a pécsi hallgatók véleménye között szignifikáns eltérés. Mindkét esetben a miskolci tanárjelöltek érzik magukat felkészültebbnek. A hallgatók vélekedésében feltételezhetően szerepet játszott az, hogy tanárképzési tanulmányaik során jóval több, a tanulók értékelésével közvetlenül összefüggő kérdéskörrel találtak, mint a pécsi tanárjelöltek. Sőt az osztályozás külön is kiemelt téma volt. Ebből következően ezekkel az értékelési területekkel kapcsolatos tudás és kompetenciák megszerzésére ténylegesen nagyobb lehetősége nyílt a miskolci hallgatóknak.

A tanárjelöltek által szívesen alkalmazott értékelési eljárások és módszerek

A 11. kérdés a tanár szakos hallgatók által előnyben részesített értékelési eljárások, módszerek feltárását célozta meg (7. táblázat). A miskolci adatközlők esetében az említés gyakoriságát alapul véve a következő rangsor alakult ki: 1. feleltetés, 2. kiselőadás, 3. esszé-dolgozat, ezután jóval leszakadva következnek az egyes módszerek, negyedikként a gyakorlati feladat. A hallgatók által leginkább preferált módszerek a korábbi válaszokat átható tradicionális oktatási gyakorlathoz kötődő szemléletmódot tükröznék. Ezek a válaszok teljes mértékben harmonizálnak a korábban megfogalmazott feleletekkel. (Bár elgondolkodtatóak a 9. kérdésben kapott eredmény tekintetében. A válaszadók ugyanis „Az értékelési módszerek változatos alkalmazása” kompetencia vonatkozásában ítélték magukat a legfelkészültebbnek.) A 11. kérdésre adott válaszok tükrében ugyanakkor úgy tűnik, hogy leszűkített értelemben, a klasszikus módszereken belül tekintik változatosnak ebbéli kompetenciáikat. Változatlanul népszerűek tehát az évtizedek óta élő, jól bevált módszerek; örvendetes viszont – az általunk előzetesen nem várt – gyakorlati, manuális feladatok jelentőségének felismerése elsősorban a képességfejlesztés általános igényéből fakadóan, illetőleg a verbális tanulásban kevésbé sikeres tanulók szempontját szem előtt tartva, amint az az indoklásokból világossá válik.

A pécsi hallgatók válaszaik nyomán az alábbi rangsor alakult ki az említések gyakorisága alapján: 1. a feleltetés, 2. a kiselőadás, 3–4. az esszé-dolgozat és a feladatlap. Nem érzékelhető tehát jelentős eltérés a két minta között a választott értékelési módszerek vonatkozásában.

7. táblázat. A szívesen alkalmazott értékelési eljárások, módszerek rangsora

Rang-sor	Teljes minta		Miskolci rész minta		Pécsi rész minta	
	Módszer	A módszer választók száma	Módszer	A módszer választók száma	Módszer	A módszer választók száma
1.	Feleltetés	88	Feleltetés	54	Feleltetés	34
2.	Kiselőadás	81	Kiselőadás	52	Kiselőadás	29
3.	Esszé-dolgozat	72	Esszé-dolgozat	51	Esszé-dolgozat	21
4.	Gyakorlati (manuális) feladat	48	Gyakorlati (manuális) feladat	30	Feladatlap	21
5.	Feladatlap	44	Röpdolgozat	25	Gyakorlati (manuális) feladat	18
6.	Röpdolgozat	38	Tantárgyteszt	25	Házi feladat	15
7.	Tantárgyteszt	38	Feladatlap	23	Röpdolgozat	13
8.	Beszámoló	28	Beszámoló	20	Tantárgyteszt	13
9.	Házi feladat	24	Számítógéppel segített értékelés	12	Beszámoló	8
10.	Vizsga	14	Házi feladat	9	Vizsga	8
11.	Számítógéppel segített értékelés	14	Vizsga	6	Számítógéppel segített értékelés	2
12.	Programozott oktatás	4	Programozott oktatás	4	Programozott oktatás	0

A két csoport között egyedül a házi feladat vonatkozásában van szignifikáns eltérés ($p < 0,01$). A házi feladat mint értékelési módszer a pécsi tanárjelöltek körében kedveltebb, bár összességében nem túlságosan preferált a hallgatók között. Ennek hátterében valószínűleg az önálló feladatmegoldás ellenőrizhetőségének problematikája áll, illetve a házi feladatnak elsősorban az ismeretek megszilárdításában, elmélyítésében, a gyakorlatban betöltött szerepe húzódik meg. (Vö. a házi feladatot értékelési módszerként szívesen alkalmazók indoklásával.)

Az egyes módszerekhez kapcsolódó indoklások mind a miskolci, mind a pécsi tanárjelöltek esetében többnyire a didaktikai szakirodalom megállapításain alapulnak. Számos hasonlóságot, átfedést mutatnak, ezért a főbb indoklásokat a két mintára érvényesen foglaljuk össze.

A mindkét minta által leginkább kedvelt feleltetés előnyeit a hallgatók elsősorban a tantárgyakon átívelő „eszköztudás”, a kommunikációs képességek fejlesztésében látják (előadói készség, csoport előtti megnyilatkozás, a mondanivaló rendszerezése, logikus felépítése). Ezen kívül a folyamatos készülést biztosítására az aktuális tudás naprakész, gyors feltárásának lehetőségét emelik ki, amelyből a társak is tanulhatnak; egyúttal a személyre szabott értékelést lehetővé téve, a hibák rendszeres korrigálását biztosítva, vagyis a tananyag elsajátításáról való folyamatos visszajelzés jelentőségét hangsúlyozva. Távlatilag a jelentősebb, koncentráltabb értékelési helyzetekre való felkészítés szándéka is megfogalmazódik.

A kiselőadásban rejlő legfőbb pozitívumot a hallgatók egyöntetűen abban látják, hogy az érdeklődéssel összefüggő feladatvállalás, önálló kutatómunka motiváló erővel hat egy-egy témában való elmélyülésre, az adott tárgykörrel való intenzívebb foglalkozás pedig maradandóbb tudást eredményez. Az előadás készítője kötetlenebb formában, társai érdeklődésére is jobban számot tartó információkat beépítve, magasabb rendű értelmi műveleteket is végez előadása megszerkesztése során. A feleltetéshez hasonlóan a módszerben is „érték” az előadói és a rendszerező képesség fejlesztésének; a gyengébb tanulók számára pedig a téma/tantárgy iránti pozitívabb attitűd kialakításának lehetősége. Mint az a válaszok összegzéséből is kitűnik, a tanárjelöltek egyértelműen a szaktudományos elmélyülés „előszobájának” tekintik ezt a módszert, a felsőoktatásban érvényesülő szemléletmód közvetítésével. A középiskolai aspektust inkább a szerényebb képességű tanulók munkára inspirálásának említése hordozza.

Az esszéfeldolgozat preferálása főként az egyes témák elmélyült, komplex feldolgozásának igényéből táplálkozik, a tanulók tudásáról nyerhető globális képben megjelenik a tárgyi tudáson túlmenően a gondolatok kifejtésének önállósága, a fantázia, a kreativitás, a gondolati elvonatkoztatás, az asszociáció, a véleménynyilvánítás, az összefüggések megértésének, a gondolatok koherens megfogalmazásának képessége, az egyes tanulókat jellemző különböző szintje.

A gyakorlati feladatok a „hasznos” tudás létrejöttében játszanak kiemelt szerepet motiváló, készségfejlesztő, olykor kreativitást igénylő jellegűknél fogva, a túlzott elméletcentrikusság kiegyensúlyozására, az elméleti ismeretek gyakorlatba való átültetése/kipróbálása révén az alkalmazóképes tudás kialakítására; az egyoldalú értékelési eljárások színesítésére. Természetesen a pécsi hallgatók szakos sokszínűsége e módszer indoklásánál mutatkozott meg, hiszen a rajz - vizuális nevelés, a testnevelés és különböző természettudományos szakos hallgatók tantárgyaik sajátosságaiból adódóan, a több indokot sorakoztattak fel miskolci hallgatótársaikhoz képest. (Például laboratóriumi gyakorlat, terepgyakorlat, mozgássorozatok begyakorlása – a feladatmegoldások alatti tanulás lehetőségét is hangoztatva.)

A feladatlap használatát elsősorban a tényanyag, a lexikális tudás és gondolkodási képességek együttes feltárása indokolja a többféle kérdéstípus által indukált feladatmegoldásokban. Többnyire az összefoglaló órát követő, az átfogó tudás vizsgálatát az egész

tanórára és a teljes osztályra kiterjesztő értékelési módszerként aposztrofálják a feladatlapot a hallgatók. Ez alól kivételt csupán egy pécsi hallgató jelent, aki az összefoglalás során kitöltendő feladatlapban gondolkodik, tehát nem a minősítő, illetve szummatív értékelések során alkalmazható feladatlapról beszél.

A tantárgyestz kedveltsége – részben a feladatlaphoz hasonló előnyös tulajdonságai- ból ered; az egész osztály átfogó tudása értékelhető a segítségével –, részben abból, hogy használatával objektívabban mérhető a tárgyi tudás és rövid idő alatt kijavítható; illetve diagnózis is végezhető vele.

A röpdolgozat választását általában azzal indokolják a hallgatók, hogy adott időpont- ban a pillanatnyi felkészültségi szintről informálódhat a tanár, gyors értékelés végezhető el vele; meglepetésszerű jellegéből adódóan segíti a folytonos tanulás fenntartását, s ez- zel a módszerrel is több tanuló (az egész osztály) tudása egyidejűleg tárható fel.

A beszámolóval kapcsolatban leginkább az önálló tanulói munka, a beszélgetésre is alkalmat adó nyugodtabb körülmények pozitív hatását nevezték meg az adatközlők.

A házi feladat alkalmazásának indokoltsága a tipikus hallgatói válaszok alapján ab- ból származik, hogy a következő tanórára készülés szerves részeként folyamatos otthoni tanulásra, munkára serkent, alkalmat teremtve a gyakorlásra, elmélyülésre, ismétlésre, a kreativitás fejlesztésére, alkalmasint az órán időhiány miatt elmaradt feladatok megoldá- sára – más szóval a híd szerepét tölti be az egymással összekapcsolódó tanórák láncola- tában, az iskolaihoz képest az egyénenként szükséges, kevésbé kötött időkeretben.

A vizsga a komplex, összefüggő tudás vizsgálatának írásbeli és szóbeli módszere, egyben a hasonló jellegű megmérettetésekre felkészítő, a stresszhez, a vizsgadrukhoz szoktatás alkalma. Úgy véljük e módszer választását – annak kis számát – jelentősen be- folyásolta az, hogy a vizsga jellegzetesen nem a „hétköznapi” értékelés bevált módszere, hanem az „ünnepnap” értékelése, tehát olyan jelentős tétellel bíró alkalmakhoz kötődik, amelyek a tanulók felsőbb osztályba lépését, továbbtanulását, életpályáját befolyásolják, ezáltal némileg módosul az értékelési módszerek között betöltött szerepe.

A számítógéppel segített értékelés – talán újszerűségénél, kevésbé elterjedtségénél fogva – csak néhány hallgató által választott módszer, akik e metodikában az adaptívabb és objektívabb, a gyorsabb és hatékonyabb, a tanulók számára izgalmasabb értékelés le- hetőségét látják. Évekre visszamenőleg nyomon követhető valamennyi tanuló értékelése, így a viszonyítás – önmagához/társakhoz, a hozzáadott érték vizsgálata – is könnyebbé válik.

A programozott oktatást csupán két miskolci hallgató választotta. Indoklásukban az egyéni különbségekhez alkalmazkodás és az objektívabb értékelés szerepelt.

Az egyéb módszerek között a miskolci hallgatók a vitát és az órai munka értékelését jelölték meg; míg a pécsiék az órai munkán kívül, ahol a kisebb izgulás jobb teljesít- ményt eredményezhet; a projektoktatást, a tudásszint gyakorlati vizsgálatát lehetővé tevő interaktív eszközöket említették, a testnevelés szakos adatközlők pedig a különféle szint- felméréseket, képességfelméréseket, akarat-erő, kitartás vizsgálatát.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy nemcsak az egyes módszerek preferáltsága mutat hasonlóságot a miskolci és a pécsi minta összevetése során, de a választások mö- gött meghúzódó okok is analógok. A tanárjelöltek általában tantárgyaktól független (részben kivétel ez alól a gyakorlati feladat, ahol tantárgyspecifikus okok is jelentősebb

arányban szerepelnek) indokokat sorolnak fel, többnyire a tanulói képességfejlesztés, az értékelés objektivitása és az időtényezők – mint jelentősebb kategóriák – alapján értékelve az egyes módszerek hasznosságát.

Egy árnyalatnyi különbség érzékelhető az indoklások tartalmi elemzése során, a pécsi hallgatók megfogalmazásának módja a tanulási folyamat tágabb értelmezésére utal a teljes személyiség fejlesztésével összefüggésben. Úgy véljük ebben – a hallgatók által a vizsgálat idejével egyidejű – „A kritikai gondolkodás fejlesztését” célzó kurzus keretében folytatott tanulmányok is szerepet játszottak.

Míg a feleltetés minden tantárgyban egyaránt kedvelt értékelési módszer, addig a bölcsész hallgatók felülreprezentáltsága előre vetítette az esszé választásának magas arányát. Ez utóbbi esetben tehát a hallgatók szakosságát a válaszadást meghatározó tényezőnek tartjuk.

A kutatási eredmények összegzése és értékelése

A tanár szakos egyetemi hallgatók értékelési nézeteinek, tudásának, kompetenciáinak egyes aspektusait feltáró kutatásunk nyomán a következő megállapításokat tehetjük. A hallgatók nem látják át az értékelő funkciók komplexitását, közülük csupán néhánynak tulajdonítanak szerepet a nevelési-oktatási folyamatban. Bár az egyes kérdésekre adott válaszok nem igazán tükrözik konzekvens elkötelezettséget; összességében a tanuláshoz való viszony kialakításában, a sikerélménynek a jobb teljesítményre serkentésben betöltött szerepű motiváló funkció és az erényeket, a hibákat és a hiányosságokat egy-egyben láttató, a pályaválasztást is segítő tájékoztató funkció jelentőségének elismerése emelkedik ki. Véltetően az oktatáspolitikai változások, az iskolahasználók informálódásának igénye, valamint a gyerekközpontú pedagógiák elterjedése és a facilitáló tanári szerep hangsúlyosabbá válása által inspiráltak. Mindez némiképp előrevetíti a minősítő funkció kizárólagos érvényesítésének „trónfosztását”, talán éppen az alternatív pedagógiák szemléletmódosító hatása következtében.

A tanárjelöltek számára az értékelés alapvetően a tanulók értékelését jelenti, ezáltal egy leszűkített értékelési tárgyra vonatkoztatják ezt a pedagógiai fogalmat. Számukra az értékelési kérdések elsődlegesen tanítás-tanuláselméleti problémaként merülnek fel: a tanár-tanuló viszonylatban értelmezett értékelési funkciók a tantárgyi teljesítményekhez kötődnek szorosan; a gyakorló tanítás során megvalósított értékelési gyakorlatukat is ez jellemzi. Így például a scriveni értékelési típusok érvényesítését is, amelyben szintén háttérbe szorult a nevelési szituációk ilyen szempontú értelmezése. A diagnosztikus értékelés főként az osztályhoz intézett kérdések formájában az előzetes tudás feltárását jelentette; a formatív értékelés a közös gyakorlatok során megvalósított folyamatos hibakorrigálást, segítségnyújtást; a szummatív értékelés pedig a témazáró dolgozat megíratását és értékelését. Az ily módon leszűkített értelemben érvényesített funkciók közül valamennyi alkalmazására lehetőség nyílt. Ugyanakkor összességében kissé szegényesnek tekinthető a hallgatók konkrét példákkal illusztrált értékelési gyakorlata, amelyből elméleti, metodikai hiányosságokra egyaránt következtetni lehet.

A hallgatók az oktató-nevelő munka mindennapjait átszövő értékelési tevékenységek azon területein tartják legfelkészültebbnek magukat, amelyekkel tanárképzési tanulmányaik keretében is talán a legtöbbet foglalkoznak, s amelyek az értékeléssel kapcsolatos felfogásukat is leginkább meghatározzák. S ebből következően a tanulói értékeléshez kötődő módszerek, eszközök, az ezzel kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai tudás vonatkozásában tekintik magukat a legfelkészültebbnek; s az újabban jelentkező értékelési területeken érzik leginkább hiányosnak felkészültségüket (pl. tanterv-, intézményértékelés). Emellett az egyes funkciók érvényesítésekor a tradicionális oktatási gyakorlathoz kötődő értékelési módszereket helyezik előtérbe. Bár a didaktikai szakirodalom az értékelési módszerek és eljárások széles körét tárja a hallgatók elé, ezek „működés közbeni” megfigyelésére, kipróbálására alig-alig nyílik lehetőség – a tanítási gyakorlatot is beleértve. Így a megtanult elmélet nem válik gyakorlattá, megtapasztalhatóvá, maradnak a diákélmények alapján felhasználható, többnyire hagyományos értékelési módszerek, amelyek így egyúttal a legkedveltebb módszerek listáját is alkotják.

A töredékes tudás háttérében vélhetően az értékelés-téma „hátrányos helyzete” áll. Az elméleti és gyakorlati képzés – kevés kivételtől eltekintve (pl. didaktika, pedagógiai pszichológia) – csak bizonyos vonatkozásokban tárgyalja vizsgált tárgykörünket, amelynek következtében a hallgatók nem szereznek kellőképpen megalapozott tudást az értékelési funkciókat, tevékenységeket illetően. A tanárképzési tanulmányok keretében a gyakorlati tapasztalatok szerzésének lehetősége is igen szűk körű.

Az empirikus kutatásunk által lefedett értékelési problémák főbb tartalmi csoportjai közötti szoros összefüggés – más kutatásokkal analóg módon – újfent a pedagógiai tevékenység és benne az ellenőrző-értékelő munka összetettségére hívja fel a figyelmet. Az értékelő tevékenység különböző komponenseinek egymásra hatását jelzi, illetve az értékelési tényezők együttes vizsgálatának szükségességét mutatja.

A kutatásunk által feltárt diákkori élmények meghatározó szerepe, az értékelési funkciók leegyszerűsített értelmezése, az értékelésnek szinte kizárólagosan a tanulóra vonatkoztatott értelmezése, a hagyományos értékelési módszerek kedveltsége, csupán a tradicionális értékelési ismeretek/képességek vonatkozásában érvényes „hallgatói felkészültség” olyan eredményeknek tekinthetők, amelyek korábbi vizsgálatok alapján már megfogalmazott konzekvenciák megerősítéséhez járultak hozzá.

A hatékonyabb értékelési felkészültség biztosítása érdekében ezért célszerűnek tűnik a tanárképzés keretei között is – az eddigieknél – nagyobb figyelmet szentelni a hallgatók értékelési feladatokra való felkészítésének.

Irodalom

- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlatja*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Cribblez, L. és Wild-Naef, M. (1998): *Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. Zeitschrift für Paedagogik*, 1. sz. 21–39.
- Déri Miklósné (1992): *A pedagógusképzés az Európa Tanács tagországaiban és Észak–Amerikában*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.

Tanár szakos egyetemi hallgatók értékelési tudása és kompetenciái

- Falus Iván (1979): A pedagógus tevékenységének sajátosságai. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1090–1102.
- Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2002): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1. sz. 73–79.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 458–474.
- Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta és M. Nádas Mária (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 836–852.
- Falus Iván és mtsai (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván és mtsai (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen Gyula (2000): A pedagógusok gyakorlati mesterségbeli tudásának vizsgálata. Beszámoló, ELTE Pedagógiai Doktori Iskola. Kézirat.
- Kotschy Beáta (2001): Az iskolai munka tervezése és a pedagógusok nézeteinek összefüggései. In: Falus Iván és mtsai (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 308–326.
- Lukács István, Petriné Fejér Judit és Vámos Ágnes (2000): A pedagógiai, pszichológiai gyakorlatok helyzete a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 146–163.
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (1995): Oktatók és hallgatók megítélése a pedagógusképzés gyakorlati formáinak hatékonyságáról. *Magyar felsőoktatás*, 5–6. sz. 44–50.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata. PhD disszertáció.
- Vámos Ágnes (2001a): Értékelés az iskolában. In.: Falus Iván és mtsai: *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 261–282.
- Vámos Ágnes (2001b): A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálóval. In: Falus Iván és mtsai: *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–307.
- Venter György (1997): *A tanári mesterségre való felkészítés. Példák Németországból és Ausztriából*. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza.
- Vidákovich Tibor (1993): Diagnosztikus tesztbankok. *Pedagógiai diagnosztika 2.*, Az Alapműveltségi Vizsgaközpont kiadványa, Szeged. 7–24.

Kovácsné Duró Andrea

ABSTRACT

ANDREA DURÓ KOVÁCSNÉ: ASSESSMENT RELATED KNOWLEDGE AND COMPETENCES OF
TEACHER TRAINEES

The emergence of the need for assessment which comprehends the whole spectrum of activities in the school, and the accompanying re-evaluation of the teacher's competencies in assessment and evaluation draw increasing attention to the education of teacher trainees in this respect. This paper gives an overview of some aspects of this issue by presenting results from a questionnaire-based empirical survey on a sample of students from the University of Miskolc and the University of Pécs in Hungary, in the fifth year of their studies and participating in pre-service teacher training. The primary objectives were to identify (1) how teacher trainees prepare for their role in assessment in their teacher training courses; (2) what assessment knowledge and beliefs they hold; and (3) how they judge their own competencies in this regard. The results show that students are not aware of the complexity of assessment functions. For them, assessment has a restricted sense only, meaning the evaluation of students. Consequently, they consider themselves most prepared as regards educational and psychological knowledge related to the evaluation of students and emphasise assessment methods embedded in traditional teaching practices when realising assessment functions. This scattered knowledge is probably explained by the disadvantaged situation of the assessment issue. With only a few exceptions (e.g. didactic or educational psychology), this issue is dealt with only from certain aspects in both theoretical and practical training, and, as a result, students lack a well founded knowledge base of assessment functions and activities. Furthermore, pre-service teacher training offers but scarce possibilities for gaining experience from practice. The present results support earlier findings and make it the more reasonable to devote greater attention to the preparation of students for assessment in the framework of university-based pre-service teacher training in order to ensure its higher efficiency.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 2. 203–224. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kovácsné Duró Andrea, Miskolci Egyetem,
BTK Neveléstudományi Tanszék, H–3515 Miskolc-Egyetemváros

ÁLTALÁNOS ISKOLÁS TANULÓK ATTITÚDJE ÉS MOTIVÁCIÓJA AZ ANGOL MINT IDEGEN NYELV TANULÁSÁRA

Hardi Judit

Szegedi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

Napjainkban megnőtt a társadalmi igény az idegen nyelvek tanulására, tudására. Úgy tűnik, a nyelvtanulók kellőképpen motiváltak a különböző idegen nyelvek befogadására, annak ellenére, hogy mint tudvalevő, az idegen nyelvek tanulása gyakran buktatókkal teli fáradtságos munka. A tanulandó idegen nyelv kiválasztásával kapcsolatos attitűd és motívumrendszer fontos tényezői a motiváltság állapotának fenntartásának. Noha a kutatási eredmények tükrében elmondható, hogy az idegen nyelvi tantárgyi attitűdök helyzete a többi tantárgyhoz viszonyítva jó (Csapó, 2000), a kedvező tantárgyi beállítódás fenntartásához hasznos azoknak a motívumoknak az ismerete, melyek a nyelvválasztásnál működtek közre, valamint azoké melyek a tantárgykedveltséget hosszú távon is képesek fenntartani. Az alábbi empirikus kutatásban ezeknek a hajtóerőknek a feltérképezését tűztem ki célul a tanulási motiváció, motívum és tantárggyal kapcsolatos attitűd aspektusából vizsgálva.

Tanulási motiváción olyan belső dinamikus hajtóerőket, valamint külső tényezőket értünk, melyek tanulási tevékenységre készítetnek, aktiválva, irányítva, integrálva a tanulást, míg a tanulási motívum tapasztalatok útján létrejövő befolyásoló erő, mely aktívan alakul az önmege erősítő folyamatok függvényében (Réthy, 2001). A tanulási motívumok köréről, szerveződéséről, és fejlődéséről nem könnyű átfogó modellt kialakítani, ehhez nyújtanak segítséget a tantárgyi attitűdvizsgálatok. A szakirodalom a tantárgyi motívumok vizsgálatát tantárgyi (tantárgyakkal kapcsolatos) attitűdök néven említi (Józsa, 2002).

Attitűdön valamilyen cselekvésre készítető általános beállítódást értünk. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdöt vizsgáló kérdőívek közvetlenül arra a kérdésre keresik a választ, hogy mennyire szeretik a tanulók az adott tárgyat tanulni, így a tantárgyi attitűdöt az adott tantárggyal kapcsolatos általános beállítódásként, illetve a tárgy tanulására való készítettként értelmezhetjük (Csapó, 2000).

Motiváció és nyelvtanulás

Az alábbi rövid szakirodalmi áttekintés az idegennyelv-oktatás területén történő motiváció-kutatás aspektusait ismerteti.

A legtöbb tanmenet és nyelvi program kétféle célrendszert jelöl meg a nyelvoktatásban, az „attitűd célok”-at és a „tartalmi célok”-at (*Halliwell*, 1992). Az attitűd célok a tanulási tapasztalatszerzésen túl az idegen nyelvi osztályteremben jelenlévő kapcsolatokra és a nyelvi környezet légkörére irányulnak. A tartalmi célú orientáltság a nyelvi elemekre és azok használatának kérdéseire összpontosít. A fő különbség az általános- és középiskolai nyelvoktatás között ennek a két célnak az egyensúlyában rejlik. Az egyensúly az attitűd célokról a tartalmi célokra helyeződik át, amint a tanuló végigjárja az oktatási rendszer egymásra épülő fokozatait. Az általános iskolai idegen nyelvi munka az attitűd célokra helyezi a hangsúlyt, míg a középiskolában inkább a tartalmi célok dominálnak (*Halliwell*, 1992).

A tanulási motiváció olyan komplex folyamat, mely affektív, kognitív és effektív síkon irányított integrációként fogható fel a tanuló és környezete között (*Réthy*, 1988, 2001). A *Halliwell* féle kétpólusú (attitűd vs. tartalmi cél) megközelítés párhuzamba vonható a tanulási motiváció affektív és kognitív faktoraival. A kisiskoláskor kezdetén az érzelmi motívumok dominálnak, azaz a hangsúly az attitűd célokon és affektív faktoron van, melyek fokozatosan adják át a helyet a tudáshoz, mint célhoz kapcsolódó kognitív motívumoknak, célé a nyelvi tartalom és a nyelvhasználat válik.

A motivációs modellt affektív nézőpontból *Stern* (1996) a következőképpen szemléli: fontos tényező a) az egyén alap beállítottsága, mely hatással van a nyelvtanulásra (pl. a másság iránti tolerancia, szükségérzet a fejlődésre), b) specifikusabb attitűdök (pl. attitűdök a nyelvhez, nyelvtanuláshoz) és c) a tanulók motivációja, mely kezdeményezi és fenntartja a tanulási folyamatot, illetve blokkolhatja azt. Ide tartoznak még a kinyilvánított okok és az érzékelt célok, éppúgy, mint a tudat alatti hajtóerők és szükségletek.

A tanulási motivációt *Gardner* (1985) két fő csoportra, integratív és instrumentális motivációra osztja. Az instrumentális motiváció valamilyen praktikus cél elérésére irányuló késztetéseket jelöl (pl. továbbtanulás, külföldi munkavállalás). Az integratív motiváció a célnyelvi társadalomba való beilleszkedést tekintő fő hajtóerőnek. Ez a motiváció hat a célnyelvi és kétnyelvű környezetben, de szerepe a kisiskolás idegen nyelvi nevelésében elhanyagolható, mivel esetükben az instrumentális és egyéb motívumok kapnak főszerepet (*Nikolov*, 1995).

Dörnyei (1998) motivációs modellje két fő motívum szerepét tartja kiemelkedően fontosnak az idegen nyelv elsajátításban: az általános és szituációs-specifikus motívumokat. Az általános motívumokhoz tartoznak az instrumentális és integratív motivációs alrendszerek, valamint az „eredményesség szükséglete” és a „múltbéli sikertelenségeknek tulajdonított” motívumok. Az instrumentális motívumok körébe tartoznak azok a külső motívumok, melyek a nyelvtudás pragmatikus és hasznossági jellemzőihez köthetők. Az integratív motivációs alrendszerhez tartozik a nyelvtanuló általános beállítódása az idegen nyelvekhez, kultúrákhoz és emberekhez, melyet a célnyelv kultúrájával való azonosulás vezérel. Az instrumentális és integratív motívumok a tanulás céljához köthetők,

míg az eredményesség szükségletére irányuló motívum a nyelvtanuló személyiségével van szoros kölcsönhatásban. Ez a szükséglet a bizonyos célok elérésére irányuló vágyat testesíti meg, mely vágy a nyelvtanulás esetében a nyelvtudás megszerzésére irányul. A múltbeli sikertelenségeknek tulajdonított motívumok szintén fontos szerepet kapnak az idegen nyelv tanulásánál fennálló motíváltságban, mivel a nyelvtanuló múltbeli negatív élményei hatással vannak jelenlegi tanulási teljesítményére.

A szituációs-specifikus motívumok között *Dörnyei* (1998) a következőket tartja fontosnak:

- a csoport dinamikához kötődően a tanulócsoport értékelését,
- a tanár értékelését, mely a tanulók megítélését tükrözi a tanár személyiségéről,
- a nyelvóra és tananyag értékelését, mely a tanulók attitűdjét jelzi a nyelvórával és a tananyaggal kapcsolatban,
- a nyelvi magabiztosságot, mely a nyelvtanuló saját nyelvi kompetenciájának megítéléséből, illetve a nyelvtanulás sikeréből fakad,
- a nyelvhasználat során fellépő, illetve a nyelvcsoporthoz való szereplésből fakadó izgatottsági szintet, valamint
- a nyelvi kontaktus mennyiségét és minőségét.

A nyelvismeretet vizsgáló hazai empirikus kutatások arra engednek következtetni, hogy a tanuló idegen nyelv kiválasztásával kapcsolatos attitűd fontos motíváló tényező a nyelvtanulás során. A szabad nyelvválasztás óta tanulásra kínált nyelvek kavaláriájából mindenki kiválaszthatja a számára legmegfelelőbbet. Vizsgálatok kimutatták, hogy ma többen beszélnek angolul és németül, mint oroszul, annak ellenére, hogy az orosz nyelv negyven évig csaknem egyeduralmat élvezett a kötelezően tanulásra kínált idegen nyelvek között (*Terestyéni*, 1996).

Az általános iskolás gyerekek nyelvtanulási attitűdjét és nyelvválasztását vizsgálta Magyarországon *Csizér*, *Dörnyei* és *Nyilasi* (1999). Az adatfelvétel idején (1993 tavaszán) tapasztalt helyzet régiók szerinti bontásban azt mutatta, hogy az általános iskolás diákok 94,9 százaléka tanult legalább egy idegen nyelvet. Ez a nyelv 52,9%-ban az orosz, 26,5%-ban az angol és 24%-ban a német volt. A tanult nyelvek és földrajzi régiók, illetve a tanult nyelvek és település típusok közötti szignifikáns kapcsolat arra engedte következtetni a kutatókat, hogy a diákok, illetve családjaik nyelvválasztási kompenzációs stratégiák kialakításával illetve használatával próbálkoznak. Ilyen stratégia az a lehetőség, mely „lehetővé teszi a diákoknak, elsősorban az oroszul tanuló diákoknak, hogy a lakóhelyük földrajzi helyzetéből adódó nyelvtanulási hátrányokat csökkentésük, vagy megszüntetésük (*Csizér*, *Dörnyei* és *Nyilasi*, 1999. 197. o.)”. Az iskolán belül a diákoknak csupán 8%-ánál működött a kompenzációs stratégia, míg az iskolán kívüli nyelvválasztásban működött ugyan, de csak Budapesten. Az iskolán kívüli idegen nyelvek tanulásának preferencia-sorrendjében az angol nyelv az első helyen állt, amit a német és a francia nyelvek követtek.

Dörnyei, *Nyilasi* és *Clément* (1996) magyar iskolás gyerekek motivációját vizsgálta az idegen nyelvek tanulására. Az összehasonlító tanulmányból kitűnik, hogy az iskolás gyerekek körében legnépszerűbb idegen nyelv az angol, ezen belül is különösen motiváltak a gyerekek az amerikai angol tanulására. A második legvonzóbb nyelv a német, melyet a francia, olasz és orosz nyelvek követtek. A vizsgálat eredménye rámutat arra a

szomorú tényre is, hogy a magyar iskolás gyerekek egyáltalán nem motiváltak a szomszédos országok nyelveinek tanulására, Ausztria kivételével.

Egy 2000 tavaszán történő adatfelvételen alapuló reprezentatív vizsgálat alapján ki mondható, hogy nagyon jelentősek a nyelvválasztásban megmutatkozó regionális különbségek. Közép-Magyarország (így a jelenlegi vizsgálat színhelye, Kecskemét is) az angol és német nyelvek választását feltérképezve, az angol nyelv preferenciáját tükrözi 72:28 arányban (Csapó, 2001).

Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdjét és motivációját vizsgálva Nikolov (2003) arra az eredményre jutott, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos tervek mindkét nyelvből pozitív attitűdöket és erőteljes instrumentális motivációt tükröznek. Ugyanakkor az adatokból tendenciaszerűen kirajzolódik, hogy az angol nyelvvel kapcsolatos attitűd a vizsgált évfolyamokon (8., 9., 10.) kedvezőbb a németnél. A nyelvválasztással kapcsolatos trenddel tehát összhangban vannak az eredmények, azaz az angol nyelv fokozatos térhódítása a jellemző, jelezve a német nyelv térvesztését.

A nyelvválasztással kapcsolatos attitűd vizsgálat mellett továbbra is nyitott kérdés az, hogy melyek azok a hajtóerők, amik a nyelvtanulásra ösztönöznek és a motiváltság állapotát hosszú távon is képesek fenntartani. A kutatási eredmények (Fehér, 2000; Nikolov, 1995) alátámasztják, hogy az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűd és motivációs szint egyénenként és korcsoportonként is változó tendenciát mutat. Nikolov (1995) általános iskolás, magyar anyanyelvű gyerekek motivációját kutatta az angol mint idegen nyelv tanulására. A longitudinális vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a motivációról a második nyelvi kutatásokban kialakult kép nem helytálló az idegen nyelvi környezetben, vagyis az általános iskolás gyerekek motivációs tényezői között legfontosabb szerepe a tanulási szituációnak, a tanárnak, valamint a motiváló tevékenységeknek, feladatoknak van. A külső motivációs tényezők (jutalmak, jegyek, dicséret) szerepét folyamatosan veszi át a tudás, mint cél (Nikolov, 1995).

Fehér (2000) középiskolás tanulók motivációját vizsgálta az angol nyelv tanulására. A kutatás eredményei igazolták a tanulók pozitív beállítottságát az idegen nyelv tanulására, azonban felhívták a figyelmet arra, hogy a motiváció fenntartását mindig kiemelkedő feladatnak kell tekinteni. Az angoltanároknak figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy a végzős középiskolás diákok ne adják fel a nyelvtanulást, különösen a szakközépiskolások figyelmét kell hívni a nyelvtudás gyakorlati hasznára. Nem szabad elhanyagolni a tanulók nyelvi magabiztosságának fejlesztését és az idegen nyelv használata során fellépő izgalmi szint csökkentését sem, mivel ezek gátolhatják a tanulókat az idegen nyelven történő sikeres kommunikációban.

A motiváció alakulásának vizsgálatában némileg eltérő tendencia mutatható ki a korábbi tanulmányokat egybevetve a napjainkban történő felmérésekkel, illetve az általános tanulás iránti motiváltságot az idegen nyelvek tanulási motivációjával összehasonlítva. Hazánkban a hatvanas évek végén a motiváció életkori változásait Veczkó (1986) kutatta. Arra az eredményre jutott, hogy az első osztálytól a középiskola végéig közel egyenletes a tanulók iskola iránti beállítódása. A tanév elején mindig magasabb szintet mutat a beállítódás, mint a tanév vége felé. Napjainkban azonban általános tendenciaként rajzolódik ki az iskolához való pozitív viszony csökkenése az életkor előrehaladtával (Szabó, 2004).

Nikolov (1995) longitudinális vizsgálatában általános iskolások nyelvtanulási motivációját követte végig három korcsoportban, nyolc tanéven keresztül. A kutatásban kiért arra, hogy az angol nyelv milyen helyet foglal el a többi tantárgy között, és hogy ez a hely hogyan változik. A tanulók véleménye szerint mindegyik vizsgált korcsoportban az angol volt az egyik legnépszerűbb tantárgy a vizsgált periódus alatt, de helye az idő múlásával változott. Ötödik osztálytól az angol az első helyről hátrébb szorult, más tárgyaknak adva át a vezető szerepet.

Csapó (2000) a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggéseit vizsgálva szintén arra az eredményre jutott, hogy az idegen nyelvi tantárgyi attitűdök helyzete a többi tantárgyhoz viszonyítva jó, és ez a kedvező kép valószínűleg a megújult nyelvtanítási-módszertani kultúrának köszönhető.

Általános iskolások attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására

A kutatási kérdések

A kutatás első fázisára (*Hardi*, 2001) 1995-ben került sor a kecskeméti Magyar Ilona Általános Iskolában, ahol ebben az évben került az angol idegen nyelvi tantárgyként bevezetésre a már addig is kötelezően tanulható német nyelv mellé. A felső tagozaton 48 tanuló kezdte meg fakultációs (nem kötelező) tanulmányait. A vizsgálatban a tanulók nyelvválasztással kapcsolatos motivációját és tantárgyi beállítódását tanulmányoztam. A tantárgyi attitűdöt a megértés, érdeklődés és bánásmód felbontásában vizsgáltam a tantárgykedveltségi vizsgálat keretében. Azokra a kérdésekre kerestem a választ, hogy milyen motívumok működtek közre a diákok nyelvválasztásában, és hogyan vélekedtek a gyerekek a tanulás első évében az angol órákról.

A jelenlegi vizsgálatot kilenc év elteltével ismételt meg ugyanabban az általános iskolában, ahol az angol nyelvet ekkor már tagozatos szinten, kiemelt óraszámban tanulták a gyerekek. Státusza kötelezően választható nyelvvé lépett elő a már eddig is tanulható német nyelv mellé.

A megismételt motiváció és attitűd vizsgálatban a következő kérdésekre kerestem a választ:

- Miért választották a tanulók az angol nyelvet?
- Milyen helyet foglal el az angol a tantárgyak között?
- Milyen tevékenységeket kedvelnek leginkább az angolul tanuló diákok?
- Mi a véleményük az órákról és a tanár személyiségéről?
- Hogyan vélekednek a tanári bánásmódról?
- Mennyire érdekli őket az angol tantárgy?
- Mennyire értik a tantárgyat?
- Miként módosultak a tanulók indítékai az angol nyelv tanulására most, hogy az a német mellett a kötelezően választható tantárgyak listáját bővíti?

- Befolyásolja-e, illetve hogyan és milyen mértékben a kötelezően választható jelleg a tanulók tantárgykedveltségi attitűdjét?
- Milyen tendenciajellegű változások mentek végbe a tanulói motiváltság és attitűd tekintetében kilenc tanév elteltével?

A résztvevők

A vizsgálatban 85 tanuló vett részt a következő megoszlásban (1. táblázat).

1. táblázat. A felmérés mintája

Évfolyam	Alsó tagozat		Felső tagozat			
	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Diákok száma	16	17	17	17	12	6
Összesen	33		52			

A jelenlegi felső tagozatos tanulók az általános iskola első osztályában kezdték meg idegen nyelvi tanulmányaikat angol tagozaton, kiemelt óraszámúban. 1–2. osztályban heti kettő órában, 3. osztályban heti három, 4. osztályban heti négy, 5. osztálytól kezdve, pedig heti öt órában tanultak angolt a gyerekek. A jelenlegi alsó tagozatosok már csak a 3. osztálytól tanulnak angol nyelvet tagozatos szinten.

A vizsgálat színhelyeül szolgáló általános iskola közepes befogadó képességű, évfolyamonként két osztállyal működő városközponti iskola, ahol az idegen nyelvi oktatás alapóraszámúban és tagozatos szinten történik német nyelvből, angol nyelvből pedig csak tagozaton.

Minden évfolyamon ugyanaz az angol tanár tanít, de a tanár személyében változás következett be az előző vizsgálatához képest. 1995-ben, amikor az angol fakultációs tantárgyként bevezetésre került az iskolában én tanítottam a gyerekeket, a 2001/2002-es tanévtől új kolleganő vette át az angol nyelvi csoportok képzését.

Az adatgyűjtés eszközei

A vizsgálat lebonyolítása két kérdőív segítségével történt. Az első kérdőívet *Kósáné, Porkolábné és Ritoók Pálné* (1987) *Neveléslélektani vizsgálatok* című kötetéből választottam ki (lásd a mellékletben). A kérdőívet, mely a tantárgy iránti attitűd, azaz a tanulók tantárgykedveltségének mérésére szolgál, 3–8. osztályos gyerekek számára ajánlják a szerzők. Az elemzés szempontjaihoz a következő csoportosítást javasolják a kérdőív kidolgozói:

1) A tantárgyra vonatkozó vélemények csoportosíthatók az állítások tartalma szerint a következő bontásban: érdeklődés, megértés, a gyerekekkel való bánásmód.

2) A vélemények alakulása a pozitív és negatív attitűdöt kifejező válaszok alapján elemezhető.

Az elemzéshez szükséges volt a kérdőívben szereplő állításokat csoportosítani azok tartalma szerint. Ennek megfelelően az alábbi besorolás alakult ki (2. táblázat).

2. táblázat. A kérdőív állításainak tartalmi csoportosítása

<i>Állítások tartalma</i>	<i>Sorszáma</i>
Érdeklődés	1, 2, 3, 8, 9, 10
Megértés	4, 5, 7, 11, 13
Bánásmód	6, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

A dőlt számok + nem, a többi + igen.

Az elemzés alapjául a tanulók által kitöltött kérdőívek szolgáltak, melyeket a kérdések tartalma alapján bontottam fel a fenti mutatókra. Az „érdeklődés” címszó a tanulók tantárgy és tanóra iránti érdeklődését jelzi, valamint a tanórán és azon kívül előforduló feladatok mennyiségére és minőségére mutat rá. A „megértés” mutató kérdései a tanár tudására, magyarázataira és tanítási tempójára utalnak. A „bánásmód” mutató azt jelzi, hogy a tanulók miként érzékelik a közvetlenül rájuk irányuló tanári magatartást, mint például osztályozás, kivételezés és közvetlenség. Ezeknek a mutatóknak az átlagából alakul ki az attitűd összesített mutatója, mely a tanulók angol nyelv iránti általános beállítódását, azaz tantárgykedveltségét tükrözi. Az egyes mutatókat a kérdésekre adott, fenti csoportosításban leírt *igen*,- *nem* válaszok pozitív tartalma alapján képeztem. Az összesen 20 *igen* és *nem* válasz összegét vettem 100%-nak, mely az összesített attitűd értéket mutatja.

A 2. kérdőív kérdéseit (lásd a mellékletben) négy fő szempontra bontva csoportosítottam: Az 1. és 2. kérdés arra ad választ, hogy miért tanulnak a gyerekek angolul, illetve miért az angolt választották idegen nyelvi tárgyként, a 3. és 4. kérdés az angol helyét vizsgálja a tantárgyak között, az 5. és 6. kérdés a tanórán belüli tevékenységekre kérdeznek rá, az utolsó két kérdés, pedig a tanár tevékenységét vizsgálja.

A két kérdőív tartalmi összehasonlításából látható, hogy a kérdések egyrészt kiegészítik, másrészt megerősítik egymást. A második kérdőív kiegészíti az elsőnél kapott információt a tantárgyválasztás motívumaival, valamint rákérdez a tantárgy helyére a többi tantárgyhoz viszonyítva. A kedvelt és kevésbé kedvelt tevékenységekre utaló konkrét kérdések megerősítik az első kérdőív érdeklődési mutatóját, a tanár tevékenységével kapcsolatos kérdések pedig a bánásmódról és a megértésről az első kérdőív kapcsán kialakult képet teszik teljessé.

Amint a kérdőívek kérdéseiből látszik, a válaszok vélhetően átfogó képet mutatnak azokról a motívumokról, melyek közreműködnek a tanulók nyelvválasztásában, rámutatnak a tanulók tantárggyal kapcsolatos attitűdjére, illetve a tantárgy kedveltségére, valamint tájékoztatnak a tanulmányok során fennálló motiváltság szintjéről.

A kutatás lebonyolítása

A felmérést 2004 júniusában bonyolítottam le a fent említett általános iskola 3–8. osztályaiban, az angol órák keretében. A gyerekek először az első, majd a második kérdőívet kapták meg, melyeket írásban, nevük feltüntetése nélkül tölthettek ki. A kitöltéshez annyi idő állt rendelkezésükre, amennyi idő alatt kényelmesen el tudták olvasni a kérdéseket, értelmezni tudták azokat, majd válaszaikat bejelölték, illetve leírták. A kérdőívek értékelésére és az adatok feldolgozására ezt követően került sor.

Eredmények

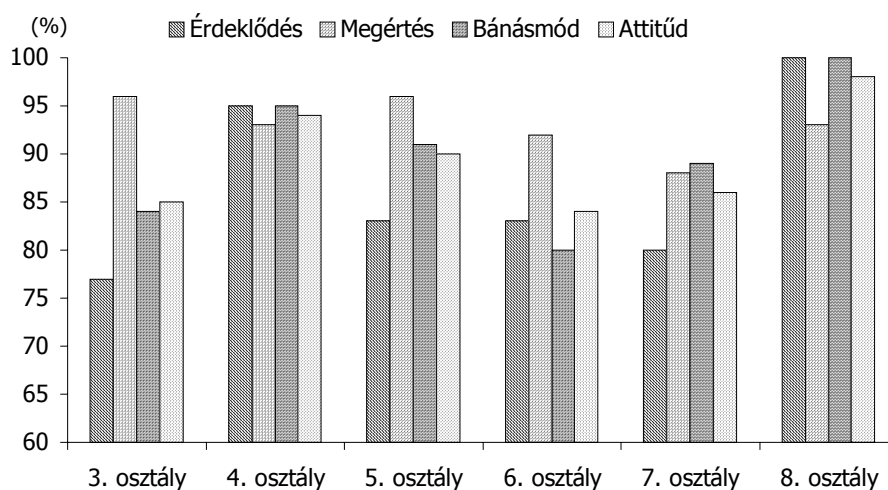
A tantárgy iránti attitűd vizsgálat (1. kérdőív) eredményét az 1. ábra szemlélteti osztályonkénti bontásban. A magas mutatók első látásra szembetűnők, minden érték 75%-nál magasabb.

Az értékek a 8. osztályosok esetében a legmagasabbak, ahol az érdeklődés és a bánásmód mutatói 100%-os értéken állnak, így az összetett attitűdmutató (érdeklődés, megértés, és bánásmód mutatóinak átlagából képzett) is megközelíti ezt az értéket (98%). Ebből az adatból azonban nem lehet pontos következtetéseket levonni, mivel a vizsgált tanulók száma itt jóval alacsonyabb, mint a többi osztályban, az értékek felkerekítéséből adódó mutató pedig nem tükrözné hűen a tanulók véleményének alakulását, ezért félrevezető lenne. Mindenképpen egyértelmű azonban a nyolcadikos tanulók pozitív hozzáállása az angol tantárgyhoz. Ez a kiemelkedően pozitív beállítottságot tükröző kép, valószínűleg a felmérésben résztvevő tanulók alacsony létszámából adódóan, nem esik egybe az eddig végzett vizsgálatok eredményeivel, melyek szerint a tanulók hozzáállása csökken a tanév vége felé (*Veczkó, 1986*), illetve a nyolcadik osztályos tanulók alulmotiváltak, fel szeretnék adni a nyelvtanulást (*Nikolov, 2003*).

Az attitűd mutató átlagának alakulását %-ban kifejezve a 3. táblázat szemlélteti. Az angolul tanulók attitűdje átlagosan 89%. A mutatók közül az érdeklődés a legalacsonyabb érték, átlagosan 86%, a legmagasabb értéket pedig, a megértés mutatója képviseli, ami 93%. A bánásmód mutatója (90%) csaknem a két érték számtani átlaga.

A 6. osztályosok attitűd mutatója a legalacsonyabb, 84%, melyet szorosan követ a 3. osztályosoké 85%-kal. A 3. osztályosok esetében, a viszonylag alacsony érték az érdeklődési mutatóból ered (77%), mely egyben a legalacsonyabb érték is a táblázatban. A többiekéhez viszonyítva, ez az adat meglepő, hiszen az idegen nyelvi tanulmányok megkezdésekor, a tantárgy sajátosságaiból adódóan (pl. játékos feladatok, mondókák tanulása, daltanulás) magasabb szintű motiváltságot feltételezhetnénk. Az alacsony érték magyarázható lenne azzal, hogy mivel a gyerekek csak ebben a tanévben kezdték meg idegen nyelvi tanulmányaikat, valószínűleg nehezen birkóznak meg a kezdeti nehézségekkel. Ezt a feltevést nem támasztja azonban alá megértésük mutatója, mely igen magas, 96%-os értéket mutat. Az eredmény arra hívja fel a figyelmet (amint azt a 2. kérdőívre adott válaszok is megerősítik), hogy esetükben némi változtatásra van szükség a tanítási

módszerek tekintetében. A 4–5. osztályos tanulók tantárgy iránti attitűdje egyaránt igen magas értékeket képvisel.



1. ábra

Az angolul tanulók tantárgy iránti attitűdjének átlaga %-ban kifejezve

3. táblázat. Az attitűd mutatók %-os átlaga osztályonkénti bontásban

Évfolyam	Érdeklődés (%)	Megértés (%)	Bánásmód (%)	Attitűd (%)
3.	77	96	84	85
4.	95	93	95	94
5.	83	96	91	90
6.	83	92	80	84
7.	80	88	89	86
8.	100	93	100	98
Összesen:	86	93	90	89

Az eredmények alapján elmondható, hogy az angolul tanuló diákok tantárgy iránti attitűdje, azaz tantárgykedveltségi szintje igen magas, pozitívan állnak hozzá a tananyaghoz, a tanuláshoz és a tanárhoz egyaránt. Az egyes kérdőívek értékelése során mindössze két esetben fordult elő olyan érték, mely az 50%-os szint alá esett. Az egyik esetben egy 5. osztályos tanuló érdeklődési mutatója mindössze 17%-os lett, mely nagyon alacsony motiváltságra enged következtetni. A másikban, egy 6. osztályos tanuló bánásmód mutatója lett 44%-os, mely azt tükrözi, hogy a tanuló elégedetlen a tanár okta-

tó-nevelő tevékenységével. Az egyénre lebontott mutatók az összes többi esetben legalább 50%-os értéket mutattak.

A második kérdőívre adott válaszokat tartalmuk szerint, a fentiekben leírtak alapján, négy kérdéskörre bontva értékeltem. A tanulókat három korcsoportra vontam össze az elemzéshez.

A második kérdőívre adott válaszokkal való könnyebb összehasonlíthatóság kedvéért a tantárgyi attitűd alakulását 3 korcsoportra (3–4. osztályosok, 5–6. osztályosok és 7–8. osztályosok) összevontan szemlélteti a 4. táblázat.

4. táblázat. Az attitűd mutatóinak %-os alakulása korcsoportonként

Évfolyam	Érdeklődés (%)	Megértés (%)	Bánásmód (%)	Attitűd (%)
3–4.	86	95	90	90
5–6.	83	94	86	87
7–8.	87	90	93	90

Az első kérdéskörben (az első: Miért választottad az angol nyelvet?, és a második: Te miért tanulsz angolul? kérdésekre) adott válaszokat három fő csoportba sorolhatjuk: 1) osztálytermi élmény, 2) külső okok, és 3) pragmatikus okok. A külső okok között főként a családra és néhány esetben a barátokra történő utalásokat találtam, míg a pragmatikus okok szorosan köthetők az idegen nyelv hasznosságához.

Az 5. táblázat az első kérdéskörben adott válaszokat, azaz a nyelvtanulás okainak változását szemlélteti a válaszok előfordulásának gyakoriságában. Néhány tanuló több okot is megjelölt válaszaiban, ezért a számok az indokok gyakoriságát jelzik. A könnyebb összehasonlíthatóság kedvéért, a 7–8. osztályosok %-os mutatói a jelentősen kisebb létszámuk miatt, súlyozottan (az értékek másfélszeresét véve alapul) szerepelnek az 5. és 6. táblázatokban.

5. táblázat. A nyelvtanulás okainak változása

Évfolyam	Külső okok				
	Osztálytermi élmény (fő) (%)	Család/Barát (fő)	Egyéb (fő)	Össz (%)	Pragmatikus okok (fő) (%)
3–4.	43 (56,6)	18 0	18	(25,5)	12 (21,8)
5–6.	20 (26,3)	22 13	35	(48,6)	27 (49,1)
7–8.	13 (31,8)	16 3	19	(49,2)	16 (54,2)
Összesen	76	56 16	72		55

Az összesen 203 felsorolt indokból látható, hogy a tanulók nyelvválasztásukat önkéntelenül az osztálytermi élménnyel kapcsolatos motívumokra vezetik vissza. Ez legfőképpen igaz a 3. és 4. osztályosok esetében, mely arra enged következtetni, hogy ese-

tükben az osztálytermi élményé a meghatározó szerep. Általánosságban elmondható, hogy a nyelvtanulás megkezdése előtti várakozás, illetve elvárások motívumai keverednek a tanulási folyamatban kialakuló motívumokkal.

Az osztálytermi élmény az 5. és 6. osztályosoknál a legkevésbé befolyásoló jellegű. Ez valószínűleg alacsonyabb tantárgy iránti aktuális érdeklődési szintjükből adódik (4. táblázat). A válaszok között a következő okok szerepeltek a leggyakrabban: a 7. és 8. osztályosok túlnyomórészt a német nyelvet említették ellenpéldaként, mondván „az angol jobb, könnyebb, mint a német”, míg a másik két korcsoport a „kedvem van hozzá”, „érdekes, tetszik, szeretem” motívumokat jelölte meg az osztálytermi élmény kapcsán.

A külső motívumok is igen fontos szerepet játszanak a nyelvválasztásban és a nyelvtanulásban. A külső motívumok között leginkább a család szerepe dominál, de többen hivatkoztak a barátokra és egyéb motiváló tényezőkre is. Legtöbbször az „anyu, apu választotta” motívum szerepelt a válaszok között, de előfordult a „barátnőm is ezt tanulja” motívum is tanulásra ösztönző tényezőként. Ugyancsak fontos motiváló faktornak bizonyult a családon belüli nyelvtudás, így például a „családban is mindenki angolul beszél”, illetve „ebben tudnak otthon segíteni” motívumok is. Fontos megjegyezni, hogy az egyéb motívumok között megjelentek olyan integratív motivációs elemek is, mint például „a kedvenc színésznőm angol” és „szeretem Angliát”. Az egyéb motívumokhoz sorolhatók az „ezt kezdtem el”, a „nem tudom” és a „mert muszáj” típusú válaszok is, melyek előfordulási aránya jelentéktelen. A külső indítékok megjelölésében a 7. és 8. osztályosok állnak az első helyen.

Szintén ez a korcsoport tulajdonít legnagyobb arányban pragmatikai okokat angol tanulmányaik megkezdésének, melyek között leginkább a „világnyelv” és a „hasznos, mindenkinek kell legalább egy idegen nyelvet tudnia” motívumoké a vezető szerep. Ezeket követi a „külföldre szeretnék menni”, valamint a „tudjak külföldiekkel beszélni” inspiráló tényezők, illetve a „számítógép nyelve” és a „továbbtanuláshoz kell” motívumok.

A tanárral kapcsolatos okok azért maradtak ki a táblázatból, mivel a tanárt, mint nyelvválasztásban motiváló tényezőt csak egy gyerek említett meg közvetlenül. Azért érdekes erre kitérni, mert *Nikolov* (1995) vizsgálatában ezeket az okokat többször említették meg a gyerekek a többi motiváló tényező mellett. Mint az a tantárgykedveltségi vizsgálatból kiderül, ez természetesen nem azt jelenti, hogy a tanár szerepe e téren elhanyagolható, hanem azt, hogy a válaszadó tanulók más szempontból értelmezték a kérdéseket.

A második kérdéskörben (3. és 4. kérdés) adott válaszokat a 6. táblázat foglalja össze.

6. táblázat. Az angol mint idegen nyelv tantárgy helye

Évfolyam	Angol 1. (fő)	Angol 2. (fő)	Angol 3. (fő)	Összesen: (fő) (%)
3–4. osztály	15	6	2	23 (38,3)
5–6. osztály	9	8	9	26 (43,3)
7–8. osztály	7	3	1	11 (34,1)
Összesen:	31	17	12	60

A kedvelt tantárgyak listáján az angol nyelv, amit összesen 60 alkalommal jelöltek meg a gyerekek, igen előkelő helyet foglal el. A tanulók 31-szer jelölték meg az angolt az első helyen, amit a rajz és a testnevelés követnek egyaránt 28 megemléttéssel. A felsorolás két tagja, az idegen nyelv és a rajz, a népszerűbb tárgyak közé tartozik egy a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdöket vizsgáló 1999-ben elvégzett felmérésben is (Csapó, 2000).

Különösen kedvelik az angolt a 3. és 4. osztályosok, akiknek majdnem fele jelölte meg az idegen nyelvet az első helyen. Ez viszonylag alacsony érdeklődési mutatójukká egybevetve felhívja a figyelmet erre a korcsoportra. Ők azok, akik bár nagyon szeretik ezt a tantárgyat, valószínűleg nehéznek találják az órai feladatokat. (Ezt a feltételezést erősíti meg az 5. és 6. kérdésre adott válaszuk.)

Az első három hely valamelyikén az 5. és 6. osztályosok jelölték meg legtöbbször az angolt kedvelt tantárgyként. A legkevésbé kedvelt tantárgyak listáján a matematika vezet 45 említéssel, amit a nyelvtan követ 30 alkalommal. Ez az eredmény szintén megegyezik a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdöket vizsgáló felméréssel (Csapó, 2000). Az angolt mindössze két, egy 6. és egy 7. osztályos gyerek említette meg a legkevésbé kedvelt tárgyak között első helyen.

Az 5. és 6. kérdés arra kereste a választ, hogy mely tanórai tevékenységeket részesítik az angolul tanulók előnyben, illetve melyek azok, amiket nem szeretnek. Az összesen 66 válaszból egyértelműen kirajzolódik, hogy a legkedveltebb tevékenység mindhárom korcsoportban a játék (34-szer). Többen említették még a magnóhallgatást (5 alkalom), az olvasást és szódolgozatot (4-szer), valamint a zenehallgatást, éneklést és a könyvben szereplő történeteket (3-szor).

A gyerekek 45 alkalommal jelöltek meg olyan tevékenységet, amit nem kedvelnek az angol órákon. Legkevésbé kedvelik a tanulók a dolgozatírást (19) és felelést (13), ami főleg a 3., 4., 5. és 6. osztályosokra igaz. A 3. és 4.-esek megemlétték még a sok írást, az 5. és 6.-osok pedig a fordítást. A 3–4. és az 5–6. osztályosok összevont attitűd mutatóiból (4. táblázat) látható, hogy ezeknek a korosztályoknak az érdeklődése a legalacsonyabb. Ez az érték valószínűleg abból adódik, hogy több tanórai tevékenységet nem kedvelnek. Esetükben indokolt lenne a kevésbé kedvelt tevékenységeknek a csökkentése a kedveltebb tanórai feladatok javára.

A 3–4. osztályos tanulók két kérdőívre adott válaszainak összevetéséből arra következtethetünk, hogy bár nagyon szeretik az angol nyelvet (sokan az 1. helyen jelölték meg azt), érdeklődésüket (mely mutató esetükben a legalacsonyabb, 77%) fokozni kell. Erre a játékos feladatmegoldás, mint ahogyan azt ők maguk kérték, kiváló alkalomként kínálkozik. Nem árt csökkenteni esetükben az írásos munkák mennyiségét, és a számonkérést sem. A 7. és 8.-osok válasza nagy szóródást mutatnak ezen a téren, a játéktól és a „nem tanulástól” kezdve a régi slágerek hallgatásáig és a szódolgozatokig terjedően.

Az utolsó kérdéskörben, mely a tanulók véleményére kérdezett rá, nagyon pozitív válaszok születtek. Mindhárom korcsoport tanulói szerint jók és érdekesek az angol órák, és a legtöbb gyerek semmit nem változtatna azokon. A 3–6.-os tanulók közül többen válaszolták, hogy kedvelik a sok játékot, és ha lehet, még többet szeretnének játszani.

A két kérdőívre adott válaszok mint látható összhangban vannak és kiegészítik egymást. A tantárgykedveltséget feltérképező attitűdvizsgálat magas mutatóiból látszik, hogy a gyerekek pozitívan viszonyulnak az angol tantárgyhoz, érdeklődnek a tantárgy iránt, értik a tananyagot, elégedettek az órákkal és kedvelik az őket tanító tanárt. Ugyanez derül ki a nyitott kérdőívre adott válaszokból: a tanulók az osztálytermi élményekhez kötik nyelvválasztásukat, az angolt a legkedveltebb tantárgyak közé sorolják, nem változtatnának semmit az órákon, érdekesnek és jónak tartják azokat, meg vannak elégedve a tanár tevékenységével. Fontos konzekvenciája a kapott eredményeknek, hogy a tanulók relatíve alacsony érdeklődési szintjét fokozni lehet az általuk fontosnak vélt tevékenységekre fektetve a hangsúlyt.

A trend-vizsgálat eredményei

A jelenlegi tantárgy iránti attitűdvizsgálat eredményeit a 9 évvel ezelőtt kapott eredményekkel összehasonlítva megállapítható, hogy a 2004-es vizsgálat értékei minden mutató esetében magasabbak (7. táblázat).

7. táblázat. Az attitűdmutatók %-os átlagértékei 1995-ben és 2004-ben

Évfolyam	Érdeklődés %		Megértés %		Bánásmód %		Attitűd %	
	1995	2004	1995	2004	1995	2004	1995	2004
3.	–	77,0	–	96,0	–	84,0	–	85,0
4.	–	95,0	–	93,0	–	85,0	–	94,0
5.	76,0	83,0	93,3	96,0	80,3	91,0	83,2	90,0
6.	63,9	83,0	90,0	92,0	79,7	80,0	77,9	84,0
7.	68,6	80,0	88,2	88,0	72,8	89,0	76,5	86,0
8.	68,4	100,0	90,0	93,0	77,8	100,0	78,8	98,0
Összesen	69,2	86,0	90,4	93,0	77,7	89,8	79,1	89,5

Az 1995-ös júniusi értékeket (Hardi, 2001) véve alapul a következő különbség látható a jelenlegi vizsgálat javára: az 5. osztálynál 6,8%, a 6. osztálynál 6,1%, a 7. osztálynál 9,5% és a 8. osztálynál 19,2%-kal magasabbak az attitűdértékek. A különbség átlagosan 10,4%.

Az értékeket az érdeklődés, megértés és bánásmód mutatóira lebontva nézve, az előző vizsgálatnál tendenciaszerűen a megértés mutatója volt a legmagasabb, az érdeklődés pedig a legkisebb. A jelenlegi vizsgálatban ugyanez a tendencia rajzolódik ki iskolai szinten. A mutatók közül az érdeklődés emelkedett a legnagyobb mértékben, 16,8%-kal, a bánásmód mutatója 12,1%-kal nőtt, a legkisebb mértékű emelkedést pedig a megértés már eddig is magas értékei mutatják, átlagosan 2,6%-os emelkedéssel.

Elmondható tehát, hogy a gyerekek tantárgy iránti attitűdje, tantárgykedveltsége jelentős mértékben növekedett a 9 évvel ezelőtti értékekhez viszonyítva, annak ellenére, hogy az angol nyelvet már kötelezően választható formában tanulják. Ennek közvetlen oka a pozitív osztálytermi élményben, tehát affektív síkon realizálódik.

A 2. kérdőív első (Miért választottad az angol nyelvet?) és hetedik (Mi a véleményed az óráról?) kérdései egyeznek meg az 1995-ös vizsgálatával. Az 5. táblázat adatai alapján szembevetendő, hogy 2004-ben az osztálytermi tényezők domináltak az idegen nyelv kiválasztásánál, melyeket a szakirodalom (*Dörnyei*, 1998) a szituációs-specifikus motívumokhoz sorol.

Az instrumentális motivációhoz sorolhatjuk ugyanakkor a továbbtanulást, illetve munkahelyválasztást, melyek 1995-ben szerepeltek leggyakrabban az angol tanulásra ösztönző tényezők között. Szintén az instrumentális motívumok skáláját bővítve, a jelen vizsgálatban a következő helyen a külső okok (család és egyéb) állnak. A külső okokat, azon belül is a család szerepét 9 évvel ezelőtt a harmadik helyre tették a gyerekek, ekkor a szülők szerepét a pragmatikai okok, mint például világnyelv, külföldre utazás és hasznosság megelőzték.

Az óráról alkotott tanulói véleményt 1995-ben három fő téma köré lehetett csoportosítani:

- a) a tanulók megértése,
- b) a tanár tanítási módszere és
- c) a tanár személyisége.

A tanulók úgy vélték, hogy a tanár kitartó munkájának köszönhetően jól és alaposan megtanulnak angolul, a megszerzett tudást a későbbiekben jól tudják majd hasznosítani. A három fő motívumrendszer szorosan köthető a tanítási szituációhoz, a válaszokban ugyanakkor megjelenik a tudás mint cél motívuma. A megértés magas mutatói és a tudás mint cél motívum megjelenése alapján elmondható, hogy 1995-ben a tanulók instrumentális motiváltsága volt a legmagasabb, a vezető szerep a kognitív motívumokra helyeződött. Ez az eredmény valószínűleg abból adódik, hogy a gyerekek akkor szabadon választható formában tanulták az angolt, így a tanulás célja közvetlenül a megszerzett tudás volt.

A jelen vizsgálatban a tanulók véleménye az osztálytermi élményre koncentrált, tehát a vezető szerep a szituációs-specifikus motívumokra tevődött át. *Nikolov* az 1995-ben közzétett longitudinális vizsgálatában szintén erre az eredményre jutott. A jelenlegi eredmény *Nikolov* (1995) vizsgálatának eredményétől eltér azonban abban, hogy a tanár személyiségével kapcsolatos válasz csak egyszer fordul elő motiváló tényezőként a nyitott (2.) kérdőív során. A bánásmód magas mutatóiból (1. kérdőív) viszont nyilvánvaló, hogy ez nem azt jelenti, hogy a tanár nem bír motiváló hatással, hanem éppen ellenkezőleg, a gyerekek természetesnek veszik a tanár aktív közreműködését a tudás átadásában.

A trend vizsgálat eredményeit mérlegelve arra a jelentős következtetésre juthatunk, hogy a tanulási forma (szabad vs. kötelező választhatóság) kihatással van a motiváló tényezőkre. Az általános iskolai szabadon választható idegen nyelvi képzés során az instrumentális motívumok dominálnak, viszont ha az idegen nyelv kötelezően választható, a hangsúly a szituációs-specifikus motívumokra tevődik át.

Összegzés

A kutatás eredményei megerősítik azt a nézetet, mely szerint „a gyerekek akkor motiváltak az idegen nyelvek tanulására, ha az órai és otthoni feladatokat, tennivalókat, anyagokat érdekesnek, a tanárt segítőkésznek találják és elfogadják” (Nikolov, 1995. 19. o.). Jelentős eredménye a vizsgálatnak, hogy a tanulási szituációval és a tanár személyiségével kapcsolatos motívumok nem csak a korról veszítenek jelentőségükből, hanem a tanulási formából adódóan is. Kötelezően oktatott tárgyként a szituációs-specifikus motívumok dominálnak, de ha a tárgy szabadon választott, az instrumentális motívumok élveznek elsőbbséget már az általános iskola felső tagozatában.

A kutatás korlátai közé sorolható a vizsgált tanulók korlátozott száma, de az iskolában angolul tanuló gyerekek túlnyomó többsége részt vett a felmérésben. (A kevés kivétel oka a hiányzás volt.) Az iskola, a tanterv és a tananyag azonosak voltak. Három éve változás következett be a tanár személyében is, amiből szintén adódhatnak eltérések, bár erre a kérdésre egyik kérdőív sem tér ki konkrétan. Az eredmények megbízhatóságát több, hasonló, más iskolákban és településeken elvégzett vizsgálatokkal lehetne ellenőrizni. A tanulási formából adódó különbségek megerősítésére érdemes lenne elvégezni egy azonos időben történő felmérést egy másik iskolában, illetve két különböző tanuló-csoportban, ahol a tanulók egyik csoportja kötelezően, a másik pedig szabadon választhatóan tanulja az angol nyelvet. Külön megerősítésre lenne szükség a nem kötelező nyelvoktatás terén tapasztalt motiváló tényezőkről.

A vizsgálat tapasztalatai több szinten is hasznosíthatók: közvetlen megerősítésül szolgálnak a vizsgált tanulókat oktató pedagógusoknak, de fontosak a tanító- és tanárképzés számára is. Az idegen nyelv szakos tanárok tudatosan alkalmazhatják az általános iskolás gyerekeket motiváló tényezőket, és tudatosan fejleszthetik tanári személyiségüket a kapott eredmények tükrében. Nem szabad kihagyni a felsorolásból a gyerekeket sem, akik maguk is kíváncsiak a kutatás eredményére. A visszaigazolás számukra is feltétlenül tanulságos, hiszen társaik véleménye megerősítheti, illetve módosíthatja a benük kialakult képet. Az, hogy az ő véleményükre is kíváncsi valaki, önmagában is motiváló hatással bír.

A nyelvtervezés számára is van üzenete az elvégzett vizsgálatnak. A tanulók válaszaiból szembetűnik, hogy az angol nyelvhez kapcsolódó pozitív beállítódás okaként a német nyelv iránti negatív attitűdöt jelölik meg néhány esetben. Az iskola vezetése által készített felmérés alapján elmondható, hogy egyre több tanuló akar a jövőben a német nyelv helyett angolt tanulni, így az iskolavezetés a jelenlegi idegen nyelvi oktatásra kínált óraszámot az angol javára szeretné módosítani.

Hardi Judit

Irodalom

- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343–365.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8. sz. 25–35.
- 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.
- Dörnyei Zoltán, Nyilasi Emese és Clément Richard (1996): Hungarian School Children's Motivation to Learn Foreign Languages: A Comparison of Target Languages. *Novelty*, 2. sz. 6–16.
- Dörnyei Zoltán (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31. sz. 117–135.
- Fehér Endre (2000): Motivation to learn English at three secondary schools in Újpest. *Novelty*, 1. sz. 66–75.
- Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold, London.
- Halliwell, S. (1992): *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman, London and New York.
- Hardi Judit (2001): A motiváció a tantárgykedveltség tükrében. Egy felmérés eredményei. In: Lipóczi Sarolta (szerk.): *A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás dimenziói II*. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét. 160–173.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritook Pálné (1987): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 345–346.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás*, 1. sz. 7–20.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 8. sz. 61–73.
- Réthy Endréné (1988): *A tanítás-tanulás folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Stern, H. H. (1996): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 169–191.
- Terestyéni Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, 3. sz. 3–16.
- Veszkó József (1986): Gyerekek, tanárok, iskolák. Tankönyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

JUDIT HARDI: THE ATTITUDE AND MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN FOR LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

The goals of the present paper are to investigate the characteristics of motivation that contribute to Hungarian school children's choice of a foreign language and to explore the motives which are responsible for maintaining the motivational level. The paper is based on an empirical study of 85 primary school children with regards to their attitudes and motivation of learning English as a foreign language. The pupils, between the ages of 9 and 14, were asked to fill in two questionnaires. The first one was designed to measure their likes and dislikes of learning English, putting emphasis on the factors of interest, understanding, and teacher's behaviour. The other one was designed to find out their motives for language choice and language learning. The two kinds of questionnaires complemented each other. The results of this study were compared to the results of a study, which was carried out at the same primary school 9 years ago. The differences seemed to be due to the form of language learning, i.e. when English was optional to learn the instrumental motives dominated among the primary school children, but in the course of compulsory primary education the motives are strongly related to the classroom context. The results also show that primary school children are highly motivated to learn English as a foreign language and reveal the factors that contribute to the motivational level.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 2. 225–242. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Hardi Judit, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar, Idegennyelvi Intézet, H–6000 Kecskemét, Kaszap u. 6–14.

Melléklet

1. kérdőív

Instrukció:

Kérlek, olvasd el figyelmesen a lapon levő állításokat. Ha az állítással egyetértesz, igaznak tartod, karikázd be az **I** betűt, ami azt jelenti: **igaz**. Ha te másképpen gondolod, nem értesz egyet az állítással, az **N** betűt karikázd be, ami azt jelenti: **nem igaz**. Most gondolj az **ANGOL** tantárgyra, és ennek megfelelően töltsd ki a lapot.

I N

1. Ez az óra érdekes, az idő gyorsan múlik.
2. A tanár olyan vonzóvá tette a tárgyat, hogy jobban szeretem, mint a többit.
Szívesebben tanulok, mint egyébként szoktam.
3. Az óra egyhangú, ugyanazt tesszük napról napra.
4. A tanár rendszerint alaposan megtárgyalja a dolgokat, könnyen megérteti az anyagot.
5. A tanár elég lassan halad, tudjuk követni.
6. A tanárnak kedvencei vannak a gyerekek között.
7. A tanár jól ismeri tárgyát.
8. A tantárgyban sok érdekes és értékes dolog fordul elő.
9. A tantárgy tanulása közben gyakran látunk szemléltető eszközöket.
10. Ebben a tantárgyban túl sok a házi feladat.
11. Minden rendes időbeosztással történik, sem túl lassan, sem túl gyorsan.
12. A tanár bátorítja a nehézségekkel küzdő tanulókat, egyéni segítséget ad nekik.
13. A tanár rendszerint jól válaszol a tanulók kérdéseire.
14. A tanár igazságosan osztályoz.
15. A tanár barátságos, érdeklí a tanulók munkája, élete.
16. A tanár mindig kész külön segítséget nyújtani, szabad idejéből is áldoz erre.
17. A tanár megértő, mindig tekintettel van a tanulók szempontjaira.
18. A tanár gyakran hozza zavarba a gyerekeket.
19. A tanár hangulatától függően osztályoz.
20. A tanár annyira elfoglalt, hogy nem tud elég időt velünk tölteni.
(Kósáné, Porkolábné és Ritook Pálné, 1987)

2. kérdőív

1. Miért választottad az angol nyelvet?
2. Te miért tanulsz angolul?
3. Mi a három kedvenc tantárgyad?
4. Mi az a három tantárgy, amit legkevésbé kedvelsz?
5. Mit szeretsz legjobban csinálni az angol órán?
6. Mi az, amit legjobban utálsz?
7. Mi a véleményed az angol órákról?
8. Ha te lennél a tanár, mit csinálnál másképpen?

KÖNYVEKRŐL

Réthy Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól, vagy rosszul?

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004. 299 o.

A cél üti rá a bélyegét az oktatásra – hangzik egyre többször a híressé vált kijelentés, amelynek igazságtartalmát nincs okunk kétségbe vonni, és *Platón* filozófiai alap gondolatától is elidegeníthetetlen a cél, a célok felé törekvő vágy, amely az örök ideákból való részesedés elnyerésének a záloga.

A tradicionális nevelés, oktatás rendszere, amely szervezett és célirányos formát ölt az adott társadalmi formációk és szellemtörténeti irányok szerint, számos célváltozatot, számos célokban is elkülönülő megoldási lehetőséget vázolt föl a felnövekvő generációk oktatásával, nevelésével kapcsolatban. (Lásd a filozófiai forrásokat vagy a redukált tudományterület pedagógiai, pszichológia iskoláinak példáit, tanulásméleti koncepciókat, pedagógiai modelleket.) A viszonylag nyugalmas korszakokat heves indulattól fűtött gondolatok, eszmék, elvek váltják, ennek egyik jellegzetes fordulatot előidéző állomása volt a huszadik század elején felszínre törő úgynevezett új iskola mozgalma, amelyet reformpedagógiai elképzelések összefoglaló névvel illet a neveléstörténet feltáró munkálatainak számos jeles képviselője.

A megítélés nem egyhangú elismerést fejez ki, vannak hullámvölgyei a mértékül állított szemléleti háttér formálta megítélésnek, így aztán nem állítható, hogy az új iskola új iskola, a mozgalom új mozgalom a szó valódi értelmében, hiszen nézetünk szerint a lényeg nem a néha sarkított, kiáltvány ízű megfogalmazásokban, hanem a maradandó és a jövőt célzó szándék harmóniájában, váltakozó hangsúlyok irányt szabó célrendszerében keresendő.

Nézetünk szerint a pedagógia az intézményes művelődésnek a tudománya, hiszen a szervezett, intézményes művelődésnek mint folyamatnak a leírását és tökéletesítését vállalja. Arra a feladatra vállalkozik, hogy elsősorban *a felnövekvő nemzedék számára társadalmilag elfogadott, a közösséghez, nemzethez kötődő értékrend alapján értéket közvetítsen azzal a céllal, hogy a közösség tagjait az úgynevezett életfeladatokra testileg és szellemileg egyaránt felkészítse*, elősegítse önmaguk lehetőségeinek, képességeinek a kibontakozását, a közösség céljait és a közösség tagjaival való együttműködést is vállaló magatartás kialakítására.

Ha a fentieket tovább gondoljuk, akkor az életfeladatokra való felkészítés célja tovább tágítja a pedagógia látókörét. A cél így már nem csak bizonyos műveltség tartalom eredményes elsajátítása, hanem – műveltség tartalom kijelölésekor lényegében meghatározott *életfelfogás, eszmerendszer által determinált magatartásminta megfogalmazása is*, amely magától értetődőnek tartja, hogy a művelődési folyamatban részt vevő egyén a társadalom egészének a tevékeny szolgálatát is vállalja a szervezett pedagógiai hatásrendszer irányítása nélkül is. Ebben az értelemben az *életfeladatokra való felkészítés magába kell, hogy foglalja az önálló életvezetést, a tevékeny élet (foglalkozás, pályafutás vállalása, végzése) és az életformává váló művelődés igényét (amely többek közt az életpályán való megfelelés, a magánélet, a foglalkozás, színvonalas fenntartását lehetővé teszi). A pedagógiai folyamat ezért normatív, értékközvetítő folyamat, s az a társadalom tekinthető tudásra alapozottnak, amely ezt a célt preferálja.*

A fenti értelemben állított normák – társadalmilag elfogadott szabályok – *a pedagógia számára* mint jellemet, egyedi személyiséget formáló erkölcsi normák, általában *alapelvekben* fogalmazódnak meg. Ezek az elvek és a pedagógiai gyakorlatban kiteljesedő értéktartalmak egy-egy pedagógiai eszményben – általában embereszményben – jelennek meg (ellentétben a kodifikált normákkal, amelyeket törvényekbe foglal a jog rendszere, s nem tárgya a pedagógiai gondolkodásnak). Ez a pedagógiai cél teremthet a pedagógiai gondolkodás számára pedagógiai célokban kifejezett normát, céljában megfogalmazott, elővételezett eszményt – mint az

értéktartalom elfogadását –, ennek követését. A pedagógiai cél így válhat részben a társadalom működését befolyásoló, érintő szabályozó rendszer, a társadalmi szokásrendszer elemévé, részben a *társadalmi éthosz, etikai világrend kifejezőjévé*.

A társadalom különféle életfunkcióinak a jellegét alapvetően meghatározza a társadalom életvitelének, a társadalom tagjainak, a tagok kisebb csoportjainak egymáshoz való viszonya, illetve erről vallott felfogása. A társadalomban zajló folyamatoknak, a társadalom működésében felszínre kerülő tetteknek, a cselekedeteknek – egyéninek és a társadalmi érvényűnek egyaránt – van egy cselekvést megelőző értékkelő mozzanata is. A társadalmi közegben zajló szellemi és manuális tevékenységünk ez által válik értékalapúvá, amely az ember projektív tevékenysége és e tevékenységhez fűződő viszonya következtében az ember, munka, tulajdon értékkoherenciáján nyugszik (v.ö.: *Böhm K.*: Az ember és világa 'projekció' fogalmával). *A pedagógia az erre épülő, társadalmilag értékesnek, egyénileg hasznosnak ítélt normarendszert fogad el, alakít ki.*

A hasznosnak ítélt norma számos megfontolást rejt magában. Az egyik a *teleologikus* elv, vagyis a cselekvés következményének a pozitív vagy negatív volta (a teleológia a céltan vagy következmény, azaz az elért cél egyenlő a következménnyel) a megítélés alapja, amely egyben magában foglalhatja a társadalmi elvet is, hiszen a cselekvés kimenetele érinthet másokat is (vö.: a diskurzus fenntartása, a konszenzus lehetősége). A cselekvés megítélésének pusztán *hasznossági* szempontja viszont ugyanígy egyéni szempont, mint a *hedonista* szemléletű, amely a gyönyör, az öröm, a boldogság, illetve a fájdalom, a szenvedés következményével számolva dönt (annak kellemes vagy kellemetlen volta alapján). Ez az érvelés etikai természetű, *a pedagógiai álláspont az egyén és a társadalom szempontjának együttes hangsúlyozását vallja az értékek koherenciája alapján. Magyarán, mennyire lehet egyénileg a lehető leghasznosabb a cselekvés úgy, hogy társadalmilag a leginkább értékesnek mondhaszuk.* (Az egyénileg hasznos feltételezi a társadalom valamely másik tagjának a jelenlétét, esetleg érdekellentétét, egyszersmind háttérbe szorítását, kirekesztését, korlátozását. Ez a társadalom erkölcsi normája szerint káros, nem értékes.)

Ma a pedagógiának egyik meghatározó szemléleti iránya kellene, hogy legyen az életpálya pedagógiai kérdéskörének, ha tetszik: filozófiai kapcsolódásának a feltárása. Az igény jogosnak tűnik, hiszen az életpálya tevékenységre épül, oka, iránya, célja van, érdekek, érdeklődési irányok befolyásolják, így nem lehet idegen tőlünk vele kapcsolatban a célok magyarázó elve és a hozzávezető út számbavétele. Ebben kitüntetett szerepe van a leginkább központi fogalomnak, a fent említett *értékeknek, a materiális és immateriális tartalmakhoz való viszonyunknak* (vö.: a tudás 'tulajdon' jellege). Nézetünk szerint a társadalomtudományi eszközökkel föl-tárt *értékrendszer* tapasztalati alapú, tehát sokkal inkább fölismert tudás alapú (tapasztalati, azaz tanulás attribútumú, racionálisan ezért ösztönzött és ösztönözhető), mint etikai tartalmú, de éppen a filozófiai kapcsolatra nézve az alábbi megállapítások valóban kiemelten fontosak lehetnek:

- *A filozófiai megismerés* folyamata a tények *logikus rendjébe illesztett elvet* formál, amely a gyakorlat próbája által *helyesnek* bizonyult magatartást, filozófiai értelemben is *etikus magatartást eredményez*.
- Ez azt jelenti, hogy nem a *menetében*, hanem a *tartalmában* különbözik a kétféle megismerési folyamat.
- Ebben az értelemben az *etika* gyakorlati filozófia, a gyakorlatban kiteljesedő (projektált) gondolat mint tett, válasz (az etikai értékítélet feltétele akkor is a cselekvés, ha a cselekvés maga önértékű).
- Ez az etika is értékek rendszere, azaz a tárgyakhoz fűződő viszonyom rendszere által "etikus".
- *A kétféle viszony azonban kétféle szinten* jelenik meg, amely lehetséges, hogy jelez azonosságokat (lásd értékkoherencia), azonban *tartalmában a szintbeli különbségeit, érvényességi körét mindvégig megőrzi* (az irlalmas samaritánus esete és az elsősegélynyújtás kötelessége, mikéntjé, –a szintek fogalomrendszere más artikulációban jelenik meg: létforma, életforma stb.).

Az értékrendszer tekintetében, a pedagógiatudomány felől, ebben látni a legnagyobb zavarodottságot amellet, hogy a tapasztalati értékek világában, de nem az értékrendszerben bekövetkezett változások valóban mind a társadalom működésében, mind az egyén életében, életvezetésében látható zavarokat okoztak (lásd *Hankiss* híres kísérletét a szocialista közösségi magatartás vizsgálatára, illetve a megismételt vizsgálat eredményét).

A pedagógia a filozófiai tudományokkal ellentétben *tematikailag redukált tudomány* (Anzenbacher, 1992)¹. A tematikai redukció következménye, hogy a pedagógia érdeklődési körébe vont tények megismerése – pl. az ember, az ismereteit gyarapító ember, a kultúrát elsajátító ember, a kultúra elsajátításának sajátosan szervezett (tanulási) folyamata, ennek kettőssége, a tanár és diák kölcsönös együttműködésen alapuló kapcsolata stb. – egyszóval a pedagógiai folyamat megismerésére kimunkált módszerek alkalmazásával ismerhető meg, írható le. Megállapításai, felismerései e körre érvényesen, a kultúrát elsajátítandó emberre érvényes megállapítások sorozatában fejeződik ki. Ennek pedagógiai relevanciája van. Csak áttételesen hozható kapcsolatba azzal a szemléleti megközelítéssel, amelyik az embert, mint egészes lényt, létét és élete értelmét, célját megfogalmazó lényt írja le. Mindaz, ami ebből az egészes szemléletből átvehető, csak áttételek sorozatán át érvényes és viszont. Ugyanakkor megállapítható, hogy az elmúlt évtizedek a fenti tematikai redukciót felrúgva közvetlen filozófiai ideológiával átírt pedagógiát teremtettek.

A pedagógia filozófiai kapcsolatrendszeréből következően egyoldalú, filozófiaiak mondott ideológiák kiszolgálójává vált, elég utalni a szocialista korszak „nevelésfilozófiai” nézetrendszerére, amely a világnézeti nevelés égisze alatt egyféle ideológiát hangoztatott, nem sokban különbözve a napjainkban egyre nagyobb teret nyerő konstruktivista elkötelezettségű nevelésméleti látásmódtól. A kettő között a posztmodern irányzatok gyakorta inkább erősebb, mint halványabb jelei mutatkoztak meg. Olykor az újra fölfedezett reformpedagógia képviselőinek hangzatos követői hallatják hangjukat minden kritika, mértéktartás vagy egyéni szellemiséget fölmutató teljesítmény nélkül (Waldorf teoretikusaként *Vekerdí Tamás* vagy *Mihály Ottó* és a korábbi időkben *Angelusz Erzsébet* nevelésfilozófiai ihletésű, *Horváth Attila* „konyhai” nevelésfilozófiai írásai beleértve *Buber* hazai adaptációit és a konstruktivizmus lelkes híveit, *Nahalkát*, *Zrinszkit* egyaránt). Egyéni szín és egyéni megjelenítés is akad: a munkaiskola elkötelezett híveként *Gáspár László*, az általános iskola őrzőjeként *Horváth Márton*, a komprehenzív iskola teóriájának letűnt időket visszarévadó *Loránd Ferencé*, az anyanyelvi kommunikációs program mértéket alig-alig ismerő terjesztője *Zsolnai*, vagy a leginkább zavart keltő pedagógiai rendszernek tekintett mű szerzője, *Nagy József*. A „nagyok” mellett akad friss és valódi pedagógiai törekvés, elég megemlíteni *Frankl* hiteles hazai népszerűsítőjét, *Schaffhausert* és a nyolcosztályos iskolamodell újra felfedezőjét: *Hoffmann Rózsát*.

Az érték nézetünk szerint eredendően filozófiai fogalom, és annyiban filozófiai fogalom, amennyiben az *egészre érvényes* összefüggését, jelentésauráját emeljük ki, s annyiban pedagógiai, amennyiben valóban tapasztalati alapú, a megismerés által fölismert és elfogadott. *A pedagógia azért van kivételes helyzetben, mert tárgya a nevelés célja által filozófiai, módszere, szemlélete, a hatásszervezés feltételei a redukált tudományterületek számos eredményét, szemléleti sajátosságát hordozza*: eredménye a magatartásban megjelenő eszményi cél, ebben az értelemben szervezett, célirányos, etikai tartalmú értékközvetítő folyamat. Nézetünk szerint a *motivációkutatásnak* ebben volna pedagógiai relevanciája.

A fenti gondolatmenet arra szeretné ráirányítani a figyelmet, hogy a pedagógiai folyamat irányítója és a pedagógiai folyamat alanya fejében lejátszódó történésben milyen viszonyban áll *az elvet formáló eszme a gyakorlati tapasztalatra vetülő irányban, mikén jelenik meg, válik az egyén számára, az egyén cselekedeteinek, tetteinek, válaszainak valódi mozgató erejévé*. A gondolat motorja, mozgatója, a filozófiai magasságból a gyakorlat talaján megfogalmazott probléma a pedagógia szemléleti körében a *motiváció* fogalmával írható le. Mint látható a forrás egy és ugyanaz: a „mot” (motivum, motor, jelentése: kimozdít, kibillent, illetve okol, okszerű magyarázattal szolgál), amely racionális lépések elvet formáló gyakorlati választát építi okos, ésszerű, logikus lépések dinamikus egymásutánjában a tanítás, tanulás folyamatában, mint a színpad, a dráma képzeletbeli játéka, amely valódi tettekre sarkall.

A pedagógiai ügylet, ahogy *Herbart* mondja, feltételezi a másik résztvevő, a másik fejében lejátszódó történésnek figyelembevételét, még akkor is, ha a merev és gyakran túlzó pedagógiai hagyomány, a herbarti gondolatrendszer ítése erről időnként megfelelkeznek is. Így már teljessé lesz a kép, a késztetés, a motiváció motíválót és motíváltat, a tanítás, tanulás tanítót és tanulni vágyót együtt gondol el, mint a főcímében a *Motiváció*,

¹ Anzenbacher, A. (1992): *Bevezetés a filozófiába*. Herder, Budapest.

tanulás, tanítás szerzője, Réthy Endréné korszakok nagy múltú tapasztalatát összegző munkájában. A fenti gondolatmenet előrebocsátásával olvastam *Réthy Endréné* motivációról szóló könyvét.

A könyv alcímében a „Miért tanulunk jól, vagy rosszul?” kérdést teszi fel, s az olvasó így már valóban úgy érezheti, hogy minden együtt van: a szellem izgalma, a lehetséges válasz készítése, – motiválttá lett, a készítés konkrét formát öltött: érdeklődik. Valódi érdeklődéssel olvastam *Réthy Endréné* munkáját.

Úgy tűnik, hogy a fenti gondolatmenet nem idegen a motiváció fogalmától, hiszen valóban, a motiváció kettős jelentést hordoz, jelenti a pszichológiai gondolkodás számára azokat a lelki jelenségeket, amelyek bizonyos értelemben feltétlen cselekvésre készítetők, de jelenti eredeti jelentésében az indoklás, a megokolás, a cselekvést kiváltó racionális ösztönzőt is. Ebből következően, ami motivál, az cselekvésre készítet: oka van és megokolható a nézőpont meghatározó szemléletéből következően. Mi az, ami valóban cselekvésre készítet, az indítékkal, érdekből vagy erkölcsi megfontolásból származó tettekre sarkalló elem, amely megszabja valamely tettünk, viselkedésünk cél fel forduló irányulását? Ez a készítetés, amely szükségletek irányítása alatt áll, erő, energia, amely az ember cselekedetét – vagy ahogy a behavioristák fogalmazzák: viselkedését – irányítja, ugyanakkor érzelmi telítettségű válasz az adott szituációban felmerülő problémára, nemcsak a megoldáshoz vezető útra, hanem a megoldásra magára nézve is. A motivációval kapcsolatos kérdéseket (mi az oka annak, hogy készítetést érzünk egy válasszal, cselekvéssel kapcsolatban, mi igazít el bennünket arra nézve, hogy milyen legyen a cselekvésválaszunk, és végül mi az oka annak, hogy egy-egy cselekvést befejezünk, vagy abba hagyunk) s a lehetséges válaszokat, az eligazító fogalmi meghatározásokat sorolhatnánk, de két fontos tényező úgy tűnik, hogy elegendő támpontot ad a motiváció általános értelmezéséhez: *a készítetés, illetve ennek oka és a cél felé fordulás iránya, a célirányos cselekvés módja, befejezettsége*. Ha mindezt pedagógiai helyzetre érvényesen gondoljuk el, a tanulás és a tanulás feltételét, a *motivációt* különíthetjük el, s végső eredményében a tanulásra ösztönző készítetés, a cél felé fordulás kiinduló megállapításához tértünk vissza: a cél – *egy motivált cél* – üti rá a bélyegét az oktatásra, ha nem, a motiváció minden elméleti és gyakorlati konstrukciója hiábavalóságok hiábavalósága.

A kötet első fejezetének történelmi visszatekintése szemléletes és következetes összefoglalást ad a motiváció neveléstörténeti fogalmának a forrásáról, a motivációra épülő fejlesztő munka mikéntjéről, a motiváció ebben játszott szerepéről és az ösztönzés eredményéről. Helyesen mondja a szerző, hogy a *dominanciák* és nem végletek jellemzik a táblázatba rendezés szempontjait. Nem nehéz belátnunk, hogy a pedagógiai viszony – a kölcsönös kapcsolat felismerése – kétszeresen is tautologikussá válhat, ha nem tesszük világossá, hogy a hatás iránya és forrása csak az által lehet külön kategória, ha a genézisében interaktív kapcsolatrendszer, kölcsönös kapcsolatok hatásmechanizmusát egyirányú folyamatként fogjuk fel. A táblázatok elkülönített típusai éppen erre a szemléleti beszűkülésre világítanak rá, amelyben a hangsúlyok túlzott mértékben egyik vagy másik oldal szerepét tekintették meghatározónak. Fontos különbségtételnek látszik az is, hogy a motiváció mint az általános készítetés fogalma a tanítás, tanulás szukcesszív kapcsolatrendszerében a készítetés irányát és a készítetés forrását úgy választja szét, hogy a belsővé váló folyamatok a mi olvasatunkban a készítetést alanyivá, egyszersmind önértékűvé, etikai tartalmúvá nemesítik. *A motiváció általános fogalma ez által válik* – Shaffhauser találó fordulatával – *a nevelés alanyában a tanulás iránti elkötelezettség értékfogalmává*. Egyetlen megállapítással szemben van némi fenntartásunk, nevezetesen azzal, hogy „a motiváció szerepét, jelentőségét nem vitatják [ti. egyes, említett szerzők], annak eredendő forrásáról, helyéről, magáról az ösztönzés mikéntjéről azonban másként és másként gondolkodnak.” (Lásd 27. o.)

Véleményünk szerint a kép ennél összerendezettebb, hiszen a motiváció általános fogalma mellett jól megfér a konkrét érdeklődésre alapozott tananyagtervezés, a tanári irányítás szükségletekre, a gyermeki kíváncsiságra támaszkodó volta, és végeredményben a *Fináczy* által idézett végső érdeklődés energiája valóban motorul szolgálhat az akaratnak (amennyiben az akaratot valóban a cselekvésben felmerülő akadály leküzdésére tett erőfeszítésnek gondoljuk).

A mi olvasatunkban a neveléstörténet sokszínű tanulsága, gondolatvilága sok tekintetben összecseng. A különbség, amely természetesen adódik, részben a szemléleti irányból (a tanár szerepének a hangsúlya kontra a gyermek spontán érdeklődése, kíváncsisága), részben a szóhasználat, az interpretáció eltéréséből fakad (v.ö.:

motorul szolgálhat az akaratnak, illetve a külső, belső késztetések önregulatív hatása, vagy modernebb megfogalmazásban a tanuláselméleti megközelítésű fogalomrendszer felhasználásával: attribúciós motivációs elmélet, a self-aktualizációs elmélet, a szükségletdeficitre épülő elmélet, a szükségletek fejlődéselmélete mint személyiségfejlődés elmélete a humanisztikus pedagógiában, végül a kognitív modell „jutalmazó” motivációfelfogása).

A könyv második fejezettrésze a pszichológiai motivációelméleteket tárgyalja. Nehéz megállnia az olvasónak, hogy a pszichológiai elmélet megállapításait zokszó nélkül hagyja, hiszen akár peda-pszichológiai, akár pszicho-pedagógiai szempontból nézzük a 29–30. oldal elméleti kategóriáit, s bennük logikai összefüggéseket próbálunk fellelni, meglehetősen nehezen igazodunk el. Az idézett *Madsen* (29. o.) nevével fémjelzett csoportok, „kifejtettség” szintek nem minden esetben megnyugtatóak (kifejtett, osztályozó, magyarázó és axiomatikus deduktív elméletek, majd alább leíró, hipotetikus és metaréteg, még alább empiricista, racionalista és intuicionista; ellenben a moláris-molekuláris érthető metafora). Kár, hogy a motiváció vizsgálatából táplálkozó elméletalkotók figyelmét elkerülte a pszichológia számára is értelmezhető fogalom, az *érték* fogalma, amely az önérték és hasznosság értéke dimenzióban a késztetés forrását, irányát és tartalmát egyaránt jól jellemezhető formában mutatta volna be (az életformává váló tanulás önértéke szemben a tanulás utilitarista koncepciójával). Az idézett csoportosítások, kategóriák – ugyanúgy, mint a pszichológiai iskolák – egy-egy filozófiai irány, de egy adott világnézet foglyai (lásd különösen *McClelland* behaviorista, pragmatista modelljeit, amelyek 1953-as forrása az attribúciós elmélet forrásszükségeit, a teljesítménymotivációt, a társas kapcsolatok szükségletét, a belső erőforrást és az elfogadás, elfogadottság szükségletét különítik el – *Winzer és Grigg* (1991)² vagy *Pléh Csaba* (1992)³ pszichológiatörténetét –, szemben az 1967-es, sokkal problematikusabb modelljeivel: túlélési, ingerintenzitási, ingerminta, affektív izgalmi modell – 30. o.). Értékes ugyanakkor a *Heckhausen*-tól idézett megállapítás (30. o.) „a motivációkutatás ... irányainak kifejlődése ... a személyiségpszichológia, az egyéni sajátosságok elmélete, a szociálpszichológia és a tanuláspszichológia, az aktivációs pszichológiai kutatások alapján bontakozott ki”. Kitűnő az elméleti elkülönülések summázata (33., 35. és 40. o.), amely szerint az egydimenziós elméletek a kiegyenlítődéssel metaforájával jellemezhetők, a kétdimenziós elméletek a személyiségben lejátszódó külső és belső történésekre koncentrálnak, míg a több dimenziós elméletek ugyancsak a külső belső végletek körül rajzanak, de azzal a különbséggel, hogy míg az fent említett első a funkcióra, a második a személyiségben lejátszódó folyamat menetére, az utolsóként említett csoport főként a forrásra koncentrálnak (filológiai gyökerében: a mot-motor-motiváció-emoió jelentéssorra, vö.: a motiváció a viselkedés miértje, a kognitív komponens a hogyanja és az adaptációs komponens a jobbanja – 75. o.). Ez a rendszerezés valódi többlet a meglehetősen szerteágazó és szemléleti megközelítéseket váltogató, gyakorta nem szerencsés módon ötvöző motivációval foglalkozó elméleti munkák jellemzéseiként. További előnye, hogy összevág a pedagógiai folyamat részmozzanatainak funkcionális szerepével, hiszen nézetünk szerint a visszajelzési rendszer elemének hármaskör funkciója világossá teszi a motivációs bázis építését, a tanuló tájékoztatását és az affektív, érzelmi elkötelezettséget alakító, formáló indirekt hatást, amely végső eredményében leginkább nyilvánvalóvá teszi a tanítást, tanulás folyamatának „effektív jellegét” (*Cooper és McIntyre*, 1995⁴; *Cohen és Manion*, 1995⁵) a tekintetben, hogy a tanuló végső soron elfogadja, megszereti azt, amit a tanulás megismerő tevékenységként csinál, elsajátít (vö.: a tudás ’tulajdon’ jellege).

Tovább gondolva a fentieket, jellegzetesen filozófiai megállapítás az, hogy a szükséglet feltételezi valaminek a hiányát is, tehát a szükségletelmélet végeredményben hiányelmélet, vagy Hall szavaival: drive-redukciós elmélet (bár az ok-okozat itt fölcserélődni látszik). Ebben az értelemben a szükséglet-motiváció egydimenziós modellje valóban a kiegyenlítődéssel – homeosztázis – funkcionális mintája. A pszichológia hozadéka a darwini magyarázó elv forrásából kiindulva vezet a két majd több szempontot egyesítő modellekig, amelyben a temati-

² *Winzer, M. és Grigg, N.* (1992): Educational psychology. Prentice-Hall, Scarborough.

³ *Pléh Csaba* (1992): *Pszichológiatörténet*. Gondolat. Budapest.

⁴ *Cooper, P. és McIntyre, D.* (1995): Effective teaching and learning. Open University Press. Buckingham.

⁵ *Cohen, L. és Manion, L.* (1995): *A guide to teaching practice*. Routledge, London.

kai redukció foka, mértéke szab némi eltérő irányt (a külső hatásrendszer kontra magatartásmodifikáció, a tanulásméletek visszacsatolási rendszerének különféle effektusai, a kognitivitás – szerintünk szellemi ösztönzés – különféle késztetései), amelyek szerencsénkre a humanisztikus pszichológia motivációs rendszerébe torkollnak. Igaz ugyan, hogy még így is merev rendszert, sarkított pszichológiai elvek reminiscenciáit tartalmazák (Maslow), vagy legalább kísérletet tesznek arra, hogy a szervezet válaszaiban funkcionális anatómiai összefüggéseket, belső erőforrásokat, kimeríthetetlen tartalékokat fedezzenek fel (Allport, Rogers). Sajnálatos, hogy a leginkább bizonytalan elméleti háttér a hazai motivációkutatás mögöttesében fedezhető föl, hiszen a megküzdés-elmélet adaptációja, amelyet a szerző igen helyesen az akarat sok vihart kavart fogalmának bátortalan rehabilitációjaként (v.ö.: 41. o.) aposztrofál, jelentőségénél aránytalanul nagyobb szerepet kap interpretációjában (lásd 51–61. o., különösen az apróbetűvel szedett rész fogalomrendszere, illetve tautológiája: optimizmus-reményképesség-énhatékonyság érzése; hit és képesség abban ... (Sic!) stb.).

A tanulás és motiváció kapcsolatában értékes fejezetrész a tanulási motivációt alakító tényezők számbavétele (lásd a 61. és azt követő oldalakat). Ez a fejezet szépen és tartalmilag adekvátan illeszkedik az elméleti bevezetőhöz, és kitűnő alapul szolgál a pedagógiai feladatként megjelenő motiválás problémáinak tárgyalásához (75–101. o.), hiszen mindazokat a fogalmakat, mindazokat a szemléleti irányokat felsorakoztatja, amelyekre a gyakorlati rész, a vizsgálati metodika és az eredmények feldolgozása vonatkozik, illetve támaszkodik (113–209. o.).

Tartalmilag kissé megtöri a könyv felépítését, szerkezeti vázát az ötödik, nem túl terjedelmes fejezet. Anál is inkább visszafogott a lelkesedésünk vele kapcsolatban, mert maga a szerző is kísérletnek véli, és úgy tűnik, hogy valóban nem túl szerencsés kísérlet a motiváció kutatásának rendszerében. Érti ezt a gyakran hivatkozott szerző is (Heckhausen, 1980. 103. o.). hiszen a nyolc probléma felsorakoztatása egyrészt nem nyolc, hiszen csaknem tizenötöt vesz számba, másrészt nem nyolc, hiszen a fenti tizenöt három világosan elkülöníthető csoportot alkot, ezek az önmagunk belső motivációja, az általános értelemben használható motiváció és a másokban gerjesztett késztetés motivációfogalma. Az elsőben a célállítást, a célok konfliktusa és az önreguláció, a másodikban a motiváció osztályozása, genezise, fejlődése, mérése – ennek széles körben alkalmazott és kedvelt eszköztára ismert –, hatása, míg a harmadikban az elsőként említettek másokra vonatkoztatása szerepelhet. Tökéletesen egyetérthetünk a szerző ama megállapításával, hogy a komplexitásnak legalább akkora ára van, mint a hangsúlyeltolódásnak: az eklektikussá, ez egyoldalúvá válik (vö.: a McClelland és mások 1953-as munkájával kapcsolatos megjegyzésére a 108. oldalon). A kísérlet így marad kísérlet, büne a koré, mely szülte őt.

A már hivatkozott hatodik fejezet minden érénnyel a tapasztalati anyag, amely diagnózist állít fel a tanulási motiváció körében (a hetedik fejezetben a kauzális attribúció, talán helyesebb lett volna csak attribúciót mondani, a nyolcadik fejezetben a tanulók motivációs tendenciája a pedagógusok megítélésében és a kilencedik fejezetben a pedagógusok saját ösztönző, motiváló eszköztára – „saját hangja” – az általuk irányított pedagógiai folyamatban). Talán nem itt a helye annak, hogy egy-egy fogalomátvétel kapcsán megkérdőjelezzük a fogalom találót voltát, de annyit megenged mindkét szerző, hogy a szakszövegben előforduló fogalomkészlet elemeinek mindegyike, ugyan szerkezetében metafora, de nem metaforikus. Nézetünk szerint a „saját hang” ebben az összefüggésben inkább az utóbbi. Úgy tűnik, a szerző is érzi ezt, legalább is az idézőjel erre is utalhat, s örültünk volna, ha ebben is megtalálta volna – mint a könyv annyi más helyén kifejtett gondolatmenetben – saját hangját.

Réthy Endréné könyve világosan szerkesztett, minden lényeges kiegészítő információt tartalmazó munka (mind a mellékletek, mind a bibliográfia). Mivel a szerzővel egyetértésben pedagógusok képzésében, továbbképzésében is elképzelhetőnek tartjuk a kötet hasznosítását, a kiadó vállalhatta volna – éppen a könyv alapos elméleti áttekintést tartalmazó volta miatt és könnyebb használhatósága végett –, hogy egy tárgymutatóval kiegészíti Réthy Endréné kézikönyv komolyságú munkáját.

Barkó Endre

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 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 az 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 8,8 (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, kéziratos 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 összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének zárólagos 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

József Nagy: The diagnostic and criterion-referenced assessment of the development of the skill of word reading	123
Zsuzsanna Biró: The Role of Readings in German Language Courses in Secondary Education in Late Nineteenth Century Hungary	143
Katalin R. Forray – Tamás Híves: The regional adaptation of the vocational training system	165
Csaba Csíkos: Determining sample size in educational investigations	183
Andrea Duró Kovácsné: Assessment related knowledge and competences of teacher trainees	203
Judit Hardi: The attitude and motivation of primary school children for learning english as a foreign language	225

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education