

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZÖTÖDIK ÉVFOLYAM

4. SZÁM



2005

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 Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZÖTÖDIK 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

- Kelemen Rita, Csíkos Csaba és Steklács János: A matematikai problémamegoldást kísérő metakognitív stratégiák vizsgálata a hangosan gondolkodtatás és a videomegfigyelés eszközeivel 343
- Lovász Ágnes: Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja 359
- Vígh Tibor: A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai 381
- Kinyó László: A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján 407

KÖNYVEKRŐL

- Szabó-Gilinger Eszter: Tollefson, J. W. és Tsui, A. B. M. (szerk.): Medium of instruction policies. Which agenda? Whose agenda? 433

BESZÁMOLÓ

- Beszámoló a MTA Pedagógiai Bizottságának tevékenységéről a 2002-2005. évi ciklusban 437

A MATEMATIKAI PROBLÉMAMEGOLDÁST KÍSÉRŐ METAKOGNITÍV STRATÉGIÁK VIZSGÁLATA A HANGOSAN GONDOLKODTATÁS ÉS A VIDEOMEFGFIGYELÉS ESZKÖZEIVEL

Kelemen Rita*, Csíkos Csaba* és Steklács János**

** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék*

*** Kecskeméti Főiskola*

A fejlett európai országokban a huszadik század közepére ér el a tudományos-technológiai fejlődés arra a szintre, hogy világossá válik: az új igényekhez az oktatási rendszer már nem képes igazodni. Az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb igény formálódik a társadalmi szereplők irányából arra, hogy az iskolarendszerünkben, már az alapszintű képzéstől kezdődően, a valós élethelyzetek megoldására vonatkozó ismeretek, kompetenciák jelenjenek meg. Ennek megfelelően a matematika tantárgy egyik legfontosabb, nemzetközi és hazai fórumokon egyaránt deklarált szerepe, hogy felkészítse a diákokat az életben való eligazodásra életszerű problémák megismerésével és azok megoldásának begyakorlásával. Az 1995-ös Nemzeti Alaptanterv is ebben a szellemben készült, és az új NAT is kiemelt fejlesztési területként írja le „a modellek érvényességi körének és a gyakorlatban való alkalmazhatóságának eldöntésére alkalmas kompetenciák és képességek kialakítása” területet (NAT, 1935. 37. o.) A nemzetközi szakirodalomban gyakran idézett tanulmány szerint a modern matematikaoktatás fő célkitűzése, hogy felkészítse az embereket az úgynevezett való életből vett feladatok megoldására (Wyndhamn és Säljö, 1997).

E célkitűzések megfogalmazásához részben azok a kutatási eredmények vezettek, amelyek kimutatták, hogy jelentősen megváltozik a tanulói teljesítmény, ha a feladatok tartalmát vagy kontextusát megváltoztatjuk. A következőkben ezért három tényezőt vizsgálunk meg, amelyek az eddigi kutatásokban is kiemelkedő jelentőséggel bírtak és a legnagyobb valószínűség szerint a jövőben is fontos szerepet játszanak majd. (1) Elsőként azt mutatjuk be, hogy milyen változást hoz, ha az úgynevezett „realisztikus” matematikai feladatokkal teszteljük a tanulói matematikatudást. Fontos már most megemlítenünk azt a tényt, amely szerint, ha a tanulók a hétköznapi környezetből vett dolgokkal, és azok viszonyaival kapcsolatos feladatot kapnak, akkor gyakran nehézséget okoz számukra a matematikai modell felállítása. (2) Célkitűzésként megfogalmazható, hogy a tanulói teljesítmény legyen megfelelő szintű a realisztikus, valamint a valóságos viszonyok modellezését nem feltétlenül kívánó feladatok esetében is. A matematikai problémamegoldás metakognitív stratégiáinak fejlesztésétől azt reméljük, hogy a felnövekvő generáció a drill jellegű feladatokon, és a realisztikus matematikai problémákon egyaránt

megfelelő teljesítményt nyújt majd. (3) Nyilvánvaló, hogy egy matematikai probléma nem válik csupán azáltal életszerűvé, mert abban hétköznapi kifejezések és valós környezetből vett fogalmak szerepelnek. A matematikai problémát körülvevő információs környezet, vagyis a feladat *kontextusa*, nagymértékben meghatározza a matematikai gondolkodásunk stratégiai komponenseinek működését.

Realisztikus matematika

Az életszerű szituációk, valós problémák matematikaórán történő felvetésére, a matematika absztrakt fogalmainak gyakorlati használatának megmutatására alkalmasak a szöveges feladatok (Józsa és Székely, 2004). Nem egyértelmű azonban, hogy egy matematikai szöveges feladatot vagy problémát mikor tekintünk életszerűnek, avagy – divatos idegen szóval – realisztikusnak. Lehet olyan leírást adni, amelyben a hétköznapi élet jelenségeit, viszonyait szerepeltetjük, és ezek matematikai modellezését várjuk el a tanulótól, de egy ilyen meghatározás meglehetősen kultúrafüggő és más okokból is pontatlan lenne. Van olyan értelmezés is, amely a szemantikai gazdagságot, a rosszul definiáltságot vagy az intranszparenciát tekinti az életszerűség ismérveinek (lásd Molnár, 2002). A matematikai feladatok életszerűségének verbális deskripciója helyett célszerű Greer (1997) gondolatmenetét követni. Greer Freudenthal egyik vizsgálatát idézi föl, amelyben a következő feladat szerepelt: „Kovács úr hentesüzletében 26 kg hús van, és rendel még hozzá 10 kg-ot. Mennyi hús van most az üzletében?” Ha a feladatot valóban a minket körülvevő valóság leírásának tekintjük, akkor akár úgy is okoskodhatunk, hogy bizonyos időbe telik, amíg megérkezik a 10 kg hús, és addig valószínűleg sikerül eladni a meglévő készletből. Greer szerint a matematikai szöveges feladatoknak van egy sajátos megjelenési formája, stílusa, amelyet szükséges ismerni ahhoz, hogy azokat a tanuló meg tudja oldani. Ez a megjelenési forma generálja azokat a tanulói meggyőződéseket, amelyeket Reusser és Stebler (1997) részletesen feltártak, és amelyeket korábbi írásainkban már mi is áttekintettünk (Csikos, 2003; Kelemen, 2004). A tanulói meggyőzések között szerepel, hogy a szöveges feladatoknak mindig van egy helyes megoldása, amelyet a feladat szövegében szereplő számadatok felhasználásával, legtöbbször egy vagy két alapművelet elvégzésével megkaphatunk. Teljesen mindegy tehát, hogy 26 kg hús mellé 10 kg-ot rendel a hentes vagy 26 üveggolyó mellé tíz darabot kapok ajándékba. Nem a valóságban, a hétköznapi életben szereplő dolgok és viszonyok modellezése a tényleges feladat, hanem a feladat típusának, „zsánerének” (genre, lásd Greer, 1997) a felismerése. Amikor Verschaffel, Greer és De Corte (2000) arról értekeznek, hogy a matematikai szöveges feladatok társadalmi-kulturális környezetükben értelmezendők, olyan feladatokat is bemutatnak, amelyek az ókortól kezdve a matematikai nevelés eszközei voltak, és amelyek valóban hétköznapi problémák matematikai modellezését igényelték. A folyamamenti kultúrák öntözőárkainak megtervezése valóban életszerű feladat. Attól a pillanattól kezdve viszont, amikor a gyakorlás eszközzé válik, és a tartalma tetszőlegesen módosítható a matematikai szerkezet megtartása mellett, már nem feltétlenül érdekes életszerűnek tekintenünk.

Alapelvünk lehet a kutatások és az iskolai gyakorlat számára is, hogy egy realisztikus feladat ne csupán egy hétköznapi szituációba burkolt aritmetikai vagy algebrai feladat

A matematikai problémamegoldást kísérő metakognitív stratégiák vizsgálata a hangosan gondolkodtatás és a videomegfigyelés eszközeivel

legyen, hanem a feladat életszerű megoldásához a valóság egyes elemeit: jelenségeit, szabályszerűségeit is figyelembe kelljen vennünk. Ezen elemek a figyelembe vétele megjelenhet a feladat egészével kapcsolatos döntésben (pl. nem megoldható, nem értelmes a feladat), a feladat megoldásaként elvárt válasz jellegének meghatározásában (pl. nincs értelme 12,5 buszról beszélni), vagy a feladatmegoldás folyamatának bármelyik pontján. A valóság figyelembe vétele egyrészt gondolkodásunk magasabb szintű komponenseinek felhasználását jelenti, másrészt a feladattal kapcsolatos kontextuális jellemzők adekvát kezelését. E két követelmény gyakran együtt jelentkezik (Csíkos, 2001). A tanulmány további részében ezeket szétválasztjuk, és először a metakogníció szerepét, majd a feladat-kontextus jelentőségét tapasztaljuk.

Metakogníció

Verschaffel és *Mitsai* (1999) fejlesztő programjukban a matematikai gondolkodás metakognitív stratégiáinak fejlesztését tűzték ki célul. A matematikai gondolkodás automatizálódott komponenseinek tervezését, nyomon követését és kontrollját biztosító metakognitív stratégiák olyan feladatok esetén is hatékonyan felhasználásra kerülnek, amikor megszokott, sokszor gyakorolt feladattípusról van szó. A feladatmegoldás folyamatának tervezését jelenti, ha a feladat szövegét elolvastva úgy dönt a tanuló, hogy a szövegben szereplő számadatokkal végez összeadást, és a kapott szám lesz a helyes végeredmény. A problémát abban látjuk, hogy a legtöbb alsó tagozatos iskolai szöveges feladat ilyen stratégia alkalmazásával megoldható. Ha bővítjük a metakognitív stratégiák repertoárját, akkor a megszokott, drill jellegű feladatok megoldása továbbra is elérhető, de emellett lehetőség nyílik más típusú, az életszerűség kritériumának jobban megfelelő feladatok megoldására is. A nemzetközi szakirodalomban egyre szélesebb körű vizsgálatok folynak a metakogníció tanításban, tanulásban betöltött szerepéről. A hazai szakirodalom a kilencvenes évektől használja a metakogníció terminológiát a saját tudásra vonatkozó tervezési, nyomon követési és ellenőrzési folyamatok jelölésére.

A matematikai feladatok kontextusa

A kontextus fogalmát nem egységesen használja a szakirodalom. Kognitív feladatokkal kapcsolatban a kontextus gyakran a feladat tartalmaként szerepel. Gyakori az olyan értelmezés, amelyben a feladat kontextusa alatt a feladat tartalmi összetevőit értik. Ebben az értelmezésben hallhatjuk, hogy a tanulók nem képesek egy matematikai képlet felhasználására, ha az adott feladat fizika- vagy kémiaórán kerül elő. A legtöbb tanulmányban, amely a kontextuális hatásokkal foglalkozik, rejtve marad, hogy a szerző mit ért pontosan „kontextus” alatt *Butterworth* (1993). Az implicit értelmezések ugyanakkor igen széles skálán mozognak. A következőkben egy olyan kontextus-értelmezést alkalmazunk, amely a sokféle implicit definíció lényeges jegyeit ötvözi.

A kontextus meghatározásában legtöbbször a kulturális és szociális tényezők kapnak szerepet. A kultúra szerepének elemzésében központi helyet kap a nyelvi tényezők vizsgálata, mivel a kultúra átvitelében a nyelvnek meghatározó szerepe van. *Mercer* (1993) nyelvészeti szemszögből úgy véli, hogy legtagabb értelemben a kontextus egy adott kije-

letéshez kapcsolódó relevánsnak vélt külső tulajdonságok halmazát jelenti, amely külső tényezők befolyásolják egy kijelentés nyelvi analízisét. A nyelv ugyanakkor konkrét fizikai megjelenési formákhoz köthető. Ezért nagyon fontos a kontextus értelmezésében a figyelem jelentőségét, továbbá az intra- és interperszonális aspektusokat egyaránt kiemelni (*Butterworth*, 1993; *Roazzi és Bryant*, 1993). Számos olyan nemzetközi (japán, flamand, ír és német) vizsgálatot ismerünk (*Verschaffel, Greer és De Corte*, 2000), amelyekben kísérletet tettek a diákok realiztikus válaszainak növelésére a papír-ceruza tesztelés keretein belül azáltal, hogy a feladatmegoldás kontextusát változtatták. Ezek, a papír ceruza tesztelés keretein belül maradó kontextus-változtatások lényegében hatástalannak bizonyultak, nem eredményeztek jelentős növekedést a diákok realiztikus reakciói terén. Ilyen kontextusváltoztatás a tesztlap elején egy arra vonatkozó figyelmeztetés, hogy a feladatok között lehetnek becsapós feladatok, vagy olyanok, amelyeknek nincs megoldása. A tesztlap címének változtatásával: „Matematika teszt”, „Matematikai rejtvények”, „Becsléses feladatok” sem sikerült szignifikáns javulást eredményezni a realiztikus válaszok terén. Más esetben a kísérletvezető szóban hívta fel a diákok figyelmét a lehetséges buktatókra, de ez a módszer sem bizonyult sikeresnek a megoldás hatékonyságának a szempontjából.

Kutatási cél, hipotézis

Kutatásunkban 5. osztályos diákok realiztikus meggondolásait és metakognitív stratégiáit vizsgáltuk matematikai szöveges feladat megoldása közben, interjú és hangosan gondolkodtatás (*think-aloud*) módszerével. Feltételezésünk az volt, hogy az alkalmazott interjú helyzet mint feladatkontextus elősegíti a realiztikus meggondolások megjelenését, és lehetővé teszi a metakognitív stratégiák megfigyelését. A hangosan gondolkodtatás közben arra kérjük a problémamegoldót, hogy a problémamegoldás közben próbálja tudatosan követni gondolatait, és a feladattal kapcsolatos gondolatairól – melyek például a tervezésre, a tanácsalanságra, a feladat elemzésére, konkrét számolások elvégzésére, vagy az eredmény ellenőrzésére vonatkoznak – folyamatosan számoljon be, mondja ki hangosan őket. A metakognitív stratégiák online vizsgálatára ez egy alkalmas és elterjedten használt módszer (*Veenman és Hout-Wolters*, 2003). Az interjúk videofelvételre rögzítésével lehetőség nyílt a megfigyelhető tanulói viselkedések utólagos leírására, ezáltal pedig az adatok kvantitatív, kvalitatív elemzésére is.

Az egy évvel korábbi fejlesztő kísérlet tapasztalatai

2004 tavaszán, az interjúk készítése előtt egy évvel matematika és olvasás terén tartalomba ágyazott metakognitív fejlesztő kísérlet történt több Békés megyei iskola 4. osztályában. A fejlesztő kísérlet *Csikos Csaba* vezetésével zajlott, és annak jellemzőit és eredményeit több fórumon bemutattuk (*Csikos*, 2005a, 2005b, 2005c). Az egytényezős kísérlet célja a matematika és olvasás terén alkalmazható metakognitív stratégiák megismertetése, használatuk elősegítése volt. Nem a metakognitív fejlesztése, hanem a metakognitív stratégiákon keresztül a tanulói teljesítmény növelése volt a cél. A fejlesztő kísérlet a minimális beavatkozás koncepciót követte: 15 matematika- és 15 olvasásóra

A matematikai problémamegoldást kísérő metakognitív stratégiák vizsgálata a hangosan gondolkodtatás és a videomegfigyelés eszközeivel

második felét használta fel. A program négy specifikus matematikai metakognitív stratégiát: az eredmény értelmezése, a hétköznapi tudás felhasználása, a megoldás megtervezése, a megoldási folyamat értékelése és hibakutatás, valamint három olvasási stratégiát nevez meg: szöveg anticipáció, szövegkezelés, javító stratégiák. Egy-egy stratégia előmozdítására a fejlesztő program kettő-hat alkalmat szánt. Az empirikus eredmények elemzése azt mutatja, hogy az utóteszteken, melyek egy hagyományos matematika tesztből, 10 „problematikus” matematikai szöveges feladatot tartalmazó tesztből, egy hagyományos olvasástesztből és egy dokumentum szövegeket tartalmazó tesztből álltak, szignifikáns különbség mutatkozott a kísérleti és a kontroll csoport teljesítményei között. A tanulmányban bemutatásra kerülő interjú módszerrel lezajlott mérés a fent említett fejlesztő kísérlet egy évvel követő késleltetett utótesztjének tekinthető.

Minta

A kísérletben 20 Békés megyei 5. osztályos általános iskolai tanuló vett részt. Közülük tízen az egy évvel korábbi fejlesztő program egyik kísérleti osztályából valók, tízen egy másik iskola kontrollcsoportjából kerültek ki. A két osztályból véletlenszerűen választottuk ki a tíz-tíz diákot. Két interjú értékelése technikai okból nem lehetett teljes, így 18 feldolgozott interjúval dolgoztunk.

Az interjúk felvételére 2005. júniusában tanórai kereteken kívül, de az iskolán belül maradván került sor. A diákokat egyesével szólítottuk az akciószobába oly módon, hogy az interjú túl lévők és az interjú előtt állók között ne nyíljon lehetőség a kommunikációra. Az akciószobában az interjú alatt a diákon és az interjúkészítőn kívül más nem volt jelen.

A feladat

Az interjú a hangosan gondolkodásra való felkészítéssel kezdődött. Az interjúkészítő elmagyarázta a tanulónak, hogy a kísérlet elsősorban nem azt vizsgálja, hogy mennyire képes oldja meg a feladatot, hanem az a célja, hogy minél több információt gyűjtsünk arról, hogy mikor mire gondol a feladat megoldása közben. Miután a kísérletvezető pár példamondattal illusztrálta a hangosan gondolkodást, arra kérte a résztvevőt, hogy a feladat megoldása közben folyamatosan számoljon be lehetőleg minden gondolatáról. Az interjú alatt a diákok egy realiztikus matematikai szöveges problémát oldottak meg, mely *Kramarski, Mevarech és Lieberman (2001)* 7. osztályosok körében használt pizza-feladatának egyszerűsített adaptációja volt (lásd 1. ábra).

„Az osztály osztálybulit szervez. Az üdítőkről az iskola gondoskodik, az enivaló megszervezése az osztály feladata. A te feladatod a pizzák megrendelése. Az osztálypénzből erre 5000 Forint fordítható, amin minél több pizzát kellene rendelni. Itt láthatod két helyi pizzériának az étlapját és az árait. Hasonlítsd össze az árakat, válaszd ki a legkedvezőbbet, telefonon hívd fel a választott pizzériát és rendeld meg a pizzákat!”



1. ábra
Az interjú során használt realiztikus matematika feladat

A feladat szövegét és a két étlapot a diákok egy A3-as lapra nyomtatva kapták meg. Az A3-as méretet azért használtuk, hogy a videón is lehessen követni, hogy a diák mikor melyik területre néz, mivel foglalkozik.

A feladat megoldására körülbelül 10 perc állt rendelkezésre. Ezt nem tekintettük szigorú időkorlátnak, de sok esetben azt eredményezte, hogy ha a diák elakadt a problémamegoldás valamely szakaszában, akkor az interjúkészítő segítő kérdésekkel, együttszámolással próbálta a megoldás menetét továbblendíteni. Az adatfelvételi útmutatóban két segítségadási lehetőséget rögzítettünk, melyeket az interjúkészítő abban az esetben alkalmazott, ha a diák a feladathoz hozzá sem tudott kezdeni. Az első segítség arra vonatkozott, hogy az életben általában „mi éri meg jobban”, otthoni fogyasztásra az emberek (a diák családja) általában inkább kétliteres, vagy félliteres üdítőket vásárol, és vajon mi ennek az oka. A második segítségadási lépésre akkor volt szükség, ha az első segítségadással nem sikerült a diák problémamegoldását elindítani. Ez már a feladathoz direktebb módon kapcsolódott: a két étterem által kínált pizzák méretük és árak alapján történő összehasonlítására vonatkozó kérdésekből állt. Minden diák azután hagyta el az akciósobát, ha adott egy általa jónak ítélt megoldást a feladatra.

Vizsgált változók

Az interjúk kvantitatív elemzése Schoenfeld 1987-ben publikált kutatásán alapszik, ahol a kutatás vezetője egyetemi hallgatók és matematikusok probléma-megoldási stratégiáit vizsgálta oly módon, hogy a probléma-megoldási folyamatról készített videofelvételek alapján félpercenként meghatározta a problémamegoldó által alkalmazott stratégiák közül a dominánst. A vizsgált stratégia kategóriák a következők voltak: 1. olvasás (*reading*), 2. elemzés (*analyzing*), 3. útkeresés (*exploring*), 4. tervezés (*planning*), 5. kivitelezés (*implying*), 6. ellenőrzés (*verifying*).

Kutatásunkban változtattunk a *Schoenfeld*, (1997) által kidolgozott módszertani rendszeren. Az interjúk során 15 mp-es intervallumonként regisztráltuk a domináns viselkedéskategóriát, továbbá elhagytuk a 6. ellenőrzés kategóriát, mert az alkalmazott probléma, a vizsgált szituáció nem adott teret az eredmény ellenőrzésére, és helyét a „megoldásadás” kategória töltötte ki. Az interjú módszere elengedhetlenné teszi a problémamegoldó és a kísérletvezető kommunikációját, ezért bevezettünk egy új kategóriát, mellyel azt jelöltük, ha a feladatmegoldáshoz nem kapcsolódó tevékenység zajlott (pl. az interjúkészítő beszél, felvezeti a feladatot, vagy a diák a feladathoz nem kapcsolódó, esetleg a meghatározott kategóriák szerint értékelhetetlen tevékenységet mutat).

Az interjúk elemzéséhez további hat változót definiáltunk, melyek a realiztikus gondolkodáshoz, vagy a kognitív teljesítményhez köthetők: (1) A feladat elolvasása során felolvassa-e az étlapon szereplő telefonszámokat? – A telefonszámok a probléma megoldása szempontjából irrelevánsak. (2) Kerekíti-e az étlapon szerelő árakat? – A pizzák árai valós árakhoz hasonlóan 9-re, vagy 99-re végződtek, pl. 399 Ft, 899 Ft. (3) Érti-e azt, hogy „megéri”? (4) Telefonál-e? – A feladat megoldása után az interjúkészítő megkérdezte a diákot, hogy biztos-e a megoldásában olyannyira, hogy akár fel is hívná a pizzériát. A legtöbben igennel válaszoltak. Ez esetben egy mobiltelefont adott a diák kezébe és arra kérte őt, hogy hívja fel a pizzériát, rendelje meg a pizzákat. A diákok túlnyomó többsége ebben a valóságközeli szituációban megváltoztatta a véleményét, és azt mondta, hogy nem telefonál. (5) Hány szelet pizzát rendel? – Ez a változó mutatja, hogy a diák mennyire sikeresen oldotta meg a problémát, hiszen az volt a feladat, hogy minél nagyobb mennyiségű pizzát rendeljen. (6) A tanulók tavaly év végi matematika osztályzata, melyet utólag kértünk el az iskoláktól.

Kvalitatív elemzésünkben a megjelenő realiztikus elemekre fókuszáltunk, illetve azt vizsgáltuk, hogyan realizálódik a feladat és a valóság világa.

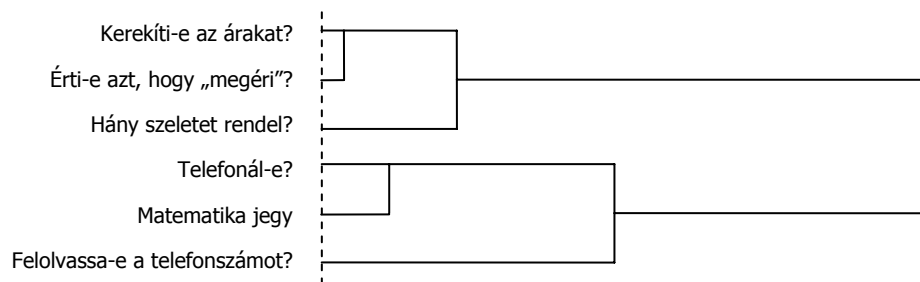
Eredmények

A videók kvantitatív elemzéseként először az interjúk alatt 15 másodpercenként meghatározott domináns, megfigyelhető tevékenységek adatait vizsgáltuk aszerint, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport diákjainak metakognitív stratégiá között kimutatható-e különbség. A hat kategóriát (olvasás, elemzés, útkeresés, tervezés, kivitelezés, megoldásadás) két csoportba foglaltuk aszerint, hogy a tevékenység háttérben feltételezhetően jelen voltak-e metakognitív stratégiák. A metakognitív stratégiákat feltételező első tömbbe az elemzés, a tervezés és a megoldásadás kategóriákat soroltuk. A probléma elemzése jellemzően meta-szintű tevékenység, azaz nem az algoritmikus feladatmegoldás szintjén van jelen. A tervezés a legtöbbet emlegetett metakognitív stratégia. Ez a tevékenység nem jelenhet meg metakogníció nélkül, hiszen a problémamegoldó a saját problémamegoldási folyamatáról gondolkodik előre. A megoldásadás kategória azért került a metakognitív csoportba, mert magában foglalja a megoldás értelmezését, indoklását is, amelyek feltételezik a problémamegoldás folyamatára való visszatekintést. A metakogníciót nem feltételező kategóriákat tömörítő második tömbbe az olvasás, az útkeresés és a kivitelezés kategóriákat soroltuk. Az olvasás sok metakognitív stratégiát mozgósít, de ezeket ebben a kísérletben nem vizsgáltuk, az olvasást, mint automatikus tevékenységet

kezeltük. Az útkeresés kategória általában a tanácstalanságot, a próbálgatást fedi, vagyis a meta-szintű elemzés által felderített lehetőségek kipróbálását jelenti, amihez már nem szükséges metakognitív stratégia. A kivitelezés a műveletek algoritmikus-szintű egymás utáni elvégzése.

Minden tanuló esetében meghatároztuk, hogy mennyi az egyes tevékenység-kategóriákra fordított relatív idő, azaz a feladattal való foglalkozás egészének hány százalékát tette ki az adott tevékenység. Ezután azt vizsgáltuk, hogy a kísérleti és a kontrollcsoportokból származó diákoknak a metakogníciót feltételező, és a metakogníciót nem feltételező tevékenységekre fordított relatív idejük között mutatkozik-e lényeges különbség. Az eredmények azt mutatják, hogy igen. A kísérleti csoport diákjai a feladatmegoldás idejének átlagosan 56%-át töltötték az elemzés, a tervezés, a megoldásadás tevékenységekkel, és az idejüknek csak 44%-ában foglalkoztak az olvasás, az útkeresés, vagy a kivitelezés valamelyikével. A kontrollcsoportról épp az ellenkezője mondható el: átlagosan az idejüknek csak 43%-át fordították a metakogníciót feltételező tevékenységekre, és az idejük 57%-ában metakogníciót nem feltételező, algoritmikus jellegű tevékenységet mutattak. A két tanulócsoportnak a kétféle tevékenységekre fordított idő átlagos értékei közti különbségek jelentősek, ezt kétmintás t-próbával ellenőriztük ($t=3,75$, $p=0,02$). A fejlesztés után egy év elteltével is kimutatható volt lényeges különbség abban, hogy a problémamegoldás alatt a kísérleti csoportból való diákok több időt fordítottak metakognitív alapokon nyugvó tevékenységekre, mint algoritmikus tevékenységekre, és ez a különbség a kontroll csoport diákjaira általában nem mondható el.

Az interjúk elemzése folyamán definiált változókat és az előző év végi matematika osztályzat, mint változó közötti összefüggéseket a legtávolabbi szomszéd módszerét alkalmazó klaszteranalízissel vizsgáltuk. Az 1. ábra a klaszteranalízis eredményét szemléltető fagráfot mutatja.



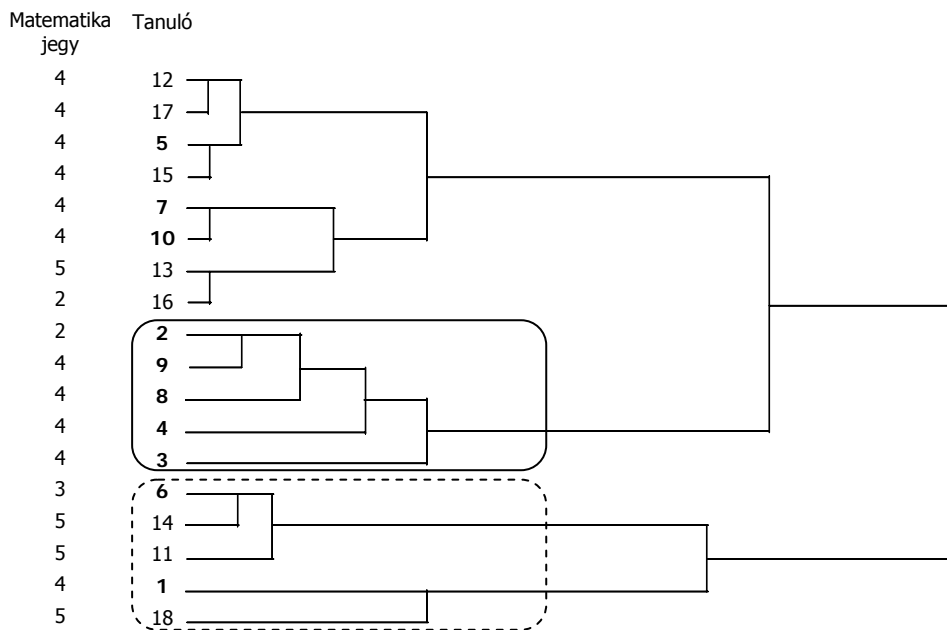
1. ábra
A változók klaszteranalízisének dendogramja

Az összefüggések két kapcsolódás létrejöttéig szignifikánsak. A matematika jegy a „Telefonál-e?” változóval mutat szoros kapcsolatot. Ennek az lehet a magyarázata, hogy mindkét változó háttérében nagy teret kap az életrevalóság, a bátorság, valamint az érvényesüléshez szükséges szociális tulajdonságok.

A matematikai problémamegoldást kísérő metakognitív stratégiák vizsgálata a hangosan gondolkodtatás és a videomegfigyelés eszközeivel

A nem szignifikáns kapcsolatokat is figyelembe véve egy affektív és egy kognitív változót tömörítő klaszter alakult ki. A matematika jegy az affektív jellegű változókkal mutat szorosabb kapcsolatot.

A tevékenységkategóriák alapján a tanulókra elvégzett klaszteranalízis dendogramja látható a 2. ábrán. Ez esetben jóval több kapcsolat mutat szignifikáns összefüggést, csupán az utolsó három kapcsolódás nem szignifikáns.

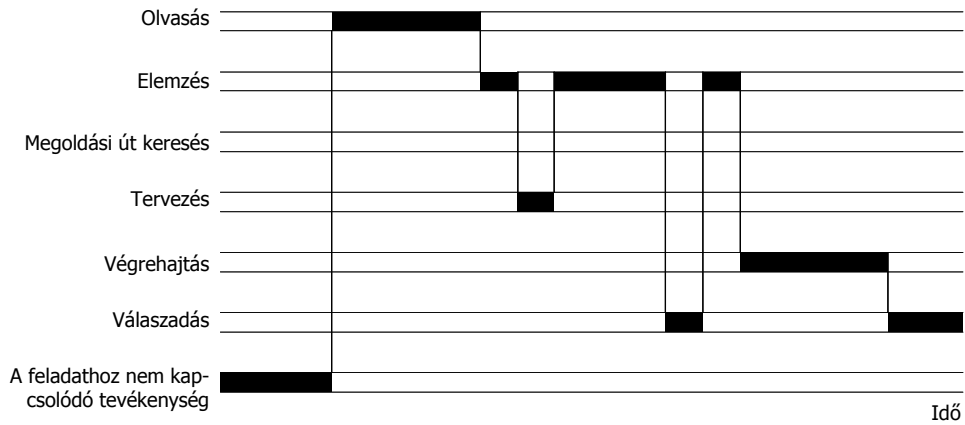


2. ábra
A tanulók klaszteranalízisének dendogramja

A vastag sorszámmal szedett tanulók a kísérleti osztályból valók. A tanulók számjelei mellett az előző évi matematika osztályzatukat tüntettük fel. A kísérleti csoport tagjai egy fűrtbe rendeződnek (folytonos vonalú négyszög), illetve említésre méltó még az a klaszter, ahol a gyengébb kísérleti csoport diákjai állnak össze a kontroll csoport jeles osztályzattal rendelkező tagjaival (szaggatott vonalú négyszög). A további elemzések során e két fűrtre koncentrálnak.

A tanulók *Schoenfeld*-féle viselkedésmintázataival jól érzékeltethető a két csoport közti különbség, amit egy-egy, a klaszterre jellemző viselkedésmintázat bemutatásával szemléltetünk.

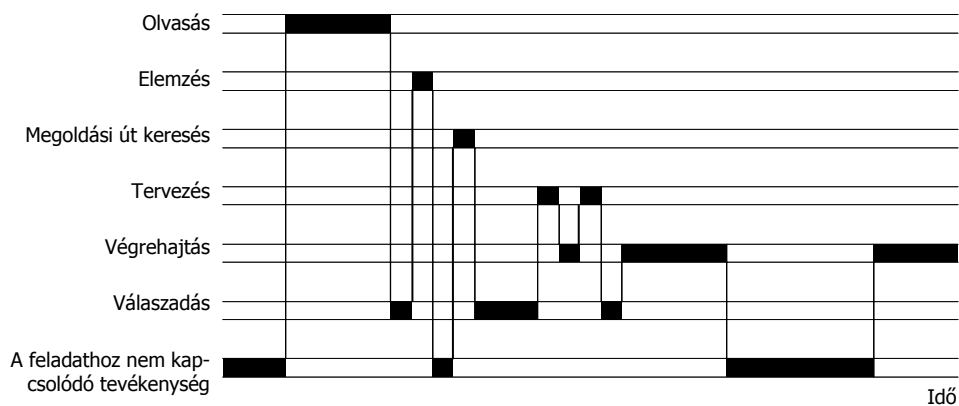
A 2. ábrán folytonos vonalú négyszöggel jelzett fűrtre (kísérleti csoport tagjai) a 3. ábrán mutatott mintázat jellemző.



3. ábra
A folytonos vonallal keretezett klaszter diákjaira jellemző Schoenfeld-féle viselkedésmintázat

A 3. ábra vízszintes tengelye az időt jelenti, a vízszintes sávok pedig a viselkedés-, illetve stratégiakategóriákat jelentik. A diákok a feladat elolvasása után több percig tartó elemzésbe és tervezésbe kezdtek, majd csak ezután tértek rá a válaszadásra. Mivel a probléma nem egy kizárólagosan jó válaszlehetőséggel bír, ezért valószínű, hogy a válaszadást újabb elemzés, végrehajtás, majd újabb válaszadás követte.

Ilyen típusú mintázatokat kapott Schoenfeld a szakértők elemzésekor, ahol az elemzés és a tervezés kapott hangsúlyt, és a viszonylag késői válaszadás volt a jellemző.



4. ábra
A szaggatott vonallal keretezett klaszter diákjaira jellemző Schoenfeld-féle viselkedésmintázat

A szaggatott vonallal körülhatárolt fűrtbe tartozók esetében ez másképpen alakul. Ezt a mintázatot, melyet nevezhetünk az azonnal válaszadásra törekvő tevékenységnek, a 4. ábra mutatja.

Ebben az esetben az elemzés és a tervezés fázisai teljes mértékben kimaradtak, a feladat elolvasása után rögtön a válaszadás következett, majd a végrehajtás, a kivitelezés, azaz a számolás vált dominánssá.

Az interjúk kvalitatív elemzése az interjúk anyagában rejlő, de a kvantitatív változókkal nehezebben megragadható információkra fókuszált. Az interjúk és a hangosan gondolkodtatás eredményeiből arra következtethetünk, hogy egy realiztikus matematikai szöveges feladat megoldása közben a diákok gondolatai között – az eddig papír-ceruza tesztekkel mért eredményekkel ellentétben – igen gyakran jelennek meg realiztikus elemek. Feltételezésünk szerint ezen realiztikus megfontolások kimutatására nem alkalmas a papír-ceruza teszt, illetve előfordulhat, hogy a papír-ceruza teszt megoldása során ezen realiztikus megfontolások figyelembe vétele inkább hátrányt jelent. A következő két szövegrészben erre a jelenségre mutatunk példát. Alex az idézett beszélgetés-részletben éppen arra keresi a választ, hogy a két pizzéria közül melyikből lenne érdemes rendelni.

Alex: Én inkább a Carlito pizzériára tippelnék...

Kísérletvezető: Látom, hogy jár a szemed, nézed mind a két étlapot. Mit nézel rajtuk?

Alex: Hogy melyik étterem van közelebb.

Kísérletvezető: Az iskolához?

Alex: Igen, az Árpád utcai vagy a Hunyadi utcai.

Kísérletvezető: És tudod hol van ez a két utca?

Alex: Nem tudom.

Alex az alapján akart pizzériát választani, hogy melyik van közelebb az iskolához. Feltételezhetjük, hogy ha Alex tudta volna, hogy melyik cím a közelebbi, és döntését eszerint hozta volna meg – ami a valóságban egy jó, racionális döntésnek minősíthető – és ez a pizzéria nem az, ami épp olcsóbb, akkor a papír-ceruza teszt értékelésekor csak a helytelen választ láthatnánk, a háttérben húzódó racionális indokot, gondolkodást nem.

Dorka szintén egy olyan realiztikus megfontolásról számol be, amely a feladat matematikai értelemben való helyes megoldásában gátolta őt. „*Inkább a drágábbat választanám, mert lehet hogy az akkor finomabb is.*”

Dorka vélekedése a valóságban egy elfogadható érv lehet, de a papír-ceruza teszten való megoldása alapján azt gondolhatnánk, hogy Dorka nem tudta helyesen megítélni, hogy melyik pizzéria az olcsóbb, hiszen csak azt látnánk, hogy matematikailag épp a „rossz” pizzériát választotta.

A két következő részlettel arra szeretnénk példát mutatni, amikor a diákok a matematikai feladat és a valóság világának határára kerülnek, adott esetben váltanak a két világ között, ismerve mindkét világ szabályszerűségeit.

Az első eset szereplője Zsanett, aki miután kiválasztotta a pizzériát és a rendelendő pizza méretét is, azt számolja, hogy 5000 Ft-ból hány darabot tud rendelni. 8 darab pizza 5040 Ft-ba kerül. Amikor a kísérletvezető arról kérdezi, hogy ez a 40 Ft problémát je-

lent-e a matematika világában és problémát jelent-e a valóságban, a beszélgetés a következőképpen alakul:

Zsanett: 4440, és itt kell megállni, mert ha hozzáadok 600-at az már 5040.

Kísérletvezető: És az baj?

Zsanett: Igen, mivel csak 5000 Forint költhető.

Kísérletvezető: És akkor mennyivel mennél tovább rajta?

Zsanett: 40 Forinttal.

Kísérletvezető: És probléma az a 40 Ft?

Zsanett: Nem probléma, de kiszabták, hogy csak 5000 Forintot lehet költeni. Itt a feladat azt írja, hogy 5000 Forint.

Kísérletvezető: És a valóságban ez hogy működne?

Zsanett: A valóságban hozzáraknánk 40 Forintot.

Kísérletvezető: De ez nem a valóság?

Zsanett: Igen, itt a feladat azt írja, hogy nem plusz 40 Forint, hanem simán 5000.

Kísérletvezető: De a valóságban ez nem így van...

Zsanett: Igen.

Amikor egy diák befejezte a feladat megoldását, a kísérletvezető minden esetben megkérdezte tőle, hogy biztos-e olyannyira a megoldásában, hogy akár fel is hívná a pizzériát. A következő idézetben példát láthatunk arra a viselkedésre, amit a legtöbben mutattak: Kitti határozottan állítja, hogy ő felhívná a pizzériát, de akárcsak több társa, amikor a kezébe kap egy mobiltelefont, eláll a szándékától.

Kísérletvezető: Biztos vagy a megoldásodban annyira, hogy akár fel is hívnád a pizzériát? Ugye az van a feladatban, hogy a választott pizzériát hívd fel.

Kitti: Igen, én felhívnam.

Kísérletvezető: Felhívnam?

Kitti: Igen. Igen, én felhívom!.

Kísérletvezető: Akkor adom a telefont [a kísérletvezető nyújtja neki a telefont]

Kitti: ...

Kísérletvezető: Mi a baj, Kitti?

Kitti: Hát én nem merem felhívni!

Több olyan aspektusa is lehet a fent leírt telefonos szituációnak, melyek zavarba ejthetik, frusztrálhatják a kísérletben résztvevő diákat, és arra készíthetik őket, hogy ne telefonáljon. Ilyen kérdések lehetnek például, hogy ki fogja kifizetni a pizzákat, kik fogják megenni a pizzákat, hogy nem beszélték meg ezt az osztálybulit, vagy hogy ki fizeti a hívást. Ezen kívül belső tényezők is szólhatnak a telefonálás ellen: még soha nem rendelt pizzát, telefonon nem szívesen beszél idegenekkel, felnőttekkel, stb. Ezek a körülményből fakadó dilemmák, nehézségek arra készítetnek egy ötödik osztályos diákat, hogy inkább ne hívja fel a feladatban szereplő pizzériát. A számunkra fontos kérdés inkább az lehet, hogy miért nem jelentek meg ezek a tényezők hamarabb. Amikor a kísérletvezető a mobiltelefon elővétele előtt megkérdezte a diákokat, hogy felhívják-e a pizzériát, 18

főből 16-an határozott igennel válaszoltak. Úgy tűnik tehát, hogy ezt a döntésüket nem befolyásolták a fent leírt frusztráló körülmények, csupán az, hogy a feladatmegoldásukat matematikai értelemben mennyire ítélték helyesnek. A 16 igennel válaszoló diák közül mikor a kísérletvezető telefonálásra kérte őket, csupán három diák volt hajlandó telefonálni. Tehát miután élessé, reálissá vált a helyzet, tényleges telefonálásra került sor, azaz a matematika feladat világából átléptünk a valóságba, megváltoztak a döntést meghatározó szempontok: a megoldás matematikai értelemben vett jósága helyett a telefonálással kapcsolatos tényezők váltak dominánssá. Mindebből azt láthatjuk, hogy a diákok nagy többsége tisztában van mind a matematika feladatok világának, mind a valós világnak a szabályaival, akárcsak a döntéshelyzetekben alkalmazható szempontokkal. Ezt a két világot viszont éles határ választja el, ezt bizonyítja a diákok zavara, frusztrációja, amit egyrészt akkor mutatnak, ha bizonytalanná válnak, hogy melyik világban kell mozogniuk, másrészt akkor, ha a két világ közti határ átlépésére kérik őket.

Összefoglalás

Az alapvető kogníciós folyamatokhoz rendeződött kultúrtechnikák – mint az olvasás, írás, számolás képessége – akkor szolgálja az egyén mindennapi boldogulását jelentős mértékben, ha az a hétköznapi problémák megoldására is alkalmassá teszi használóját. A funkcionális illiteráció felismerésének már az első évtizedében születtek olyan definíciók, amelyek magát a jelenséget az előbb említett három kultúrtechnika segítségével definiálják: „*Funkcionálisan írástudó az a személy, aki gyakorolni képes azokat a tevékenységeket, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van az adott csoportban és közösségben, valamint képes arra is, hogy az olvasás, írás, számolás segítségével előmozdítsa saját, illetve a közössége fejlődését.*”¹ (Gray, 1956. 4. o.)

Az oktatásban alkalmazott valós élethelyzetekre vonatkozó matematika feladatok nagy valószínűséggel hozzájárulhatnak az iskolarendszer azon diszfunkciójának háttérbe szorításához, felszámolásához, amely nemcsak a társadalmi igényeknek irányában realizálódó nem megfelelést jelent, hanem esélyegyenlőtlenséget eredményez sokak számára (Andor és Liskó, 2000).

Dolgozatunkban olyan tényezőkre hívjuk fel a figyelmet, amelyek a fent említett reális élethelyzethez közelítenék az iskolai gyakorlatot. Fontos ilyen tényezőknek tartjuk a realisztikus matematika feladatok alkalmazásán kívül a metakognitív folyamatok, valamint a kontextus figyelembevételét.

Ilyen szempontból fontos tapasztalatunk még, hogy a Shoenfeld-féle videoelemzés eredményei azt bizonyították, hogy azok a gyerekek, akik az egy évvel ezelőtti, metakognícióra alapuló kísérleti csoport munkájában részt vettek, szignifikánsan több időt fordítottak a jellemzően metakognitív folyamatokat igénylő tevékenységekre. Úgy tapasztaltuk továbbá, hogy az elemzés és a tervezés fázisának a hosszúsága hatással van

¹ „A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development.”

az eredményességre. A *think-aloud* módszer lehetővé tette, hogy megfigyeljük a reális elemek megjelenését is a matematikai példában, ezzel kapcsolatban fontos megjegyeznünk, hogy minden bizonnyal ezek az elemek megjelennek az iskolai órákon is.

A fentiekben felsorolt tények további gyakorlati vonatkozású következtetést is indokolttá tesznek: Ha az oktatásban a matematikai feladatok szemlélete a valós, mindennapokban előforduló szituációk és az iskolai feladatok világának az azonosságát sugallja, támogatja, akkor az iskolán kívüli világban a gyerekek magabiztosabban és bátrabban fogják alkalmazni az erre irányuló tudásukat.

Irodalom

- Andor Mihály és Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra-Könyvek, Pécs.
- Butterworth (1993): Context and cognition in models of cognitive growth. In: Light, P. és Butterworth, G. (szerk.): *Context and cognition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 1–13.
- Csíkos Csaba (2001): *Kontextus és metakogníció a kognitív feladatok megoldásának folyamatában*. Előadás az 1. Országos Neveléstudományi Konferencián, Budapest, 2001. október 25–27.
- Csíkos Csaba (2003): Egy hazai matematika felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 8. sz. 20–27.
- Csíkos Csaba (2005a): *A metacognition-based training program in grade 4 in the fields of mathematics and reading*. Paper presented at the 11th European Conference for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus, 23–27, August, 2005.
- Csíkos Csaba (2005b): *Metakognícióra alapozott fejlesztő tréning 4. osztályban a matematika és az olvasás területén*. Előadás az 5. Országos Neveléstudományi Konferencián, Budapest, 2005. október 6–8.
- Csíkos Csaba (2005c): *Metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlet 4. osztályos tanulók körében a matematika és az olvasás területén*. *Magyar Pedagógia*. (közlésre benyújtott kézirat)
- Gray, W.S. (1956): *The teaching of reading and writing*. UNESCO, Párizs.
- Greer, B. (1997): Modelling reality in classrooms: The case of word problems. *Learning and Instruction*, 7. 293–307.
- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 339–362.
- Kelemen Rita (2004): Egyes háttérváltozók szerepe „szokatlan” matematikai szöveges feladatok megoldásában. *Iskolakultúra*, 11. sz. 28–38.
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R. és Lieberman, A. (2001): Effects of multilevel versus unilevel metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research*, 94. 292–300.
- Mercer, N. (1993): Culture, context and the construction of knowledge. In: Light, P. és Butterworth, G. (szerk.): *Context and cognition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 28–46.
- Molnár Gyöngyvér (2002): Komplex problémamegoldás vizsgálata 9-17 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 102. 231–264.
- NAT (1995). *Nemzeti Alapanterv*. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.
- Reusser, K. és Stebler, R. (1997): Every word problem has a solution – the social rationality of mathematical modeling in schools. *Learning and Instruction*, 7. 309–327.
- Roazzi, A. és Bryant, P. (1993): Social class, context and development. In: Light, P. és Butterworth, G. (szerk.): *Context and cognition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 14–27.

A matematikai problémamegoldást kísérő metakognitív stratégiák vizsgálata a hangosan gondolkodtatás és a videomegfigyelés eszközeivel

- Schoenfeld, A. H. (1987): What's all the fuss about metacognition? In: Schoenfeld, A. H. (szerk.): *Cognitive science and mathematics education*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey – London. 189–215.
- Veenman, M. V. J. és van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2003): The assessment of metacognitive skills. What can be learned from multi-method designs? Paper presented at the 10th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy.
- Verschaffel, L. és Mtsai (1999): Design and evaluation of a learning environment for mathematical modeling and problem solving in upper elementary school children. *Mathematical Thinking and Learning*, 1. 195–229.
- Verschaffel, L., Greer, B. és De Corte, E. (2000): *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger, Lisse etc.
- Wyndhamn, J. és Säljö, R. (1997): A szóveges feladatok és a matematikai megértés. *Iskolakultúra*, 12. sz. 30–46.

ABSTRACT

RITA KELEMEN, CSABA CSÍKOS AND STEKLÁCS JÁNOS: METACOGNITIVE STRATEGIES IN MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING: EVIDENCE FROM THINK-ALOUD PROTOCOLS AND VIDEOTAPED SESSIONS

Both in international and national declarations, one of the most important aims of school mathematics is to enable students to solve real-life mathematical problems. In recent years, several studies focused on the questions of how students use (or neglect) their everyday knowledge and experience when solving mathematical word problems in school context. These studies provided evidence related to students' strong tendencies to exclude their real-world knowledge and realistic considerations from their mathematical word problem solving processes. The purpose of the present study is to use interviews and think-aloud protocols to analyze and describe children's problem solving behaviour patterns. The participants were twenty fifth grade students from two schools of Békés County, Hungary. One half of the sample was randomly selected from a group previously involved in metacognition-based training in the fields of mathematics and reading, and the other half was randomly selected from their control group.

We examined students' realistic problem-solving processes by videotaping their think-aloud sessions. The word problem used in this investigation was a simplified version of *Kramarski, Mevarech* and *Lieberman's* pizza-task, which required the students to choose and order as many pieces of pizza as possible, from one of two restaurants up to 5000 Forints. Students' observable behaviour was videotaped during a 20 minute long think-aloud interview. We used *Schoenfeld's* method to represent students' behaviour patterns. The most interesting finding comes from a cluster analysis, in which student groups could be identified. One cluster consists of students who were members of the experimental group the year before, and they proved to be 'good metacognitive strategy users', even though they had below the average marks in maths. On the other hand, some students from the former control group could be classified as 'poor metacognitive strategy users'. Our investigation has married two methodological ways of measuring metacognition. Using think-aloud protocols enabled on-line observation of strategic elements of behaviour, while the post-hoc analysis of videotapes enabled us to quantify observable behaviour patterns.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 4. 343–358. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kelemen Rita és Csíkos Csaba, Szegedi Tudományegyetem, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34., Steklács János, Kecskeméti Főiskola, H-6000

ELSŐ ÉVFOLYAMOS NÉMET SZAKOS EGYETEMI HALLGATÓK NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓJA

Lovász Ágnes

Pécsi Tudományegyetem, Német Nyelvészeti Tanszék

Az elmúlt évtizedekben számos hazai felmérés született, mely az idegennyelv-oktatás és idegennyelv-tanulás témakörét, illetve ezen összetett folyamatok komponenseinek összefüggésrendszerét vizsgálta (Csapó, 2001; Einhorn, 2001; Nikolov, 1999; Terestyéni, 1996). A kutatások túlnyomó része az általános és középiskolai osztálytermi folyamatok elemzésére irányult, és irányul még ma is, míg a felsőoktatás nyelvi képzéseinek vizsgálata háttérbe szorul.

A felsőoktatásban gyakran felmerülő kérdések a következők: „Milyen nyelvi felkészültséggel érkeznek a diákok az egyetemekre, főiskolákra?”, „Miért választják a diákok a nyelvszakokat?”, „Milyen cél vezérli őket tanulmányaikban?”, „Mi a véleményük a hallgatóknak saját nyelvi tudásukról?”, „Mennyiben térnek el a diákok elvárásai az adott nyelvszakkal szemben a valós képzési formától?”. Ezen kérdések megválaszolásának szükségessége abban áll, hogy e tényezők alapvetően befolyásolhatják az oktatás menetét és rámutathatnak az esetleges változtatások szükségességére. Az oktatás során gyűjtött tapasztalatok és megfigyelések, illetve az órai kereteken kívül hallgatókkal folytatott informális beszélgetések alkalmat adnak arra, hogy betekintést nyerjünk a témába, ahhoz azonban, hogy megbízható, érvényes adatokhoz jussunk, empirikus kutatásokra van szükség.

Jelen tanulmányban egy olyan feltáró jellegű kvalitatív kutatás eredményeiről számolunk be, melyet első éves német szakos hallgatók körében végeztünk. A kutatás kereteit leszűkítve, a vizsgálat a hozott nyelvtudás, a motiváció és a nyelvtanulói énkép területeit állítja középpontba. Az adatok gyűjtése kérdőíves eljárással történt. Három első évfolyamos hallgatói csoport diákjait kértük meg arra, hogy 17 nyitott kérdésre válaszoljanak. Célunk az volt, hogy feltárjuk nyelvtanulásuk mozgató rugóit, a motivációs összetevők között fennálló összefüggéseket; információkat szerezzünk arról, milyen kép alakult ki a hallgatókban önmagukról tudásukat, szerepüket illetően; továbbá hogy választ kapjunk arra a kérdésre, milyen különbségek és hasonlóságok figyelhetők meg az egyes hallgatói csoportok között. A tanulmány első részében a kutatás elméleti kereteit mutatjuk be, majd kitérünk a kutatás módszerének és eredményének részletes ismertetésére, végül célkitűzéseket fogalmazunk meg az oktatással, illetve a tanulással kapcsolatban.

A vizsgálat elméleti keretei

A motiváció fogalma több diszciplína kutatási tárgyát képezi. Az egyes tudományterületek más megközelítésben kutatják a motivációt, és megismerésük céljában is különbségek mutatkoznak meg. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy e területek elméleti és gyakorlati eredményei hatást gyakorolnak egymásra. Jelen vizsgálatban az idegennyelvtanulásban meghatározó motivációs elméleteket kívánjuk áttekinteni.

A kezdetektől egészen a 90-es évekig a nyelvtanulással kapcsolatos motivációkutatásokat *Gardner* szociálpszichológiai modellje uralta (lásd pl. *Dörnyei*, 1996; *Kirchner*, 2004; *Kleppin*, 2001), mely alapvetően két motivációs orientációt különböztetett meg, az integratív és az instrumentális orientációt. Integratív orientációról akkor beszélhetünk, ha valaki azért tanulja a célnyelvet, mert pozitívan viszonyul a célnyelvi beszélőkhöz és kultúrájukhoz, azonosulni kíván velük. Instrumentális orientációról akkor van szó, ha a motiváció háttérében külső tényezők játszanak szerepet. Ebben az esetben a nyelvtanuló a nyelvtudást eszközként tekinti, valamely cél elérése, megvalósítása érdekében (kedvezőbb munkakör, több fizetés, utazás stb.). *Clément* és *Kruidenier* (1983) az instrumentális orientáció dimenzióját további három kategóriával egészítette ki: tudásra, barátsággra, utazásra való irányultság (idézi *Dörnyei*, 1996).

A szociális-nevelési modell a motivációt a motivációs intenzitás (erőfeszítés), a célnyelv elsajátítására irányuló vágy, illetve a nyelvtanulás iránti beállítottság hármas kombinációjában képzeli el (*Gardner* és *Tremblay*, 1994, idézi *Kleppin*, 2001). A 90-es évektől kezdve számos kutató vállalkozott a *gardneri* modell kiterjesztésére, a motiváció további összetevőit kutatva (*Dörnyei*, 1996; *Nikolov*, 2003). Így vált ismertté a motivációkutatásokban az intrinszik és extrinszik motiváció fogalma. Az intrinszikusan motivált nyelvtanuló igénye a nyelvtanulásra belülről fakad, ilyenkor maga a nyelvi tevékenység motiváló mivolta és érdekessége kerül a középpontba, a nyelv tanulása jutalom, örömszerzési forrás. Extrinszikus motiváció alatt azt értjük, amikor a nyelvi tevékenység külső jutalmak megszerzésére, vagy a büntetés elkerülésére irányul. További kutatások során, mind az intrinszik, mind az extrinszik motiváció további differenciálására került sor. *Deci* és *Ryan* (1985, idézi *Dörnyei*, 1996; *Kleppin*, 2001) nevéhez fűződik az „önálló elhatározás”-elmélet, mely az extrinszik motiváció, *Vallerand* (1997, idézi *Kleppin*, 2001) nevéhez pedig az intrinszik motiváció további alkategóriáinak meghatározása. Az intrinszik motiváció fogalmához kapcsolódik *Csikszentmihályi* flow-, vagy áramlat-elmélete is (1997). Az elmélet azt a tudatállapotot ragadja meg, amikor az egyén valamely tevékenységbe teljes mértékben belemerül, anélkül, hogy erőfeszítésnek érezné azt.

Dörnyei (1996) a nyelvtanulási motiváció összetevőinek három szintjét különbözteti meg. A nyelvi szinthez kapcsolja az integratív és az instrumentális orientáció fogalmát, a tanulói szinthez rendeli a teljesítmény-szükségletet és az önbizalmat, a tanulási szituáció szintjén helyez el bizonyos kurzus-specifikus, tanár-specifikus és csoport-specifikus motivációs tényezőket. Az önbizalom és a tanulói énkép fogalmával hozható összefüggésbe *Hermann* (1980) eredmény-hipotézise, mely egyrészt a motiváció és a siker- illetve kudarcélmény, másrészt a nyelvtanulási folyamat eredményességének kölcsönhatását igyekszik magyarázni (idézi *Berndt*, 2002; *Kirchner*, 2004). A nyelvtanulási motiváció

nem írható le statikus jelenségként, a motiváció hátterében álló motívumok változhatnak, s ezek úgy pozitív, mint negatív hatást is gyakorolhatnak magára a folyamatra (Berndt, 2002).

Napjaink nyelvtanulási motivációkutatására általánosan jellemző tendencia, hogy a motiváció fogalmkörét egyre sokrétűbb kontextusban vizsgálják, újabb és újabb befolyásoló tényezők után kutatva, melyek összefüggésbe hozhatók a nyelvtanulási motivációval (Dörnyei, 1996; Nagy, 2005; Nikolov, 1995, 2003). Ezek közé sorolható összetevők többek között a nyelvtanulói énkép, a kommunikációs hajlandóság, a tanár szerepe és vezetési stílusa, a szülő szerepe, az osztálytermi eljárások és munkaformák, a tananyag.

Kutatási kérdések

Kutatási kérdéseinket a hozott nyelvtudás, az integratív és instrumentális orientáció, az intrinszik és extrinszik motiváció (Dörnyei, 1996), a motivációs intenzitás, a nyelvtanulói énkép dimenziói mentén igyekeztünk leszűkíteni:

- 1) Milyen az egyetem első évfolyamára beiratkozó diákok nyelvi felkészültsége?
- 2) Hogyan jellemezhető az első évfolyamos német szakos hallgatók motivációja?
- 3) Mi az integratív és instrumentális orientáció, az intrinszik és extrinszik motiváció szerepe a nyelvtanulásban, illetve az egyetemi tanulmányokban?
- 4) A hallgatók tanulmányi eredménye milyen hatással van motivációjuk alakulására?
- 5) Milyen a hallgatók motivációs intenzitása?
- 6) Milyen a hallgatók énképe?
- 7) Melyek a német szakos hallgatók jövőbeli elképzelései?
- 8) Milyen különbségek és hasonlóságok figyelhetők meg a német nyelv és irodalom szakos nappali, a német nemzetiségi szakos nappali és a levelező tagozatos első évfolyam hallgatói csoportjai között?

Módszerek

Az adatgyűjtés eszköze

Az adatgyűjtés eszközeként 17 kérdéscsoportból álló, nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívet dolgoztunk ki. A kérdőív struktúráját tekintve a következő elemekből épült fel: először háttérinformációkat gyűjtöttünk az adatközlők korát, nemét tekintve, illetve arra vonatkozóan, hogy mely szakon vagy szakokon folytatnak tanulmányokat az egyetemen, és hányadik szemeszterüket végzik. A 17 kérdéscsoportból négy irányult a hallgatók hozott nyelvtudására, illetve részben nyelvhasználati környezetük felderítésére is (1., 3., 5., 6.), további hat kérdéscsoporttal a nyelvtanulás, illetve az egyetemi nyelvi stúdium folytatásának mozgató rugóira, motívumaira kívántunk rákérdezni (2., 4., 7., 8., 9., 15.). A

10. és a 3., illetve részint a 6. elem is a motivációs intenzitás fogalmkörét érintette. Öt kérdéscsoport kapcsolódott a hallgatók nyelvi énképéhez (11., 12., 13., 14., 16), az utolsó (17.) a kérdőív esteleges nyelvhasználati problémáira vonatkozott. Az adatgyűjtés német nyelven történt, a kérdéseket németül tettük fel, és az adatközlőktől is ezen a nyelven vártuk a válaszokat. Azt feltételeztük, hogy egyes kérdések megválaszolása, nyelvi hiányosságaikból fakadóan nehézségbe ütközik.

A vizsgálat résztvevői

A vizsgálat résztvevői a Pécsi Tudományegyetem első évfolyamos német szakos hallgatói közül kerültek ki. Összesen 36 hallgató töltötte ki a mérőeszközt, melyek mindegyike értékelhetőnek bizonyult. A 36 hallgató közül 14 diák nappali tagozatos német nyelv és irodalom szakos hallgató (1. csoport), 12 diák nappali tagozatos német nemzetiségi szakos hallgató (2. csoport), 10 pedig levelező tagozatos német nyelv és irodalom szakos hallgató (3. csoport). A hallgatók kiválasztása a nappali tagozatos német nemzetiségi diákoknál, illetve a levelező tagozatos hallgatóknál adott volt, hiszen e szakokat évfolyamonként mindösszesen átlagosan 15 fő látogatja. A nappali tagozatos német nyelv és irodalom szakos diákok esetében a „*Grammatische Übungen II*” című kurzus hallgatóit kértük meg a mérőeszköz kitöltésére. E csoport tagjainak kiválasztása véletlenszerű mintavételként értelmezhető, hiszen a szakra közel 120 hallgató járt, akik az adott kötelező kurzust számos, követelményrendszerükben azonos lehetőség közül választhatták ki, a nekik megfelelő időpontban és személyi feltételekhez mérten.

A mérőeszközt 29 nő és 7 férfi töltötte ki. A nappali tagozatos diákok életkora 18 és 21 év között mozgott, míg a levelező tagozatos hallgatóknál a legfiatalabb 21, a legidősebb 38 éves volt. A levelező tagozatos diákok mindegyike egy szakos volt. A nappali tagozatos hallgatók többségében két szakosak voltak: a német nyelv és irodalom szakos hallgatók közül 7 diák az egyetem történelem, 2 az orosz, 2 a néprajz, 1-1 diák a kommunikáció és magyar szakán is tanulmányokat folytatott, mindössze 1 hallgató volt egy szakos németes. A nemzetiségi diákoknál 3 diák tanulta csak a németet, a német mellett 3 diák hallgatott történelmet, 2 orosz, 3 pedagógiát, 1 pedig spanyolt. A szemeszterek számát tekintve egy fő nemzetiségi szakos hallgató kivételével, aki 4. szemeszterét végezte, minden adatközlő egyetemi tanulmányainak 2. szemeszterében volt.

Lebonyolítás

A kérdőívek kitöltésére 2006. május második és harmadik hetében került sor. A hallgatók a mérőeszközt a szorgalmi időszak befejeztével nem órai keretek között töltötték ki. A kérdőívek kitöltésére 30 perc állt a diákok rendelkezésére.

Eredmények

Hozott nyelvtudás, nyelvhasználati környezet

A kérdőívben összesen három kérdéscsoport (1., 5., 6.) vonatkozott a nyelvtanulók hozott tudásszintjére, nyelvhasználati környezetükre. A vizsgálat során a hallgatók nem töltöttek ki nyelvi tudásszintmérő tesztet, nyelvtanulásuk hossza és intenzitása (egyetemi tanulmányaik megkezdéséig), illetve a felmérés ideéig megszerzett nyelvvizsgáik alapján kívántunk képet kapni nyelvtudásukról. Rákérdeztünk, hogy beszél-e valaki szűkebb családi, vagy baráti környezetükben németül.

Az első csoportban (nappali tagozatos német nyelv és irodalom szakos hallgatók) a diákok közül 2 fő 8 évig, további 10 fő 9–12 évig és 2 diák 13–14 évig tanulta a nyelvet. A hallgatók többsége (71%) már az általános iskola alsó tagozatában elkezdte a német nyelv tanulását. A második csoportban (nappali tagozatos német nemzetiségi szak) a hallgatók fele legkevesebb 12 évig folytatott német nyelvi tanulmányokat, a tanulás kezdete az általános iskola megkezdésének időpontjára tehető. A csoport másik fele már korábban, az óvodában, illetve közvetlen családi környezetében kezdte tanulni a nyelvet, nyelvtanulásuk hossza 13-tól 18 évig terjedt. A harmadik csoportban négyen kevesebb, mint 8 évig tanulták a nyelvet, hatan (60%) 10–12 évig.

A nyelvtanulási intenzitás felmérése arra vonatkozott, hogy a diákok milyen fajta iskolai keretek között tanulták a német nyelvet: normál vagy tagozatos osztályban, emelt óraszámú, két tannyelvű iskolákban stb. Az adatok feldolgozása során a második csoportban 1, a harmadik csoportban 2 adatot értékelhetetlennek minősítettünk, mert az információk nem voltak elég egyértelműek, vagy hiányosnak bizonyultak. A felmérés eredményeit az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A hallgatók nyelvtanulási intenzitása

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Normál	3	–	2	5
Normál + emelt óraszám	2	1	3	6
Normál + tagozat	–	–	2	2
Normál + két tannyelvű	2	–	–	2
Emelt	3	2	–	5
Emelt + két tannyelvű	–	1	–	1
Emelt + nemzetiségi	–	1	–	1
Tagozatos	3	4	–	7
Tagozatos + nemzetiségi	–	1	–	1
Két tannyelvű	1	–	–	1
Nemzetiségi	–	1	–	1
Család + emelt	–	–	1	1

A nyelvtanulás hosszát és intenzitását tekintve a második csoport áll az első helyen. Itt a nyelvtanulás kezdete gyakran a kisgyermekkorra tehető, az iskola előtt megkezdődött. A diákok többsége az iskolai keretek intenzívebb nyelvtanulási formáiban sajátította el a nyelvet. A német nemzetiségi szakos diákokat a szintén nappali tagozatos első csoport követi. A többség az általános iskolában kezdte meg a nyelvtanulást, a normál osztálytermi nyelvtanulási variáns mellett helyet kaptak a tagozatos és a két tannyelvű formák is, melyek az intenzív tanulást segítik elő. A nyelvtanulás legrövidebb időtartamáról a harmadik csoportnál beszélhetünk, bár a „rövid” fogalma relatív. Két tannyelvű, tagozatos, nemzetiségi osztálytermi nyelvtanítási formákról ebben a csoportban nem eshet szó. A nyelvtudást igazoló dokumentumok szintjét és típusát a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A nyelvvizsgák szintje és típusa

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Állami középfok	6	1	2	9
Állami felsőfok	3	7	7	17
DSD középfok	3	4	1	8
Goethe középfok	–	–	3	3
Goethe felsőfok	1	1	–	2
ÖSD középfok	2	1	–	3
ÖSD felsőfok	–	2	–	2
Origo középfok	1	–	–	1
Origo felsőfok	1	–	–	1
Összesen	17	16	13	46

Megjegyzés: DSD = Deutsches Sprachdiplom (német nyelvvizsga), ÖSD = Österreichisches Sprachdiplom (osztrák nyelvvizsga)

Az évfolyam minden hallgatója rendelkezett valamilyen nyelvvizsgával, közülük sokan többel. Általánosságban elmondható, hogy a megszerzett dokumentumok alapján a hallgatók nyelvi felkészültsége megfelelt az egyetemi követelményeknek. A 36 nyelvszakos diák összesen 46 nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezett, ebből 22 felső-, 24 középfokú volt. Ha a nyelvvizsgák csoportos megoszlását nézzük, azt mondhatjuk, hogy az első és második csoport a nyelvvizsgák számát tekintve közel azonos mutatókkal rendelkezett, ugyanakkor, ha a nyelvvizsga szintjét is figyelembe vesszük, arra a megállapításra jutunk, hogy a második csoport nyelvi felkészültsége volt a legmagasabb, hiszen itt a felsőfokú vizsgák aránya jóval nagyobb (83%), mint az első csoportban (36%). Ha a harmadik csoport dokumentumainak számát vizsgáljuk, az elmaradt a többi csoporttól, viszont, ha a tudásszintet is figyelembe vesszük, a csoport a második és az első csoport között foglalt helyet (70%).

A 6. kérdéscsoport részben a nyelvhasználati környezet, részben a motivációs intenzitás fogalmával állt kapcsolatban. Arra kerestük a választ, milyen nyelvhasználati hát-

térrel rendelkeznek a diákok, akik az egyetemre érkeznek, illetve módjukban áll-e családi, baráti környezetükben kommunikálni német nyelven, vagy valamely német nyelvjárárs segítségével, és ha igen, élnek-e ezzel a lehetőséggel. Feltételezésünk alapján a szociális környezet adta kommunikációs lehetőség leginkább a második csoportban jellemző, hiszen a tapasztalatok azt mutatják, hogy a diákok azért jelentkeznek erre a szakra, mert német származásúak, tehát „otthonról” hozzák magukkal a nyelvet. (Erre az aspektusra még kitérünk a motiváció tárgyalása kapcsán.) A válaszok kiértékelésénél két külön kategóriaként kezeltük a német irodalmi nyelvet beszélőket, illetve a német nyelvjárást beszélőket. A német irodalmi nyelv elsajátítása egyértelműen osztálytermi tanulási formára utal, míg a nyelvjárás iskolán kívüli nyelvelsajátításhoz, informális beszédhelyzetekhez köthető.

A várakozásoknak megfelelően a második csoport minden hallgatójának társas környezetében volt olyan személy, aki beszélt valamely német nyelvjárást (10) vagy az irodalmi nyelvet (2). A levelező tagozatos, azaz a harmadik csoport tagjai között is jelentős volt azoknak a száma, akiknek a környezetében valaki beszélt a nyelvet: a tízből nyolc válaszadó családjában, illetve baráti környezetében négyen használták a nyelvjárás valamely formáját, és heten az irodalmi német nyelvet. Az első csoportban hat adatközlő közvetlen környezetében voltak jelen olyan személyek, akik tudtak németül (4 nyelvjárás, 2 irodalmi nyelv), nyolc hallgatónak nem volt lehetősége a német nyelvet gyakorolni családjában, baráti társaságában.

Motiváció

A kérdőívben célzottan 5 kérdés vonatkozott (2., 4., 7., 8., 9.) a hallgatók nyelvtanulási motívumára. (Közvetetten ide kapcsolódik a 15. kérdés is.) Szoros összefüggésben áll egymással a 2. és 7. kérdés: a 2. kérdésben a nyelvtanulás elkezdésének motívumai érdekeltek, míg a 7. kérdés arra vonatkozott, hogy a diákok miért kezdtek német nyelvű egyetemi stúdiumba. Feltételezésünk az volt, hogy a nyelvtanulás kezdetekor elsősorban extrinszik motívumok vezérelték a tanulókat. Ezt az adatok is alátámasztották, a diákok a nyelvtanulás kezdetekor nagyon fiatalok voltak, így a döntést, hogy milyen nyelvet és mikor tanuljanak, valószínűleg szüleik, illetve maga a szituáció hozta meg helyettük. Az is feltételezhető volt, hogy a szülőknél elsősorban az instrumentális orientáció került előtérbe a nyelvválasztáskor. Egyedül a nemzetiségi csoport estében feltételeztünk a szülők részéről integratív orientációt.

A nyelvtanulási motiváció nem statikus, a motivációt befolyásoló egyes motívumok a nyelvtanulási folyamat előre haladtával folyamatosan változnak. Megfelelő feltételek mellett a kezdetben extrinszikusan motivált tanuló intrinszikus beállítottságúvá válhat (pl. *Nikolov*, 1995). Az egyetemi tanulmányok megkezdésénél megmutatkozó motívumok kapcsán tehát azt feltételeztük, hogy, amellett, hogy a diákok nem véletlenül, hanem valamely cél által vezérelve kezdték el az egyetemet, döntésükben szerepet játszottak intrinszik motívumok is, illetve az integratív orientációs jelleg szerepe is kimutatható lesz. A válaszokat a 3. és 4. táblázatban foglaltuk össze. A válaszadókra általánosságban jellemző volt, hogy nem csak egy, hanem több motívumot is felsoroltak.

3. táblázat. A diákok motívumai a nyelvtanulás kezdetekor*

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Szülői döntés	2	3	2	7
Erre volt lehetőség az iskolában	7	2	3	12
Német származás	1	3	–	4
Rokonok német nyelvterületen	1	3	–	4
Németül/nyelvjárást beszélő családtagok a közvetlen környezetben	2	2	3	7
A családban mások is németet tanultak	–	2	–	2
Jelenlegi motivációjára adott választ	3	–	3	6

* Megjegyzés: A „német származás”, illetve a „németül/nyelvjárást beszélő családtagok a környezetben” válaszokat külön kategóriákba soroltuk, hiszen a német származás nem jelenti feltétlenül azt, hogy a családban valaki beszéli is a nyelvet.

4. táblázat. A diákok motívumai az egyetemi tanulmányok megkezdésekor

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Nem volt más ötlete / kell egy diploma és németből jó jegye volt középiskolában	3	1	–	4
A nyelvtudás elmélyítése céljából	2	3	4	9
Tanár szeretne lenni	7	7	6	20
Tolmács vagy fordító szeretne lenni	2	2	2	6
Tetszik neki a német kultúra, az emberek	2	–	–	2
Tetszik neki maga a nyelv	3	1	–	4
A nyelvismeret megkönnyíti a munkavállalást	1	2	–	3
A diploma elengedhetetlen feltétel a munkájához	–	–	1	1
Kell még egy diploma	–	–	1	1

Megjegyzés: Egy adatközlőtől nem érkezett semmifajta válasz.

A 2. kérdés adatainak feldolgozásánál figyelmen kívül hagytuk azokat a válaszokat, melyek nem a múltbéli motivációra irányultak, hanem a jelenlegi nyelvtanulás motívumait tárták fel. Az eredményekből kitűnik, hogy várakozásainkkal ellentétben az extrinszik motívumok mellett az integratív orientációnak is jelentős szerep jutott a nyelvtanulás megkezdésében, nem csak a nemzetiségi csoportnál, hanem a másik két csoportban is. Annak ellenére, hogy több hallgató külső okokra vezette vissza nyelvtanulási mo-

tivációját, említésre méltónak tartották feltárni, hogy a nyelvtanulási folyamat során megszerették a nyelvet és idővel a nyelvi tevékenységet is szórakoztatónak találták. Az adatok megcáfolták feltevésünket, miszerint a nemzetiségis diákok nagyobb arányban választották a német nyelvet német származásukból, a nyelvhez való kötődésükből adódóan.

A hallgatókat elsősorban instrumentális motívumok vezérelték, amikor felvételt akartak nyerni az egyetemre. Integratív orientációra utalnak a „*tetszik a német kultúra, az emberek*”, illetve a „*tetszik maga a nyelv*” válaszok, amely azonban csak a hallgatók 16%-ánál jelent meg. Intrinszik jellegre utal a nyelvismeret elmélyítésére irányuló tudásvágy és érdeklődés a hallgatók 25%-ánál. Bár a „*tanár szeretne lenni*”, illetve a „*tolmács vagy fordító szeretne lenni*” válaszokban egyértelműen tükröződik az instrumentális beállítottság, feltételezhető, hogy a döntésben az intrinszik motívumok szerepe is jelentős. Ha valakinek maga a nyelvi tevékenység nem okoz örömet, az aligha választaná a megnevezett pályák egyikét. A hallgatók 72%-a döntött e válaszok mellett, ami jelentős arány. Az érdektelenséget sugalló „*nem volt más ötletem / kell egy diploma és németből jó jegyem volt a középiskolában*” válasz a hallgatók 11%-ára volt jellemző. A három csoport között lényeges különbségekről nem beszélhetünk.

A 15. kérdéscsoport a diákok jövőbeli elképzeléseire vonatkozott: milyen szférában kívánnak elhelyezkedni a diploma megszerzése után, illetve a német szakos diploma mennyiben segíti őket ezen elképzelések megvalósításában. Ez utóbbi kérdés szoros kapcsolatot mutat a 7. kérdéssel, illetve annak instrumentális jellegével. A diákok jövőbeli terveire vonatkozó válaszokat az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat. A hallgatók jövőbeli elképzelései

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Tanár szeretne lenni	10	7	7	24
Fordító/tolmács szeretne lenni	3	2	1	6
Turizmusban	–	–	2	2
Eberekkel, nyelvekkel kapcsolatos munka	–	2	–	2
Külföldi munka	1	1	1	3
Saját céget akar alapítani	–	–	1	1
Más nyelveket akar tanulni	1	–	–	1
Nyelvtudását kívánja mélyíteni	1	–	–	1
Egyéb szakokon tanulmányokat akar folytatni	2	1	–	3
Reméli, hogy tudja hasznosítani	–	–	1	1
Nincs még konkrét elképzelése	1	1	–	2

Megjegyzés: Két adatközlő nem adott választ a kérdésre.

Az 5. táblázat adatai két csoportra oszthatók. Az egyik csoportba azok a válaszok sorolhatók, melyek konkrét elképzeléseket vázolnak, (pl. „*tanár szeretne lenni*”, „*fordító vagy tolmács szeretne lenni*”), míg a válaszok másik részére általánosabb megfogalmazás jellemző (pl. „*turizmusban*”, „*emberekkel, nyelvekkel kapcsolatos munka*”), ahol az adatközlők nem tértek ki arra, hogy e területeken belül mire gondolnak pontosan.

Sok esetben van egyezés a fentiekben felsorolt és a 7. kérdéscsoport kérdéseire adott válaszok között. A legtöbben azért jelentkeztek az egyetemre, mert konkrét jövőbeli elképzelésekkel rendelkeztek, s azok megvalósításának egyik feltétele a diploma megszerzése volt. A legtöbben nem egy, hanem több lehetséges tervet is vázoltak. Eben az esetben is (lásd korábban 7. kérdéscsoport) sokan említették (összes válaszok 63%-a, adatközlők 83%-a), hogy tanárként, fordítóként vagy tolmácsként szeretnének dolgozni. (A 15. kérdésben többen jelölték meg a tanári pályát célként, mint azt a 7. kérdésben tették.) A nyelvtanulás, illetve a nyelvvél való foglalkozás eszköz-jellegű motívumként jelent meg, úgy mint egyéb más, kisebb százalékban előforduló válaszok esetében is, mint például a turizmus, emberekkel és nyelvvél kapcsolatos munka, külföldön dolgozni, vagy saját céget alapítani, ahol a nyelvtudás elengedhetetlen feltétel. Mindössze két adatközlő válaszolta, hogy semmilyen konkrét, vagy általános jellegű cél nem fogalmazódott meg benne a jövőt illetően.

Az instrumentális orientációra kívánt rákérdezni a 4. és a 8. kérdés. A 4. kérdésben a hallgatók feladata az volt, hogy olyan élethelyzeteket nevezzenek meg, amelyben tényleges hasznát látták német nyelvtudásuknak. A 8. kérdés a tanult nyelv hasznos eszköz-jellegére utalt. Arra kértük a diákokat, indokolják meg, miért tartják fontosnak a német nyelv ismeretét. Az válaszokat a 6. és a 7. táblázat mutatja.

6. táblázat. A német nyelv hasznosságára utaló tényezők általánosságban

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Fontos az idegen nyelvek ismerete	4	3	2	9
Sokan beszélnek	5	5	3	13
Lehetőséget nyújt a kommunikációra (turistákkal, külföldön, ismerősökkel)	5	4	3	12
Német nyelvterületek földrajzi közelsége miatt	4	1	1	6
Távlati célok megvalósítása érdekében (pl.: munka)	4	3	6	13
Lehetőségünk nyílik általa más kultúrák megismerésére	1	1	–	2
Hasznosabb az angol	3	–	–	3
Német nyelvismerettel könnyebb angol tanulni	1	–	–	1

7. táblázat. A német nyelv hasznosságára utaló tényezők konkrét élethelyzetekben

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Egyetemi tanulmányokhoz	5	7	1	13
Lehetőséget nyújt a kommunikációra német ajkú idegenekkel	6	5	5	16
Kommunikáció során barátokkal, rokonokkal, ismerősökkel	–	6	–	6
Előny az álláskeresésnél	–	–	2	2
Fordításhoz	–	1	3	4
Külföldi utazások során	5	4	–	9
Jelenlegi munkavégzésben (magántanár, iskolai tanár, idegenvezető, utazási iroda)	1	2	8	11
Filmekhez/könyvek olvasásánál/zenehallgatáskor	10	4	2	16

Megjegyzés: Egy adatközlő nem adott választ a kérdésre.

Az általános és a konkrét tényezők között, melyek a német nyelv hasznosságát kívánják bizonyítani, nagy az átfedés. Az instrumentális orientációt tovább differenciáló tényezők között jelentős szerepet kaptak egyrészt a munka és egyéb más távlati célok, melyeknél a német nyelvismeret előny, másrészt pedig a nyelv, mint a kommunikáció eszköze motívumok. A kommunikációs helyzeteket, a barátokkal, ismerősökkel, rokonokkal folytatott kommunikáció lehetőségét és előnyét csak a nemzetiségis diákok vették számba. Kimutatható az is, hogy a nyelvválasztás során az sem másodlagos tényező, hogy hányan beszélnek, vagy mennyire elterjedt az adott nyelv. A 8. kérdésben kapott válaszokban is tükröződött az az általános felfogás, mely szerint az angol nyelvtudás hasznosabb a németnél. Ez az adat egybecseng több hazai kutatás eredményeivel is (Nikolov, 2003). A hallgatók csak a konkrét szituációból kiindulva említették meg a nyelvi egyetemi stúdium lehetőségét, általánosságban azonban nem ejtettek említést e lehetőségről. A legnagyobb különbség, élethelyzetükből adódóan, a nappali és levelező tagozatos hallgatók válaszaiban volt. Míg a nappali tagozatos hallgatók általában nem dolgoztak (esetleg idejével vagy részidőben), addig a levelező szakosok mindegyike munkavállaló személy volt az adott csoportokban. Nyelvtudásukat élethelyzeteikben sokan kamatoztatták munkahelyeiken, míg a nappalis diákoknál ez csak terveként szerepelt. A nappali tagozatosoknak több idejük jutott német nyelvű tévécsatornákat nézni, könyveket olvasni, zenét hallgatni, utazgatni.

A 9. kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy miért szeretik magát a német nyelvet. A válaszok itt is széles skálán mozogtak (lásd 8. táblázat).

8. táblázat. A német nyelv tetszési mutatói

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Logikus felépítés	2	–	3	5
Jó hangzás	5	3	1	9
Német származás	1	4	–	5
Jobb eredményei voltak németből, mint más tantárgyakból	2	–	–	2
Kultúra, beszélők	1	1	1	3
Nem túl nehéz	1	2	1	4
Szórakoztató a német nyelv tanulása	2	–	–	2
Mert évek óta tanulja és természetessé vált	–	2	5	7
Jól tudja hasznosítani	1	1	2	4
Jobbak a német tévéműsorok, mint a magyar nyelvű csatornák műsorai	–	1	–	1
Nem szereti	1	–	1	2
Szereti a nyelveket	1	–	1	2

Megjegyzés: Egy adatközlő nem adott választ, egy adatközlő nem nevezett meg konkrét okot, egyszerűen csak személyes okokra hivatkozott.

Bár a német nyelvet a közvélemény általában nem sorolja a szép hangzású nyelvek közé (Nikolov és Nagy, 2003), a hallgatók a legnagyobb arányban (25%) ezt a tényezőt nevezték meg, amiért elnyeri tetszésüket a nyelv. Szintén a közvéleménynek ellentmondó adat, hogy egyes válaszadók azért szeretik a németet, mert annak nehézségi fokát alacsonyra becsülik (11%). Egyesek a nyelv logikus felépítésére (14%) hivatkoztak. Instrumentális orientáció mutatkozott meg egyes nyelvtanulók esetében (11%), az integratív motívumok elsősorban a nemzetiségiseknél (2. csoport) voltak tetten érhetőek („német származás” 14%). A kultúra, illetve a nyelvet beszélők iránti tetszés elenyésző százalékban (8%) jelent meg a válaszok között. Intrinszik motivációs jelleg mutatkozott meg a „természetessé vált” és a „szórakoztató a német nyelv tanulása”, illetve a „szereti a nyelveket” motívumok esetében. Ha e három választ egységesen, mint az intrinszik motiváció mutatóját, kezeljük, akkor azt mondhatjuk, hogy a diákok jelentős hányadánál (30%) belső indíttatásra vezethető vissza a német nyelv iránti vonzalom. A válaszok igen csekély hányadában fedezhetőek fel a sikerélmény, a nyelvtanulás eredményessége és a motiváció közötti összefüggések. Két hallgató válaszában szerepelt, hogy azért szeretik a német nyelvet, mert jó eredményeket értek el a nyelvtanulás során. Volt olyan adatközlő is, aki annak ellenére, hogy egyetemi szakjául választotta a németet, mégsem szereti a nyelvet.

Motivációs intenzitás

A motivációs intenzitás fogalmát leggyakrabban abból vezetik le, hogy az egyén mennyi időt, energiát és munkát hajlandó befektetni a nyelvtanulásba, illetve annak sikerességébe, milyen helyet kap a nyelv a tanuló életében az iskolai kereteken kívül (Dörnyei, 2001). A 3., a 10. és 6. kérdés vonatkozott a német szakos első éves hallgatók motivációs intenzitására. A 3. kérdés a múltbéli, azaz az egyetem megkezdése előtti időszak motivációs intenzitására, a 10. és a 6. kérdés a hallgatók jelenlegi motivációs intenzitására kérdezett rá. A 3. kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy a diákok kizárólag intézményes keretek között, avagy iskolán kívül is foglalkoztak-e a nyelvvel, és ha igen, milyen formában. A hallgatóktól gyűjtött adatok a 9. táblázatban láthatóak. A második, illetve a harmadik csoportban néhány esetben több forma is szerepelt.

9. táblázat. Nyelvtanulási formák az iskolán kívül

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Magántanár	7	2	4	13
Hosszabb tartózkodás német nyelvterületen	1	4	3	8
Családi környezet	–	4	2	6
Kizárólag iskolai keretek között	6	3	3	12

Az adatközlők egyharmada kizárólag iskolai keretek között foglalkozott a nyelvvel, míg kétharmaduk szabadidejében is időt és energiát fordított nyelvi készségei fejlesztésére. Az utóbbi csoportban a hallgatók több mint fele magántanár segítségét kérte, a csoport másik fele más formában fejlesztette nyelvtudását (családi környezetben, vagy német nyelvterületen való hosszabb tartózkodás során). Ha az egyes hallgatói csoportokat hasonlítjuk össze egymással, a kötetlen nyelvtanulási formák (gyakorlás német nyelvterületen, család) a második csoportban voltak a legjellemzőbbek, míg a kötött, osztálytermihez hasonló forma (magántanár) előfordulási gyakorisága az első csoportban volt a legnagyobb. Ebben a csoportban a legnagyobb azok száma is, akik intézményes kereteken kívül nem fordítottak energiát, időt és pénzt nyelvtudásuk fejlesztésére. A harmadik csoportban minden típusú válasz közel azonos arányban volt jellemző.

A 6. kérdéscsoport két részre tagolható. Az adatközlők nyelvhasználati környezetéről már említést tettünk. A kérdéscsoport második részében a diákok nyelvhasználati szokásaira kérdeztünk rá, azaz, hogy ki aknázza ki a környezet adta lehetőségeit, ki kommunikál ténylegesen családtagjaival, barátaival német nyelven. Az első csoportban a hallgatók közül heten állították, hogy szűkebb környezetükben beszél valaki németül, ugyanakkor ebből egy esetben sem történik német kommunikáció a diákok és környezetük közt. A második csoportban (itt mindenkinek adott a német nyelvű kommunikáció lehetősége) az adatközlők fele, azaz hat diák szokott beszélgetni németül családtagjaival, barátaival; négy fő nem folytat német nyelvű kommunikációt otthon, barátaival; két diák pedig nem válaszolt erre a kérdésre. A harmadik csoportban a csoport 80%-ában

(8 fő) adott a lehetőség, de csak 50% él is vele, egy diák nem szokott kommunikálni családjával német nyelven, három hallgató nem adott választ.

A 10. kérdés a hallgatók jelenlegi motivációs intenzitását helyezte előtérbe. Arra kérjük a diákokat, nevezzék meg, milyen módon foglalkoznak a német nyelvvel az egyetemi nyelvhasználaton kívül. A válaszokat a 10. táblázat mutatja.

10. táblázat. A hallgatók egyetemen kívüli nyelvhasználati formái

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Német nyelvű tévécsatornák	13	12	10	35
Német nyelvű rádióműsorok	1	2	–	3
Német nyelvű könyvek	4	7	5	16
Német nyelvű sajtó	7	7	4	18
Német nyelvű internetes honlapok	3	1	1	5
Német zenehallgatás	2	–	–	2
Fordítás és tolmácsolás	1	–	–	1
Német színház	–	1	–	1
Munkahelyen	–	–	2	2
Autodidakta módon	–	–	1	1
Beszélgetés családtagokkal	–	–	2	2
Utazás német nyelvterületre	1	–	–	1

A diákok túlnyomó többsége a német tévécsatornák által látta biztosítottak nyelvtudása fejlődését; egy adatközlő kivételével mindenki szabadidős nyelvi tevékenységként említette a német csatornák nézését. Ha összevonnuk a könyvekre és a sajtóra vonatkozó adatokat, csaknem ugyanolyan közkedvelt forma az írott szöveg olvasása is. Amennyiben szintén e csoporthoz rendeljük az internetes honlapok olvasását, akkor az olvasás veszi át a vezetést.

Hasonló képet kapunk, ha az egyes csoportokat vizsgáljuk. Mindhárom csoportban megközelítőleg ugyanolyan gyakori tevékenység volt a tévézés, mint az olvasás. A legszegényesebb volt a paletta a második csoportnál, a legszínesebb a harmadiknál. Figyelemre méltó adat, hogy bár a 6. kérdésre adott válaszokban sokan állították, hogy németül kommunikálnak családtagjaikkal, a nyelvhasználat ezen formája itt nagyon csekély arányban szerepelt a válaszok között.

Összegezve az eredményeket, a három csoportot összehasonlítva, elmondható, hogy részben a környezet által adta lehetőségeiknek köszönhetően, a második csoport, azaz a nappali tagozatos nemzetiségi csoport motivációs intenzitása a legnagyobb, a harmadik csoportnál ennél kisebb, az első csoportnál a legkisebb motivációs intenzitásról beszélhetünk.

A hallgatók nyelvtanulói énképe

A diákok nyelvtanulói énképére a 11., 12., 13., 14. és 16. kérdésben kérdeztünk rá. Ezen egységeken belül szoros kapcsolat áll fenn a 11. és 12., illetve a 13., 14. és 16. kérdések között. A 11. kérdés arra vonatkozott, vajon hogyan ítélik meg a hallgatók saját német nyelvtudásukat általában véve, a 12. kérdésben pedig e tudás differenciálására kérdeztünk rá. Az eredményeket a 11. és 12. táblázat foglalja össze.

11. táblázat. A hallgatók saját megítélése nyelvtudásuk szintjéről

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Hiányos	2	–	–	2
Nem túl jó	1	1	–	2
Közepes	2	–	–	2
(Elég) jó	2	4	3	9
Biztos tudással rendelkezik	–	2	–	2
Szókincse fejlesztésre szorul	2	–	1	3
Gazdag szókincssel rendelkezik	1	–	1	2
Sok nyelvtani hibát vét	2	3	3	8
Írásban jó	–	–	1	1
Írásban rossz	1	–	–	1
Szóban jó	1	2	–	3
Szóban rossz	–	–	1	1
Rossz a kiejtése	–	–	1	1
Jó a kiejtése	–	–	2	2
Nem olyan jó, mint azt az egyetem előtt gondolta	3	–	1	4
Egyre rosszabb a kevés gyakorlási lehetőség hiánya miatt	1	–	–	1

Megjegyzés: Egy hallgatótól nem érkezett válasz.

A 11. kérdést a tanulók egy része általánosságában ragadta meg („hiányos”, „nem túl jó”, „közepes” stb.), de volt, aki már ennél a kérdésnél belekezdett a differenciálásba (nyelvi készségek, szókincs, nyelvtan), holott a nyelvi készségek értékelésére céltottan a 12. item kérdezett rá. Néhányan kapcsolatba hozták régi énképüket a jelenlegi énképükkel, és negatív tapasztalataikról adtak számot, mások folyamatában szemlélték tudásuk változásait. A válaszok egy másik vonulata is kirajzolódott az adatok alapján: volt olyan tanuló, aki nyelvtudásának pozitív és negatív oldalait is számba vette, akadtak azonban olyanok is, akik csak a negatívumokat, a hiányosságokat emelték ki. A készségek értéke-

lésénél a tanulók vagy két elemet ragadtak ki a négy készség közül, melyek közül az egyiket jónak, a másikat rossznak tartották, vagy mind a négy készség kapcsán ítéletet alkottak.

Összességében a 11. itemben sokan nem adtak számot tudásuk átfogó, általános szintjéről, hanem annak csak negatív részleteit emelték ki. Egyértelműen pozitív hangok a válaszok 43%-ában jelentek meg.

12. táblázat. A hallgatók saját megítélése saját nyelvi készségeik szintjéről

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Jó beszéd-készség	4	3	3	10
Rossz beszéd-készség	5	4	4	13
Jó olvasás utáni értés	9	2	6	17
Rossz olvasás utáni értés	–	2	–	2
Jó hallás utáni értés	5	3	2	10
Rossz hallás utáni értés	5	–	2	7
Jó íráskészség	2	2	4	8
Rossz íráskészség	6	3	2	11
Rossz helyesírás	–	1	–	1
Minden készsége normálisnak mondható (nem túl jó és nem túl rossz)	–	2	–	2
Minden készsége egyformán jó	1	1	2	4

A 12. kérdésben a hallgatóknak nyelvi készségeikről kellett ítéletet alkotniuk. A válaszok itt a pozitív önértékelés irányában mozdultak el (58%), mindazonáltal a pozitív és negatív önértékelés közötti különbség igen csekélynek mondható. Saját bevallásuk szerint a hallgatók az olvasás utáni készségben tartották magukat a legjobbnak és a legtöbben beszéd-készségükkel kapcsolatban voltak rossz véleménnyel. Ha a receptív és produktív készségeket hasonlítjuk össze egymással, akkor a diákok produktív készségeiket jóval rosszabbnak tartották, mint receptív készségeiket. Egy hallgató válaszában tükröződött e megállapítás esetleges magyarázata is, miszerint az egyetemi oktatás során a hallgatóknak kevés alkalmuk nyílik beszéd-készségük fejlesztésére.

Az egyes csoportok összehasonlításában a legkiegyenlítettebb arányokat, mind a jó-rossz ellentétpárra, mind az egyes készségekre vonatkozóan a második csoportban találtunk. Ebben a csoportban egyáltalán nem magaslott ki az olvasás utáni értés pozitív megítélése a többi készséggel szemben. A legnagyobb különbségek az első csoportban voltak megfigyelhetők. A jó és rossz ellentét kapcsán az íráskészségben és az olvasás utáni értesben mutatkoztak nagyobb különbségek, illetve az egyes készségeket egymással összevetve közel azonos számú rossz vélemény érkezett a beszéd-készség, a hallás utáni értés és az íráskészség terén.

A 16. kérdésben arról kérdeztük a hallgatókat, mennyire sikeres, avagy sikertelen egyetemi hallgatónak ítélik meg magukat, s a gondolatmenetet tovább folytatva a 13. kérdés arra vonatkozott, hogy mit kellene tenniük ahhoz, hogy jobb eredményeket érjenek el. A 14. kérdés segítségével arra kerestük a választ, hogy vajon hány hallgatót ért az egyetem első évében olyan kudarcélmény, melynek következtében eljárt az a gondolat, hogy megszakítja tanulmányait.

A 16. kérdésre adott válasz alapján a magukat egyértelműen sikeresnek tartó diákok (39%) aránya nagyobb a magukat egyértelműen sikertelennek értékelő diákokkal szemben (26%), bár az egyértelműen pozitív és negatív önértékelés közti különbség itt is csekély mértékű volt. Viszonylag nagy (35%) azoknak a hallgatóknak a száma, akik nem tudtak egyértelmű értékítéletet alkotni saját magukról, változóan sikeresnek, illetve sikertelennek tartották önmagukat különböző tényezőktől függően, mint például a tantárgy. Ha egybevetjük a magukat sikertelen és változó sikerű nyelvtanulókat, illetve a magukat sikeresnek megítélő diákok arányát az egyes csoportokban, arra a megállapításra juthatunk, hogy a második, azaz a nemzetiségis diákok körében a leggyakoribbak a sikertelenség irányába mutató tényezők, holott nyelvtudásuk szintjének megítélésében e csoport tagjai voltak a legjobb véleménnyel önmagukról.

13. táblázat. Mi szükséges a jobb eredmények eléréséhez?

	1. csoport	2. csoport	3. csoport	Összesen
Gyakorlás (ált.)	2	5	5	12
Beszédgyakorlat	4	3	3	10
Stílus és szöveggyakorlat	–	1	–	1
Helyesírás gyakorlása	1	–	–	1
Szókincsfejlesztés szótárhasználattal	1	–	–	1
Olvasás	3	2	1	6
Nyelvtant előlről kellene kezdeni	1	–	–	1
Más tanulási módszer	1	–	–	1
Több német nyelvű tévéműsort nézni	1	–	–	1
Német nyelvterületen való tartózkodás	3	1	–	4
Intenzívebb tanulás	3	1	2	6
Több ész	–	–	1	1
Több szorgalom	2	1	1	4
Több kitartás	1	–	–	1
Nem tudja	1	1	–	2

A 13. kérdésre adott válaszokat a 13. táblázat mutatja. A legtöbben gyakorlati tényezőket jelöltek meg a jobb eredmények zálogaként (77%), mint például gyakorlás, s annak specifikus fajtái (helyesírás, szókincs, beszéd, olvasás, tanulási módszer). Az akarat

tényezők, mint például kitartás és szorgalom, csak a válaszok rendkívül kevés hányadában (1%) játszottak szerepet, s még ennél is kevesebben, mindössze 1 fő jelölt meg vele született képességet, mely biztosítani tudná nyelvtanulási sikerét. Külső tényezőt, mint a német nyelvterületen való tartózkodást, csak négy fő említett. Lényeges adat, hogy a hallgatók közül senki sem tért ki az oktatás módjára, a tanári szerepekre, a tananyagra stb. Az egyes csoportok között nem találtunk lényeges eltérést a válaszok alapján.

A 14. feltett kérdésre a válaszadók 61%-a azt felelte, hogy nem gondolkodott el még azon, hogy abbahagyja tanulmányait. A fennmaradó 39%-nak viszont már megfordult a fejében, hogy megszakítja a német szakos stúdiumot. Ennek indokai között szerepelt például a kudarcélmény, a vizsgadruk, a nehézségek és a levelezősök között akadt olyan is, aki a sok utazásba fáradt bele. Néhány tanuló nemleges válaszát is indokolta, ez az első és második csoportban volt jellemző. Ők általában azért nem gondoltak még tanulmányaik megszakítására, mert az „*aki amit elkezdett, azt csinálja is végig*”-elvet követik. Ha az egyes csoportokat vesszük szemügyre, akkor a tanulmányaik megszakításának gondolatával játszadozó diákok a második csoportban voltak a legtöbben (50%) és az első csoportban a legkevesebben (29%). A harmadik csoportban a hallgatók 40%-a gondolt már arra, hogy abbahagyja tanulmányait a német szakon. Hasonlóságot, illetve összecsengő véleményeket tapasztaltunk a második csoport esetében, amikor a sikertelenség és sikeresség kérdéskörét boncolgató kérdésre adott válaszokat kapcsolatba hoztuk a jelen eredményekkel. A nemzetiségis diákok jelentős része általában kevésbé sikeresnek tartotta magát, mint a többiek, illetve latolgatta a tanulmányok megszakítását, miközben nyelvtudását átlagosan jónak értékelte. A diákok jelentős része már elgondolkodott a befejezésen. Ennek egyik lehetséges oka lehet a sikertelenség. Ha a „*sikertelen*”, illetve a „*változó*” kategóriákat összeadjuk, akkor ebbe a kategóriába a diákok 61%-a tartozik.

A 17. kérdés a kérdőív nyelvhasználatára vonatkozott, illetve annak esetleges problémáit kívánta feltárni. A 36 adatközlőből 26-nak nem okozott problémát, hogy a német nyelven feltett kérdéseket értelmezze, illetve azokra németül válaszoljon. Tizen azonban jelezték, hogy egyes kérdésekre bővebb választ adtak volna, ha a kérdőív nyelve magyar lett volna. (A legproblematisabb kérdésnek a 15. bizonyult.) E tény arra enged következtetni, hogy az első évfolyamos hallgatók egy része, mint ahogy azt korábban feltételeztük, nyelvhasználati problémákkal küzd.

Összegzés

A vizsgálat célja az volt, hogy betekintést nyerjünk az első évfolyamos német szakos hallgatók motivációjába, illetve feltárjuk a motivációval szoros összefüggésben álló egyes tényezők hatásait. A kutatás feltáró jellegű volt, az adatokat nem reprezentatív mintán vettük fel. Az eredmények alapján a következő tendenciákra derült fény.

A hallgatók többsége korán, már az általános iskola alsó tagozatában megkezdte német nyelvű tanulmányait. Sokan közülük a nyelvelsajátítást elősegítő intenzív programokban vettek részt, emelt óraszámú, tagozatos, nemzetiségi vagy két tannyelvű osz-

tályokban tanulták a nyelvet. A nyelvtudást igazoló dokumentumok tekintetében elmondható, hogy minden adatközlő rendelkezik nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, nyelvi felkészültségük meghaladja a középszintet, sőt a hallgatóknak több mint fele felsőfokú nyelvvizsgát tett. A diákok válaszaikban gyakran adtak hangot elégedetlenségüknek, nyelvtudásbéli hiányosságaikra mutattak rá. Hogy feltárjuk ezen ellentmondás mibenlétét, nyelvtudásuk mérésére lenne szükség, objektív mérőeszközök alkalmazásával.

A hallgatók jelentős hányadának környezetében él egy, vagy több olyan személy, aki beszéli a német nyelvet. Hiába áll fenn azonban az otthoni gyakorlás lehetősége, a diákoknak kevesebb, mint fele kommunikál németül családtagjaival, barátaival.

A nyelvtanulás megkezdésében, a nyelvválasztáskor az extrinszik motívumok mellett, helyet kaptak az integratív orientációra utaló tényezők is. Az egyetemi tanulmányok megkezdésénél ugyanakkor, elsődlegesen instrumentális motívumok vezérelték a diákokat, emellett az intrinszik vonulat is jelen van az eredmények alapján.

A hallgatók jelentős többsége tanári pályán szeretne a későbbiekben elhelyezkedni. Az instrumentális orientáción belül jelentős szerephez jutottak olyan távlati célok (pl. munka), amelyekben a nyelvtudás előnyt jelent, illetve a nyelv eszköz-jellegének hangsúlyozása a kommunikáció eszközeként. A kérdőívben a motivációra irányuló kérdések, és az arra kapott válaszok kapcsán összegezve elmondható, hogy az instrumentális orientáció a válaszokban nagyobb hangsúlyt kapott, mint bármely más motivációs tényező. A hallgatók elsősorban német nyelvű tévéműsorok által, illetve olvasással igyekeznek fejleszteni nyelvtudásukat.

A felmérés az adatgyűjtő eszköz gyenge pontjait is feltárta: ellentmondásos adatokat gyűjtöttünk a tanulók általános nyelvtudásának önértékelése kapcsán. A készségek megítélésében viszont megmutatkozott a tendencia, mely szerint a diákok az olvasás utáni értés területén tartják tudásukat a legbiztosabbnak, és beszédkészségük tekintetében vannak a legrosszabb véleménnyel saját tudásukról. Viszonylag kevesen tartják magukat sikeresnek, sokan a változó, illetve a sikertelen kategóriába sorolják magukat. A válaszadók jelentős hányada gyakorlati tényezőkben látja sikere kulcsát, illetve a jobb eredményekhez vezető utat.

Az egyes csoportok összehasonlításánál különös figyelmet érdemel a második csoport, akik számos területen különböznek társaiktól: itt a legmagasabb azoknak az aránya, akik már az iskola előtt megkezdték a nyelvtanulást és a nyelvvizsgák alapján az ő nyelvi felkészültségük a legmagasabb. Ez részben azzal is magyarázható, hogy közülük mindenkinek él a családjában, vagy baráti körében olyan személy, aki beszéli a németet, s ezt a gyakorlási lehetőséget a diákok közül sokan ki is használják ebben a csoportban. Ez a tényező összefüggést mutat motivációs intenzitásukkal is, amely ebben a csoportban a legnagyobb. Ennek ellenére e csoport tagjai vallják magukat a legkevésbé sikeresnek, illetve ebben a csoportban vannak a legtöbben, akiknek már megfordult a fejében, hogy megszakítják tanulmányaikat. Ezen ellentmondás feltárására további vizsgálatra lenne szükség, csakúgy, mint a vizsgálat kérdésköreire túlmutató, de ahhoz szorosan kapcsolódó további kérdéseink megválaszolására is.

A kutatás eredményeinek tükrében a következő célkitűzések fogalmazhatóak meg az egyetemi oktatásra, illetve a hallgatók tanulására vonatkozóan:

(1) Egyértelműen a diákok ösztönzésére van szükség, nyelvtudásuk önálló fejlesztését illetően. Bár a hallgatóknak az egyetem vonzáskörzetében kétség kívül számos alkalmuk lenne német nyelvű kulturális programok között választani (pl. filmestek, felolvasóestek), ők mégis a német nyelvű tévéadókat preferálják. Véleményünk szerint célravezető lenne, ha felhívnánk diákjaink figyelmét ezekre a programokra, szórakoztató német nyelvű olvasmányokat ajánlanánk nekik, vagy érdekes német nyelvű internetes honlapok olvasására buzdítanánk őket. Emellett azt is nagyon fontosnak tartjuk, hogy azok a diákok, akiknek módjukban áll németül beszélgetni otthon, éljenek e lehetőséggel. Végül utalunk az extenzív nyelvfejlesztés jelentőségére. A felsőoktatási intézmények számos ösztöndíj-lehetőséget kínálnak német nyelvterületeken. A diákok által leggyengébbnek titulált nyelvi készség, a beszédképesség, autentikus környezetben fejleszthető a leghatékonyabban. Ezt is tudatosítani kell a hallgatókban.

(2) Azon eredmény, mely szerint a diákok beszédképességüket tartják a leggyengébbnek, arra utal, hogy nem kommunikálnak eleget németül. Ez a tény valószínűleg a hallgatók hozzáállásán is múlik, ugyanakkor arra is rámutat, hogy órai kereteken belül még több lehetőséget kell biztosítani német nyelvű beszélgetésekre, vitákra, esetleg több nyelvgyakorlatot kellene meghirdetni a szakon, illetve több és hatékonyabb tanórán kívüli lehetőséget.

(3) Jelentős azoknak a diákoknak a száma, akik kudarcélményeikről számolnak be, sikertelennek vagy változó sikerűnek tartják magukat, illetve rossz véleménnyel vannak saját nyelvtudásukról. Az okok pontos meghatározásához még további kutatásra van szükség. A kommunikációs önértékelés egyike azoknak a változóknak, melyek befolyásolják a kommunikációs hajlandóságot (Nagy, 2005). E közvetlen célkitűzést Dörnyei idevágó soraival kívánom alátámasztani: „Segítsük elő a tanulók saját nyelvtudásukra vonatkozó szubjektív önértékelését azáltal, hogy azt emeljük ki, amire képesek, és nem azt, amire nem képesek” (Dörnyei, 1996).

Irodalom

- Berndt, A. (2002): Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. *Fremdsprache Deutsch*, **26**. 12–15.
- Clément, R. és Kruidenier, B. G. (1983): Orientations on Second Language Acquisition: 1. The effects of ethnicity, milieu, and their target language on their emergence. *Language Learning*, **33**. 273–91.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **1**. 8. sz. 25–35.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum, New York.
- Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, **2**. 4. sz. 3–21.
- Dörnyei Zoltán (2001): *Reaching and researching motivation*. Longman, London.
- Einhorn Ágnes (2001) A német nyelv tanítása a szakképző iskolákban. *Iskolakultúra*, **1**. 8. sz. 13–24.
- Gardner, R. C. és Tremblay, P. F. (1994): On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks. *The Modern Language Journal*, **78**. 359–368.

- Hermann, Gisela (1980): Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs. the Resultative Hypothesis. *English Language Teaching Journal*, **34**. 247–254.
- Kirchner, K. (2004): Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, **9**. 2. sz. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kirchner2.htm>
- Kleppin, K. (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I) *Deutsch als Fremdsprache*, **38**. 4. sz. 219–225.
- Nagy Borbála Cecília (2005): Az idegennyelvi kommunikációs hajlandóság szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében. *Magyar Pedagógia*, **105**. 1. sz. 5–27.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás*, **1**. 1. sz. 7–20.
- Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, **5**. 4. sz. 9–31.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne és Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, **9**. 1. sz. 4–40.
- Terestyéni Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, **2**. 3. sz. 3–16.
- Vallerand, R. J. (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, **29**. 271–360.

ABSTRACT

ÁGNES LOVÁSZ: FIRST-YEAR GERMAN MAJOR'S LANGUAGE LEARNING MOTIVATION

The point of departure of the present study is a general lack of knowledge concerning foreign language majors' backgrounds, language learning processes and the outcomes of their studies at a Hungarian university. The paper aims to give an account of an exploratory qualitative study. Participants were 36 first-year German majors in three groups; data were collected with the help of a questionnaire. The research focuses on three areas: students' proficiency in German upon entry to university; their language learning motivation; and their self-assessment as language learners. The primary aim of the study was to explore participants' language learning motives, self-assessment as regards their level of proficiency and learner roles, and to collect information on their language development. The paper discusses the relationship between students' language levels and motivation, similarities and differences across the three groups, and emerging trends.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 4. 359–379. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Lovász Ágnes, Pécsi Tudományegyetem Német Nyelvészeti Tanszék, H-7624, Pécs, Ifjúság u. 6.

A KOMMUNIKATÍV TESZTELÉS ELMÉLETI ALAPJAI

Vígh Tibor

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

A kommunikatív tesztelés célja a nyelvhasználó kommunikatív kompetenciájának mérése és értékelése. E tesztelési forma fejlődési szakaszában, a kilencvenes években vált az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete multidiszciplináris tudományággá, amely szoros kapcsolatban áll az alkalmazott nyelvészettel, valamint a statisztikai módszerekkel támogatott mérésmethodikával és a pedagógiai értékeléssel (*Alderson, Clapham és Wall, 1995; Bachman és Palmer, 1996; Bárdos, 2001, 2004*). Így a nyelvpedagógiába tartozó kommunikatív tesztelés, az idegen nyelvi mérés és értékelés egy dimenziójaként, alkalmazza és gazdagítja a tesztelmélet eljárásait. A tanulmány szakirodalmi áttekintésében egyrészt arra keresünk választ, hogy a kommunikatív tesztelés miként integrálódik a tesztelmélet egészébe, milyen fogalmakat, tesztelési módszereket alkalmaz; másrészt pedig arra, hogy a kommunikatív kompetencia méréséből és értékeléséből adódóan milyen problémákkal küzd.

A tanulmányban előforduló fontosabb szakkifejezések, alapfogalmak meghatározása után áttekintjük a kommunikatív tesztelés szempontjából releváns nyelvtudásmodellek fejlődését, illetve, hogy a modellek által feltárt nyelvtudásnak mely szintjeit lehet megkülönböztetni, és bemutatjuk a kommunikatív nyelvtudás egységes referenciaszintjeit. A kommunikatív tesztelés módszereinél meghatározzuk, hogy a kommunikatív teszteknek egyrészt milyen minőségi kritériumoknak kell megfelelniük, másrészt, hogy a tesztek mely típusai alkalmasak a különböző mérési célok elérésére, és milyen módon tudunk a teszteredményekből bizonyos döntéseket hozni. Ezen túl célunk bemutatni, hogy a kommunikatív nyelvtudás fogalmát leíró nyelvtudásmodellek, a tesztek jószágmutatói, eltérő funkciói és típusai milyen kapcsolatban állnak egymással. A tanulmányt lezáró részben a kommunikatív tesztelés alkalmazásaival foglalkozunk, bemutatjuk a nyelv- vizsgaszintek egységes meghatározásának szükségességét és folyamatát, és néhány kutatási és fejlesztési irányt.

A nyelvi mérés és értékelés fogalma

Az idegen nyelvi mérés és értékelés két különböző fogalmat jelöl, amelynek használata a szakirodalomban nem teljesen egységes (Figueras, 2005). A nyelvi mérés (*assessment/measurement/testing*) során az adatgyűjtést követően számokat rendelünk valamilyen tulajdonsághoz előre meghatározott szabályok szerint. A mérés tehát valamilyen számszerűsítést, „mennyiségi” folyamatot jelöl. Az értékelés (*evaluation*) szerepe, hogy a mérés számszerűsített információja alapján valamilyen döntést hozzunk, azaz itt valamilyen „minőségi” folyamatról van szó (Bachman, 1990; Bárdos, 2002a; Grotjahn, 2006; *Közös Európai Referenciakeret*, 2002).

Az idegen nyelvi mérés eszközei a különböző típusú és funkciójú nyelvi tesztek. A teszt fogalma *tágabb értelemben véve* olyan eljárást jelöl, amely az egyéneket kontrollált feltételek mellett bizonyos cselekvési és viselkedési módokra ösztönzi, és amelyekből következtetéseket lehet levonni az egyén többnyire közvetlenül nem megfigyelhető tulajdonságaira, képességeire és készségeire. A nyelvi tesztek pedig az idegen nyelvi készségek megállapításának eszközeit jelentik. Ebben az értelemben a teszt és a vizsga kifejezés között nincs különbség, egymás szinonimái. *Szűkebb értelemben véve* a teszt kevésbé, míg a vizsga erőteljesebben formalizált és standardizált eljárást jelent. Ebben az esetben az informális méréseket tesztnek, a formális méréseket pedig vizsgának nevezzük (Bárdos, 2002a; Krekeler, 2005; Lienert és Raatz, 1994; Perlmann-Balme, 2001). A nyelvi tesztek által mérendő tulajdonságokat, képességeket és készségeket konstruktnak (*construct*) nevezzük. Ez a kifejezés a pszichológiából származik, amelyet elsősorban a képességek, esetleg készségek, sajátos tudások jelölésére használnak, és elméleti célokra bevezetett fogalmat jelöl (Bárdos, 2002a). A konstruktnak általában látnak, közvetlenül nem megfigyelhető. A nyelvi tesztek alkalmazásának célja, hogy a konstruktnak mozgósítsa a tesztfeladatok és az egyes tesztelemelek, az itemek segítségével (Davies és mtsai, 1999; Grotjahn, 2000a, 2000b, 2006). Így egyrészt lehetővé válik, hogy a vizsgázók nyelvtudását mérjük, másrészt pedig, hogy a teszten elért eredmények alapján különböző döntéseket hozzunk, amelyek egyes személyekre, személyek csoportjára vagy egy teljes képzési programra is irányulhatnak. A döntések azonban csak akkor tekinthetők érvényesnek és megbízhatónak, ha meg tudjuk határozni, hogy milyen mértékben egyezik meg a teszten nyújtott teljesítmény más valós nyelvi szituációban, élethelyzetben nyújtott teljesítménnyel (Bachman, 1990; Grotjahn, 2002; Takala, 1998). Ehhez szükséges annak meghatározása, hogy mit értünk nyelvtudáson, milyen a vizsgálandó készségek konstruktnak (Bárdos, 2003, 2004). Olyan modellt kell tehát alkotni, amellyel lehetőség van a nyelvtudás feltárására, azért hogy pontosan meg tudjuk határozni, hogy mit kívánunk mérni és értékelni.

A kommunikatív nyelvtudás szerkezetének modelljei

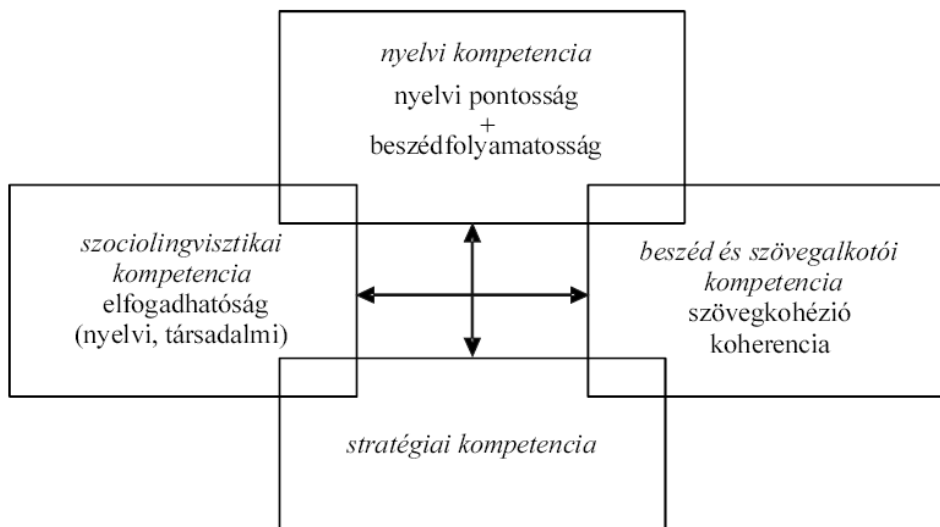
A nyelvtudást mérő tesztfeladatokból minden esetben kikövetkeztethető, hogy mi a tesztkészítők felfogása a nyelvtudás fogalmáról és szerkezetéről. A nyelvtudás értelme-

zése azonban a különböző nyelvtanítási módszerekben eltérő (Alderson, 2006; Bárdos, 2005, 2006; Einhorn, 1998), a nyelvi mérés és értékelés módszertana pedig jelentős fejlődésen ment keresztül (Bárdos, 2001, 2002a, 2004; Bolton, 1996; Neuner és Hunfeld, 1993), a szubjektív tesztelési technikáktól kezdve a strukturalista-pszichometrikus szemléleten (Lado, 1961) és az egységes kompetencia hipotézisén (Oller, 1979) keresztül a kommunikatív tesztelésig, amely autentikus szövegekből és feladatokból kiindulva, objektív és szubjektív tesztelési technikákkal méri a nyelvtudást. Ezt a fejlődésmenetet részletesen mutatja be Bárdos (2001, 2002a, 2004) és Krekeler (2005), az egyes fázisokról Dávid (1992), Katona (1995), Katona és Dörnyei (1991) ad átfogó képet.

A továbbiakban meghatározzuk a kommunikatív tesztelés nyelvtudásról alkotott fogalmát, amellyel kapcsolatban szoktak beszélni kommunikatív kompetenciáról (*communicative competence*), és kommunikatív nyelvi képességről (*communicative language ability*). Ezen túl azzal is foglalkozunk, hogy milyen szerepe van a nyelvi készségekről és képességekről alkotott elméleti modelleknek a kommunikatív tesztek szerkesztésekor és értékelésekor.

A kommunikatív nyelvtudást Morrow (1981) a nyelvhasználat öt tulajdonságának megfogalmazásával határozta meg. Eszerint minden nyelvhasználat (1) interakción alapul, egy bizonyos (2) kontextusban valósul meg, valamilyen (3) cél és (4) hatás elérése érdekében (5) autentikus nyelvi szituációban történik (lásd részletesebben: Albers és Bolton, 1995; Alderson, Clapham és Wall, 1995; Bárdos, 1984, 2004; Bolton, 1996; Miyata-Boddy és Langham, 2000). E tulajdonságokból levezethető a kommunikatív nyelvoktatás célja, azaz annak a képességnek a kialakítása, hogy a nyelvhasználó interakciókat tudjon létrehozni, a kommunikációs szituációnak és saját közlési szándékainak megfelelően, és így sikeresen tudjon nyelvileg cselekedni. Ezt a komplex képességet nevezzük kommunikatív kompetenciának. E kompetencia összetevőinek meghatározására és a kommunikatív nyelvi képességek leírására több modell is született, amelyek közös jellemzője, hogy a nyelvi kompetencia többdimenziós jellegéből indulnak ki, és amelyekben az egyes komponensek többé-kevésbé szoros összefüggésben, egymással kölcsönhatásban állnak. A bemutatandó négy modell célja a tesztben elért és meghatározott nyelvi teljesítmények és a nyelvi képességek közötti összefüggések meghatározása, azaz, hogy a teszten elért eredmények, hogyan interpretálhatók.

Canale és Swain (1980) modellje a kommunikatív kompetencia szerkezetét mutatja be, amelyet többdimenziósnek, és dinamikusnak írnak le. A Canale (1983) által kibővített modell négy összetevőt tartalmaz (1. ábra).



I. ábra
A kommunikatív kompetencia modellje
(Canale, 1983 alapján: Bárdos, 2004. 150. o.)

A modellben szerelő nyelvi kompetencia egyesíti a *Chomsky* (1965) és *Hymes* (1972) által meghatározott nyelvi kompetencia és performancia fogalmát. A szövegalkotói kompetencia a szövegkohézióknak és a koherenciának, míg a szociolingvisztikai kompetencia az elfogadhatóságnak és a társadalmi elvárásnak megfelelő kifejezésmódot jelenti. A stratégiai kompetencia olyan verbális és nem verbális stratégiák használatát jelenti, amelyek elsősorban a nyelvi hiányosságok kompenzálására szolgálnak. A modell, bár nem határozta meg pontosan a négy összetevő közötti kapcsolatot, mégis a szakirodalomban a leggyakrabban hivatkozott modell (lásd pl.: *Bachman*, 1990; *Bárdos*, 2002a, 2002b, 2004, 2006; *Grotjahn*, 2000a; *Krekeler*, 2005; *Miyata-Boddy és Langham*, 2000; *Sigott*, 1996; *Tschirner*, 2001; *Young*, 2000).

Bachman (1990) modellje a kommunikatív nyelvi képességekről az előző modell közvetlen továbbfejlesztésének tekinthető, és sajátossága a nyelvi tesztekkel való kapcsolata. A modell három fő komponenst tartalmaz: a (I) nyelvi és (II) stratégiai kompetenciát, valamint a (III) pszichofiziológiai mechanizmusokat, amelyek a produktív és a receptív készségeket jelentik. A korábbi modellel ellentétben a (I) nyelvi kompetencia szerkezetét két részre bontva hierarchikus rendszerben írja le:

- (1) szervezési/ elrendezési kompetencia (*organizational competence*), amely magába foglalja (a) a nyelvtani és (b) a szövegalkotói kompetenciát, valamint
- (2) pragmatikai kompetencia, amely (a) az illokúciós (beszédfunkciók kifejezésének képessége) és (b) a szociolingvisztikai kompetenciát tartalmazza.

Ezzel a rendszerezéssel, a korábbi modellel ellentétben, differenciáltabb képet kapunk a nyelvi kompetencia összetevőiről és a köztük levő kapcsolatról. A nyelvi kompetencia

ilyen felosztásához kapcsolódik azonban a modell kritikája is. *Bárdos* (2002a. 98. o.) szerint a modell egyrészt „zavaró kiemeléseket tartalmaz”, másrészt pedig az „ábrázolásból nem derül ki, hogy a nyelvi kompetencia alcsoportjai nemcsak egymásmellettekben, hanem egymás részeiként is léteznek.” Ezen kívül „*Bachman* kategorizálása [...] megismétli a *Canale* és *Swain* által létrehozott konstrukciót, illetve visszanyúl korábbi sémákhoz és visszahozza a készségeket”.

Bachman és *Palmer* (1996) az előző modellre épülve, a nyelvi képességek komponenseit az alábbiak szerint határozzák meg (1. táblázat).

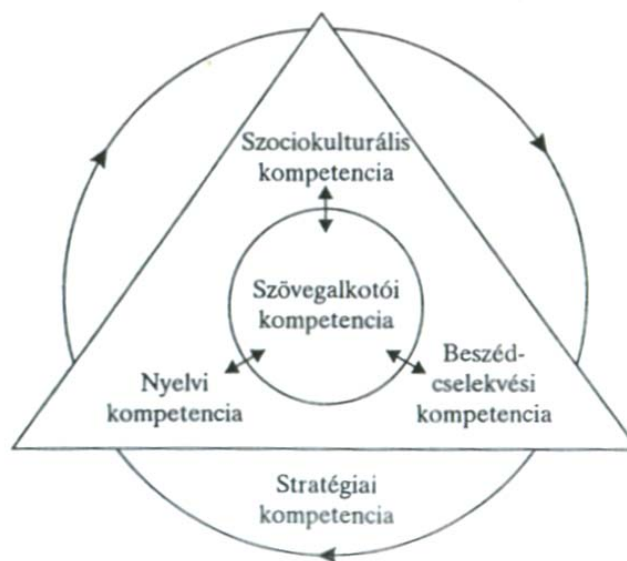
1. táblázat. *Bachman* és *Palmer* kommunikatív nyelvi képességek modellje (1996. 66–75. o.)

Nyelvi tudás				Stratégiai kompetencia
Nyelvszervezői tudás		Pragmatikai tudás		
Nyelvtani tudás	Szövegalkotói tudás	Funkcionális tudás	Szocilingvisztikai tudás	
fonológia	kohézió	kifejezési funkció	dialektusok / variánsok	<i>célok meghatározása</i>
morfológia	retorika	manipulatív funkció a) instrumentális; b) reguláris; c) interperszonális	regiszter	<i>célok tervezése</i>
szintaxis		heurisztikus funkció	idiómák	<i>célok értékelése</i>
lexika		imaginatív funkció	kulturális referenciák és nyelvi alakzatok	

Az egyik összetevő a nyelvi tudás, a másik pedig a stratégiai kompetencia. A nyelvi tudás megegyezik *Bachman* (1990) modelljének nyelvi kompetencia fogalmával, mivel az előzőekhez hasonlóan a szervezési és a pragmatikai tudást tartalmazza. A két modell közti különbség, hogy *Bachman* és *Palmer* (1996) nem említik a korábbi modell harmadik komponensét, a pszichofiziológiai mechanizmusokat. Ezen túl elsősorban a funkcionális tudás összetevőit részletezik, amely az előző modellben az illokúciós kompetenciával egyezik meg. A beszédfunkciók kifejezésének képességéhez tartozik az információk közlésének (kifejezési funkció), a nyelvi tartalmak kitalálásának (imaginatív funkció), az információk megszerzésének (heurisztikus funkció) és az emberek befolyásolásának (manipulatív funkció) a képessége. A stratégiai kompetencia felfogása a két modellben ugyanaz. Ennek az összetevőnek azonban jóval nagyobb szerepe van, mint *Canale* és *Swain* (1980) modelljében. Míg az első modellben inkább kompenzáló funkciója volt, addig a másik két modellben olyan metakognitív folyamatokról van szó, amelyek a beszédfunkciók tervezését, megvalósítását és kiértékelését is tartalmazzák. A modell a két komponens közti kölcsönhatást úgy emeli ki, hogy a nyelvi teljesítmény és a nyelvtudás közti kapcsolatot dinamikusnak tekinti. *Bachman* és *Palmer* (1996) modelljét különbö-

zöképpen ítéli meg a szakirodalom. *Skehan* (1998) elsősorban azt hiányolja, hogy a modell nem írja le a nyelvi feldolgozó mechanizmusokat, hanem olyan konceptuális sémákat ad, amelyek a tesztek szerkesztésére és a teszteredmények interpretálására szolgálnak. A modell a tesztfejlesztés és elemzés gyakorlatában jól alkalmazható (*Grotjahn*, 2000a; *Krekeler*, 2005; *Sigott*, 1996), amit az is tükröz, hogy a nyelvvizsgák leírásában ez az egyik leggyakrabban hivatkozott modell (*Dávid*, 2002).

Az idegennyelv-tanítás és vizsgáztatás folyamatának megtervezésére és lebonyolításának megkönnyítésére alkotta meg *Celce-Murcia*, *Dörnyei* és *Thurrell* (1995, idézi: *Bárdos*, 2002a) a nyelvtudás funkcionális-dinamikus modelljét (2. ábra).



2. ábra

A nyelvtudás funkcionális-dinamikus modellje

(*Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell, 1995, idézi: Bárdos, 2002a. 100. o.*)

A modell öt összetevőt tartalmaz: (1) a szövegalkotói kompetencia a szövegteremtés központi szerepét hangsúlyozza, amely közvetlen kapcsolatban van (2) a beszéd-cselekvési („akcionális”) kompetenciával, (amely a kommunikációs szándék megértésének és kifejezésének képességét jelenti), (3) a nyelvi és (4) a szociolingvisztikai kompetenciával. Ezeket veszi körül (5) a stratégiai kompetencia, amely a kommunikációs stratégiák helyes használatát jelenti, és a többi kompetencia kíségetésére szolgál. A modell előnye, hogy a szerzők felsorolják az összes alkompetencia összetevőit, és nagy hangsúlyt fektetnek a szociolingvisztikai és a beszéd-cselekvési kompetencia részletes bemutatására is.

A kommunikatív nyelvtudás szintjei

A kommunikatív nyelvtudás fontosabb modelljeinek áttekintése után azzal foglalkozunk, hogy a modellek által feltárt nyelvtudásnak mely szintjeit lehet megkülönböztetni. Ehhez a *Közös Európai Referenciakeret*¹ szintleírásai kerülnek bemutatásra. A dokumentum először angolul (*A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001), majd 2002-ben magyar nyelven is megjelent, és eddig 23 nyelvre fordították le. A Referenciakeret jelentőségét mutatja, hogy szintleírása „közös alapot teremt Európa-szerte a nyelvi tantervek, tantervkészítési irányelvek, vizsgák, tankönyvek stb. kidolgozásához [...]”. A Referenciakeret meghatározza a nyelvtudás szintjeit, és ezáltal lehetővé teszi, hogy a tanulók haladása a nyelvtanulás minden szakaszában és az egész életük során mérhető legyen” (KER, 2002. 1. o.).

A Referenciakeret a kommunikatív nyelvtudás modelljeire épülve és azokat valamilyen szinten ötvözve, definiálja a kommunikatív nyelvi kompetenciákat, amelyeknek alkotóelemei:

- (1) a nyelvi kompetenciák (amelyek a lexikális, grammatikai, szemantikai, fonológiai, helyesírási kompetenciából állnak),
- (2) a szociolingvisztikai kompetenciák (beleértve a társadalmi viszonyok nyelvi jelölését, az udvariassági szokások, népi bölcsesség és stílusbeli különbségek ismeretét, valamint a dialektusokat és az akcentust), és
- (3) a pragmatikai kompetenciák (ideértve a beszédalkotási, funkcionális kompetenciákat) (lásd részletesebben: KER, 2002. 5.2. fejezet).

„A stratégiai komponens szerepet játszik a kommunikatív folyamatok menet közben történő megfigyelésében, valamint a folyamat ennek megfelelő irányításában is” (KER, 2002. 110. o.). A Referenciakeret (1) a produktív, (2) a receptív, (3) az interaktív és (4) a közvetítő stratégiákat (KER, 2002. 4.4. fejezet) határozza meg.

A Közös Európai Referenciakeret szintleírásait függőleges és vízszintes dimenziókra lehet bontani. A függőleges dimenzió egy olyan fokozatosan emelkedő referenciaszintrendszer vázolat, amelynek segítségével a nyelvtanulók nyelvi kompetenciáinak szintje leírható. Ezek a szintek a következők: (1) Alapszintű nyelvhasználó, amelyhez az A1: Minimumszint (*Breakthrough*) és az A2: Alapszint (*Waystage*) tartozik. (2) Az Önálló nyelvhasználó szinthez a B1: Küszöbszint (*Threshold*) és a B2: Középszint (*Vantage*) rendelhető, míg (3) a Mesterfokú nyelvhasználó szintet a C1: Haladó szint (*Effective Operational Proficiency*) és a C2: Mesterszint (*Mastery*) alkotja (lásd részletesebben: KER, 2002. 3. fejezet). A Referenciakeret szintrendszerében egyrészt „az Alapszintet (A2) a skálán hozzávetőleg ugyanakkora távolság választja el a Küszöbszinttől (B1), mint amekkora az utóbbit a Középszinttől (B2)” (KER, 2002. 23. o.). Másrészt a tanítási gyakorlat azt mutatja, „hogy sok diáknak a Küszöbszint elérése az Alapszintről kétszer annyi idejébe került, mint amennyit az Alapszint elérése igényelt. Feltételezhető, hogy több mint kétszer annyi ideig fog tartani, amíg a Küszöbszintről [...] eléri a Középszin-

¹ A továbbiakban a Referenciakeret fogalmát használjuk, ha a dokumentumról általában van szó. A rövidített hivatkozás: KER, 2002.

tet [...]. Ennek oka, hogy a nyelvi tevékenységek, a készségek és a nyelvi eszközök köre fölfelé haladva szükségképpen bővül” (KER, 2002. 23. o.), mivel a szintrendszerben minden szint magába foglalja a skálán alatta levőt is. Ebből is következik, hogy a függőleges dimenzió szintjeit a Referenciakeret további szintekre osztja egy svájci vizsgálat eredményei alapján (lásd részletesebben a KER, 2002. „B” függelékét), és így kilenc szintet határoz meg. A Referenciakeret megkülönbözteti a már ismertetett hat „kritériumszintet” (A2; B1; B2 stb.) és három ún. „plusz szintet” (A2+; B1+; B2+). A kritériumszint és a plusz szint megkülönböztetése szubjektív, azonban így lehetőség nyílik arra, „hogy a szintek és/ vagy szintleírások közös rendszerét különböző felhasználók helyi szükségletei kielégítése érdekében eltérő gyakorlati szintekre oszthatják, és mégis a közös rendszerhez kapcsolódnak” (KER, 2002. 41. o.). A plusz szint olyan „ismeretet határoz meg, amely magasabb a kritériumszint által képviselnél, ám nem éri el a következő szintet” (KER, 2002. 47. o.).

A Referenciakeret vízszintes dimenziói ismertetik azokat a kategóriákat, amelyek a kommunikatív tevékenység és a kommunikatív nyelvi kompetencia paramétereit (deskriptorait) tartalmazzák. Ezek meghatározzák, hogy mi várható el a nyelvtanulótól a különböző szinteken, így lehetővé teszi annak eldöntését, hogy az adott területeken a tanulók teljesítménye megfelel-e a nyelvtudás adott szintjéhez rendelhető színvonalnak (KER, 2002). A Referenciakeret szintleírásai pozitív irányultságúak, cselekvés-orientált megközelítésűek, azaz arra koncentrálnak, hogy a tanuló mit tud a nyelvvel kezdeni. A szintek leírásának alapelve, hogy ne legyen pontatlan, túl általános, hanem a szintek között konkrét különbséget lehessen tenni, azaz a szintrendszer legyen átlátható, felépítése világos, logikus, megfogalmazása rövid, így a szintleírások kontextus nélkül is megállnak, ezáltal téve lehetővé, hogy kritérium-listává alakítva az értékelés során is használhatóak legyenek (Glaboniat és Müller, 2006; KER, 2002).

A nyelvi tesztelés szempontjából a Közös Európai Referenciakeretet egyre több kritika is éri. A Referenciakeret szintleírásait a *Dutch CEF Construct Project* (Alderson és mtsai, 2004) keretében elemezték, illetve Quetz (2001, 2003) is, aki a dokumentum német nyelvi fordításában vett részt. Ezek az elemzések rámutattak arra, hogy a szintek leírása nyelviileg nem mindenhol pontosak, hiszen a vízszintes dimenzió leírásához alkalmazott fogalmak és kategóriák különböző szintekbe is besorolhatók. Ezen kívül a szintek túldimenzionáltak, így a Referenciakeret szintleírásai nehezen használhatóak például a tesztfeladatok készítéséhez, a produktív nyelvi készségek mérésénél javítási- és értékelési eljárások kialakításához (Altmayer, 2004). A Referenciakeret azonban fontos és hasznos dokumentum, alkalmazásához viszont szükséges a nyelveken átívelő szintleírások konkretizálása, így megjelennek olyan kiadványok is, amelyek a Közös Európai Referenciakeret alapján egy konkrét nyelvre kidolgozva tartalmazzák többek között a kommunikációs szándékokat, a nyelvtani szerkezeteket és tematikus szóincset, amelyeket a vizsgán vagy receptív, vagy produktív szinten kell tudni alkalmazni. Ezeket az információkat tartalmazza például a *Profile Deutsch* (Glaboniat és mtsai, 2002, 2005) a Referenciakeret összes szintjére. A program a szintleírások között úgy differenciál, hogy definiálja az általános (*Globale Kann-Beschreibungen*), és a részletes szintleírásokat (*Detaillierte Kann-Beschreibungen*). Az általános szintleírás szerepe, hogy meghatározza, hogy a vizsgázó milyen jól tudja használni a nyelvet, a részletes pedig megadja, hogy

konkrétan mit tud a vizsgázó (Altmayer, 2004; Boócz-Barna, 2004; Glaboniat és Müller, 2006; Perlmann-Balme, 2006; Seiffert, 2003).

A kommunikatív tesztek jóságmutatói

A kommunikatív teszteknek különböző minőségi kritériumoknak kell megfelelniük, amelyek meghatározásában a klasszikus tesztelmélet fontos szerepet tölt be. Ez a tesztelmélet a tesztben mért értéket a valódi érték és valamilyen hiba összegeként határozza meg, és elsősorban a valódi érték, illetve a hiba becslésével foglalkozik. Ez alapján határozza meg egy teszt minőségét, azaz a teszt objektivitását, reliabilitását és validitását. A klasszikus tesztelmélet elsősorban nem a nyelvi tesztekre koncentrált, hanem általánosan a pszichológiai tesztekre, így a szakirodalomban (pl. Bachman és Palmer, 1996; Lienert és Raatz, 1994) a jóságmutatóit az idegen nyelvi tesztek esetén nem tartják elég átfogónak, ezért ezeket tovább differenciálják és más kritériumokat is megneveznek. A továbbiakban a Bachman és Palmer (1996) által a kommunikatív tesztek jellemző kritériumokat mutatjuk be, amelyek összhangban állnak a klasszikus tesztelmélet jóságmutatóival, de szükségképpen más aspektusra helyezik a hangsúlyt.

Bachman és Palmer (1996) a *usefulness*-t (hasznosság, használhatóság) tartják a legfőbb kritériumnak: „The most important consideration in designing and developing a language test is the use for which it is intended, so that the most important quality of a test is its usefulness.” (Bachman és Palmer, 1996. 17. o.) Ezt tükrözi a szerzőpáros könyvének címe *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Ezt a kritériumot mintegy gyűjtőfogalomként kívánták bevezetni a tesztelés jóságmutatói fölé. Ez a törekvésük azonban nem sikerült, a szakma nem vette át ezt a terminust, így a magyar nyelvű szakirodalom nem ad fordítást a *usefulness* fogalomra, a német nyelvűben a *Nützlichkeit* kifejezés jelenik meg (Grotjahn, 2000a, 2006; Krekeler, 2005; Tschirner, 2001). A továbbiakban a *használhatóság* kifejezést alkalmazzuk e gyűjtőfogalom jelölésére, amelyet hat egymást kiegészítő tulajdonság (1) a reliabilitás (*reliability*), (2) a szerkezeti validitás (*construct validity*), (3) az autentikusság (*authenticity*), (4) az interaktivitás, (*interactiveness*) (5) a teszthatás (*impact*) és (6) a hatékonyság/ gazdaságosság/ praktikusság² (*practicality*) ötvözeteként lehet meghatározni (Bachman és Palmer, 1996). Az angol és a német szakirodalomban gyakran sorolják fel, jellemzik az összetevőket (lásd pl. Alderson, 2006; Alderson és mtsai, 2004; Bachman és Palmer 2005; Grotjahn 2000a, 2006; Krekeler, 2005; Tschirner, 2001). A továbbiakban ezek felhasználásával mutatjuk be a használhatósági kritérium összetevőit.

(1) A nyelvi tesztelésben a *reliabilitás* ugyanazt jelenti, mint a klasszikus tesztelméletben. Jelentőségét az is mutatja, hogy a fent hivatkozott szakirodalmakon túl is, sokan foglalkoznak a reliabilitás kérdésével (lásd pl. Bachman, 1990; Bárdos, 2002a; Ennis, 1999; Morrow, 1981). Egy teszt akkor megbízható, ha a teszteredmények reprodukálha-

² A *practicality* fordításában a német szakirodalom a *Praktikabilität* (Tschirner, 2001), és a *(Test)ökonomie* (Krekeler, 2005) kifejezést használja.

tóak, azaz ha a teszteredmény csak a mérendő tulajdonságtól függ. A reliabilitás rendkívül fontos a teszt funkciója szerinti alkalmazásához.

A reliabilitásnak három aspektusát különböztetik meg: Egyrészt, a teszt belső következetessége (*internal consistency*) az itemek közötti különbségekre vonatkozik. Számításakor különböző felezési módszerekkel (*split-half-method*) a teszt két felét egymással korreláltatják. A reliabilitás számításának módszerei között találjuk a Cronbach alfa, a Spearman-Brown és a dichotóm itemekre vonatkozó Kuder-Richardson 20 formulát, amelyek a reliabilitást alulról becslik. Másrészt, a teszt ismétlése (*test-retest reliability*) a teszteredmények összehasonlíthatóságára vonatkozik, amennyiben a tesztet megismétlik. A reliabilitás a két teszten elért pontszámok korrelációjával határozható meg, ezen kívül a középértékeket is össze lehet hasonlítani. Harmadrészt pedig, a párhuzamos tesztelés egy teszt különböző verzióira vonatkozik és a tesztek különböző variációinak korrelációjával határozható meg.

A tesztek reliabilitása nagymértékben függ a kiértékelés objektivitásától, így főként a szubjektív elbírálású teszteknel fontos a vizsgáztatók képzése. Itt térünk ki arra, hogy a használhatósági kritérium összetevői közül az objektivitás, mint a klasszikus tesztelmélet fontos jóságmutatója hiányzik, mivel *Bachman* és *Palmer* (1996) az adatfelvételi és kiértékelési objektivitást a reliabilitáshoz számítják. Mivel a reliabilitás populációfüggő, így a teszt megbízhatóságát jelentősen csökkentik olyan itemek, amelyek a vizsgázók között kevésbé differenciálnak. E problémát vagy a teszt itemszámának növelésével, vagy a teszt bemérése után, a gyengén differenciáló itemek megváltoztatásával lehet megoldani.

(2) A validitástípusok közül a kommunikatív tesztelésben fontos szerepe van a *szerkezeti validitás*nak, amely azt határozza meg, hogy az adott teszt eredményei igazolják-e a vizsgált nyelvi jelenségek konstruktumának meglétét. A teszten elért eredmény egyfelől arról ad információkat, hogy a vizsgált személy hogyan teljesített, másrészt arról kellene információt adnia, hogy a jelölt egy valós nyelvi szituációban hogyan viselkedne. Így a szerkezeti validitás a kommunikatív tesztek esetén elsősorban az eredmények interpretálásának alapját képezi, és azt nem a teszt tulajdonságaként fogják fel (*Bárdos*, 2002a; *Messick*, 1996; *Young*, 2000).

A konstruktumot kétféle módon definiálhatjuk. Egyrészt a nyelvtudás szerkezetének elméleti modellezésével, másrészt empirikusan a vizsgázók nyelvi igényeinek (*Bedarfsdiagnose*) felmérése (*Tschirner*, 2001) alapján, úgy, hogy pontosan definiáljuk azokat a kontextusokat és kommunikációs helyzeteket, amelyekben a vizsgázónak nyelvi cselekedniük kell, majd ezekből a vizsga készítésekor reprezentatív választást teszünk lehetővé. A vizsga annál érvényesebb, minél több kommunikációs helyzetet reprezentálnak a tesztfeladatok. Így tehát fontos, hogy egy vizsga a célcsoportra minél precízebben legyen illesztve (*Tschirner*, 2001).

Messick (1996) koncepciójában a klasszikus tesztelmélet validitástípusai nem egymás mellett állnak, hanem a szerkezeti validitás a többi fölött áll, és a többit is belefoglalja. *Messick* (1996) a szerkezeti validitás hat aspektusát határozza meg:

- tartalmi aspektus (*content aspect*; a tartalom reprezentativitása),
- lényegi aspektus (*substantive aspect*; az elméleti konstruktummal való egyezés),
- szerkezeti aspektus (*structural aspect*; a mérőeszközök egyezése a konstruktum szerkezetével),

- általánosíthatóság aspektusa (*generalizability aspect*; a mérési eljárás reprezentativitása a konstruktumra vetítve),
- külső aspektus (*external aspect*; a mérési eredmények egyezése az elméleti konstruktummal),
- hatás aspektusa (*consequential aspect*; a teszteredmények interpretációjának hatása).

A szerkezeti validitás egyrészt akkor teljesül, ha a teszt a mérni kívánt nyelvi készség konstruktumának kevés olyan aspektusát tartalmazza, amelyet a teszt nem mér (*construct underrepresentation*), másrészt, ha a teszt a vizsgázó tulajdonságainak kevés olyan aspektusát méri és értékeli, amely a konstruktum számára irreleváns (*construct irrelevance*) (Alderson, 2002, idézi: Krekeler, 2005; Brualdi, 1999; Grotjahn, 2000a).

Ezek a szempontok Bachman és Palmer (1996) használhatósági kritériumának leírásában úgy jelennek meg, hogy a validitás különböző aspektusaiként határozzák meg az autentikusságot, az interaktivitást és a teszthatásokat.

(3) Az *autentikusság* a tesztfeladatok fontos minőségi jellemzőjét adja meg. Annak a módnak, ahogy az idegen nyelvet a tesztfeladatban használjuk, meg kell egyeznie azzal, ahogy azt valós nyelvi szituációban használnánk. Ez az alapelv nemcsak az autentikus (a célnyelven valóban előforduló, és nem pedagógiai céllal a nyelvtanulóknak íródott) szövegek alkalmazásával teljesül, hanem akkor is, ha az autentikus tesztfeladatokban egyrészt egyértelművé tesszük, hogy milyen szituációban, milyen céllal kell elvégezni a nyelvi feladatot, és az mikor tekinthető sikeresnek (*interakciós autentikusság*). Másrészt pedig, ha a szöveg nyelvi kihívásai, valamint a feladat jellemző vonásai megegyeznek azokkal a tipikus tulajdonságokkal, amelyek a célnyelvi élethelyzetekben elvárhatók (*szituációs autentikusság*) (Bárdos, 2003, 2004; Sigott, 1996). Egy teszt autentikusságát nem lehet statisztikai úton meghatározni. A tesztfeladatban megadott nyelvi szituáció tartalmi elemzésével azonban meg lehet adni az autentikusság bizonyos fokát (McNamara, 2000; Messick, 1996; Takala, 1998). A magas autentikussággal rendelkező kommunikatív teszt nagymértékben járul hozzá a teszt használhatóságához. Azok az autentikus nyelvi szituációk, amelyek a konstruktummal összefüggésben állnak, megkönnyítik a teszteredmények megfelelő értelmezését is, és az autentikus feladatokat a vizsgázók is pozitívabban ítélik meg (Bachman és Palmer, 1996).

(4) Az *interaktivitás* arra vonatkozik, hogy a vizsgázók milyen mértékben vonják be a tesztfeladat megoldásába a nyelvi készségeiket, és egy adott témáról megszerzett előzetes háttértudásukat és ismereteiket (Bachman és Palmer, 1996). Ez a kritérium egyrészt hatással van a reliabilitásra, másrészt a validitásra is. A tesztnek annál nagyobb a megbízhatósága, minél kevésbé befolyásolják a tesztben elért eredményt a vizsgázók emocionális reakciói, illetve azok az ismeretek és képességek, amelyeket a teszt nem kíván mérni. A kommunikatív teszt validitása annál nagyobb, minél inkább bevonja a jelölt a nyelvtudását a feladat megoldásába. Egy teszt interaktivitását tartalmi elemzéssel, a vizsgázók viselkedésének megfigyelésével és a teszteredmények elemzésével határozhatjuk meg. Az autentikussághoz hasonlóan csak leíró eredményhez lehet jutni, azaz az interaktivitás bizonyos szintjét lehet csak meghatározni.

(5) *Bachman és Palmer* (1996) a teszt hatásait (*impact*) két szinten különböztetik meg. A mikroszintű teszthatás³ a tanítási-tanulási folyamatban résztvevőkre és a tanulási módszerekre, a makroszintű hatás pedig a társadalomra és az iskolarendszerre vonatkozik. A visszahatás kétféle irányú lehet: pozitív vagy negatív. Abban az esetben, ha a bevezetett vizsga modernizálja az oktatási folyamatot, az alkalmazott módszereket, illetve az oktatás tartalmát, akkor a vizsgának pozitív a hatása. Ha viszont a nyelvtanítás középpontjában a vizsgán előforduló feladattípusok és vizsgázási stratégiák tanítása áll (*Krumm, 2006; Perlmann-Balme, 2006; Prodromou, 1995*), tehát a vizsgára való felkészítés „titkos” tantervvé („heimlicher” Curriculum) válik *Glaboniat és Müller, 2006*), akkor negatív hatásról van szó. Ebben az esetben az a kérdés is felmerül, hogy valójában mit mérünk, a feladat-megoldási képességet vagy a nyelvtudást, tehát a validitás is sérülhet. Ez is jelzi, hogy a visszahatás a validitás egyik aspektusa, ezért ezt szokták *következményes validitásnak (consequential validity)* is nevezni (*Alderson, 2004; Dévény, 2003*). E kritérium jelentőségét mutatja, hogy a vizsgarendszerek hatásának vizsgálata egyre nagyobb hangsúlyt kap (pl. *Horváth és Lukács, 2006*).

(6) A *hatékonyság* kritériuma egy vizsga lebonyolításához a szükséges, és az arra fordított fejlesztés között meglévő helyes arányra vonatkozik, amelyet számolással úgy lehet meghatározni, hogy elosztják a rendelkezésre álló forrásokat, a szükséges forrással. Abban az esetben, ha az eredmény egy, vagy annál nagyobb, a teszt hatékony, ha egynél kisebb, akkor nem hatékony (*Bachman és Palmer, 1996, 2005*). A gyakorlatban így nehezen lehet számszerűsíteni egy teszt hatékonyságát, mivel a szükséges forrás mennyiségéről sokszor nincs pontos információnk. E kritérium megadásának inkább az a célja, hogy egy tesztet olyan hatékonyra tegyünk, amennyire csak lehet, a kritérium tágabb értelemben véve arra hívja fel a figyelmet, hogy egy vizsgarendszer működtetésekor az optimálisnak megfelelő, legszükségesebb erőforrásokat használjuk fel (*Krekeler, 2005*), mivel a vizsgafeladatok előkészítésének és a vizsga lebonyolításának lépései jelentősen befolyásolják a vizsga minőségét, megbízhatóságát (*Einhorn, 2006a*).

A kommunikatív teszt használhatóságának (*usefulness*) biztosítása, kimutatása és elemzése kapcsán *Bachman és Palmer* (1996) három alapelvet nevez meg: Egyrészt, egy teszt használhatóságát kell maximálni, és nem a kritérium egyes elemeit (pl. reliabilitás). Másrészt, a használhatósági kritérium komponenseit nem lehet egymástól függetlenül megítélni, hanem kombinált hatásukat kell vizsgálni. Harmadrészt, a használhatóság fokát és az egyes komponensek közti megfelelő arányt csak az aktuális tesztszituációra vonatkoztatva lehet meghatározni.

A kommunikatív tesztek típusai

A megfelelő használhatósági mutatókkal rendelkező kommunikatív tesztek többféle szempont szerint lehet osztályozni. *Bachman* (1990) (1) a teszt célja, funkciója (*intended*

³ Az angol nyelvű szakirodalomban a *washback* (pl. *Messick, 1996*) és a *backwash effect* (pl. *Prodromou, 1995*) fogalma egyaránt megtalálható.

use); (2) tartalma (*content*); (3) viszonyítási rendszere (*frame of reference*); (4) értékelésének típusa (*scoring procedure*); és (5) a bevezetett teszttechnikák és tesztműszerek (*testing method*) szerint határozza meg a nyelvi tesztek.

A továbbiakban a kommunikatív teszteket először a különböző funkciók és a tartalom szerint osztályozzuk, és meghatározzuk, hogy a teszt típusa mire vonatkozik, majd foglalkozunk a standardizált és nem standardizált, a norma- és kritériumorientált, a performancia és a kompetencia tesztek készítésének problematikájával, alkalmazásuk dilemmájával.

A kommunikatív tesztek funkciói

A kommunikatív tesztek szerkesztésének fő szempontja a teszt funkciója (célja), amely befolyásolja azt, hogy melyek azok a tartalmak, illetve készségek, amelyeket a tesztben mérni kívánunk. A kommunikatív tesztek funkciójának meghatározásakor egyrészt meg kell állapítani, hogy mely feltételek alapján alkalmazzuk a tesztek bizonyos célok mérésére, másrészt pedig, hogy a tesztek alkalmazásának milyen következményei, hatásai vannak (Krekeler, 2005; Perlmann-Balme, 2001).

A *jövőbeli beválásra vonatkozó nyelvi tesztek* közé tartoznak a nyelvtanulási képességek tesztjei (*language aptitude tests/ Eignungstests*). Ezek olyan prognosztikai tesztek, amelyek a nyelvtanulás sebességét jósolják meg, így a nyelvtanulók sikerét jelezi előre (Bárdos, 2002a). Az ebbe a csoportba tartozó besoroló tesztekre (*placement tests/ Einstufungstests*) jellemző, hogy a tanulói csoportokat változatos, többnyire objektív tesztelési technikával alakítják ki (Albers és Bolton, 1995; Bárdos, 2002a). A szelekciós teszt/ felvételi vizsga (*selection tests*, illetve *gatekeeping tests/ Zulassungsprüfungen*) célja a jelentkezők szelektálása, így, mivel itt a diszkriminativitás a legfontosabb szempont, olyan tesztfeladatokat használnak, amelyek jól differenciálnak a jelöltek között. Egy besoroló teszt is lehet szelekciós teszt, azonban ez a tesztípus sokkal átfogóbb, mint a besoroló teszt. Abban az esetben, ha a teszteredmények között tovább differenciálnak, és ez arról is dönt, hogy a jelöltet melyik kurzusra veszik fel, és mely készségeket kell tovább fejleszteni, akkor inkább besoroló tesztről van szó (Bachman és Palmer, 1996; Krekeler, 2005; Perlmann-Balme, 2001).

A *tantervre vonatkozó nyelvi tesztek* csoportjába tartozó teljesítménytesztek (*achievement tests*) azt vizsgálják, hogy a tananyagot milyen mértékben sikerült elsajátítani, és az eredményeket a tantervre vonatkoztatva értelmezik. Ezek a tesztek a tanítási-tanulási folyamat eredményességére utalnak. A tesztfeladatokat nagyon gyakran a tanárok készítik. A teljesítményteszteknek két csoportját lehet elkülöníteni. (1) A haladási tesztek (*progress tests/ Lernfortschrittstests*) célja a további tennivalók feltérképezése. Az elért eredmény következménye nem túl jelentős. (2) Egy tanítási-tanulási folyamatot lezáró tesztek (*exit tests/ Kursabschlussstests*) nagy részletességgel, átfogó módon azt vizsgálják, hogy a tanulóknak milyen mértékben sikerült elsajátítani egy kurzus teljes anyagát. A teszt eredményének következménye messzemenőbb, mivel azt is meghatározzák, hogy egy adott kurzust meg kell-e ismételni, illetve sikeressége belépőül szolgálhat egy magasabb szintű kurzusba (Albers és Bolton, 1995; Bárdos, 2002a; Davies és mtsai, 1999; KER, 2002; Krekeler, 2005; Perlmann-Balme, 2001).

A *konstruktumra vonatkozó nyelvi tesztek* csoportjába sorolhatók a készségszinteket mérő tesztek (*proficiency tests/ Feststellungsprüfungen*), amelyek a tanítási-tanulási folyamattól függetlenül mérik a vizsgázó nyelvi készségeit. A tesztek többnyire standardizáltak, a feladatokat központilag készítik, és többnyire képzett, külső értékelők minősítenek (Einhorn, 1999). Ezeknek a teszteknek a célja az elért tudásszint mérése a viszonylagos teljesség igényével, és így a nyelvtudásról többé-kevésbé átfogó képet adnak. Az eredmények kívülállók számára is értelmezhetők (Krekeler, 2005; Perlmann-Balme, 2001). A készségszinteket vizsgáló tesztek két csoportra bonthatók: (1) az általános, azaz a nyelvi tartalom közvetítését és a készségeket, valamint (2) egy specifikus terület szaknyelvét vizsgáló tesztek (Bárdos, 2002a).

A nyelvi tesztek ilyen típusú felosztásának célja, hogy a teszt tulajdonságát egy bizonyos funkcióval együtt mutassa be. Ez még akkor is hasznos, ha egy teszt funkcióját nem lehet mindig egyértelműen meghatározni. Ennek oka egyrészt az egyes kategóriák közti átfedések, másrészt a tesztkészítők, -alkalmazók és a vizsgázók eltérő érdekei (Davies és mtsai, 1999).

A különböző tesztfunkciók a validitás eltérő aspektusait jelenítik meg (Bachman, 1990; Brualdi, 1999; Krekeler, 2005). A szelekciós tesztek fő kérdése, hogy hogyan határozzák meg a bekerülés határát. A küszöbértékek meghatározásánál a megfelelési validitás (*criterion-related validity*) játszik központi szerepet, amely megmutatja, hogy a vizsgázó elérte-e az előre megadott megfelelési (*threshold*) szintet, amely a nyelvtudás bizonyos minőségét jelöli. A megfelelési validitás vagy úgy határozható meg, hogy a teszteredményt a teszt megfelelési szintjével korreláltatjuk, vagy egy olyan teszttel, amelynek megfelelési validitása ismert. Ezt a fajta validitástípust a szakértők véleménye alapján is meghatározhatjuk (Bárdos, 2002a; Brualdi, 1999; Davies és mtsai, 1999; Grotjahn, 2000a, 2006). A teljesítménytesztek esetén a tartalmi validitás (*content validity*) teljesülése az elsődleges szempont, amely annak mértékét adja meg, hogy a teszt tartalma mennyire méri és reprezentálja a kurzus teljes tartalmát (Grotjahn, 2000a). A tartalmi validitást a szakértők véleménye vagy más tesztek korrelációja alapján lehet meghatározni (Alderson és mtsai, 1995; Bárdos, 2002a; KER, 2002). A készségszinteket vizsgáló tesztek esetén a megegyező/ egyidejű validitás (*concurrent validity*) és az előrejelző validitás (*predictive validity*) játszik központi szerepet. A megegyező validitás a teszten elért eredmény megegyezése más tesztek eredményével, amit korrelációval határozhatunk meg. A prediktív validitás pedig a teszteredmény és annak a kritériumnak az egyezése, amely egy a jövőbeli valós nyelvhasználati szituációra vonatkozik (Alderson és mtsai, 1995). A korábban részletesen ismertetett szerkezeti validitás és a triviális-/látszatvaliditás (*face validity*) minden teszt típus esetén fontos szerepet tölt be. E validitás a laikusok véleményét tartalmazza egy teszt érvényességéről. Ennek a validitástípusnak a megítélése a szakirodalomban nem egységes, mivel ezt egyrészt populáris, de a teszt irreleváns aspektusának tartják (pl. Stevenson, 1985 „*pop validity*”-nek nevezi; idézi Krekeler, 2005), másrészt viszont, ha a vizsgázók egy tesztet értelmesnek tartanak, jobb eredményt akarnak elérni (Bachman és Palmer, 1996; Grotjahn, 2000a).

Standardizált, informális és nem standardizált formális tesztek

A *standardizált tesztek*et úgy fejlesztik, hogy a legfontosabb jóságmutatókat elemzik és az adatfelvételt, a kiértékelést és az eredmények értelmezését is standardizálják, szabványosítják, és normát állapítanak meg. A szabványosítás csak abban az esetben alkalmazható, amennyiben a teszt jóságmutatóit empirikus elemzések alapján is biztosították.

Az *informális tesztek*et a tanárok készítik, és saját célokra használják fel, ezeknél a teszteknél a szabványosítás nem jelenik meg kritériumként, azonban az informális tesztek legfontosabb jóságmutatója a szituáció érvényessége, amelyben a tesztet alkalmazzák, valamint a tartalmi validitás (Csapó, 1996; Dávid, 1992; Grotjahn, 2000a; Lienert és Raatz, 1994).

A standardizált és az informális tesztek között helyezhetők el a *nem standardizált formális tesztek*, amelyek nem felelnek meg a standardizáció követelményének, de céljuk, hogy objektív döntéseket hozzanak a vizsgázók nyelvtudásáról, így az ilyen tesztek elkészítésénél ügyelnek a használhatósági kritériumok betartására. Erre a teszt típusra példa a német *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)* vizsgarendszer (Krekeler, 2005).

Norma- és kritériumorientált tesztek

A *norma- és kritériumorientált tesztek* közti megkülönböztetés elsődleges szempontja a teszteredmények értelmezésének módja. Ezen kívül a két tesztforma a tesztfejlesztés folyamatának, struktúrájának, tartalmának és a célok meghatározásának módjában is különbözik (Bond, 1996; Csapó, 1987, 2004; Grotjahn, 2000a, 2006).

A normaorientált tesztek fő jellemzője, hogy az egyén eredményeit vagy egy viszonyítási csoport eredményeihez vagy más vizsgázók teljesítményéhez képest értelmezik (Glaboniat és Müller, 2006; Grotjahn, 2000a, 2006). Mivel ezeknek a teszteknek az a fő célja, hogy a vizsgázók teljesítménye között különbséget tegyenek, így erősen differenciáló itemekre van szükség (Gronlund, 1988; Krekeler, 2005).

A kritériumorientált tesztek célja az egyéni készségek leírása. A teszt a kritériumot reprezentálja, amelynek eredményével az egyéni készségszintet az elvárt készségszinttel hasonlítják össze. A kritériumorientált tesztelés esetén az elérendő célokat szintekre bontják, minden egyes szintnek részletes leírása van, amely alapján a jelölt valamelyikbe besorolhatóvá válik. Ebben az esetben meghatározható, hogy a nyelvhasználó az adott szinten mire képes (Bárdos, 2002a; Glaboniat és Müller, 2006; Perlmann-Balme, 2006). A kritériumorientált tesztelés magába foglalja a készségszint folyamatosságának (a Referenciakeret függőleges dimenziójának) és megfelelő tartományok körének (vízszintes dimenziójának) feltérképezését is annak érdekében, hogy a tesztben elért egyéni eredmények a teljes kritériumsorban elhelyezhetők legyenek (KER, 2002). A kritériumorientált teszteknel előfordulhat, hogy minden vizsgázó azonos eredményt ér el. Mivel a kritériumorientált teszteknel más vizsgázók eredményének nincs szerepe, így az értékelés a csoportra viszonyítva abszolút. A kritériumorientált teszteknek gyakran van kapcsolata egy bizonyos tantervvel és a tanítási-tanulási folyamattal is. Ezekben a tesztekben a

vizsgálók pontosan tudják, hogy mely tartalmat és készségeket mérik, és mivel a teszt az oktatási folyamatra irányul, magas ezeknek a teszteknek a látszatvaliditása és a visszahatása (Grotjahn, 2000a; Krekeler, 2005).

Performancia és kompetencia tesztek

A *kompetencia és performancia tesztek* megkülönböztetése Chomsky (1965) nyelvi kompetencia és performancia fogalmára vezethető vissza.

A kompetencia tesztek azt mérik, hogy a vizsgázó egy konkrét nyelvi szituációtól függetlenül hogyan tudja a nyelvet általánosan használni. Ezek a tesztek abból a feltételezésből indulnak ki, hogy a nyelv különböző, egymással kapcsolatban levő komponensekből áll, amelyeket egymástól függetlenül lehet mérni és értékelni. A kompetencia tesztek szerkesztésének alapja egy olyan átfogó és részletes nyelvi modell, amely a nyelvi készségek és képességek szerkezetét és a köztük levő kapcsolatot is meghatározza.

A kompetencia tesztek sokoldalúan alkalmazhatók, az eredményekből jól lehet általánosítani más teszten kívüli nyelvi szituációra. Ehhez azonban szükséges, hogy a teszt a nyelvi készségeket és képességeket leíró modellt minél jobban reprezentálja, mivel így nagyobb azoknak a nyelvi szituációknak a száma, amelyeket a teszt előre tud jelezni. A teszteknek a hátránya, hogy nem sok közülük van a valós nyelvi tevékenységhez (például a tesztben a szavak aláhúzása, néhány szó beírása stb.), így a látszatvaliditásuk is alacsony. Ennek ellenére a zárt feladatok alkalmazása objektív értékelést és magas reliabilitást biztosít (Grotjahn, 2000a; Krekeler, 2005; Niska, 1997; Robinson, 1996; Skehan, 1998).

A performancia tesztek mérési és értékelési eljárása abban különbözik a kompetencia tesztekétől, hogy a tesztben egy realitáshoz nagyon közeli nyelvi szituációt képezünk le, és a vizsgázókat egy ilyen szituációval szembesítjük. Így lehetőség nyílik arra, hogy a valós nyelvi teljesítményre többé-kevésbé közvetlenül következtessünk. Egy nyelvi performancia tesztben azt a nyelvi képességet tudjuk mérni, hogy a vizsgázó hogyan tud egy bizonyos nyelvi szituációban viselkedni. (Bárdos, 2002a; McNamara, 2000; Robinson, 1996; Young, 2000). McNamara (1996; idézi: Grotjahn, 2000a) az alábbi módon tovább osztja fel a nyelvi performancia tesztek: azokat a tesztek, amelyek kizárólag csak a nyelvi teljesítményre vonatkoznak, szűkebb értelemben vett performancia teszteknek (*weak language performance tests*) nevezzük. Ezzel szemben azokat a tesztek, amelyek a feladat megoldását, és így a kommunikációs szituáció megvalósítását is értékelik, tágabb értelemben vett performancia teszteknek (*strong language performance tests*) nevezzük.

A performancia teszteknek magas a validitásuk. A valós nyelvi szituációk alkalmazása biztosítja az eredmények értelmezését a konstruktummal való összevetés alapján, ami ideális esetben egymással megegyezik. Az ilyen teszteknek viszonylag magas az elfogadottsága (látszatvaliditása), illetve pozitív a visszahatása a tanítási-tanulási folyamatra. A performancia tesztek eredményeiből viszont nem tudunk pontos következtetéseket levonni, hogy egy másik nyelvi szituációban hogyan teljesítene a vizsgázó. Ezeknek a teszteknek a reliabilitása is problémás, mivel az értékelés szubjektivitása is megnő. Néhány szerző a közvetlen performancia teszteknel már eleve azt is megkérdőjelezi, hogy egyáltalán le lehet-e pontosan képezni egy reális nyelvi szituációt? A tesztfeladat auten-

tikussága azért fontos, mert ha hiányzik, akkor a teszt nem közvetlen, és az eredmények értelmezésének validitása is megkérdőjeleződik. Ezen kívül a tesztfeladatban megjelenő nyelvi szituációk kiválasztásának reprezentatívnak kell lennie a konstruktumra nézve (Davies és mtsai, 1999; Grotjahn, 2000a; Krekeler, 2005; McNamara, 2000; Skehan, 1998; Takala, 1998).

Annak meghatározása, hogy egy performancia vagy kompetencia tesztet alkalmazunk-e, elsősorban a tesztek funkciójától függ. Abban az esetben, ha egy tesztnek a vizsgázó teljesítményéről konkrét nyelvi szituációban kell információt adnia, akkor a performancia teszt alkalmazása lehetséges (például a produktív készségeket mérő feladatoknál ilyen tesztet lehet alkalmazni). Ha az eredményeket, mint különböző nyelvi szituációkra való utalásokat szeretnénk értelmezni, akkor a kompetenciatesztek a megfelelőbbek (Niska, 1997; Robinson, 1996).

Közvetlen, közvetett és félig közvetett tesztek

A *közvetlen* és a *közvetett tesztek* megkülönböztetése az eredmények eltérő értelmezésére vonatkozik, és a teszt tartalomnak a konstruktumhoz való viszonyát tükrözi. A közvetlen teszteljárásnál a teszteredményből egyből lehet következtetni a konstruktumra, mivel a tesztben és a valóságban nyújtott teljesítmény egymással megegyezik. Minél közvetettebb a tesztelési eljárás, annál nagyobb szükség van az eredmények interpretálásához a konstruktum modellezésére. A közvetett tesztek esetén nem magát a mérni kívánt képességet vizsgáljuk, hanem annak csak egy fontos elemét, és aztán ezt az elemet a teljes képességgel korreláltatjuk (Bárdos, 2002a; KER, 2002; Robinson, 1996). Ilyen teszteknel például kimutatható, hogy a szókincs gazdagsága nagyon jól korrelál az olvasott szöveg értésével (Pike, 1979, idézi Tschirner, 2001). Ez ahhoz vezetett, hogy a diszkrét pontos tesztelés esetén az olvasásértést sokáig csak a szókincs tesztelésével mérték.

A közvetlen és a közvetett tesztek mellett megkülönböztetik még a *félig közvetett tesztek* (Tschirner, 2001) is, amelyeknél azt a képességet, amelynek mérését célul tűzzük ki magunknak, integrálva teszteljük, tehát a képességet nem bontjuk elemeire, és nem mérjük külön. Ezeknél a teszteknel a mérés sem teljesen autentikus módon történik, mivel az autentikusságot csak szimulálják. A *TestDaF* vizsga szóbeli részén alkalmazott szimulált szóbeli interjú (*Simulated Oral Proficiency Interview; SOPI*) példa erre a teszt-típusra, amelyben a megadott input feladat standardizálásával és a felvett hanganyag központi értékelésével lehetőség nyílik az eljárás objektívitasának, reliabilitásának, és a validitásának a növelésére is (Grotjahn, 2000a; Malone, 2000).

A gyakorlat azt mutatja, hogy a performancia tesztek közvetlen tesztek, míg a kompetenciatesztek közvetett tesztek. Ez a megkülönböztetés azonban azért problémás, mert egy bizonyos szinten minden teszt közvetett. A tesztfeladatban megadott nyelvi szituációk (az autentikusságra való törekvés ellenére is) mesterségesek, a mérés nem kívánt beavatkozás; a vizsgahelyzet irreális és nyelvezete természetellenes (Bárdos, 2003, 2004). A közvetlen nyelvi tesztek gyakran nem tudják a hozzájuk fűzött elvárásokat teljesíteni. Az azonban megállapítható, hogy a nyelvi tesztek különbözőképpen közvetettek lehet-

nek, így a konstruktum mérése és értékelése vagy közelebb, vagy távolabb kerül (Bachman, 1990; Messick, 1996).

A kommunikatív tesztelés alkalmazásai

Egy kommunikatív teszt elkészítésekor, illetve tágabb értelemben véve egy vizsga működtetésekor folyamatos mérlegelésre, fejlesztő munkára van szükség. Ehhez vizsgálni kell a használhatósági kritérium összetevőit, azok egymásra gyakorolt hatását, a különböző vizsgarészekben alkalmazott tesztfeladatokat, értékelési eljárásokat, valamint a teljes vizsgarendszer validitását, amely „kizárólag a vizsgához kapcsolódó döntések, az eredmények adott értelmezése és a vizsga következményei fényében ítékelhető meg” (Dávid, 2005. 279. o.). Ezt nevezzük a vizsga belső validitásának, amely kérdéskörhöz tartozik, hogy a vizsgarendszer mérési modellje idomuljon az alkalmazott nyelvtudásmodellhez, ehhez azonban szükséges, hogy megvizsgálják érvényességét a vizsgarendszer működése során (Dávid, 2002).

2. táblázat. Különböző vizsgarendszerek szintjei (Barabás, 2004. 25. o.⁴; Bárdos, 2005. 10. o.; University of Cambridge ESOL Exams.; Zertifikate und Prüfungen für DaF, 2006. 45. o. alapján.)

KER szintjei	University of Cambridge	Goethe Institut	Magyarországi államilag elismert nyelvvizsgák
C2	CPE (Certificate of Proficiency in English)	ZOP (Zentrale Oberstufenprüfung) KDS (Kleines Deutsches Sprachdiplom)	
C1	CAE (Certificate in Advanced English)	ZMP (Zentrale Mittelstufenprüfung)	Felsőfok
B2	FCE (First Certificate in English)	ZDfB (Zertifikat Deutsch für den Beruf)	Középfok
B1	PET (Preliminary English Test)	ZD (Zertifikat Deutsch)	Alapfok
A2	KET (Key English Test)	Fit in Deutsch 2 ⁵ Start Deutsch 2	
A1		Fit in Deutsch 1 Start Deutsch 1	

A különböző nyelvtudást mérő vizsgákat összekapcsolja a már bemutatott Közös Európai Referenciakeret, amely megteremti az egyes nyelvvizsgáztató központok szintjei-

⁴ Az Akkreditációs Kézikönyv első kiadásában a szintek nem estek egybe a KER szintjeivel.

⁵ A Fit in Deutsch a fiatalok, míg a Start Deutsch a felnőttek számára készített vizsga.

nek átláthatóságát, a nyelvvizsgák kölcsönös elismerését, és lehetővé teszi a minősítési rendszerek közötti összehasonlításokat (Bárdos, 2006; Boócz-Barna, 2004; Boócz-Barna és Majorosi, 2002). Ha a különböző vizsgákat közös nyelvismereti skálán helyezük el (2. táblázat), akkor lehetségesnek kell lennie, hogy a vizsgarendszer egyik vizsgáján elért teljesítmény egy másik vizsgán elért eredményhez viszonyítható legyen (KER, 2002).

A Referenciakeret szintleírása tehát egy olyan külső kritérium, amely alapján egy adott vizsgarendszer validitását is értékelhetjük. Ezt nevezzük külső validitásnak (Dávid, 2005; Glaboniat és Müller, 2006), amit úgy határozhatunk meg, hogy a vizsga valóban azt a szintet méri-e, amit mérni szándékozik. A továbbiakban a külső validitás kérdését tárgyaljuk, és bemutatjuk az ennek eléréséhez szükséges folyamat fázisait.⁶

A Referenciakeret nem ad módszertani ajánlásokat arra vonatkozóan, hogy egy vizsga hogyan tudja szintjeit a referenciaszintekhez validálni. Ezt tükrözi Alderson mára már klasszikussá vált kérdése: „How do I know that my Level B1 is your Level B1?”. A Referenciakeretet kiegészítve 2003-ban adták ki a *Relating Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (North és mtsai, 2003) c. kézikönyv kísérleti verzióját, amely 2005-től magyar nyelven is hozzáférhető (Barabás, 2005). A Kézikönyvben megadott illesztő eljárás négy szakaszból áll. (1) Az ismerkedési szakaszban a Referenciakeretet alaposan meg kell ismerni, és a szintek leírásait megbízhatóan elsajátítani. (2) A specifikációs szakaszban a vizsgaközpont tartalmi elemzést készít, amelyben már az esetlegesen meglévő nyelvvizsga-leírást kell a KER rendszerével összevetni, majd a specifikáció során felülvizsgálni, átdolgozni és igazítani. (3) A külső validálás eljárásának standardizációs szakaszában a feladatírók, vizsgáztatók KER-re vonatkozó „megítéléseinek” standardizálása a fő feladat, illetve az eddigi vizsgafeladatok és értékelési rendszer standardizálásának felülvizsgálata a KER eddig kalibrált példái alapján. Itt már megindul az új folyamatok tervezése, beiktatása a korábbi rendszer elemei közé a vizsgafejlesztők és feladatírók bevonásával. Elindul a feladatkészítési folyamat, amely a KER által definiált folyamatszerű követelményeknek megfelelően történik. (4) Az empirikus validálás szakaszában történik meg a feladatok kipróbálása, javítása előteszt szervezésével és lebonyolításával. A szakasz célja az értékelési rendszer standardizáltságának és megbízhatóságának, és a feladatok nehézségi szintjének meghatározása. Ezután javaslatok megfogalmazása történik a szintek nehézségének és a feladattípusok működésének tanulságai alapján az esetleges, a vizsgaleírást is érintő korrekcióira, változtatásaira (az egyes fázisokról lásd részletesebben: Dávid, 2005; Figueras, 2006; Martyniuk, 2006; Zeidler, 2006).

A nyelvvizsgaszintek pontos illesztése a Közös Európai Referenciakeret szintjeihez még sehol sem történt meg. A probléma többrétű: egyrészt nincsenek rutinszerűen és olcsón alkalmazható eljárások, másrészt pedig még nincsenek referencia feladatbankok (Einhorn és Major, 2006). Ezt a hiányt pótolja majd a 2004. októberben kezdődött és 2007. szeptemberig tartó *EBAFLS projekt* (*Building a European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills*), amelyet a Cito szervezet koordinál és a feladatbank létre-

⁶ A probléma aktualitását mutatja, hogy a folyamatot több konferencián is bemutatják. Lásd pl. *INTO EUROPE. European Standards in Language Assessment*, Budapest, 2006. február 9-10, és *34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*, Themenschwerpunkt 2: *Testen und Prüfen in DaF/DaZ*, Hannover, 2006. június 8-10.

hozásában hét európai ország, köztük Magyarország vesz részt. A projektnek három célja van: (1) angol, francia és német nyelvű olvasott és hallott szöveg értése feladatokhoz feladatbank létrehozása, (2) a feladatbank alkalmazásához és funkciójának leírásához kézikönyv megírása, (3) a mérőeszközök validitásának és reliabilitásának vizsgálata, illetve olyan alapelvek megfogalmazása, amelyek a feladatbank kibővítésére és új feladatbank létrehozására szolgálnak.

A nyelvvizsgaszintek validálása fontos kutatási feladatokat határoz meg, mivel egyrészt meg kell állapítani, hogy egy vizsgarendszer adott szintje hogyan illeszkedik a Referenciakeret szintjéhez, másrészt pedig, hogy a különböző vizsgák tesztfadatai, értékelési eljárásai mennyiben felelnek meg a Referenciakeret által meghatározott nyelvtudás szintjének. E probléma megoldásában a kommunikatív tesztelés támaszkodik a modern (valószínűségi) tesztelméletre (*Item Response Theory [IRT]*), amelynek leírásáról, modelljeinek bemutatásáról lásd pl.: Horváth, 1991, 1997 könyvét, Csapó, 2004 és Molnár, 2006, 2007 tanulmányait. A kommunikatív tesztelésben a Rasch-modelleket a DIALANG (*Diagnostic Language Assessment System for Learners*) skálák szintezésénél (KER, 2002. „C” függelék; Figueras, 2005; Perlmann-Balme, 2006), és az ALTE (1998) „Mit tud?”-állításainak a Referenciakeret szintleírásával történő megfeleltetése során már alkalmazták (KER, 2002. „D” függelék), és az egyes nyelvi feladatok szintjeinek meghatározásában több hazai empirikus kutatás eredményeit is ismerjük (pl. Alderson, 2000; Dávid, 2005, 2006; Nikolov, Pércsich és Szabó, 2000).

A tanulmány zárásaként meg kell említenünk, hogy a magyar közoktatási rendszerben az idegen nyelvi mérés és értékelés területén jelentős fejlődés ment végbe a 2005-ben bevezetett érettségi vizsgával. A vizsgafejlesztés folyamatának munkálatai során (lásd Alderson, Nagy és Óveges, 2000; Einhorn, 2004) az idegen nyelvi érettségit úgy alakították ki, hogy mérési és értékelési eljárásaiban kövesse a kommunikatív tesztelés alapelveit, valamint illeszkedjen a Közös Európai Referenciakeret szintleírásaihoz. Így e vizsga működtetésekor is felmerül és fontos a külső és belső validitás biztosítása. Az idegen nyelvi érettségi azonban több ponton eltér a nyelvtudást mérő vizsgáktól, hiszen elsődleges szempontja a magyar közoktatási rendszerbe való illeszkedése, így funkcióját tekintve, alapvetően a középfokú oktatást lezáró vizsga. E mellett még nyelvtudásszintet mérő vizsga is, hiszen a továbbtanuláshoz a szelekció e vizsga eredménye alapján történik. A vizsga működtetésének sok eleme, mint például a feladatok készítése, a vizsga lebonyolítása, értékelése azonban kevés minőségbiztosítási elemet tartalmaz. Ezen kívül még nem tisztázott, hogy a vizsga két szintje egymáshoz, illetve a Referenciakeret szintjeihez hogyan illeszkedik, így a vizsgaszintek tekintetében jelentős fejlesztő kutatásokra van szükség. Egyrészt vizsgálni kell az idegen nyelvi érettségi vizsgák eredményeit, hogy az érettségizők reális tudásszintjéhez igazíthassák a vizsgát, másrészt pedig azt, hogy a feladatok szintje hogyan viszonyul a követelményekben rögzített készségszintekhez (Einhorn, 2006b). Az idegen nyelvi érettségi vizsgát a nyelvvizsgáktól még az is alapvetően megkülönbözteti, hogy jelentős hatással van a közoktatásra, mivel iskolai követelménnyé teszi a Referenciakeret adott szintjének elérését (Fazekas, 2006), amely megjelenik az 1995-ben bevezetett és 2003-ban módosított Nemzeti Alaptantervben (Petmeki, 2002, 2006). Így kutatást igényel annak feltárása, hogy az idegen nyelvi érettséginek milyen a visszahatása a közoktatásra, azaz hogyan szolgálja az idegen nyelvek

tanításában bekövetkezett szemléleti és tartalmi modernizációt, és milyen mértékben játszik szerepet abban, hogy a kommunikatív tesztelés ne csak a minősítő értékelésben, hanem a mindennapi tanítási-tanulási folyamatban is elterjedjen.

Összegzés

A tanulmány kísérletet kívánt tenni arra, hogy bemutassa a kommunikatív tesztelés elméleti alapjait, általános kérdéseit és dilemmáit.

Az elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozó hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése után megállapíthatjuk, hogy a kommunikatív tesztelés mára igen gazdag szakterületté vált, amely a pedagógiai értékelés sajátos jellegű önálló területe. A kommunikatív tesztelés a klasszikus tesztelméletre építve határozza meg a kommunikatív tesztek használhatósági kritériumait, funkcióit és típusait. Ezen kívül sok az áthatás a normaorientált és kritériumorientált tesztelés elméleti fogalmaival, gyakorlati alkalmazásában pedig támaszkodik a modern tesztelméleti (IRT) eszközökre. Ezeket azonban nemcsak átveszi, hanem a kommunikatív kompetencia mérését és értékelését jellemző problémák, dilemmák miatt a tesztelmélet egészére vonatkozó mérésmethodikai fogalmakat, mérési és értékelési eljárásokat specifikus tartalmakkal tölti fel, kialakítja saját fogalomrendszerét, újabb sajátos fogalmakat, terminológiát használ. Gazdagítja a klasszikus tesztelmélet jóságmutatóit, kiemeli a validitás fontosságát, és újabb típusait, aspektusait is meghatározza. Ezek közé tartozik az autentikusság, az interaktivitás és a teszthatások, amelyek bár statisztikai úton nem interpretálhatók, de a kommunikatív tesztelésben kiemelten fontosak, és ezeknek a kritériumoknak a biztosítása a teszt érvényességének és a megbízhatóságának az előfeltételeként fogható fel. Ebből következik, hogy a kommunikatív tesztelésben sok publikáció foglalkozik a használhatósági kritériumok ezen összetevőinek a vizsgálatával. A kommunikatív tesztek típusainak alkalmazásánál is újabb dilemmákkal találkozunk, amelyek a kompetencia és performancia tesztek, és az ezzel szorosan összefüggő közvetlen és közvetett tesztek jellemzik. Ezek a tesztek lényegében egy-egy skála két végpontját jelenítik meg, és a tesztalkalmazóknak a feladata, hogy ezeknek a teszteknek valamilyen egyensúlyát megtalálják.

A nyelvtudást mérő vizsgák alkalmazzák a kommunikatív tesztelési eljárásokat, és ezt a folyamatot a Közös Európai Referenciakeret szintrendszere is elősegíti, amely esetén fontos kérdés, hogy miként tudják a vizsgafejlesztők a tesztfeladataikat, értékelési eljárásukat a Referenciakeret szintjeihez igazítani. Mivel a nyelvtudás igazolása elengedhetetlenül fontossá vált, így egy vizsgarendszer működtetésekor fontosak az alapos empirikus fejlesztő kutatások, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a vizsgázók nyelvtudásáról pontos adatokat szerezzünk, és ezek alapján megalapozott döntéseket tudjunk hozni.

Irodalom

- Albers, H. G. és Bolton, S. (1995): *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Fernstudieneinheit 7. Langenscheidt, Berlin.
- Alderson, J. C. (2000): Teljesítménytesztek az angol nyelvi érettségi kipróbálásán. *Magyar Pedagógia*, **100**. 4. sz. 423–558.
- Alderson, J. C. (2004): The shape of things to come: will it be normal distribution? In: Milanovic, M. és Weir, C. J. (szerk.): *Studies in language testing 18: European language testing in a global context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference July 2001*. Cambridge University, Cambridge. 1–27.
- Alderson, J. C. (2006): *Principles and Practice in Language Testing: Compliance or Conflict?* (Az előadás elhangzott az INTO EUROPE. European Standards in Language Assessment konferencián, 2006. február 9-én, Budapesten.)
- Alderson, J. C., Clapham, C., és Wall, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson, J. C. és mtsai (2004): *The Development of Specifications for Item Development and Classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening. Final Report of The Dutch CEF Construct Project*. Lancaster University, Lancaster. (www.ling.lancs.ac.uk/cefgrid, 2006. május 6.)
- Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (2000): *English Language Education in Hungary. Part II. Examining Hungarian Learner's Achievements in English*. The British Council Hungary, Budapest.
- ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems* (1998): Association of Language Testers in Europe, Cambridge (England).
- Altmayer, C. (2004): Sprachkultur und Mehrsprachigkeit: Neuerscheinungen zur europäischen Sprachenpolitik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, **9**. 2. sz. 1–10. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Sprachenpolitik2.htm>, 2006. szeptember 16.)
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. (2005): *Language Assessment in Practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Barabás László (2004, szerk.): *Akkreditációs Kézikönyv*. Nyelvizsgát Akkreditáló Testület, PH Nyelvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.
- Barabás László (2005, szerk.): *Nyelvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez. Kézikönyv*. Előkészítő, kísérleti változat. Nyelvizsgát Akkreditáló Testület, PH Nyelvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.
- Bárdos Jenő (1984): Az idegen nyelvek tanítása a nyolcvanas években. *Pedagógiai Szemle*, **34**. 2. sz. 105–118.
- Bárdos Jenő (2001): Az idegen nyelvi mérés és értékelés fejlődése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 254–267.
- Bárdos Jenő (2002a): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2002b): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvtanítás*, **8**. 1. sz. 5–18.
- Bárdos Jenő (2003): A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 28–39.
- Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra könyvek 24. Pécs.
- Bárdos Jenő (2005): A magyarországi nyelvizsgák és az európai mobilitás. *TEE Szemle*, 3–12.

A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai

- Bárdos Jenő (2006): A nyelvtudás-fogalom metamorfózisai – kritikai elemzés. *PORTA LINGUA – 2006 Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*, Debrecen. 15–22.
- Bolton, S. (1996): *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. Fernstudieneinheit 10. Langenscheidt, Berlin.
- Bond, L. A. (1996): Norm- and Criterion-referenced testing. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 5. 2. sz. (<http://pareonline.net/getvn.asp?v=5&n=2>, 2006. május 8.)
- Boócz-Barna Katalin (2004): Az Európa Tanács dokumentumai a nyelvoktatásban In: Einhorn Ágnes (szerk.): *Kézikönyv a német érettségi vizsga reformjához*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 283–297.
- Boócz-Barna, K. és Majorosi, A. (2002): Ein Dokument für die Schublade oder doch etwas mehr? Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. *Deutschunterricht für Ungarn*, 17. 1–2. sz. 21–32.
- Brualdi, A. (1999): *Traditional and Modern Concepts of Validity*. ERIC Document, ED435714. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington DC.
- Canale, M. (1983): On some dimensions of language proficiency. In: Oller, J. W. Jr.: *Issues in Language Testing Research*. Newbury House, Rowley, Mass. 333–342.
- Canale, M. és Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to language learning and testing. *Applied Linguistics*, 1. sz. 1–47.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press.
- Csapó Benő (1987): A kritériumorientált értékelés. *Magyar Pedagógia*, 87. 3. sz. 247–266.
- Csapó Benő (1996): Standard érettségi: lehetőségek és dilemmák. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 17–26.
- Csapó Benő (2004): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 277–316.
- Dávid Gergely (1992): Objektivitás, értékelés standardizáció. *Iskolakultúra*, 2. 1. sz. 26–29.
- Dávid Gergely (2002): A nyelvvizsgák akkreditációjának tanulságai. In: Kárpáti Eszter és Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra könyvek 12. Pécs. 159–165.
- Dávid Gergely (2005): Nyelvvizsgaszintek validálása: lehetőségek és korlátok. *PORTA LINGUA – 2005 Szakmai nyelvtudás - szaknyelvi kommunikáció cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*, Debrecen. 279–295.
- Dávid Gergely (2006): *Az emelt szintű idegen nyelvi érettségi és az államilag elismert nyelvvizsgák a vizsgázói teljesítmények tükrében*. Összegző tanulmány. Kézirat. Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, PH Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.
- Davies, A. és Mtsai (1999): *Dictionary of language testing* (Studies in Language Testing 7). Cambridge University Press, Cambridge.
- Dévény Ágnes (2003): Az idegen nyelvi tesztelés etikai problémái. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 134–145.
- DIALANG Diagnostic Language Assessment System for Learners (www.dialang.com)
- EBAFLS Building a European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills (www.ebafls.cito.com)
- Einhorn Ágnes (1998, szerk.): Vizsgáztatási hagyományok Magyarországon. In: Einhorn Ágnes (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellék I. Német nyelv*. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont, Budapest. 97–191.
- Einhorn Ágnes (1999): Nyelvtudás és vizsga. *Educatio*, 3. sz. 543–556.
- Einhorn Ágnes (2004, szerk.): *Kézikönyv a német érettségi reformjához*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Einhorn Ágnes (2006a): A vizsgafeladat fejlesztésének folyamata és kritériumai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 67–74.

- Einhorn Ágnes (2006b): *Az idegen nyelvi érettségi reformja*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Einhorn Ágnes és Major Éva (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 127–137.
- Ennis, R. H. (1999): Test Reliability: A Practical Exemplification of Ordinary Language Philosophy. *Philosophy of Education Society*. University of Illinois, Urbana-Champaign. (http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/1999/ennis_body.asp, 2006. augusztus 19.)
- Fazekas Márta (2006): Standardok a nyelvi érettségiben: régi-új érettségek és nyelvvizsgák. In: Kósa Barbara és Simon Mária (szerk.): *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Figueras, N. (2005): Testing, testing, everywhere, and not a while to think. *ELT Journal*, **59**. 1. sz. 47–54.
- Figueras, N. (2006): *Linking exams to the CEF levels: The Manual and the Catalan experience*. (Az előadás elhangzott az INTO EUROPE. European Standards in Language Assessment konferencián, 2006. február 9-én, Budapesten.)
- Glaboniat, M. és Müller, M. (2006): Note „Sehr gut!“ – Aber in Bezug worauf? Referenzrahmen und Profile Deutsch in ihren Auswirkungen auf Prüfungen und Tests. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, **34**. sz. 14–21.
- Glaboniat, M. és mtsai (2002): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Langenscheidt, Berlin stb.
- Glaboniat, M. és mtsai (2005): *Profile Deutsch A1-C2 (Version 2.0)* Langenscheidt, Berlin stb.
- Gronlund, N. E. (1988): *How to construct achievement tests*. Englewood Cliffs, NF: Prentice Hall.
- Grotjahn, R. (2000a): Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. In: Wolff A. és Tanzer H. (szerk.): *Sprache – Kultur – Politik. Beiträge der 27. Jahrestagung DaF 1999*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, FaDaF, Regensburg. 304–341.
- Grotjahn, R. (2000b): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TestDaF. In: Bolton, S. (szerk.): *TestDaF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests Beiträge aus einem Expertenseminar*. Goethe-Institut, München; Gilde Verlag, Köln. 7–55.
- Grotjahn, R. (2002): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. AKS Kiadó, Bochum.
- Grotjahn, R. (2006): *Testen und Prüfen. Ein Überblick*. (Az előadás elhangzott a 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Themenschwerpunkt 2: Testen und Prüfen in DaF/DaZ, konferencián, 2006. június 8-án, Hannoverben, írott változata megjelenik: Wolff, A.; Hunstiger, A.; Koreik, U. (szerk.): *Chance Deutsch: Schule - Studium – Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, FaDaF, Regensburg.)
- Horváth György (1991): *Az értelem mérése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (2006): A megvalósult vizsga. Eredmények és iskolai hatások. *Új Pedagógiai Szemle*, **9**. sz. 26–47.
- Hymes, D. H. (1972): On communicative competence. In Pride, J. B. és Holmes, J. (szerk.): *Sociolinguistics: Selected readings*. Penguin, Harmondsworth. 269–293.
- Katona Lucia (1995): A nyelvtudás fogalmának új értelmezése. *Iskolakultúra*, **5**. 1–2. sz. 67–75.
- Katona Lucia és Dörnyei Zoltán (1991): Az idegen nyelvtudás mérésének új módja a C-teszt. *Iskolakultúra*, **1**. 4. sz. 42–51.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. KER (2002) OM – PTMIK, Budapest – Pilisborosjenő.*

A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai

- Krekeler, C. (2005): *Grammatik und Fachbezug in Sprachtests für den Hochschulzugang*. Dissertation beim Fachbereich für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.
- Krumm, J.-H. (2006): Müssen jetzt alle dasselbe können? Vor- und Nachteile der Globalisierungsprozesse im Sprachunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 34. sz. 30–33.
- Lado, R. (1961): *Language testing. The construction and use of foreign language tests*. Longman, London.
- Lienert, G. A. és Raatz, U. (1994): *Testaufbau und Testanalyse*. Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Malone, M. (2000): *Simulated Oral Proficiency Interviews: Recent Developments*. ERIC Document ED447729. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington DC.
- Martyniuk, W. (2006): *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. (Az előadás elhangzott az INTO EUROPE. European Standards in Language Assessment konferencián, 2006. február 10-én, Budapesten.)
- McNamara, T. (2000): Testing, testing. What is a language test? In: McNamara, T.: *Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Messick, S. (1996): Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13. 3. sz. 241–256.
- Miyata-Boddy, N. és Langham, C. S. (2000): *Communicative language testing - an attainable goal?* The British Council, Tokyo. 75–82.
- Molnár Gyöngyvér (2006): A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, 16. 12. sz. 99–113.
- Molnár Gyöngyvér (2007): A Rasch modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzése: a rangskálás és parciális kredit modell. *Pszichológiai Szemle*, Benyújtás alatt álló kézirat.
- Morrow, K. (1981): Communicative Language Testing – Revolution or Evolution. In: Alderson, J. C. és Huges A.: *111-Issues in Language Testing*. (ELT documents). The British Council. 9–25.
- Neuner, G. és Hunfeld, H. (1993): *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Langenscheidt, Berlin stb.
- Nikolov Marianne, Pércsich Richárd és Szabó Gábor (2000): A puding próbája: Alapszintű angol feladatsorok bemérésének tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 6. 4. sz. 3–28.
- Niska, H. (1997): *Testing community interpreters: a theory, a model and a plea for research*. Stockholm University, Sweden. (<http://lisa.tolk.su.se/00TEST.HTM>, 2006. május 8.)
- North, B. és mtsai (2003): *Relating Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEF). Manual: Preliminary Pilot Version*. Council of Europe, Strasbourg, Language Policy Division.
- Oller, J. W. (1979): *Language tests at school*. Longman, London.
- Perlmann-Balme, M. (2001): Formen und Funktionen von Leistungsmessung und -kontrolle. In: Helbig, G., Götz, L., Henrici, G. és Krumm, H.-J. (szerk.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. de Gruyter, Berlin és New York. 994–1006.
- Perlmann-Balme, M. (2006): „Das kann ich schon!” Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 34. sz. 5–13.
- Petneki, K. (2002): Entwicklung des Abiturkonzepts für den Deutschunterricht. *Deutschunterricht für Ungarn*, 17. 1–2. sz. 35–42.
- Petneki, K. (2006): Problematik der Niveaustufen im neuen Abitur für Deutsch als Fremdsprache in Ungarn (Az előadás elhangzott a 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Themenschwerpunkt 2: Testen und Prüfen in DaF/DaZ, konferencián, 2006. június 9-én, Hannoverben, írott változata megjelenik: Wolff, A.; Hunstiger, A.; Koreik, U. (szerk.): *Chance Deutsch: Schule - Studium - Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, FaDaF, Regensburg.)
- Prodromou, L. (1995): The backwash effect: from testing to teaching. *ELT Journal*, 49. 1. sz. 13–25.

- Quetz, J. (2001): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. *Info DaF*, **28**. 6. sz. 553–563.
- Quetz, J. (2003): A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 1. sz. 42–48.
- Robinson, P. (1996): Task based testing, performance-referencing and ESL program development. In: Robinson P. (szerk): *Task Complexity and Second Language Syllabus Design: Data-based Studies and Speculations*. University of Queensland Working Papers in Language and Linguistics (Special Issue). CLTR, Brisbane. 95–116.
- Seiffert, C. (2003): Was ist und was will „Profile deutsch?“ *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 4. sz. 238–240.
- Sigott, G. (1996): Quantifying Language Ability. *Effectiveness of language learning and teaching*, Graz, 42–64.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Takala, S. (1998): *Language Testing: Recent Developments and Persistent Dilemmas*. ERIC Document ED460636. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington DC.
- Tschirner, E. (2001): Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz: Ein Problemaufriss. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 30. sz. 87–115.
- University of Cambridge ESOL Exams. (<http://www.cambridgeesol.org/exams/index.htm>, 2006. augusztus 20.)
- Young, R. F. (2000): *Interactional Competence: Challenges for Validity*. ERIC Documents ED444361. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington DC.
- Zeidler, B. (2006): *Niveaustufen vergleichbar machen*. (Az előadás elhangzott a 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Themenschwerpunkt 2: *Testen und Prüfen in DaF/DaZ*, konferencián, 2006. június 9-én, Hannoverben, írott változata megjelenik: Wolff, A.; Hunstiger, A.; Koreik, U. (szerk.): *Chance Deutsch: Schule - Studium – Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, FaDaF, Regensburg.)
- Zertifikate und Prüfungen für Deutsch als Fremdsprache (2006): *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 34. sz. 45.

ABSTRACT

TIBOR VÍGH: THEORETICAL PRINCIPLES OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TESTING

This paper attempts to highlight central themes and issues in communicative language testing theory. It is structured into six parts. Part 1 interprets the terms of language measurement, evaluation and testing. Parts 2 and 3 deal with the question what we have to test, give an overview of the development of models of communicative competence and introduce the levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). A further section of the paper deals with the methods of communicative language testing and discusses the problem of quantifying language ability. Part 4 describes the evaluation criteria of communicative language tests, the notion of test usefulness developed by Bachman and Palmer (1996) with its interlocking elements of reliability, construct validity, authenticity, interactivity, test impact and practicality. Part 5 presents relevant test types, and deals with norm- and criterion-referenced tests, performance and system-referenced tests and with problems of direct and indirect testing. This part focuses on the relationship between the models of communicative language ability, evaluation criteria and test types. Finally, the paper discusses the practice of communicative language testing and describes the procedure of relating language examinations to CEFR levels.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 4. 381–407. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Vígh Tibor, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

A MAGYAR TÖRTÉNELMI ESEMÉNYEK, KORSZAKOK MEGÍTÉLÉSE 7. ÉS 11. ÉVFOLYAMOS TANULÓK KÖRÉBEN VÉGZETT KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI ALAPJÁN

Kinyó László

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Tanulmányunkban – a szociális reprezentáció narratív szemléletmódja valamint az oktatáskutatás történelmi gondolkodással és fogalmi fejlődéssel foglalkozó irányzatainak integrálásával – 7. és 11. évfolyamos tanulók történelmi gondolkodása egyes jellegzetességeinek feltárására, valamint a diákok nemzeti történelmi eseményekkel kapcsolatos oki magyarázatainak elemzésére vállalkozunk egy 2005 novemberében végzett tájékoztató jellegű kérdőíves felmérés eredményei alapján. Vizsgálatunkban feltérképeztük, hogy (1) a tanulók történelmükből mely eseményeket tartják leginkább pozitívnak és negatívnak; (2) miért; (3) a válaszokban és indoklásokban kimutatható-e különbség életkorok szerint; (4) van-e összefüggés a kollektív narratívumok ismerete között és aközött, hogy a kérdőíven a tanulók nem jelöltek meg eseményt, alapvetően hibás választ adtak, vagy a kérdéshez illeszkedő megfelelő választ adtak.

A tájékoztató kutatás során feltárt eseménykategóriákat és az eseményválasztást alátámasztó indoklástípusokat egy közeljövőben végzendő összetett kutatás alapjaihoz kívánjuk felhasználni, melynek céljai az érzelmetli nemzeti történelmi események és az egyetemes történelmi események elsajátításának sajátosságaival kapcsolatos kérdések megválaszolására, valamint az eseményspecifikus történelmi gondolkodás esetleges fejlesztési feladatainak meghatározására irányulnak.

A kutatás elméleti háttere

Narratív szemléletmód

A kutatásunk elméleti keretét képező, *Bruner* (1986) munkássága nyomán meghatározó irányzattá vált narratív paradigmával kapcsolatos nemzetközi pszichológiai és pedagógiai kutatások eredményei az elmúlt években rámutattak arra, hogy a terület jelentős kutatási potenciált rejt magában, és a szemléletmód alkalmazásával számos új összefüggés feltárására nyílnak lehetőségek. A narratív megközelítés szakirodalmi hátteréről, a nemzetközi pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményeiről, valamint a területhez kapcsolt

lódó csekély számú magyarországi pedagógiai kutatásokról részletes áttekintést adtunk a közelmúltban megjelent tanulmányunkban (Kinyó, 2005). A szakirodalmi háttér bemutatását ezért a továbbiakban mindössze az elméleti és empirikus kutatások neveléstudományi jellegű konzekvenciáinak jelzésére korlátozzuk, s csupán a tájékozódó kutatás kontextusteremtéséhez és az elemzések alapjaihoz nélkülözhetetlen megállapításokat mutatjuk be. A narratívákkal kapcsolatos kutatások pedagógiai jellegű következtetései főként a társadalomtudományok tanításának kérdéseit (Csapó, 2002; László, 1999), a nemzeti identitás formálódásának–formálásának lehetőségeit (Barton, 2001; Bruner, 1996/2004; Pataki, 1997; Szébenyi és Vass, 2002; Wertsch, 2000), valamint a narratív készség fejlődésének és fejlesztésének kérdéskörét érintik (Bruner, Feldman, Kalmar és Renderer, 1993; McKeough és Genereux, 2003; Minami, 2001).

Kérdőíves vizsgálatunk elméleti háttere szempontjából jelentős eredménynek számít, hogy a szociális reprezentáció narratív szemléletmódja keretében Reicher és Hopkins (2001) vetették fel, majd igazolták azt a hipotézist, hogy egyes események jelentőségét különböző életkorú vagy társadalmi helyzetű egyének eltérően ítélik meg – az események okaira eltérő magyarázatot adhatnak –, azaz a narratívák közmegegyezésen alapuló jelentése megkérdőjelezhetővé válhat. Az egyes narratívák megítélésében László (2005) az adott csoport által képviselt értékek és az eseményre vonatkozó ismeretek szerepét emeli ki, s az események reprezentációjának három lehetséges formáját különbözteti meg:

- *polemikus reprezentációk* (az elbeszélésekkel kapcsolatban a csoportok versengő álláspontokat alakítanak ki);
- *emancipált reprezentációk* (az egyes csoportok reprezentációi bizonyos szempontok alapján illeszkednek egymáshoz);
- *hegemonikus reprezentációk* (a narratíva megítélésében társadalmi konszenzus tapasztalható).

Álláspontunk szerint a szociális reprezentáció narratív szemléletmódja és az oktatás-kutatás közötti kapcsolat megteremtésének egyik lehetséges módja, ha megvizsgáljuk, vajon hogyan érvényesülnek az elméleti megállapítások különböző életkorú tanulók esetében. Az oktatáseméleti kutatások másik lehetséges kapcsolódási pontja pedig a történelmi gondolkodás és a fogalmi fejlődés kérdéskörét érinti, hiszen lehetővé válhat (1) különböző életkorú tanulók történelmi gondolkodásmódjai egyes jellegzetességeinek feltárása, valamint (2) hierarchikus, egymásra épülő történelmi fogalomszintek meghatározása.

A történelmi fogalmak fejlődése

A nemzetközi pedagógiai szakirodalom '80-as évek második felétől kezdődően kiemelt érdeklődéssel foglalkozik a fogalmi fejlődés és fogalmi váltás kérdéseivel. A természettudományok körébe tartozó tantárgyak tanulása kapcsán az empirikus kutatások nemcsak számos, spontán módon kialakult, naiv természettudományos képzetet és fogalmat azonosítottak, hanem a fogalmak fejlődése jellegzetességeinek feltárásával is foglalkoztak (Korom, 2001, 2005; Nahalka, 2002). Ezek a vizsgálati koncepciók azonban a humán tantárgyak, s a történelem elsajátítása területein csupán korlátozottan érvényesül-

tek. Bár a természettudományos tévképzet-kutatások megindulását követően a humán tárgyak, így a történelem tanulása kapcsán elsajátított naiv elméletekkel foglalkozó nemzetközi kutatások megkezdődtek, a hazai szakirodalomban mindössze *Vass* (1997), *Szebenyi* és *Vass* (2002), valamint *Knausz* (2001) megállapításaira támaszkodhatunk. Jelentősebb problémákkal szembesülünk, ha a társadalomtudományok csoportjába tartozó tantárgyak tanulása során elsajátítandó fogalmak szerveződésének és fejlődésének vizsgálatára vállalkozunk, mert nemcsak a magyar, hanem a nemzetközi kutatási eredmények száma is viszonylag csekély. A következőkben az utóbbi törekvések vonulatába illeszkedő két kutatás, *Eperjessy* és *Szebenyi* (1976), valamint *Halldén* (1997) fontosabb megállapításait mutatjuk be.

Eperjessy és *Szebenyi* (1976) történelmi fogalmak fejlődését vizsgáló kutatásának koncepciója – amelyet egyébként a témában végzett egyetlen publikált hazai empirikus vizsgálatnak tekinthetünk – a korabeli uralkodó paradigmához, a *piaget*-i hagyományokhoz illeszkedett az életkori szakaszok jelentőségének hangsúlyozásával. Az általános iskolák 5. és 8., illetve a középiskolák 4. osztályos tanulóinak országos reprezentatív felmérésén alapuló kutatás eredményei meggyőzően mutatják be a különböző életkorú diákok fogalmi fejlődésének egyes állomásait (fogalomszintek) és sajátosságait.

Megállapításaik szerint az 5. osztályos (10–11 éves) tanulók fogalmi fejlettsége a szemléletes-képi és konkrét terminusokkal jellemezhető, s a fogalomhasználat tekintetében két csoport különböztethető meg. Egyes diákok általánosított (generalizált) képzetek egy történelmi jelenség lényeges vonásairól tanúskodnak, míg mások történelmi szempontból lényegtelen információkat hangsúlyozhatnak.

A 8. osztályos (13–14 éves) diákok fogalomhasználatát a konkrétal szemben az elvont, absztrakt, a differenciálatlannal szemben pedig a differenciált, azaz többelemes minőségek határozzák meg. A gyarapodó ismeretek és a minőségileg új gondolkodásforma megjelenése mellett a kutatók a 8. osztályos tanulók rendszerezési nehézségeire is felhívják a figyelmet. Ez a hiátus elsősorban abban nyilvánul meg, hogy bár a tanulók igyekeznek ismereteik egységbe foglalására, integrálására, törekvéseik megrekednek az ismeretek egymás utáni felsorolásában.

A középiskolai tanulmányok végére (17–18 éves életkorra) a tanulók elérhetik az úgynevezett rendszeres fogalmi gondolkodás szintjét. A történelmi fogalmak legmagasabb fejlettségi szintjét elérő diákokat az különbözteti meg az alacsonyabb fogalomszinteken lévőkötől, hogy képessé válnak az egyes ismeretek logikus rendszerbe foglalására, szintézisére.

Az elmúlt évtizedekben a történelmi gondolkodással valamint az ismeretek és fogalmak elsajátításával kapcsolatos piagetianus nézőpontot a tudás szociokonstruktív értelmezése váltotta fel. *VanDrie* (2005) rámutat arra, hogy a tudáselsajátítás konstruktivista felfogása – amely szerint minden ember az előzetes tudása és az újonnan szerzett tapasztalatai tükrében alkotja meg tudását – sosem volt idegen a történelmi gondolkodás és történészeti munka sajátosságától, hiszen maguk a történészek is különböző történelmi források alapján alkotják meg az egyes események interpretációit. *Halldén* (1997) történelmi fogalmi fejlődés vizsgálatára irányuló kutatásában a napjainkban meghatározó konstruktivista paradigma hatása érvényesül. Megállapításai egyrészt – a természettudományos tantárgyak valamint a történelem diszciplína fogalmainak elemző összehasonlításával –

az eltérő tudományterületekhez tartozó fogalmak három alapvető különbségére hívják fel a figyelmet, másrészt a tanulók és a pedagógusok eltérő gondolkodásmódjának problémáira világítanak rá.

- 1) A történettudomány a hétköznapi nyelvből kölcsönzi terminusait, a kifejezések azonban sajátos értelmet és jelentést nyernek, ha történelmi kontextusba helyezük azokat. A kifejezések hétköznapi és diszciplináris jelentése közti váltást például a parlament, állam vagy forradalom fogalmak esetében figyelhetjük meg.
- 2) A természettudományok esetében egyes fogalmak központi jelentőséggel rendelkeznek, a történelem fogalmairól azonban ebben az értelemben ezt nem állíthatjuk. A parlament és a forradalom történelmi fogalmakra nem épül rá egy átfogó elmélet, paradigma; ugyanakkor az erő és elektromos mező fogalmak megértesén az egész fizikatanítás eredményessége múlhat.
- 3) A történettudomány fogalmai legfeljebb magasabb rendű, ún. átfogó fogalmakat (*colligatory concepts*) alkothatnak, amelyek segítségével egy adott nézőpontból vizsgált események egymásutánisága értelmezhetővé és közérthetővé válik. Átfogó fogalmaknak tekinthetjük például a felvilágosodás kora, ipari forradalom kifejezéseket, a magyar történelemmel kapcsolatban pedig az 1848–49-es forradalom és szabadságharc eseményét.

Halldén (1997) tanulmányában a tanulók történelmi fogalmainak fejlődését befolyásoló (akadályozó) tényezők közül a tanárok és diákok jelentős, csaknem áthidalhatatlan gondolkodásmódbeli különbségeire helyezi a hangsúlyt. Álláspontja szerint a diákoknál a narratív gondolkodásforma érvényesül (interpretációjukban az egyes individuumok tetteinek, cselekedeteinek jelentőségét emelik ki), míg a történelemtanárok a tanítás és számonkérés során a történelem strukturális felfogását részesítik előnyben (a személyes tényezők helyett egy esemény adott rendszerben betöltött funkcióját, szerepét hangsúlyozzák). A pedagógus és a tanítványok között feszülő gondolkodásmódbeli–információfeldolgozásbeli különbségek nemcsak a történelmi folyamatok megértését és a fogalmi fejlődést akadályozhatják, hanem számos tévképzet kialakulásának is táptalajt biztosíthatnak. A történelmi tévképzetek sajátosságairól és a területhez kapcsolódó kutatási eredményekről *Knausz* (2001), *Szebenyi* és *Vass* (2002) valamint *Vass* (1997) tanulmányai nyújtanak hiánypótló áttekintést.

A vizsgálat hipotézisei, kérdései

A történelmi eseményekkel kapcsolatos nézetek vizsgálatára irányuló törekvések a szociológiai értékrend-vizsgálatokban (*Kapitány* és *Kapitány*, 2002) valamint a narratív pszichológia vizsgálataiban (*László*, 2002) már megjelentek, a neveléstudományi kutatók azonban napjainkig még nem építették be vizsgálati koncepciójukba az érzelemmentli nemzeti történelmi események elsajátításával, valamint a narratívákkal, történelmi gondolkodással és történelmi fogalmi fejlődéssel kapcsolatos kutatási lehetőségeket. Felmérésünkben a diákok történelmi eseményválasztásait és oki magyarázatait vizsgáltuk.

Feltételezésünk szerint a tanulók pozitív és negatív eseményválasztásai illeszkednek a – viszonyítási pontként értelmezett – társadalmi konszenzus és tudományos közvélemény által pozitívnak és negatívnak ítélt történelmi eseményekhez.¹ A négyévnvi iskolázásbeli különbség következtében feltételezzük, hogy a vizsgált évfolyamok eseményválasztásai és indoklástípusai szignifikánsan különböznek. Úgy véljük, hogy a kérdőíven azonosítható választípusok összefüggésben állnak a kollektív narratívumok (nemzeti elbeszélések, hagyományos történetek) ismeretével.

Kutatásunkkal elsősorban az alábbi kérdések megválaszolására törekszünk:

- A 7. és 11. évfolyamos tanulók történelmükből mely eseményeket tartják leginkább pozitívnak és negatívnak?
- Eseményválasztásukat mivel indokolják a tanulók?
- Az eseménykategóriákban és az indoklásokban (érveléskategóriák) kimutatható-e különbség életkorok szerint?
- Van-e összefüggés a kollektív narratívumok ismerete között és aközött, hogy a kérdőíven a tanulók nem jelöltek meg eseményt (hiányzó adat), alapvetően hibás választ adtak (például pozitív helyett negatív történelmi eseményt választottak), vagy a kérdéshez illeszkedő megfelelő választ adtak?

A mérőeszköz, a minta és az adatgyűjtés folyamata

A kutatásunkban alkalmazott mérőeszközök egy összetettebb, több témát érintő empirikus kutatás részét képezték. A teljes vizsgálatban – a jelen tanulmányban bemutatandó kérdőíves vizsgálat mellett – sor került (1) az úgynevezett kollektív narratívumok (hagyományos történetek, nemzeti elbeszélések, legendák, emblematikus személyek, sorsfordító események) ismeretét vizsgáló teszt kitöltésére, valamint (2) a történelemtanulásra alkalmas taneszközök tanulói megítélésének kérdőíves vizsgálatára is. A kollektív narratívumok ismeretét felmérő szubteszt általános eredményeit tanulmányunk későbbi pontján, az összefüggés-vizsgálatok keretében felhasználjuk.

A magyar történelem pozitívnak és negatívnak ítélt eseményeit vizsgáló kérdőíves felmérés elemei *László János* és *mtsai* által 2001-ben végzett szociálpszichológiai vizsgálat kérdésstruktúráján alapultak (lásd *László, Ehmán és Imre, 2002*). A 2001-ben lezajlott pszichológiai kutatás megismételt adatfelvételére azért volt szükség, mert a tanulói válaszokból kifejezetten a neveléstudomány számára alkalmazható információk és következtetések megállapítására törekedtünk. A diákoktól az alábbi egyszerű kérdések megválaszolását kértük (*László, Ehmán és Imre, 2002* alapján):

1. a) A magyar történelem eseményei vagy korszakai közül melyik az, amely szerint a legjobb és legpozitívabb volt? (Olyan eseményt vagy korszakot is választhatsz, amit még nem tanultatok.)
- b) Miért ezt az eseményt választottad? Válaszodat röviden indokold!

¹ Az egyének történelmi értékrendje különbözhet abból a szempontból, hogy pozitívnak vagy negatívnak ítélik-e meg az egyes történelmi eseményeket, korszakokat. Az események jellegének megítélésében azonban megbízható külső viszonyítási pontként alkalmazható a társadalmi konszenzus, közmegegyezés (pl. nemzeti ünnepeink) és a tudományos közvélemény (mértékadó történészek) álláspontja.

2. a) A magyar történelem eseményei vagy korszakai közül melyik az, amely szerinted a legrosszabb volt, és egyáltalán nem kellett volna megtörténnie? (Olyan eseményt vagy korszakot is választhatsz, amit még nem tanultatok.)
- b) Miért ezt az eseményt választottad? Válaszodat röviden indokold!

Kutatásunkban hetedik osztályos (N=414) és tizenegyedik évfolyamos (N=428) tanulók vettek részt szegedi, sándorfalvi, makói, csongrádi, kiskunhalasi, orosházi, szarvasi, debreceni, salgótarjáni, törökbálinti és csurgói általános- és középiskolákból. Vizsgálatainkban nem törekedtünk reprezentatív minták kiválasztására, mert a célunk csupán különböző életkorú tanulók véleményeinek összehasonlítása volt.

1. táblázat. A minta elemszáma és nemek szerinti bontása

Évfolyam	Minta elemszáma (N)	Fiú	Lány	Fiú/lány arány (%)
7.	414	185	229	45/55
11.	428	172	256	40/60
Összesen	842	357	485	42/58

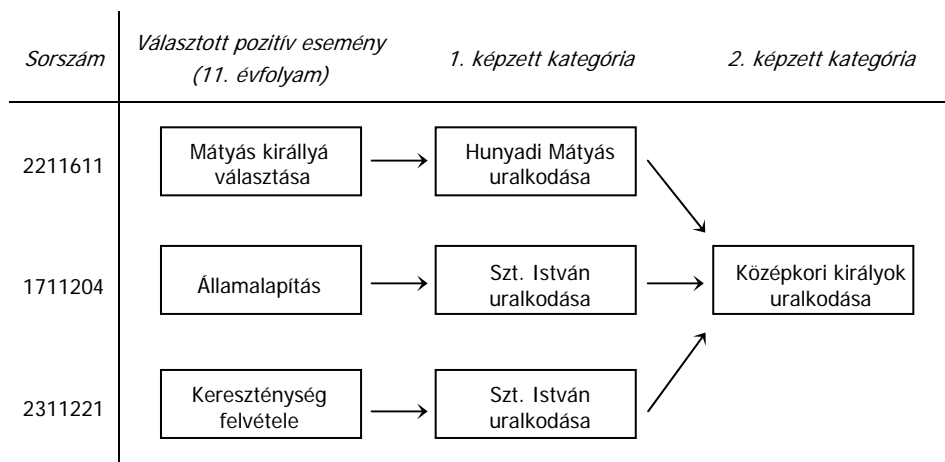
Az egyes iskolákkal történő kapcsolatfelvételt, az adatgyűjtés előkészületeit a Szege-di Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoport képviselőjében *B. Németh Mária* bonyolította le. Az intézményekkel történő megállapodást követően a kutatás mérőeszközeit, a kapcsolattartó pedagógusoknak szóló kísérőlevelet, valamint a mérés céljait és az adatfelvétel részleteit tartalmazó mérési útmutatót 2005 novemberében postai úton juttattuk el az egyes intézményeknek. A tesztek kitöltésére a helyi tanárok közreműködésével tanórai keretek között került sor.

A felmérés eredményei, a tanulók válaszainak elemzése

A tanulók nyílt kérdésekre adott válaszainak értékelésekor a pozitív és negatív esemény- és érvelési kategóriákat a pszichológiai kutatásokban gyakran alkalmazott tartalomelemzés módszerével határoztuk meg. A diákok válaszait szöveghűen Microsoft Excel 4.0 munkalapon rögzítettük, majd az SPSS 9.0 szoftver segítségével a diákok által választott történelmi eseményekből valamint érvelésekből mindkét vizsgált évfolyamon lépésről lépésre új változókat, átfogóbb kategóriákat (esemény- és érveléstípusokat) állapítottunk meg. A kódolási folyamat egy-egy szegmensét az 1. ábrán mutatjuk be.

A kategóriák felállítását követően az eredményeket kontingencia-táblázatok segítségével értelmeztük, így lehetőségünk nyílt a minták statisztikai összehasonlítására és az adatok kvantitatív elemzésére. A homogenitás-vizsgálat eredményei $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbséget jeleznek a minták között a pozitívnak és a negatívnak ítélt események tekintetében. A két évfolyam pozitívnak vélt történelmi eseményeit, a kategóriák abszolút gyakoriságát, százalékos arányát és sorrendjét az 2. táblázatban mutatjuk be.

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján



1. ábra

A kategóriaképzés folyamata 11. évfolyamos tanulók pozitívnak vélt történelmi eseményeiből

Az egyes történelmi események jelentőségének átrendeződését mutatja, hogy a leggyakrabban említett „honfoglalás” és „középkori királyok uralkodása” változók sorrendi viszonyai a magasabb évfolyamon felcserélődnek, valamint az 1848–49-es forradalom és szabadságharc változó az életkor előrehaladtával felértékelődik, 11. évfolyamon a harmadik leggyakrabban említett pozitív eseménynek számít. Jelentős növekedés megy végbe az egyéb kategória esetében is, hiszen százalékos aránya 2,90%-ról 6,78%-ra változik. E változó tartalmi elemei azonban a két évfolyamon különböznek egymástól: 7. évfolyamon a kategória egyik meghatározó komponense a magyarországi jakobinus mozgalom, 11. évfolyamon viszont ezt az eseményt már egy tanuló sem említi, hanem megjelenik például a rendszerváltás, vagy hazánk csatlakozása az Európai Unióhoz. Három változó esetében az eddigiekkel ellentétes tendenciák figyelhetők meg: a Magyarország a Habsburg Birodalomban, a reformkor, valamint a törökök elleni küzdelmek kategóriák százalékos aránya magasabb évfolyamon jelentősen csökken (6,04%-ról 2,57%-ra, 4,35%-ról 1,64%-ra, illetve 2,90%-ról 0,70%-ra).

A 7. évfolyamon kifejezetten magas azoknak a tanulóknak az aránya – a megkérdezetteknek közel fele (46,37%) –, akik nem tudtak pozitív magyar történelmi eseményt megnevezni, mert (1) a kérdésre nem adtak választ; (2) nem történelmi eseményt választottak; (3) válaszukat túlzott általánosítás jellemezte (pl. középkor); (4) a történelmi eseménynek egyáltalán nem, vagy csupán csekély magyar vonatkozása volt; (5) a választott esemény történelmünk negatívumai közé sorolható (pl. első világháború). Bár a hiányzó vagy alapvetően hibás válaszok aránya a 11. évfolyamos diákok körében 27,79%-ra csökken, ez az adat – figyelembe véve a kérdés egyszerűségét – mégis magasnak tekinthető.

2. táblázat. A 7. és 11. évfolyamos tanulók által pozitívnak vélt történelmi események

Kategóriák	7. évfolyam			11. évfolyam		
	Abszolút gyakoriság	Százalékos arány	Sorrend	Abszolút gyakoriság	Százalékos arány	Sorrend
A magyarság honfoglalás előtti történelme	7	1,70	12	3	0,70	13–14
Honfoglalás	63	15,22	2	91	21,26	2
Középkori királyok uralkodása	61	14,73	3	111	25,93	1
Törökök elleni küzdelmek	12	2,90	10–11	3	0,70	13–14
Magyarország a Habsburg Birodalomban	25	6,04	7	11	2,57	9
Rákóczi-szabadságharc	7	1,69	13	5	1,17	11
Reformkor	18	4,35	8	7	1,64	10
1848-49-es forradalom és szabadságharc	15	3,62	9	45	10,51	4
1956-os forradalom és szabadságharc	2	0,48	14	4	0,93	12
Egyéb	12	2,90	10–11	29	6,78	5
Hiányzó adat	82	19,81	1	58	13,55	3
A magyar történelemben negatív esemény vagy korszak	29	7,00	5	27	6,31	6
Az eseménynek nincs, vagy csak csekély magyar vonatkozása van	55	13,28	4	19	4,44	7
Túlzott általánosítás	26	6,28	6	15	3,50	8

A minták összehasonlítása során – amint azt korábban jeleztük – $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbség mutatkozik a negatívnak vélt történelmi események tekintetében is. Az események közti különbségek értelmezéséhez a 3. táblázat adatai nyújtanak segítséget.

A 7. évfolyamos mintában – a pozitív eseményeknél korábban tárgyalt tendenciához hasonlóan – a hiányzó adat fordul elő a legnagyobb arányban (23,67%), ezt követi az első valódi történelmi eseménykategória, a török uralom Magyarországon megjelenése (17,87%), amely egyébként 19,63%-os arányával a 11. évfolyamos mintában is jelentős eseménynek számít.

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

3. táblázat. A 7. és 11. évfolyamos tanulók által negatívnak vélt történelmi események

Kategóriák	7. évfolyam			11. évfolyam		
	Abszolút gyakoriság	Százalékos arány	Sorrend	Abszolút gyakoriság	Százalékos arány	Sorrend
Tatárjárás	11	2,66	12	20	4,67	7
Török uralom Magyarországon	74	17,87	2	84	19,63	2
Magyarország a Habsburg Birodalomban	13	3,14	10	5	1,17	12
I. világháború	17	4,11	8–9	14	3,27	8–9
Trianoni békeszerződés	17	4,11	8–9	85	19,86	1
II. világháború	39	9,42	3–4	59	13,79	3
I. és II. világháború	30	7,25	6	48	11,21	5
Szovjet rendszer hazánkban	5	1,21	14	9	2,10	10–11
Ismert történelmi személy halála	6	1,45	13	1	0,23	14
Egyéb	12	2,89	11	3	0,70	13
Hiányzó adat	98	23,67	1	53	12,38	4
A magyar történelemben pozitív esemény vagy korszak	39	9,42	3–4	24	5,61	6
Az eseménynek nincs, vagy csak csekély magyar vonatkozása van	22	5,31	7	9	2,10	10–11
Túlzott általánosítás	31	7,49	5	14	3,27	8–9

A történelmi események megítélésének különbözőségét mutatja, hogy alacsonyabb évfolyamon a trianoni békeszerződés kategóriáját csupán a tanulók 4,11%-a említette, magasabb évfolyamon viszont a legtöbb válaszadó diák (a minta 19,86%-a) éppen ezt tartja hazánk történelmének leginkább negatív eseményének. A bemutatott markáns különbség mellett más kategóriák fel- és leértékelődését is megfigyelhetjük. A második világháború aránya például 9,42%-ról 13,79%-ra, a tatárjárásé 2,66%-ról 4,67%-ra, a magyarországi szovjet rendszert megjelölők aránya pedig 1,21%-ról 2,10%-ra emelkedik.

Az évfolyamok közötti különbségek eddigiekkel ellentétes irányú változásának lehetőségét igazolja, hogy bizonyos történéseket a középiskolás diákok kisebb arányban tartanak történelmünk leginkább negatív eseményének, mint az általános iskolások. Az átrendeződés ilyen jellegű folyamatát négy kategória esetében figyelhetjük meg: (1) Ma-

gyarország Habsburg birodalmi keretek közötti létezését egyre kevesebb diák ítéli meg negatívként, hiszen aránya 3,14%-ról 1,17%-ra csökken; (2) az első világháborút megjelölő tanulók aránya 4,11%-ról 3,27%-ra csökken; (3) a középiskolások egyre kevésbé értékelik nemzeti tragédiaként ismert történelmi személyiségek elvesztését; (4) az egyéb kategóriába sorolható események aránya 2,89%-ról 0,70%-ra mérséklődik.

A kérdőív félreérthetetlenül egy esemény vagy korszak megjelölését kérte a diákoktól, ennek ellenére a 7. évfolyamosok 7,25%-a és a 11. évfolyamosok 11,21%-a emlékezetében a két világháború szétválaszthatatlanul összefonódik, hiszen ők mindkét világháborút megemlítették válaszaikban. A különböző események összekapcsolásának jelentőségét az információfeldolgozási és emlékezeti folyamatok sajátosságaival magyarázhatjuk. *Schank* (1999/2004) álláspontja szerint bizonyos általános, generalizált struktúrák összekapcsolhatnak, egységgé szervezhetnek specifikus vagy hasonló eseményeket, amelynek eredményeként létrejöhet a kontextusok közötti emlékeztetés (egy eseményről egy másik jut eszünkbe). Az eseményválasztást indokló magyarázatok lehetővé tették a világháborúk egységgé szervező struktúráinak meghatározását. Alacsonyabb évfolyamon eszerint túlnyomórészt az emberi veszteség képzele felelős az emlékezeti kapcsolat kialakulásáért, magasabb évfolyamon viszont ez a mintázat egy újjal, a háborúskodás és pusztítás egységsszervezővel egészül ki.

A hiányzó és alapvetően hibás válaszok vizsgálatakor a korábban megismert eredményekhez hasonló értékekkel találkozhatunk. A kérdőíven az általános iskolás tanulók közel fele, 45,89%-a nem tudott történelmünkben negatív eseményt megnevezni, a középiskolások körében ez az arány 23,36%-ra mérséklődik.

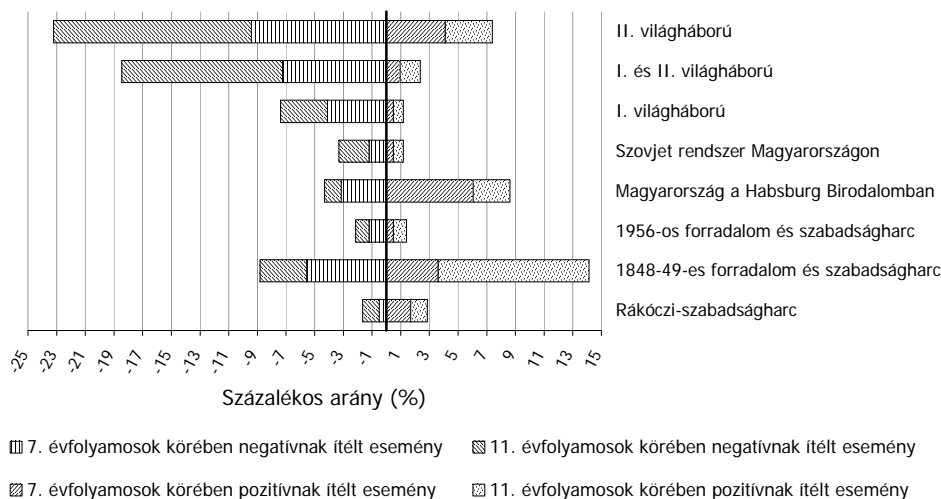
Ambivalens viszonyulás egyes történelmi eseményekhez

Az eseménykategóriák meghatározásakor szembesültünk azzal a jelenséggel, hogy a történések társadalmi közmegegyezésen és szakmai konszenzuson alapuló pozitív vagy negatív értékletével szemben a diákok ellentétes viszonyulást is kifejezhetnek. Nyolc kategória esetében ugyanis azt tapasztaltuk, hogy a társadalmi konvenciók és a tudományos közvélemény által közvetített értéklet nem minden diák számára ismert és evidens. A felmérésben résztvevő tanulók válaszaiból a narratívák megítélésére vonatkozó kettőségre és ambivalenciára következtethetünk, hiszen egyesek azt a történelmi eseményt tartják történelmünk leginkább pozitív eseményének, amit mások éppen a leginkább negatívnak ítélnék. A tanulók véleménye alapján kettős természetűnek minősülő narratívák elemzését a 2. ábra segítségével végezzük el.

A 2. ábrán bemutatott eredmények csoportosításából az ellentétesen megítélhető események három kategóriája körvonalazódik:

- 1) Az esemény minősítése tekintetében a válaszadók többsége a tudományos közvélemény álláspontját képviseli;
- 2) Az esemény megítélése tekintetében a válaszadók többsége a tudományos közvéleménnyel ellentétes álláspontot képvisel;
- 3) A közmegegyezéssel azonos álláspont elfogadása jelentős vélemény-átrendeződés eredménye.

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján



2. ábra
A 7. és 11. évfolyamos tanulók által pozitívnak és negatívnak ítélt események

E három csoport közül a társadalmi és szakmai konszenzus többségi elfogadását jelképező kategória a domináns, mert hat narratívát foglal magába: (1) Rákóczi-szabadságharc; (2) Magyarország a Habsburg Birodalomban; (3) szovjet rendszer Magyarországon; (4) első világháború; (5) második világháború; (6) első és második világháború. Mivel a felmérésben résztvevő tanulók többsége helyesen állapította meg a felsorolt korszakok pozitív vagy negatív minőségét, ezért az iskolai történelemtanítás kívánatos módszertani törekvésére vonatkozó általános javaslatunk az, hogy az oktatásnak a közmegegyezéssel ellentétes felfogást valló tanulók meggyőződése megváltoztatására kellene irányulnia. E célkitűzés azonban jelentős kihívás elé állíthatja a pedagógusokat, hiszen a történelmi tévképzetek „[...] a hagyomány és a köztudat révén nehezen alakíthatók, speciális tanítási figyelmet érdemelnek” (Szebenyi és Vass, 2002. 138. o.).

Az eredmények alapján egyetlen esemény, az 1956-os forradalom és szabadságharc sorolható a tudományos közvélemény álláspontját elutasítók csoportjába. E tendenciát azonban csupán jelezhetjük, mert a válaszadók alacsony létszáma miatt az érvelések kvalitatív jellegű összefüggéseinek feltárása nem megoldható.

Az 1848–49-es forradalom és szabadságharc eseményhez tartozó adatok összehasonlító elemzése rámutat arra, hogy a közmegegyezéssel azonos álláspont elfogadása jelentős vélemény-átrendeződés eredménye is lehet. A 2. ábra megfelelő sorának eredményeiből kiolvashatjuk, hogy a vizsgálatban résztvevő 7. évfolyamos tanulók emlékezetében többnyire negatív eseményként reprezentálódik az 1848–49-es forradalom, ugyanakkor a 11. évfolyamosok történelmünk egyik legpozitívabb eseményének ítélik meg (sorrendben csak a középkori királyok uralkodása és a honfoglalás kategóriái előzik meg). Felvetődik a kérdés, vajon mivel magyarázható az esemény megítélésének gyökeres változása az életkor előrehaladtával.

Vizsgálatunk eredményei egyrészt egyes 7. évfolyamos tanulók tévképzeteit, másrészt a felmérésben résztvevő 7. és 11. évfolyamos tanulók vélemény-átrendeződését jelzik az 1848–49-es forradalommal kapcsolatban.

A tévképzetek eredetéről, valamint a változások főbb jellemzőiről az eseményválasztás okát feltérképező „Miért?” kérdésre adott tanulói válaszok csoportosítását követően rendelkezhetünk információkkal. Az esemény negatív jellegét hangsúlyozó 7. évfolyamosok válaszkategóriáit, valamint a pozitív jelleget kiemelő 11. évfolyamosok válaszait a 4. táblázatban mutatjuk be.

Az általános iskolás diákok 4. táblázatban bemutatott érveléskategóriáit önmagukban, a konkrét eseménytől függetlenül a társadalmi és tudományos közvélemény egyaránt negatívként ítéli meg, ugyanakkor az adott esemény esetében a bemutatott érvek nem rendelkezhetnek elegendő meggyőző erővel, mert bizonyos magasabb rendű célok, értékek és társadalmi konvenciók nyomására az esemény mindenképpen pozitívvá válik. Az eredmények azt jelzik számunkra, hogy azok az általános iskolás diákok, akik az 1848–49-es forradalmat a leginkább negatívnak ítélik meg, nem ismerik az eseményre vonatkozó társadalmi és tudományos konvenciókon alapuló állásfoglalást. Ebben az esetben tehát a kellő mennyiségű történelmi ismeretek hiányát tekinthetjük a tévképzetek elsődleges forrásának. Eredményeink alapján az ismerethiányra visszavezethető helytelen esemény-megítélés szerencsére nem rögzül állandósult tévképzetté: a 11. évfolyamosok érvelései többnyire már a társadalmi konvenciók és a tudományos közvélemény álláspontját tükrözik.

A mérőeszköz sajátosságaiból adódóan a tanulók esetleges történelmi fogalmi fejlődését csupán feltételezhetjük a forradalom és szabadságharcokkal kapcsolatban, de a fogalmi fejlődésre vonatkozóan nem fogalmazhatunk meg általános következtetéseket. A kérdőív legjobb, legpozitívabb, legrosszabb jelzőit ugyanis a tanulók egyrészt sokféle módon értelmezheték, másrészt a válaszokat sokféle tényező befolyásolhatta: a felmérést megelőző időszakban tanult történelem tananyag, az egyes történelmi eseményekhez kötődő (iskolai és iskolán kívüli) olvasmányok, valamint a családban, az iskolában kapott értékrend stb.

Az *Eperjessy és Szebenyi* (1976) által felállított fejlődésmodell különböző fogalom-szintjei a vizsgálatunkban résztvevő tanulók érveléseiben is azonosíthatók. Ha a hetedikesek diszciplináris érveléskategóriáinak értelmezését a modell keretei között végezzük el, akkor megállapíthatjuk, hogy azokra főként a 10–11 évesek szemléletes-képi, konkrét fogalmak sajátosságai érvényesek. Hasonlóképpen, a tizenegyedikesek érvelésében a szabadságért vívott küzdelem, önfeláldozó magatartás, nemzeti egység és összefogás kategóriák csupán a szemléletes-képi fogalom-szint meghaladását, az elvont, absztrakt magyarázatok megjelenését igazolják. Eredményeink azt sugallják, hogy az általános- és középiskolások diákok érvelései közelebb állnak a fogalomfejlődési modell alacsonyabb szintjeihez, mint a magasabbakhoz, pedig a vizsgálatban résztvevők életkora alapján a konkrét-szemléletes, valamint az absztrakt fogalom-szintek meghaladása lenne elvárható. A jelenséget a fogalom-szintek egymáshoz való viszonyával magyarázhatjuk, s egyetértünk *Eperjessy és Szebenyi* (1976) megállapításaival, amely szerint a „[...] tanulók történelmi gondolkodásában a konkrét-képi korántsem csupán egy meghaladott gondolkodási szint maradványa lehet, [...] hanem a történelmi gondolkodásnak egyik alapvetően fontos meghatározó eleme is [...]” (308. o.). Véleményünk szerint az alacsonyabb foga-

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

lomszintek megjelenésének az lehet a magyarázata, hogy a kérdőívben nem explikáltuk, hogy diszciplináris vagy személyes jellegű válaszokat várunk-e a diákoktól, ezért a diszciplináris indoklást nyújtó tanulók sem törekedtek a képességüknek leginkább megfelelő válaszadásra.

4. táblázat. Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc ellentétes megítélése a vizsgált évfolyamokon

Az esemény megítélése	Érvek	Gyakoriság
A 7. évfolyamosok körében a leginkább negatív esemény	Emberi veszteség	9
	Nincs információhordozó érték ²	5
	Függetlenség elvesztése és idegen uralom	3
	Háborúskodás és pusztítás	3
	Egyéb	3
	<i>Összesen</i>	<i>23 (5,55%)</i>
A 11. évfolyamosok körében a leginkább pozitív esemény	Szabadságért vívott küzdelem	18
	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	9
	Önfeláldozó magatartás	3
	Nemzeti egység és összefogás	2
	Pozitív érzelmi és kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	2
	Hiányzó adat	7
	Egyéb	4
	<i>Összesen</i>	<i>45 (10,51%)</i>

Akár a történelemtanítás sikerének is tarthatjuk azt a tényt, hogy egyes középiskolás diákokban érdeklődés és pozitív attitűd alakul ki az esemény iránt. Az eseményhez történő pozitív érzelmi viszonyulás kategória a „nagyon érdekesnek tartom” típusú válaszokat foglalja magába. Az efféle érveléseket azonban nem tekinthetjük diszciplináris jellegűnek, mert a tanulók egyéni, érzelmi alapú véleményén alapulnak.

Mivel indokolják eseményválasztásukat a tanulók?

A pozitív és negatív események csoportosításához hasonlóan a tartalomelemzés módszerével az eseményválasztás magyarázatainak kategorizálását is elvégeztük. Ebben a fejezetben áttekintjük a két évfolyam érveléskategóriáit a konkrét történelmi eseményektől

² A 4–6. táblázatokban információhordozó érték nélküli indoklasként értelmeztük azoknak a tanulóknak az érveléseit, akik válaszukban a kérdőívben feltett kérdést csupán kijelentő módú állítással transzformálták, pl.: „Mert jó volt”.

függetlenül, majd megvizsgáljuk azokat eseményekhez kapcsoltn is, hogy megválaszolhassuk, a hetedikés és tizenegyedikés tanulók mivel magyarázzák a leggyakrabban említett pozitív eseményeket. Ezt követően elvégezzük az elemzést a negatív események indoklásaival kapcsolatban is.

Pozitív események indoklása

Eredményeink alapján a 7. évfolyamos diákok pozitív események mellett érvelő válaszait az alábbi kategóriák valamelyikébe sorolhatjuk be: (1) hiányzó adat; (2) pozitív attitűdök (érzelmi, kognitív, érzelmi és kognitív) az eseménnyel vagy korszakkal kapcsolatban; (3) fejlődésorientációra (általános, gazdasági, kulturális, gazdasági és kulturális) vonatkozó indoklások; (4) uralkodói (vezetői) tulajdonságok vagy döntések; (5) hazára találás; (6) információhordozó érték nélküli indoklások; (7) életmódszempontú megközelítés az érvelésben; (8) a magyarság létének, jövőjének megalapozása; (9) békében élés; (10) katonai sikerek; (11) szabadságért vívott küzdelem; (12) szépirodalmi vagy esztétikai érdeklődés; (13) egyéb indokok.

A 7. és 11. évfolyamosok érvelései közötti különbségekre utal egyrészt, hogy a X^2 -próba eredménye $p < 0,05$ szinten szignifikáns különbséget jelez a két minta között, másrészt a tizenegyedikés válaszainak csoportosításához a meglévő kategóriák keretei szűknek bizonyultak, ezért újabbak bevezetése vált szükségessé. Az általános- és középiskolások eltérő gondolkodásmódját igazolja, hogy magasabb évfolyamon az indoklásokban megjelennek a (1) dicső múlt, Magyarország Európa nagyhatalmai között; (2) helyesnek vélt döntések; (3) nemzeti egység és összefogás; (4) önfeláldozó magatartás; (5) vallási közösségbe tartozás; és a (6) jelenlét a médiában csoportok is.

A pozitív események és korszakok közül összességében a középkori királyok uralkodása, a honfoglalás, illetve az 1848–49-es forradalom és szabadságharc fordulnak elő legnagyobb arányban a vizsgált évfolyamokon (a két évfolyamon együttesen a tanulók 40,66%-a, 36,48%-a, valamint 14,13%-a választotta), ezért a hivatkozott eseményekhez tartozó érveléseket a 5. táblázatban foglaljuk össze.

A középkori királyok uralkodásához kapcsolódó indoklásokból a két évfolyam jelentős gondolkodásmódbeli különbségei tárulnak fel. Eredményeink azt mutatják, hogy az általános iskolások eseménnyválasztásában meghatározó faktornak tekinthetjük az uralkodóknak tulajdonított döntéseket, valamint az uralkodói kvalitásokat. Különösen igaz ez a Hunyadi Mátyás uralkodása mellett érvelő tanulók válaszaira, amelyekben a kollektív emlékezetből és népmesei hagyományokból táplálkozó motívumok ismerhetők fel: „Mátyás nagyon igazságos volt”, vagy „Mátyás becsületes, jó király volt, jól uralkodott”. Véleményünk szerint ezt a jelenséget azon tudományos felismerés gyakorlati megvalósulásával és alkalmazásával magyarázhatjuk, amely a történelemtanításban a konkrét személyekhez kapcsolódó élménygazdag történetek szerepét hangsúlyozza. A középiskolások körében a középkori királyokhoz fűződő, szemléletes történeteket alátámasztó érvelések háttérbe szorulnak, és az indoklások minőségileg új, absztrakt típusai jelennek meg. Az emocionális töltetű és konkrét személyek cselekedeteihez köthető magyarázatok helyett a Magyar Királyság fénykorát hangsúlyozó ténymegállapítások, a döntések helyességét alátámasztó értékelő megnyilatkozások válnak hangsúlyossá. Egy 11. osztá-

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

lyos tanuló véleménye szerint például Mátyás uralkodása idején „[...] Európa nagyhatalmai között voltunk társadalmilag és területileg is”, egy másik tanuló véleménye szerint pedig „[a] rendeletek később jó hatással voltak az országra”. A történelmi gondolkodás differenciálódása (az indokok sokfélesége és szétaprózottsága) irányába mutat, hogy számottevő az egyéb indokok körébe tartozó érvek száma.

5. táblázat. A leggyakoribb pozitív eseményekhez tartozó érveléstípusok gyakorisága a vizsgált évfolyamokon

Ese- mé- nyek	Az eseménnyválasztás indoklása			
	7. évfolyam		11. évfolyam	
	Indoklás	Gya- kori- ság	Indoklás	Gya- kori- ság
Középkori királyok uralkodása	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	19	Dicső múlt, Magyarország Európa nagyhatalmai között	24
	Általános fejlődésorientáció	14	Helyesnek vélt döntések	18
	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	8	Általános fejlődésorientáció	17
	Pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	3	Egyéb	13
	Életmódszemponitú megközelítés	3	Kulturális fejlődésorientáció	10
	Katonai sikerek	3	A magyarság létének, jövőjének megalapozása	9
	Nincs információhordozó érték	3	Nincs információhordozó érték	6
	Egyéb	3	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	5
	Gazdaságfejlesztési orientáció	2	Pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	3
	Békében élés	2	Életmódszemponitú megközelítés	3
	Gazdasági és kulturális fejlődésorientáció	1	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	3
	<i>Összesen</i>	<i>61</i>	<i>Összesen</i>	<i>111</i>

5. táblázat folytatása

Ese- mé- nyek	Az eseményválasztás indoklása			
	7. évfolyam		11. évfolyam	
	Indoklás	Gya- kori- ság	Indoklás	Gya- kori- ság
Honfoglalás	Hazára találás	24	Hazára találás	29
	Pozitív érzelmi viszonyulás az ese- ményhez vagy korszakhoz	10	Hiányzó adat	14
	A magyarság létének, jövőjének megalapozása	8	A magyarság létének, jövőjének megalapozása	12
	Hiányzó adat	8	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	11
	Nincs információhordozó érték	6	Nincs információhordozó érték	6
	Általános fejlődésorientáció	2	Nemzeti egység és összefogás	5
	Életmódszemponitú megközelítés	2	Egyéb	4
	Szépirodalmi vagy esztétikai érdek- lődés	1	Katonai sikerek	3
	Békében élés	1	Pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	3
	Katonai sikerek	1	Életmódszemponitú megközelítés	2
	<i>Összesen</i>	<i>63</i>	<i>Összesen</i>	<i>91</i>
1848-49-es forradalom és szabadságharc	Pozitív érzelmi viszonyulás az ese- ményhez vagy korszakhoz	6	Szabadságért vívott küzdelem	18
	Szabadságért vívott küzdelem	5	Pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	9
	Egyéb	2	Egyéb	8
	Pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy korszakhoz	1	Hiányzó adat	7
	Pozitív érzelmi és kognitív viszonyu- lás az eseményhez vagy korszakhoz	1	Önfeláldozó magatartás	3
	<i>Összesen</i>	<i>15</i>	<i>Összesen</i>	<i>45</i>

A honfoglaláshoz kapcsolódó indoklásokban mindkét vizsgált évfolyamon főként a hazára találás tényét emelik ki a tanulók, ugyanakkor magasabb évfolyamon a válaszok differenciálódásával és újabb kategóriák megjelenésével is szembesülhetünk. Az új érveléskategóriák közül a pozitív kognitív viszonyulás azt fejezi ki, hogy egyes tanulóknál pozitív attitűd alakult ki a témával kapcsolatos olvasmányok vagy egyéb források iránt. A nemzeti egység és összefogás körébe sorolható érveléseket – az előbbi emocionális kategóriával szemben – az absztrakt történelmi gondolkodásmód eseményspecifikus pilléreinek tekinthetjük.

Az 1848–49-es forradalom és szabadságharcra kapcsolatban az előzőekben már számos kérdést érintettünk, de nem tértünk ki az eseményt alátámasztó pozitív érvek összehasonlítására. A 7. osztályosok indoklásainak többségét az emocionális töltésű válaszok alkotják (pozitív érzelmi, kognitív, érzelmi és kognitív), 11. évfolyamon azonban az efféle érvek jelentősége csökken, és az absztrakt, illetve a differenciált (egyéb) kategóriák válnak dominánssá. Eredményeink alapján a szabadságért vívott küzdelem, illetve az önfeláldozó magatartás alkotják az absztrakt gondolkodásmód eseményspecifikus bázisát.

Negatív események indoklása

Az általános iskolások negatív eseményekre vonatkozó indoklásai a következő kategóriákba sorolhatók be: (1) hiányzó adat; (2) emberi veszteségek; (3) információhordozó érték nélküli indoklások; (4) függetlenség elvesztése és idegen uralom; (5) területi veszteség; (6) háborúskodás és pusztítás; (7) negatív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz; (8) életmódszempontú megközelítés; (9) tananyag-elsajátítás nehézsége; (10) uralkodói tulajdonságok vagy döntések; (11) társadalmi ellentétek; (12) fejlődés megtorpanása; (13) téves megállapításon alapuló indoklás; (14) egyéb indokok. A tanulók történelmi gondolkodásmódjának árnyalódását és érvelésbeli gazdagodását igazolja, hogy a középiskolások indoklásainak csoportosításához – a korábbi gyakorlathoz hasonlóan – számos újabb kategória bevezetése vált szükségessé. Az új kategóriák, melyek csak egy, vagy akár több esemény indoklásában is közreműködhetnek, a következők: (1) helytelennek vélt döntések; (2) hosszú távú káros következmények; (3) emberi szenvedések; (4) határon túli élet; (5) területi veszteség és határon túli élet; (6) „Mi lett volna, ha ...” típusú érvelés; (7) az ország területi egységének megszűnése; (8) idegen uralom és a fejlődés megtorpanása.

A pozitív és negatív eseményekhez kapcsolódó érvelések ismeretében ezen a ponton jegyezzük meg, hogy az indoklástípusok között számos fogalmi ellentétpárral találkozhatunk:

- pozitív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz ↔ negatív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz;
- pozitív kognitív viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz ↔ tananyag-elsajátítás nehézsége;
- helyesnek vélt döntések ↔ helytelennek vélt döntések;
- pozitív uralkodói (vezetői) tulajdonságok vagy döntések ↔ negatív uralkodói (vezetői) tulajdonságok vagy döntések;

- elégedettség egy korszak életmódjával ↔ elégedetlenség egy korszak életmódjával;
- békében élés ↔ háborúskodás és pusztítás;
- fejlődésorientáció ↔ fejlődés megtorpanása;
- szabadságért vívott küzdelem ↔ függetlenség elvesztése és idegen uralom;
- nemzeti egység és összefogás ↔ társadalmi ellentétek.

Az 6. táblázatban a legnagyobb arányban előforduló negatív eseményekhez és korszakokhoz – törökök magyarországi uralma (37,5%), trianoni békeszerződés (23,96%), második világháború (23,2%) – kapcsolódó indokokat foglaljuk össze, majd elvégezzük az adatok kvalitatív jellegű elemzését is.

A törökök magyarországi uralmával kapcsolatban az eredmények az eseményről való gondolkodás jelentős különbségeire világítanak rá, mert a konkrét-képi és az elvont fogalmi gondolkodás közti különbségek ennél az eseménynél mutatkoznak meg a legmarkánsabban. A 7. évfolyamosok szemléletes, konkrét indoklásainak egyes elemeit a 11. évfolyamosok érveléseiben is azonosítottuk (pl.: háborúskodás és pusztítás, emberi szenvedések), magasabb évfolyamon azonban az árnyaltabb, absztraktabb gondolkodást alátámasztó magyarázatok kerülnek előtérbe. Ilyen indoklás például a fejlődés megtorpanása kategória – amelyet a fejlődésorientációra vonatkozó indoklások ellentétes előjelű megfelelőjeként azonosítottunk –, vagy a hosszú távú káros következmények csoportja.

Bár a történészek általában idegenkednek a „Mi lett volna, ha ...?” típusú kérdések felvetésétől, az efféle kérdések alkalmasak lehetnek arra, hogy átgondoljuk, mérlegeljük a számításba vehető események végkimenetelének lehetőségeit, mélyebben megértsük egy történelmi esemény mozgatórugóit. Ezek a lehetőségek azonban csak akkor valósulhatnak meg, ha a kérdés megválaszolására többszempontú forráselemzés és forráskritika alkalmazását követően teszünk kísérletet. Jóllehet a vizsgálatban résztvevő tanulók válaszaik azt igazolják, hogy a diákok alternatívákról kezdenek gondolkodni, sajnálatos módon magyarázataik megrekednek a formális, felszínes ténymegállapítások közlésén, például: „Ha ez nem történik meg, akkor most sokkal jobb helyzetben lenne Magyarország”.

Az ország területi egységének megszűnését hangsúlyozó diákok válaszaik Magyarországon három részre szakadásával kapcsolatos megállapításokat tartalmaznak. Az egyik diák az utóbbi eseménnyel kapcsolatban például az alábbiakat írja: „[m]ert az ország szétesik és nem egységes”.

7. évfolyamon a trianoni békeszerződés indoklásai a területi veszteség hangsúlyozása körül csoportosulnak, 11. évfolyamon viszont – a tanulók egyre mélyrehatóbb ismeretei nyomán – megjelennek a határon kívül élő magyarokkal történő sorsközösség-vállalás elemei, valamint a döntés hosszú távú káros következményeire utaló válaszok is. A határon túli magyarok helyzetéről az egyik tanuló azt írja, hogy „[s]ok magyar a béke által került a határokon túlra”, egy másik tanuló pedig a döntés következményeiről tömören megjegyzi, hogy az „[a]zóta is problémákat okoz”.

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

6. táblázat. A leggyakoribb negatív eseményekhez tartozó érveléstípusok gyakorisága a vizsgált évfolyamokon

Ese- mé- nyek	Az eseményválasztás indoklása			
	7. évfolyam		11. évfolyam	
	Indoklás	Gya- ko- riság	Indoklás	Gya- ko- riság
Török uralom Magyarországon	Függetlenség elvesztése és idegen uralom	18	Háborúskodás és pusztítás	21
	Nincs információhordozó érték	18	Egyéb	20
	Emberi veszteségek	15	Hiányzó adat	13
	Háborúskodás és pusztítás	9	Fejlődés megtorpanása	7
	Életmódszempon-tú megközelítés	6	„Mi lett volna, ha ...”	7
	Negatív érzelmi viszonyulás az eseményhez vagy a korszakhoz	4	Hosszú távú káros következmények	6
	Hiányzó adat	2	Emberi szenvedések	5
	Egyéb	2	Az ország területi egységének megszűnése	5
	<i>Összesen</i>	<i>74</i>	<i>Összesen</i>	<i>84</i>
Trianoni békeszerződés	Területi veszteség	13	Területi veszteség	44
	Nincs információhordozó érték	3	Helytelennek vélt döntések	12
	Emberi veszteségek	1	Területi veszteség és határon túli élet	8
	—		Hiányzó adat	7
	—		Határon túli élet	6
	—		Egyéb	5
	—		Hosszú távú káros következmények	3
	<i>Összesen</i>	<i>17</i>	<i>Összesen</i>	<i>85</i>
Második világháború	Emberi veszteségek	11	Emberi veszteségek	26
	Hiányzó adat	8	Egyéb	12
	Téves megállapításon alapuló indoklás	5	Helytelennek vélt döntések	6
	Egyéb	5	Emberi szenvedések	5
	Nincs információhordozó érték	4	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	4
	Uralkodói tulajdonságok vagy döntések	3	Nincs információhordozó érték	4
	Életmódszempon-tú megközelítés	3	Téves megállapításon alapuló indoklás	2
	<i>Összesen</i>	<i>39</i>	<i>Összesen</i>	<i>59</i>

A második világháborút választó általános iskolások nagyarányú konkrét-szemléletes jellegű indoklásai mellett téves megállapításon alapuló magyarázatokkal is találkozhatunk. Az utóbbi csoportba azoknak a tanulóknak a válaszai sorolhatók, akik a területelcsatolásokat a második világháború következményének tartják. (11. évfolyamon csupán két tanuló adott ilyen indoklást.)

A tizenegyedikesek választípusai annyiban különböznek a hetedikesekéktől, hogy az emberi veszteségeket hangsúlyozó vélemények térnyerését, valamint a válaszok differenciálódását és szétaprózódását követhetjük figyelemmel.

Összefüggés-vizsgálatok

Az eddig bemutatott kvalitatív jellegű elemzések mellett kvantitatív elemzéseket is végeztünk a változók közötti összefüggések feltárása érdekében. Azt vizsgáltuk, hogy kimutatható-e összefüggés a kollektív narratívumok ismerete között és aközött, hogy a kérdőíven a tanulók nem jelölték meg eseményt (hiányzó adat), alapvetően hibás választ adtak (pozitív helyett negatív, negatív helyett pedig pozitív történelmi eseményt választottak), vagy a kérdéshez illeszkedő megfelelő választ adtak. Az összefüggés-vizsgálatok lehetőségét azonban szigorú korlátok közé szorította az a tény, hogy a kérdőíves felmérésből csak nominális változók álltak rendelkezésünkre, a kollektív narratívumok ismeretét vizsgáló teszt eredményeit pedig intervallumváltozóknak tekinthetjük. A módszertani probléma áthidalása érdekében – vállalva az információvesztés kockázatát – az intervallumváltozók „leértékelése”, kategóriaváltozókká alakítása mellett döntöttünk. Mindkét évfolyamon kiszámítottuk a teszteredmények átlagát és szórását, majd a tesztátlagtól magasabb és alacsonyabb eredmények irányában számított félszórásnyi terjedelemben tartozó teszteredményekből létrehoztuk az átlagos teljesítményt nyújtó tanulók csoportját. Ezt követően az átlagos teljesítménytől eltérő eredményeket besoroltuk az átlagosnál gyengébb, illetve az átlagosnál jobb eredmények kategóriáiba.

A keresztábra-elemzés eredményei azt jelzik, hogy legalább $p < 0,05$ szinten kimutatható az összefüggés a teszteredmény-kategóriák és a kérdőíves választípusok között, akár a pozitív, akár a negatív eseményekre vonatkozó választípusokat vizsgáljuk 7. vagy 11. évfolyamon. A 7. táblázatban a változók közötti legerősebb kapcsolatot mutató ($X^2=20,784$) keresztábra-elemzés eredményeit mutatjuk be.

Kimutatható az összefüggés a teszteredmény-kategóriák és a kérdőíven azonosított választípusok között: az átlagosnál jobb teljesítményt nyújtó diákok nagyobb arányban adnak a kérdőív kérdéseire illeszkedő, megfelelő választ; míg az átlagosnál gyengébben teljesítő tanulók körében a hiányzó adat és az alapvetően hibás válaszok aránya nagyobb. Véleményünk szerint a bemutatott eredmények azt igazolják, hogy azok az egyszerű kérdések, amelyek mindössze egy szabadon választott pozitív vagy negatív magyar történelmi esemény felidézést kérik a diákoktól, összefüggésben vannak a kollektív narratívumaink ismeretével.

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

7. táblázat. A pozitív történelmi eseményekhez kapcsolódó választípusok és a kollektív narratívumok ismertet vizsgáló teszt összefüggései 11. évfolyamon

		A pozitív történelmi eseménnyel kapcsolatban			Összesen
		nem adott választ	disztrakt választ adott	pozitív történelmi eseményt választott	
A kollektív narratívumok teszten elért eredménye	az átlagosnál gyengébb	29	29	83	141
	átlagos	17	18	104	139
	az átlagosnál jobb	12	14	122	148
Összesen		58	61	309	428

Az eredmények $p < 0,001$ szinten szignifikánsak.

Összegzés, következtetések

A történelmi események megítélését feltáró kutatásunkkal egyrészt az utóbbi években megkezdődött, narratív paradigma keretei között végzett magyarországi pedagógiai kutatások irányvonalához kívántunk csatlakozni, másrészt a különböző életkorú tanulók történelmi gondolkodásmódjának egyes sajátosságait igyekeztünk feltárni.

Tanulmányunkban bemutattuk, hogy 7. és 11. évfolyamon $p < 0,05$ szinten szignifikánsan különböznek a tanulók pozitív és negatív eseményválasztásai, valamint rámutattunk arra, hogy a vizsgálatunkban résztvevő 7. osztályos diákok közel felének nehézséget okozott egy leginkább pozitívnek és negatívnak vélt magyar történelmi esemény felidézése. Ezt a problémát a 11. osztályosok közel egynegyedénél szintén azonosítottuk.

Az eseményválasztást alátámasztó indoklások (érveléskategóriák) kvalitatív elemzésének eredményei rávilágítottak az általános- és középiskolás diákok történelmi gondolkodásának minőségi különbségeire. Eredményeink a tanulók gondolkodásmódjának árnyalódását, érvelésbeli gazdagodását igazolják: alacsonyabb évfolyamon az emocionális töltésű, valamint a konkrét – egy esemény lényeges, szemléletes vonásait hangsúlyozó – érvelések dominálnak, 11. évfolyamon azonban az indoklások absztrakt tulajdonságai válnak meghatározóvá, például: nemzeti egység és összefogás, szabadságért vívott küzdelem, sorsközösség-vállalás a határon túli magyarokkal stb.

A gondolkodás minőségi átalakulását alátámasztó eredmények mellett a kutatási eredmények azt is világossá tették számunkra, hogy a kellően megalapozott, megfelelő történelmi ismeretrendszer kialakítását nem lehet elég korán kezdeni, mert azok hiánya tévképzetek kialakulásához vezethet. Jelen kutatásunkban a társadalmi konszenzus és a tudományos közvélemény álláspontjával ellentétesen vélekedő diákok válaszaik tanúszkodnak az elemi történelmi ismeretek hiányosságáról. Bár eredményeink azt jelzik, hogy ezek a téves megállapítások többnyire nem rögzülnek állandósult tévképzetté, álláspont-

tunk szerint kialakulásuk is megelőzhető lenne, ha a történelemtanításban nagyobb szerepet kaphatna a sorsfordító történelmi narratívák elsajátítása, és az élménygazdag, közös nemzeti elbeszélések világának megismertetése.

További vizsgálatot igényel annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy különböző életkorokban milyen iskolai és iskolán kívüli tényezők befolyásolják a történelmi események jelentőségének átrendeződését. A jövőben ezért hangsúlyt kell fektetnünk az ismeretelsajátítás sajátos háttértényezőinek vizsgálatára is (pl.: az iskolában legutóbb tanult történelem tananyag, történelmi olvasmányok, a tankönyvek narratív struktúrája, az események családi vonatkozása, népmesei motívumok). A tájékozódó felmérésben feltárt esemény-és érveléskategóriák a közeljövőben végzendő kutatás mérőeszköz-szerkesztéséhez szolgálhatnak kiindulópontként, hiszen – a spontán említésekből eredő relevanciaproblémákat elkerülve – rendelkezésünkre állnak a vizsgálandó magyar történelmi eseményekhez kapcsolódó érveléskategóriák. A bemutatott feltételek megvalósulása esetén álláspontunk szerint elérhetővé válhat, hogy (1) feltárjuk az események jelentősége átrendeződésének okait, (2) a nemzeti történelmi események oki magyarázatait összevethessük az egyetemes történelmi események magyarázataival, valamint (3) azonosíthassuk az eseményspecifikus történelmi gondolkodás esetleges fejlesztési feladatait.

A tanulmány az MTA-SZTE Kutatócsoport és az OTKA T 046659 PSP támogatásával készült.

Irodalom

- Barton, K. C. (2001): A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, **38**. 4. sz. 881–913.
- Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner, J., Feldman, C., Kalmar, D. és Renderer, B. (1993): Plot, plight, and dramatism: Interpretation at three ages. *Human Development*, **36**. 6. sz. 309–323.
- Bruner, J. (1996/2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.
- Eperjessy Géza és Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Halldén, O. (1997): Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, **27**. 3. sz. 201–210.
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2002): *Magyarságszimbólumok*. Európai Folklór Intézet, Budapest.
- Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, **105**. 1. sz. 109–126.
- Knausz Imre (2001): Egy történelmi tudásszintmérés tapasztalatai. 2006. 03. 07-i megtekintés, Knausz Imre oldalai, <http://www.knauszi.hu/toridia.pdf>

A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

- Korom Erzsébet (2001): Fogalmi fejlődés és a fogalmak hatékony tanulása. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 106–116.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- László János (1999): *Cognition and representation in literature. The psychology of literary narratives*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- László János, Ehmann Bea és Imre Orsolya (2002): Történelem történetek: a történelem szociális reprezentációja és a nemzeti identitás. *Pszichológia*, **22**. 8. sz. 147–162.
- László János (2005): *A történetek tudománya*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- McKeough, A. és Genreux, R. (2003): Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 3. sz. 537–552.
- Minami, M. (2001): Maternal styles of narrative elicitation and the development of children's narrative skills: A study on parental scaffolding. *Narrative Inquiry*, **11**. 1. sz. 55–80.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1997): Kollektív narratívumok és a csoportidentitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **37**. 5–6. sz. 181–185.
- Reicher, S. és Hopkins, N. (2001): *Self and nation*. Sage Publications, London.
- Schank, R. C. (1999/2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter és Vass Vilmos (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, **12**. 2. sz. 30–51.
- VanDrie, J. (2005): *Learning about past with new technologies*. Dutch Interuniversity Center for Educational Research, Utrecht.
- Vass Vilmos (1997): Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra*, **7**. 10. sz. 99–106.
- Wertsch, J. V. (2000): Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? In: Stearns, P., Seixas, P. és Wineburg, S. (szerk.): *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York University Press, New York. 38–50.

Kinyó László

ABSTRACT

LÁSZLÓ KINYÓ: THE JUDGING NATIONAL HISTORY EVENTS: AN EMPIRICAL STUDY OF 7TH AND 11TH GRADE HUNGARIAN STUDENTS

The present investigation integrates the narrative approach of social representation with several research trends on instruction to focus on historical reasoning. The paper discusses (1) which events of Hungarian history are judged the most positive and negative by students; (2) students' justifications for their choices; (3) the differences in the responses and explanations which can be contributed to age, and (4) the relationship between the knowledge of collective narratives and students' responses (i.e. missing, inappropriate, appropriate responses). 414 primary school students (12-13-year-olds) and 428 secondary school students (16-17-year-olds) were included in the survey. The components of the questionnaire were based on the structure of an instrument developed by *Laszlo, Ehmann and Imre* (2002). The questionnaire was comprised of open response items. Event categories and argument categories were established in a process of content analysis. The relationships between category variables were defined using contingency tables. The samples were compared in a homogeneity analysis. The relations between variables were explored with cross-table analyses. The results show significant differences ($p < 0.05$) between the two age groups regarding both the events judged as positive and those as negative. Similarly, significant differences were found in the argument categories. Results from the analysis of the argument categories identified in the supporting statements given for the selection of specific events revealed qualitative differences between the historical reasoning of primary and secondary school students. In addition, several event-specific argument categories (concrete and abstract features) could be defined.

Magyar Pedagógia, **105**. Number . 409–432. (2005)

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

KÖNYVEKRŐL

Tollefson, J. W. és Tsui, A. B. M. (szerk.): Medium of instruction policies. Which agenda? Whose agenda?

Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2004 306 oldal

A tannyelvválasztási irányelvekről szóló kötet alcíme hűen tükrözi a nyelvi tervezés közben felmerülő problémákat: először is többféle lehetőség illetve forgatókönyv szerint lehet tannyelvpolitikai kérdéseket megoldani (*Which agenda? Melyik forgatókönyv?*), másodsor pedig a választás mindig (politikai és/vagy gazdasági) érdekek mentén történik (*Whose agenda? Kinek az érdeke?*).

A tannyelvválasztás témaköre viszonylag új érdeklődési terület a nyelvészet és pedagógia határmezsgyéjén. Nyelvészet, hiszen nyelvről, nyelvi tervezésről, társasnyelvészetről van szó, de pedagógia is, hiszen oktatásról, oktatáspolitikáról, iskolai sikerességről és nevelésről is szó van.

A bemutatandó kötet sem sorolható be egyértelműen egyetlen tudományterület alá, hiszen a tanulmányok más és más részletet hangsúlyozva mutatják be az aktuális kérdéseket. A tanulmányok nagyon hangsúlyosan történelmi szempontból kezdik értelmezni a tannyelvválasztás kérdéskörét, de mind kitér az egyik leglényesebb (tan)nyelvválasztási szempontra: az adott nyelvhez köthető presztízs és politikai hatalom szerepére. Ez teljesen egybevág azzal az elfogadott nézettel, mely szerint az oktatás szerepe csak úgy érthető meg, ha azt a társadalmi és kulturális termelés és újratermelés intézményeként értelmezzük (lásd *Heller és Martin-Jones, 2001*), ugyanakkor nem emeljük ki az adott történelmi kontextusból.

A kötet 3 fő részből áll, mind egy-egy régió illetve kontinens oktatás-, illetve nyelvpolitikájával foglalkozik. Az első rész az angol-domináns országok kisebbségben levő nyelveivel foglalkozik, Új-Zéland, Wales, és az Egyesült Államok példáját használva. A második rész a poszt-koloniális államok nyelvi helyzetét állítja középpontba: Hong Kong, Szingapúr, Malajzia, a Fülöp-szigetek, India és Afrika nyelvválasztási politikája kerül bemutatásra. A harmadik rész alcíme „Nyelvi konfliktusok kezelése és kihasználása”. Ebben a részben négy tanulmány található: Dél-Afrika apartheid-korszak utáni nyelvpolitikája, az ecuadori és bolíviai őshonos nyelvek helyzete, az európai integráció és a nyelvi alapú nacionalizmus kérdése Szlovéniában, és végül egy összegző írás a szerkesztőktől.

A továbbiakban kiemelten és részletesen ismertetem a legelső szerkesztők által írt bevezető tanulmányt, majd egy-egy tanulmányt mindegyik részből.

A bevezető tanulmányt *Amy B. M. Tsui* és *James W. Tollefson* írta, címe „A tannyelvválasztási irányelvek központisége”. A tannyelvválasztással kapcsolatos irányelveket a tanulmány egyértelműen történelmi és politikai kontextusba helyezve értelmezi. Állításuk szerint gyakran politikailag és történelmileg eltérő helyzetű országokban is, a tannyelvválasztás hasonló szerepet játszik. Ahogyan a volt gyarmatokon a gyarmati nyelvet csak egy szűk elit tanulhatta csak kevés, arra kiválasztott iskolában, így biztosítva saját hatalmát, vagyonát és státusát (a nyelvi szegregálással a közvetlen hozzáférést tette lehetetlenné ezekhez a társadalmi javakhoz a számbeli többség számára), ugyanúgy az angol-domináns országokban sem tulajdonítottak értéket az őshonos nyelveknek, megfosztva az azokat beszélőket nemcsak az anyanyelvük/nyelveik használatától, hanem lehetlenné is téve, hogy ezek a gazdasági és politikai boldogulás eszközei lehessenek. Az így beinduló ördögi kör (az adott nyelvet nem lehet az élet minden területén használni > nem szükséges tehát standardizálni > így nem lehet oktatási célokra alkalmazni > nem készül ilyen nyelvű tankönyv, ábécéskönyv > nem lehet rajta műveltséget szerezni, és az élet több területén használni), vagy annak kiragadott mozzanatai nagyon könnyen használhatók politikai célokra.

Szintén központi szerepet játszik a könyv elméleti keretében a nyelvi imperializmus kérdése: egyetlen nyelv-, vagy tannyelvválasztási kérdés sem lehet semleges, hiszen a hatalom mindig aszimmetrikusan van elosztva. Az ennek megszüntetésére, a többnyelvűség elősegítésére, és a nyelvi jogok betartására irányuló

retorika és a valóság között azonban a legtöbb esetben (a kötetben található tanulmányok ezt, sajnos, kivétel nélkül bizonyítják) szakadék tátong. Egyik bemutatott ország, régió illetve kontinens tekintetében sem lehet figyelmen kívül hagyni a globalizáció hatását az etno-kulturális identitás keresésében: már az eddig, viszonylag sablonosan felvázolt képből is jól látszik, az anyanyelv(ek)hez való kötődés, sem az egyén, sem a közösség számára nem egy kétpólusú döntés kérdése, hanem jóval inkább a globalizáló és/vagy kolonizáló és/vagy nacionalista politikai és gazdasági hatalmak által meghatározott térben való nyelvmegtartás, nyelvcsere, nyelvvesztés, vagy nyelvújraélesztés kérdése.

A kötet írói között az egyik legismertebb kutató, *Stephen May* az új-zélandi/aotearoi¹ māori-nyelvű oktatásról ír az első részben. Bár Új-Zéland/Aotearoa őshonos lakosságának helyzetét gyakran modellként emlegetik a többi ország számára, a helyzet korántsem tökéletes. Az 1800-as évek közepétől kezdve viszonylag erőteljes, bár nem erőszakos asszimiláció kezdődött az iskolákban, felszámolva az európaiak érkezése előtti oktatási-rendszert és ezzel egyidejűleg háttérbe szorítva az anyanyelvi nevelést. Ez oda vezetett, hogy a 20. század végén a māori nyelv közel kihalását jósolták meg. Ekkor azonban multikulturális oktatást vezettek be, amely mind a māori, mind a nem-māori tanulókat érintette. Ez a rendszer sem kérdőjelezte meg a fennálló erőviszonyokat, és a döntéshozók is főleg európai eredetűek voltak, az eredmény nem lett az eredetileg megcélzott erősebb māori identitás és több māori beszélő. Mindezek ellenére léteznek még mindig māori beszélők, mert az 1970-es években bevezettek két új oktatási formát, a kétnyelvű oktatást és a bemejtéses māori-nyelvű iskolákat, és mind a kettő meglepően sikeresnek bizonyult. Mindezek mellett *May* számos még megoldásra váró problémát vet föl, hangsúlyozva, hogy csak az állandó kritikus diakrónikus szemléletű hozzáállás eredményezhet jobb kisebbségi nyelvű oktatást.

Hassana Alidou „Tannyelv a posztkoloniális Afrikában” címmel kitűnő tanulmányt írt, mely nemcsak információ-gazdag, főleg az európai olvasónak, de *Alidou* politikai szerepvállalásának köszönhetően sok bennfentes szempontot is megmutat. Nem kiméli a nagy presztízst, és mélyen tisztelt országokat, és kimondja kertilés nélkül, hogy az afrikai nyelvi tervezés terén ezek gyakran kizárólag saját gazdasági érdekeik mentén cselekszenek, humanitárius köntösbe burkolózva. Bár a cikk címében egy egész kontinens bemutatását vállalja, főleg a szub-szaharai térségre koncentrálna. Három tényező együttes jelenléte magyarázza *Alidou* szerint a tannyelv problémakörét itt: gazdasági, politikai és pedagógiai. A gazdasági tényező a tankönyvpiac, melyet úgy alakítanak az adott országok és a nemzetközi testületek döntéshozói, hogy a nyugati kiadók érdekét elégítsék ki. Politikai tényező, hogy az afrikai kormányzó elit csoportok nem szívesen teremtik meg annak a lehetőségét, hogy köztük és az elszegényedett, kiszolgáltatott társadalmi osztályok között a szakadék kisebb legyen. Végül pedagógiai tényező az, hogy nem megfelelő a kétnyelvű tanárok képzése, illetve gyakorta egy adott nyelvhez kapcsolódóan a korpusz-tervezés még nem fejeződött be. Ez utóbbiról azonban nem gondolja *Alidou*, hogy szükséges feltétele a nemzeti nyelvű tankönyvek kidolgozásának.

A szlovéniai helyzetet két ellentétes erő határozza meg *James W. Tollefson* szerint: az egyik összefogó hatás (globalizáció és az európai integráció), a másik azonban széthúzó hatású, a népi-nyelvi nacionalizmus (*ethnolinguistic nationalism*). A titói Jugoszlávia éveiben kettős lojalitás működött: az államhoz, mint a szovjet bloktól különböző, demokratikus intézményhez, és a nemzethez, mint a pluralizmus, egyenlőség, és sokszínűség letéteményeséhez. A szerb nacionalizmus politikai térnyerésével azonban felerősödtek azok a hangok, melyek szerint a pluralizmus, mely igen erős területi megszorításokkal bírt nem megfelelően szolgálja az egyetemes jugoszláv érdekeket. Szlovénia azonban a függetlenséget választotta, és így új tannyelv-választási kérdésekkel kellett szembesülnie, ezzel felelve politikai kihívásokra is. Így széleskörű intézkedéssorozat keretében megemelték az idegennyelvi órák számát (középszintű szinten 840 órát foglalkoznak évente idegen nyelvekkel), hamarabb kezdik el az idegennyelv-oktatást, nagyobb hangsúlyt fektetnek a nyelvtanárképzésre, és kötelező részévé tették az idegen nyelveket az érettséginek. Ugyanakkor az anyanyelvi nevelés fontosságát is kiemelik: nem csökkenthető a szlovén órák száma még az idegennyelvi órák miatt sem, nem szlovén-tanítási nyelvű magániskolába nem lehet iskolaköteles szlovén gyereket íratni és a kétnyelvű körzetekben kötelező az olasz, illetve a magyar oktatása.

A tanulmánykötet cikkeinek nyelvezete világos, nem szakértő is könnyen megérti a szerzők által használt (szak)terminológiát. Ugyanakkor célkitűzéseik, módszertanuk, az általuk vizsgált iskolatípusok és színvonaluk

¹ Új-Zéland európai eredetű neve mellett jó pár éve szokás a māori nevet is használni az ország két-kultúrájú örökségét kifejezendő. Aotearoa māoriul azt jelenti: hosszú fehér felhő.

Könyvekről

nagy eltéréseket mutat. Bár sajnos néhány szöveg angolsága, és bizonyos tanulmányok színvonala hagy némi kívánnivalót maga után, mindenképpen hasznos, és alapos műről van szó, mely az általa bemutatott sokszínűséggel könnyen ráébreszti az olvasót saját Európa-központúságára. Szerzői és tárgyszóindex segíti az olvasást és kutatást.

A recenzióknak különleges aktualitást ad a tény, hogy nemrég jelent meg az első magyar vonatkozású tannyelv választással foglalkozó tanulmánykötet (*Kontra*, 2005), ami praktikus, gyakorlati oldalról közelíti meg az egyetemi szintű tannyelv választás problematikáját kevésbé fókuszálva ugyan a politikai és gazdasági érdekcsoportokra.

Irodalom

Heller, M. és Martin-Jones, M. (2001): Introduction. Symbolic domination, education and linguistic difference. In: Heller, M. és Martin-Jones, M. (szerk.): *Voices of authority*. Ablex. Westport. 1–28.

Kontra Miklós (2005, szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika* (Konferencia a tannyelv választásról Debrecenben, 2004. október 28–31-én). Fórum Kisebbségkutató Intézet és Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja és Dunaszerdahely.

Szabó-Gilinger Eszter

BESZÁMOLÓ

a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának tevékenységéről a 2002-2005. évi ciklusban¹

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának egyik fontos feladata, hogy „...figyelemmel kíséri az általa gondozott tudományág hazai helyzetét s az akadémiai beszámolási ciklushoz igazodva elemzést készít erről.” (Ügyrend 1. pont) Elemzések, beszámolók korábban is készültek. A jelen írás ezt a tradíciót szeretné folytatni (néhány példa: *Ballér és mtsai*, 1999; *Nagy*, 2001; *Halász*, 2002). Célunk beszámolni választóinknak, áttekinteni az elmúlt periódusban végzett munkánkat, eredményeinket és mulasztásainkat, remélve, hogy azok tanulságként szolgálhatnak a következő bizottság számára.

A beszámoló két nagyobb egységre oszlik: (a) a Pedagógiai Bizottság szerepe a neveléstudomány tartalmi fejlesztésében, és (b) A Pedagógiai Bizottság szervezeti tevékenysége. A két terület természetesen több ponton is érintkezik egymással, a doktriner szétválasztás nem is lehet célja ennek az írásnak. 2002 őszén, a bizottság újjáalakulása-kor folytatott beszélgetésekben, egyebek között, abban egyeztünk meg, hogy az elkövetkező ciklusban többet foglalkozunk a neveléstudomány aktuális és perspektivikus kérdéseivel, a fejlesztés lehetőségeivel, a neveléstudomány és az oktatáspolitikai, valamint a neveléstudomány és a pedagógusképzés viszonyával – egyszóval prioritást adunk a koncepcionális kérdéseknek a személyi és szervezeti kérdésekkel szemben. Azt is elhatároztuk, hogy ez utóbbi témákkal rendkívüli üléseken foglalkozunk. A témák ilyen fajta kettéválasztására irányuló szándék azonban csak részben volt keresztülvihető. Szembe kellett néznünk azzal a körülménnyel, hogy igen sok témában egyszerűen nehezen dönthető el, hogy az mennyiben koncepcionális és mennyiben szervezeti.

(a) A Pedagógiai Bizottság szerepe a neveléstudomány tartalmi fejlesztésében

A bizottság a 2002–2005 közötti ciklusban kiemelten öt kérdéskörrel foglalkozott.

- A pedagógusképzés helyzete, fejlesztésének lehetőségei.
- Az EKB működésében való részvétel.
- Az Országos Neveléstudományi Konferenciák megszervezése és lebonyolítása.
- Az OM–MTA Pedagógiai Bizottság közös pályázatok.
- Az MTA doktora cím odaítélésének értékelés-módszertani és személyi kérdései.

¹ A Beszámolót az elnökségi tagok és az albizottságok vezetőinek közreműködésével a bizottság leköszönő elnöke készítette. A Beszámolót a testület 2005. szeptember 9-ei ülésén megvitatta, és kisebb észrevételekkel elfogadta.

1. Pedagógusképzés

A Pedagógiai Bizottság 2002 utáni ciklusának egyik legfontosabb kiemelt témája a pedagógusképzés tartalmi helyzetének a vizsgálata volt (*Hunyady Györgyné, Vidákovich Tibor*). A projekt „*A pedagógusképzés tartalma: hasonlóságok, különbségek; mit tanítunk pedagógiából a pedagógusképzésben?*” elnevezést kapta. Az első lépésben a téma gondozói kérdőíves felméréssel próbálták feltárni, hogy az ország közel 50 pedagógiai tanszékkel rendelkező felsőoktatási intézményében mit tanítanak pedagógia címen. Két intézményi szintet határoztak meg: a főiskolai és az egyetemi képzést. Az adatok felhasználásával tanulmányok készültek (*Zrinszky, 2003; Hunyady Györgyné, 2004*). Az elemzések öt kérdés köré rendeződtek: (1) Az intézmény pedagógusképzési modellje, az elmélet és gyakorlat aránya, (2) A nyitottság mértéke, eltérő pedagógiai koncepciók megismerésének lehetősége, (3) A pedagógusképzés pedagógiai dimenzióinak általános jellemzése, (4) A tantárgyak választéka, ajánlott sorrendje, kapcsolatok a társtudományokkal, és (5) A tankönyvek, tananyagok választéka, az egyes művek alkalmazásának gyakorisága. Az állásfoglalást egy bizottsági ülésen az intézmények néhány képviselőjével megvitattuk.

Tartalmilag jól illeszkedett pedagógusképzési témánkhoz egy tájékoztató megbeszélés a Nemzeti Bologna Bizottság tanárképzési albizottság vezetőjével, *Hunyady György* akadémikussal a kétciklusú pedagógusképzés új rendszeréről (2004. május). (Bizottságunk három tagja – *Breznayánszky László, Mihály Ottó* és e sorok írója – folyamatosan is részt vesz az NBB tanárképzési albizottságának munkájában.) A témához tartozik még az a felsőoktatási fórum-sorozat, amelyet a Magyar Pedagógiai Társasággal közösen rendeztünk a különböző pedagógus-rétegek társadalmi helyzetéről (2003. április, 2004. június, 2005. május).

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a bizottság témaválasztása és tényfeltáró kutatása hozzájárult ahhoz, hogy a pedagógusképzés a szakmai figyelem előterébe kerüljön. Ez annál inkább fontos, hiszen ezzel párhuzamosan már javában folyt a felsőoktatási reform vitája és a törvény előkészítése. Az is egyértelművé vált, hogy a pedagógusképzés – az érettségi vizsga mellett – a közoktatás reformjának legfontosabb lépése. Arra gondolunk, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés radikális reformja nélkül nem képzelhető el a közoktatás minőségének tartós javulása. Ezen a ponton ér össze a neveléstudomány és az oktatáspolitikai közös érdekeltisége.

2. Elnökségi Közoktatási Bizottság

Bizottságunk fontos sikere, hogy korábbi kezdeményezésünkre, a II. Osztály támogatásával, az Akadémia elnöksége, hosszú halogatás után, 2002-ben végre jóváhagyta egy újabb Elnökségi Közoktatási Bizottság alapítását.² Ez a második elnökségi bizottság az első bizottság nyomdokain haladva – ülésein, vitanapjain, rendezvényein – a közoktatás

² A második EKB vezetésére *Pataki Ferenc* akadémikus kapott megbízást. Az Akadémia minden osztálya egy-egy tagot delegált. A Pedagógiai Bizottság tagjai közül *Ballér Endre, Báthory Zoltán, Csapó Benő, Kozma Tamás* és *Nagy József* kaptak meghívást az EKB-be.

tartalmi kérdéseit (tantárgyi integráció, ismeretek és képességfejlesztés, integráció és tanárképzés, iskola és tanulási környezet) tűzte napirendre. Különösen az integráció különböző megközelítései váltottak ki heves vitát.

A második EKB tevékenysége persze nem hasonlítható az elsőéhez (v.ö. MTA, 1976), hiszen a társadalmi és a szakmai környezet teljesen megváltozott, de arra talán jó volt, hogy tudatosította a résztvevőkben az Akadémia felelősségét a tág értelemben vett közoktatás (az óvodától az egyetemig) iránt (MTA, 2005). Még nem dőlt el, hogy az EKB megbízást kap-e az Elnökségtől egy következő ciklusra. Meglehetősen visszás helyzet lenne, ha az Akadémia nem élne annak lehetőségével, hogy véleményezze, befolyásolja a közoktatás történéseit.

3. Országos Neveléstudományi Konferencia

A magyar neveléstudomány tudományos rangjának elismerését, a neveléstudomány oktatását és kutatását végző szakemberek szakmai identitásának növelését, szakmai elkötelezettségüket demonstrálják a 2001 óta évenkénti rendszerességgel megrendezésre kerülő országos neveléstudományi konferenciák (ONK).³ Bár a konferenciák megrendezését koncepcionális viták, szervezési, főleg finanszírozási nehézségek övezik, a szakmai mérleg pozitív: az ONK megteremtette a friss tudományos eredmények rendszeres bemutatásának, megvitatásának és a kutatók személyes kommunikációjának évenkénti lehetőségét. Mégis hallani szkeptikus, kritikai hangokat is mind a II. Osztály, mind a Pedagógiai Bizottság tagjai részéről. Egyesek szerint a magyar neveléstudomány még nem eléggé „érett” (értsd: nem eléggé tudományos) arra, hogy ilyen nagyszabású rendezvényeket éves gyakorisággal megrendezzen; a szakmai érdeklődés is hullámzó; az előadásokban nem érvényesülnek eléggé a minőségi követelmények; hiányzik az eddigi konferenciák alapos, tartalmi elemzése is, pedig erre jó alapot szolgáltatnának a konferencia-kötetek.

Bármint legyen, megállapíthatjuk, hogy a bizottság korábbi kezdeményezése mára a hazai neveléstudomány fontos fórumává vált. A konferenciák tematikája is adalékul szolgálhat ahhoz a más területeken is tapasztalható folyamathoz, mely szerint tovább tart a magyar neveléstudomány tartalmi differenciálódása, a határterületi cezúrák oldódása. (*Csapó Benő* értékelése a két utóbbi és az idei konferenciáról a 2. sz. mellékletben olvasható.)

4. Kutatási pályázat

Az oktatáspolitikai és a neveléstudomány kölcsönös függőségét, egymásra utaltságát, de legalábbis bonyolult kapcsolatrendszerét demonstrálja az Oktatási Minisztérium és a

³ 2001: Az értelem kiművelése (*Csapó Benő*)

2002: A tudásalapú társadalom pedagógiája (*Kárpáti Andrea*)

2003: Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány (*Kozma Tamás*).

2004: Tanulás, kommunikáció, nevelés (*Nikolov Marianne*)

2005: Közoktatás – pedagógusképzés – neveléstudomány (*Falus Iván*)

2006 (terv): Tanul a társadalom, LLL (*Nagy Mária*).

Pedagógiai Bizottság közös kutatási pályázata. A két fél az első pályázatot 1996-ban hirdette meg „a közoktatás fejlesztésére”, és azóta – ugyan hullámzó támogatási összeggel – de évente sor került rá.⁴ Sajnálatos, hogy 2005-ben – a minisztériumi támogatás hiányában – erre most nincs lehetőségünk. Ez azért is visszalépés, mert jelenleg az OTKA mellett nincs országos hatáskörű pedagógiai kutatásfejlesztő bázis és forrás. Ugyanakkor a korábbi és a jelenlegi ciklus idejére eső két pályázat adatai jól mutatják a kutatási támogatás iránti igény magas fokát.

Megoldatlan kérdés a pályázatok monitorozása, a létrejövő szakmai haszon figyelemmel kísérése, publikussá tétele. Ez nagyrészt azzal függ össze, hogy a Pedagógiai Bizottság csak tagjai révén rendelkezik adminisztrációs háttérrel. A pályázatok történetében egyelőre csak az első pályázat kutatási jelentéseit tudtuk közreadni (*Varga és Budai*, 1998).

5. A Magyar Tudományos Akadémia doktora cím

A bizottság ügyrendje második helyen említi, hogy a testület „...részét vesz a Magyar Tudományos Akadémia doktora cím odaítélése tárgyában a szakterületen megindult eljárások lefolytatásában, és a nyilvános vitát követően a tudományos osztály javaslatának kialakításában, e tevékenységében érvényesíti a bizottság által kidolgozott szakterületi követelményeket.” E tekintetben – az előző bizottság motiváló, szervező munkájának is köszönhetően – mindenképpen sikeres három évet zárhatunk. A tudományos tartalék mozgósításában évek óta halmozódó jelentős deficitet dolgoztunk le.

Még hozzá úgy, hogy a bizottság minden lehető módon ösztönözte, támogatta a doktori cím megszerzését, de ugyanakkor a követelményeket – azok liberalizálása helyett – alaposan megemelte. A követelmények fajtái és minimális mértékük sokszor váltott ki vitát a Pedagógiai Bizottságon belül, és bizonyos, hogy ez a vita még nem is záródott le. A szigorítás hívei úgy gondolták, hogy csak így növelhető a neveléstudomány tudományos rangja és akadémiai elfogadottsága. Míg a liberalizálók ugyan egyetértettek a követelmények fajtáiban, de a minimális mértékek meghatározását túlzottnak tartották. Magam is ez utóbbi nézettel értettem egyet. Úgy véltük, hogy a neveléstudomány tudományos jellegének mostani kiforratlansága, definíciós problémái, lehetőségei a hazai és nemzetközi tudományos életben a követelmények kevésbé rigorózus alkalmazását igénylik.

A jelenlegi gyakorlat szerint a Pedagógiai Bizottság a doktori folyamodványokat kilenc szempontból, valamennyi követelményt azok mértékének a megvalósulása⁵ szerint értékeli – megengedve kivételes eseteket, a szempontok eltérő súlyozását.

⁴ „A közoktatás fejlesztését szolgáló kutatásokra” 2003-ban 91 pályázó összesen 262 millió forintot igényelt. A Pedagógiai Bizottság által kiküldött bíráló bizottság (elnöke: *Halász Gábor*) 59 millió forint értékben 27 pályázatot támogatott. 2004-ben 66 pályázó összesen 148 millió forintot igényelt. A bíráló bizottság 33,5 millió forint értékben 16 pályázatot támogatott.

⁵ 1–3. publikációk: 1. szakkönyvek, monográfiák (min. 4), 2. tanulmányok, könyvfejezetek (50), 3. külföldön megjelent tanulmányok, könyvfejezetek (6), 4. hivatkozások, önhivatkozások nélkül (80), 5. hazai tagság tudományos szervezetben (5), 6. külföldi tagság tudományos szervezetben (2), 7. elnyert kutatói pályázatok, megbízások (2), 8. külföldi ösztöndíj, kutatás, oktatás (legalább két hónap), 9. előadás, poszter külföldi konferencián (10).

A neveléstudományi oktatók és kutatók sorából 2003-ban 3-an (*Forray Katalin, Halász Gábor, Bakonyi István* honosítás révén), 2004-ben 4-en (*Benedek András, Mátrai Zsuzsa, Németh András, Pukánszky Béla*), és 2005-ben 3-an (*Nikolov Marianne, Czachesz Erzsébet, Nagy Péter Tibor*) – összesen tíz fő – lettek a neveléstudományi szakterületen az MTA doktorai. További 4 kérelem elbírálása folyamatban van (*Fehér Katalin, Réthy Endréné, Perjés István, Bárdos Jenő*). Végül megemlítjük, hogy a tárgyalt időszakban – a Pedagógiai Bizottság véleményét felülbíralva – a II. Osztály két pályázatot utasított el (*Vámos Teodóra, Budai László*).

A tíz új doktor átlagos kora 55 életév (szélső értékek: 42 – 66 év). Személyükben tehát fiatalítás is történt. Ők – és az elbírálás végére váró kollegáink – ahhoz a kutatói középgenerációhoz tartoznak, akiken igen sok múlik majd, hogy milyen irányban fejlődik a magyar neveléstudomány. Az intellektuális tartalék mindenesetre biztatónak tűnik. (A lendület még tart, s miközben az oktatók/kutatók középgenerációjának néhány kiváló képviselője még mindig nem szánta el magát erre a lépésre, oly sokan tervezik a tudományos cím megszerzését, hogy előfordulhat, rövidesen a doktori címek inflálódásának a veszélyéről fogunk beszélni.)

A doktori ügyekben a II. Osztály támogatásának megszerzése nem tartozik a könnyű feladatok közé. A II. Osztályon a Pedagógiai Bizottságot *Nagy József és Báthory Zoltán* képviselik (szavazati jog nélkül), de az esetek többségében a neveléstudományi jelöltek referálását sem bízzák rájuk. Tetézi a problémát, hogy jelöltjeinket a szavazó akadémikusok általában alig ismerik. Másik probléma, hogy a határterületi kutatókat – így a szakmódszertanok művelőit – gyakran éri az a vád, hogy a tudományos minősítésükhöz a könnyebb utat választották: a szaktudomány helyett a neveléstudományt. Ezt a nézetet sajnos még a pedagógia potenciális támogatói is gyakran kinyilvánítják, és persze az is előfordul, hogy ítéleteik igaznak bizonyulnak. A szakmódszertanosok – és tágabban a határterületi kutatók – tudományos előrehaladásának módozatait az Akadémiának a jövőben okvetlenül tisztáznia kellene. Annál is inkább mert a szakmódszertanosok (vagy, ahogy újabban előszeretettel nevezzük ezt a szakmát: a műveltségi területi pedagógiák művelői) a tanárképzés soron levő reformjának igen fontos ágensei. A tanári mesterszinten 40 kreditese, pedagógiai tartalommal dúsított szaktudományos tárgyakat interdiszciplináris szemlélettel kellene majd oktatniuk. Szükséges tehát, hogy az Akadémia ne nehezítse a szakmódszertanos szakemberek tudományos kvalifikációját, s közvetve így is segítse a közoktatási reform kibontakozását.

A tudományos doktori cím megszerzésének elvi lehetőségeivel és gyakorlati segítségével a Pedagógiai Bizottság a neveléstudományi kutatások fejlesztése és a tudományos utánpótlás képzése miatt is foglalkozott. Közismert, a doktori iskolák működésének szigorú kritériuma – egyebek között –, hogy megfelelő számú doktori címmel rendelkező oktató/kutató dolgozzon. Éppen kellő számú „nagydoktor” hiánya miatt kényszerült szakterületünkön több doktori iskola szüneteltetni tevékenységét vagy alprogramként betagozódni más doktori iskolákba. Ezért is jelentős, hogy az MTA Pedagógiai Bizottsága – fölismerve a doktori iskolák új szabályozásának fontosságát a neveléstudományban – 2004-ben ad hoc bizottságot hozott létre. Az ad hoc bizottság tagjai az akkor működő neveléstudományi doktori iskolák, illetve programok vezetői lettek. A bizottság feladata

volt, hogy javasolja az MTA Pedagógiai Bizottságnak a neveléstudományi doktori iskolák új szabályozására vonatkozó állásfoglalását.

Az ad hoc bizottság – a Magyar Akkreditációs Bizottság kérdéseinek kézhez vétele után – a 2004. év tavaszi félévében több ülésen és hosszabb egyeztetésen kialakította szakmai-tudományos álláspontját, és ezt az MTA Pedagógiai Bizottság idei tavaszi ülése elé terjesztette. Az ülésen az ad hoc bizottság javaslatait megvitatva az MTA Pedagógiai Bizottság támogatóan terjesztette a Magyar Akkreditációs Bizottság doktori bizottsága elé. Ezek a javaslatok azóta a neveléstudományi doktori programok és iskolák akkreditációs bizottsági szabályozásának részévé váltak, és az MAB honlapján is olvashatók. (Az ad hoc bizottság vezetőjének, *Kozma Tamás*nak részletesebb beszámolóját lásd a 3. sz. mellékletben.)

6. Egyéb tartalmi kérdések

Az itt felsorolt, prioritást élvező témákon és feladatokon túl a bizottság még más, többnyire aktuális kérdésekkel is foglalkozott. Vitaülést szerveztünk a neveléstudomány definíciójáról (*Kozma Tamás*), a finn tudományos akadémia kutatási programjáról (*Csapó Benő*), a 2003. évi NAT koncepcionális kérdéseiről (*Vass Vilmos* előadása nyomán) és *Vári Péter* prezentációjában a legutóbbi OECD-PISA vizsgálat eredményeiről és főbb következtetéseiről.

Néhány témakörben terveinket nem sikerült realizálni. Ilyen az oktatáskutatás gyakorlati alkalmazhatóságát összefoglaló What Works? téma, a neveléstudomány rendszer-tani kérdései, a műveltségterületi pedagógiák, az interdiszciplinaritás műveltségelméleti kérdései. Sok fontos és aktuális kérdés, melyekre azonban időszerűen nem kerülhetett sor. Talán majd a következő bizottság foglalkozik velük – ha szükségesnek látja. A tervezett és megvalósult (helyesebben, nem megvalósult) programok közti diszkrepancia azonban felveti azt a kérdést, hogy szükség van-e egyáltalán tervekre? (Vö. *Vidákovich Tibor* összesítését a bizottsági ülésekről és rendezvényekről a 6. sz. mellékletben.) Így visszatekintve a három évre talán jobb módszernek tűnik a prioritások megnevezése és azok ciklusokat átfogó figyelemmel kísérése, értékelése, elemzése (pl. a pedagógiai kutatás helyzete, közoktatási reform, a neveléstudomány társadalmi összefüggései stb.). Persze, az is nyilvánvaló, hogy a Pedagógiai Bizottság hatáskörét, működési terepét pontosan csak úgy lehetne körülhatárolni, ha az oktatásirányítás és a neveléstudomány társintézményeinek a hatásköre és finanszírozása rendezett lenne. A Pedagógiai Bizottság intézményi környezete és funkcionális szerepe jelenleg meglehetősen tisztázatlan, és ez nehezíti a mi működésünk ráadásának a pontos definiálását. Pedig nagy érték rejlik a Pedagógiai Bizottságban, hiszen ez a köztestületi tagok által választott (s nem kinevezett) testület, mely – feltehetően – a tudományág magasan minősített tagjait tömöríti. Ezt az értéket jobban lehetne és kellene hasznosítani.

(b) A Pedagógiai Bizottság szervezeti tevékenysége

1. Társasági élet

A Pedagógiai Bizottságnak a jelen ciklusban 26 tagja van, akiket a tudományterületi akadémiai köztestületi tagok választottak meg 2002 őszén.⁶ A közgyűlési képviselők (*Bábosik István, Báthory Zoltán, Falus Iván*) választás nélkül, automatikusan kerültek a bizottság tagjai közé. A ciklus közben új köztestületi képviselőket választottunk: *Csapó Benő, Kozma Tamás, Pukánszky Béla*. Kooptálásra nem került sor. Az elnökség tagjait (elnök, két alelnök, két titkár) az új bizottság választotta meg. A jövőben – úgy látom – nem kellene változtatni a létszámon, de mindenképpen élni kellene a választás nélküli meghívás lehetőségével. Elsősorban szaktekintélyeket és reményteljes fiatalokat kellene kooptálni. (A bizottság névsorát lásd az 1. sz. mellékletben.)

A bizottság rendszeres és mértékletes társasági életet élt. Évente négy alkalommal került sor rendes ülésekre. Ezek dátumában és témájában általában évente előzetesen megállapodtunk. Igyekeztünk betartani azt a célkitűzést, hogy a rendes üléseken főleg koncepcionális kérdések tárgyalására kerüljön sor. A doktori folyamatok megvitatására, a szükségétől függően, rendkívüli üléseket hívtunk össze. Az ülések látogatottsága megfelelő volt, és minden alkalommal fölülmúlta a szavazási érvényesség határát. Sikertelen volt viszont az a próbálkozásunk, hogy kihelyezett üléseken tájékozódjunk nagy vidéki egyetemeink pedagógusképzéssel kapcsolatos helyzetéről, problémáiról.

Még az előző bizottság kezdeményezésére *Szebenyi Péter*, elhunyt tagtársunk emlékére – a MPT-gal és a Történelemtanárok Egyletével közösen – felolvasó ülést (2002. június) rendeztünk (*Foki, 2003*). A MPT-gal közösen idéztük fel *Majzik Lászlóné* szakmatudományos munkásságát (2004. december).

2. Albizottságok

Az albizottságok a Pedagógiai Bizottság szakmai tevékenységének kommunikációját segítik, és azt saját érdeklődési profiljuk szerint modulálják. Nagyfokú autonómiával rendelkeznek (*Foki, 2003*). Az albizottságok általában a pedagógikum egyes jól definiált részterületeit képviselik. És ahogy változik a pedagógikum aktuális tartalma, úgy jelennek meg új igények, és halványulnak el a régiek. A szakmai érdeklődésnek ezt a hullámzását albizottságaink jól láthatóan leképezik. Az albizottságoknak – optimális esetben – az is feladata, hogy tagjaikat bevezessék a tudományos életbe, segítsék őket azon igyekezetükben, hogy tudományos karrierjüket megvalósítsák.

Még 2000-ben javaslatok készültek az albizottságok részére. Ezeket a mai bizottság is aktuálisnak tarja. A működéssel kapcsolatban célszerű, hogy

- az albizottságok elsősorban szaktudományos problémákat vitassanak meg, oktatáspolitikai kérdésekkel csak igen indokolt esetben foglalkozzanak;

⁶ 2003-ban a köztestületi tagok száma a pedagógia területén: 219 fő. A létszám, a múlthoz képest erősen emelkedő tendenciát mutat.

- rendezvényeiken adjanak lehetőséget fiatal kutatók bemutatkozására;
- vegyék fel a kapcsolatot a területükhöz tartozó témákban működő hazai és nemzetközi szervezetekkel;
- minden albizottság tartson évente legalább egyszer nyilvános felolvasó ülést;
- az albizottságok vezetőinek mandátuma kapcsolódjon a Pedagógiai Bizottság vezetőségének a mandátumához, az albizottsági választásokra a bizottság vezetőségének a megválasztása után kerüljön sor.

A következő bizottságnak kell majd érdemben megvizsgálnia, hogy az albizottságaink milyen mértékben tesznek eleget ezeknek a feltételeknek.

Nyolc albizottságunk aktivitása, társulati élete változó képet mutat. Eredményesen működő, a szakmai és tudományos igényeknek megfelelő tevékenységet mutat a Neveléstörténeti albizottság (elnöke: *Kelemen Elemér*, majd *Pukánszky Béla*), a Gyógypedagógiai Albizottság (*Mesterházi Zsuzsa*), a Didaktikai (*Falus Iván*) és az Informatika az oktatásban (*Kárpáti Andrea*) albizottság. Igen aktív szakmai közélet jellemezte a Szakmódszertani albizottságot is, de *Medgyes Péter* elnök külföldre távozásával bizonytalanra vált az albizottság jövője. Néhány albizottságunk elnöke nem tagja a PB-nak. Ebbe a csoportba tartozik, de eredményesen szervezi tevékenységét a Felnőttképzési albizottság (*Koltai Dénes*), kissé hullámszó intenzitással a Pedagógusképzési albizottság (*Varga Lajos*, majd d). A ciklus végén alakult újjá a Szomatikus nevelési albizottság (*Biróné Nagy Edit*). (Az albizottságok beszámolóit a 4. sz. mellékletben találhatók.)

Albizottsági alapítási kérelmet nyújtott be a ciklusban *Nikolov Marianne* (Nyelvpedagógiai albizottság), *Lükő István* (Környezetpedagógiai albizottság)⁷ és *Zsolnai Anikó* (Szociális nevelési albizottság). De ezeket a kérelmeket a Pedagógiai Bizottság elutasította, mert bár elismerte a témák fontosságát és aktualitását, de nem látta biztosítva a megfelelő tudományos kapcsolatot a Pedagógiai Bizottsággal, vagy valamelyik, már működő albizottságban tartotta lehetségesnek a téma megfelelő művelését.

3. Kiadványok

A bizottság negyed éves folyóirata a Magyar Pedagógia – a pénzügyi nehézségek ellenére – rendre megjelent. Az utóbbi két év legjelentősebb eredménye a folyóirat online elérésének megteremtése. A *Magyar Pedagógia* honlapja korábban az SZTE-BTK szerverén volt, ahol korlátozott tárhelyet kapott, ami csak az angol nyelvű absztraktok elhelyezését tette lehetővé. A honlapot áthelyezték egy új szerverre, elkészítették az 1991 óta megjelent tanulmányok elektronikus változatát pdf formátumban, és azokat elhelyezték az új honlapon. Folyamatban van a honlap megújítása, és egy áttekinthetőbb keresőfelület kialakítása. Regisztráltatták a „magyarpedagogia” domain nevet, és most már a www.magyarpedagogia.hu címen közvetlenül elérhető a honlap. (A főszerkesztő részletesebb értékelését lásd a 5. sz. mellékletben.)

A II. Osztály – *Mátrai Zsuzsa* újszerűségének köszönhetően – négy kiadványunkat és a folyóiratot jelentős összeggel támogatta:

⁷ A lelkes előterjesztők később már egy Környezeti és Technikai nevelési szakbizottság megalakításához kérték a Pedagógiai Bizottság egyetértését.

Könyvek

2003 (2002-ből áthúzódva)

- Csapó Benő: A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai Kiadó. (1 millió Ft támogatás)

2004-ben

- Kárpáti Andrea: A vizuális nyelv fejlődése a kamaszkorban és a rajzpedagógia. Akadémiai Kiadó. (900.000 Ft támogatás)
- Kozma Tamás: Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Új Mandátum Kiadó. (400.000 Ft támogatás)

2005-ben

- Tanulmányok a neveléstudomány köréből (szerk. Falus Iván és Kelemen Elemér). Műszaki Könyvkiadó (1.333.000 Ft támogatás) Megjelenés előtt.

Folyóirat

- Magyar Pedagógia (szerk. Csapó Benő). (Mindhárom évben évenként 795.000 Ft támogatás)

Fontos eredménynek tartjuk, hogy a 2001-ben újraindított sorozatunk, a Tanulmányok a Neveléstudomány köréből második kötetének szerkesztése elkészült és várhatóan az év végéig megjelenik. A jövőben arra kellene törekedni, hogy legalább két évente egy-egy kötet megjelenhessen.

4. Kapcsolatok

A Pedagógiai Bizottság az MTA II. Filozófiai és Történettudományok Osztály tudományos bizottsága. És bár nagyfokú tartalmi és szervezeti önállósággal rendelkezik, még sem közömbös kérdés, hogy milyen viszony alakul ki az MTA, a II. Osztály és a Pedagógiai Bizottság között. Azt hiszem, ezt a kapcsolatot (15 éves tapasztalatom alapján) a legpontosabban úgy írhatnám le, hogy a Pedagógiai Bizottság az Akadémia és a II. Osztály „mostoha gyermeke”. Képviselőit meghívják a II. Osztály üléseire és rendezvényeire, néha még előadást is tarthatnak, de szavazati joguk és érdemi beleszólási lehetőségük az Osztály életébe nincs. A neveléstudomány gyakran emlegetett sérelme, hogy nem rendelkezik a politikától független kutatóhellyel⁸ és nincsenek akadémikusai. A neveléstudomány mind a mai napig utolsó akadémikusa *Prohászka Lajos* volt. Az utóbbi két ciklus során köreinkből levelező tagságra két jelölés történt (2002: *Nagy József*, 2004: *Báthory Zoltán*), de a nevezettek az osztálytól már nem kaptak támogatást. Hiába próbálja bizonygatni a neveléstudomány – és közvetve a Pedagógiai Bizottság – hogy a neveléstudomány egyenrangú tagja a tudományok családjának (mint pl. a London székhelyű Európai Akadémián), próbálkozásait eleve minősíti, hogy nincs megfelelő rangja az MTA-n.

Az Akadémia általában azzal hárítja el a neveléstudomány presztízsnövelésre irányuló erőfeszítéseit, hogy ez a neveléstudomány esetében az Oktatási Minisztérium és személy szerint az oktatási miniszter feladata. Ez jogilag igaz is, de tudományos presz-

⁸ Az MTA Pedagógiai Kutatócsoport működését 1981-ben szüntették meg.

tízst egy miniszter sohasem adhat. Jól tudjuk, hogy neveléstudományunk tudományos rangját a kutatók tevékenységének magas színvonalával érhetjük el. Ezt a folyamatot előmozdítani és segíteni a Pedagógiai Bizottság eminens feladata. Csak így érhetjük el, hogy a magyar neveléstudomány itthon is befogadást kapjon a tudományok családjába. Mégis – úgy érzem – a neveléstudomány pozitív vonulatainak támogatását hangsúlyosabbá tehetné az MTA elnöksége és különösen a II. Osztály.

A közoktatási törvény szerint az oktatási miniszternek a közoktatás fejlesztésével kapcsolatos feladata – többek között – „a neveléstudományi kutatások anyagi, intézményi feltételeinek biztosítása,” (Kt. 95.§ (1) e). E törvényhely szelleméből következően a Pedagógiai Bizottság 1990. évi újjáalakulása óta többször kinyilvánította együttműködési készségét az Oktatási Minisztériummal és az oktatási miniszterrel. A ciklus során az együttműködés részben folytatódott, részben új lendületet kapott – amint arról már korábban is írtunk. Évente jelentős összegben hirdethettük meg az ún. „közös” kutatási pályázatokat, nyertünk támogatást az országos neveléstudományi konferenciák megszervezéséhez és néhány kiadványunk, rendezvényünk támogatására. Felkérést kaptunk a NAT újabb változatának (2003) értékelésére, és részt vettünk az ezzel kapcsolatos akadémiai vitákban. A miniszter az újjáalakult Pedagógiai Bizottság első munkáulésén (2003. február) tájékoztatást adott a közoktatás és a felsőoktatás reformjával kapcsolatos elképzeléseiről és együttműködésre buzdította a bizottságot. Elkötelezettségét és együttműködési készségét a II. ONK megnyitó előadásában megerősítette. Az OM és a Pedagógiai Bizottság együttműködésére jó példa, hogy a 169/2000 (IX.29) kormányrendelet azon kitételét, mely a nevelés- és a sporttudományt egy tudományágba sorolta, korrigálni lehetett. Kezdeményezésünkre a minisztérium módosította a korábbi kormányrendeletet, s az érintett két tudomány megkapta különálló státusát. (Igaz, erre a „bonyolult” feladatra több, mint egy évet kellett várni.) E pozitív tendenciák megtorpantak a 2004. év végén: 2005-ben támogatás hiányában már nem tudtuk kiírni a „közös” pályázatot, ami, mint már jeleztük, súlyos presztízs-vesztést okoz a bizottságnak, kutatási forrás csökkenést a szakterületnek. Az V. ONK támogatása is nehezen alakult, de végül megoldódott. Veszélybe került a neveléstudományi folyóiratok kiadása is. A Pedagógiai Bizottságnak nincs kellő tájékozottsága arról, hogy a minisztérium, a közoktatási reform előmozdítása céljából miként kívánja megoldani a pedagógiai kutatás, a fejlesztés és az innováció összhangját. Bizonyára sok kérdésünkre megoldást jelentene, ha az akadémia elnöke és az oktatási miniszter a tárgyalóasztalhoz ülne. Ennek szorgalmazása a következő bizottság fontos feladata.

A Pedagógiai Bizottság mindig nyitott volt a pedagógiai társszervezetek, civil társulások, megyei intézetek kapcsolat-felvételi szándékai előtt. Bár lehetett volna intenzívebb, de lényegében jó kapcsolat alakult ki a Magyar Pedagógiai Társaság (annak szekciói) és a Pedagógiai Bizottság között. Olyan országos pedagógiai rendezvények, mint például az évente megrendezésre kerülő lillafüredi, vagy a kétévente megrendezett *Kiss Árpád* konferenciák (Debrecen) bizton számíthattak a Pedagógiai Bizottság erkölcsi, szakmai támogatására.

A szerző köszöni a Beszámoló elkészítésében közreműködő kollégák segítségét.

Beszámoló

Irodalom

- Ballér Endre és mtsai (1999): A hazai neveléstudományról. A Magyar Tudományos Akadémia számára készített diszciplináris elemzés. *Magyar Pedagógia*. 4. sz.
- Foki Tamás (2003. szerk.): *Szebenyi Péter* emlékkönyv. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2002): A neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási feltételei. *Magyar Pedagógia*, 2002. 1. sz.
- Hunyady Györgyné (2004): A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító- és óvóképzés pedagógiai programjai. *Pedagógusképzés*, 1. sz.
- MTA (1976): *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztése*. MTA, Budapest. („Fehér könyv”.)
- MTA (2005): *Az Elnökségi Közoktatási Bizottság működésének dokumentumai (2002 – 2005)*. MTA, Budapest. Soksorozított.
- Nagy József (2001): Félidős jelentés az MTA Pedagógiai Bizottságának munkájáról. Kézirat.
- Varga Lajos és Budai Ágnes (1998, szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–1997*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottsága. Budapest.
- Zrinszky László (2003): A hazai egyetemi tanárképzés pedagógiai tartalmai. *Pedagógusképzés*. 3–4. sz.

Báthory Zoltán

Az MTA Pedagógiai Bizottság leköszönő elnöke

Mellékletek:

1. Az MTA Pedagógiai Bizottság tagjai a 2002–2005. közötti ciklusban
2. Csapó Benő: A 2003-as és a 2004-es ONK értékelése
3. Kozma Tamás: Beszámoló az MTA Pedagógiai Bizottság doktori ad hoc bizottságának munkájáról
4. Tájékoztató az albizottságok munkájáról
5. Csapó Benő: Beszámoló a Magyar Pedagógia működéséről
6. Vidákovich Tibor: Ülések, témák az MTA Pedagógiai Bizottság 2002–2005. közötti ciklusában

Beszámoló

MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet

Az MTA Pedagógiai Bizottságának tagjai a 2002-2005. közötti ciklusban

Ballér Endre
Bábosik István
Báthory Zoltán *elnök*
Benedek András
Brezsnyánszky László
Csapó Benő *alelnök*
Falus Iván
Forray R. Katalin
Golnhofer Erzsébet
Halász Gábor
Hunyady Györgyné *alelnök*
Kárpáti Andrea
Kelemen Elemér
Kozma Tamás
Loránd Ferenc
Mátrai Zsuzsa *titkár*
Medgyes Péter
Mesterházi Zsuzsa
Mihály Ottó
Nagy József
Németh András
Orosz Sándor
Pukánszky Béla
Szabó László Tamás
Vidákovich Tibor *titkár*
Zrinszky László

A 2003-as és a 2004-es ONK értékelése

A neveléstudományi kutatás fejlődésében kiemelkedő jelentőségű állomás az Országos Neveléstudományi Konferenciák sorozatának elindulása. Ez megteremtette a friss tudományos eredmények rendszeres bemutatásának, megvitatásának, és a kutatók személyes kommunikációjának évenkénti lehetőségét. A külföldön, illetve más diszciplínákban már rég kialakult lektorált tudományos konferencia intézménye a magyar neveléstudományi szakemberek körében kezdetben szokatlannak tűnt. Az eddig lezajlott négy, illetve az előkészítés alatt levő ötödik konferencia azonban fokozatosan megteremtette a kereteket és elfogadottá tette a nemzetközi mintára kialakított formát. Mindegyik eddigi konferencia újabb előrelépést jelentett a megcélzott irányba, míg a 2005-ös konferencia előkészítése már minden tekintetben a legrangosabb konferenciákkal megegyező keretek és szakmai normák között zajlik.

A 2003-as ONK (elnöke *Kozma Tamás*) volt az előzetesen egy blokkban jóváhagyott első három konferencia utolsó tagja, és lényegében stabilizálta a konferencia-sorozatot. A 2004-es konferencia (elnöke *Nikolov Marianne*) nagy előrelépése volt, hogy a jelentkezés, az absztraktok benyújtása teljes mértékben elektronikusan zajlott.

A 2005-ös konferencia (elnöke *Falus Iván*) előkészítése újabb jelentős eredményeket ért el a minőségkontroll tekintetében. Egy új, tíz szempontra kiterjedő, egyenként is tízfokozatú skálán történt az absztraktok értékelése. Ez esetben már a bíráló is elektronikusan zajlott, mégpedig úgy, hogy a bíráló nem ismerte az adott munka szerzőjének kilétét. Ezzel az ötödik ONK kialakította azt a rendszert, amely tartósan szolgálhatja a pedagógiai kutatók közösségét eredményeik konferencia-keretben történő személyes szakmai vitára bocsátásában.

2005. augusztus

Csapó Benő

**Beszámoló
az MTA Pedagógiai Bizottság doktori ad hoc bizottságának
munkájáról**

Az MTA Pedagógiai Bizottság – fölismerve a doktori iskolák új szabályozásának fontosságát a neveléstudományban – 2004-ben ad hoc bizottságot hozott létre. Az ad hoc bizottság tagjai az akkor működő neveléstudományi doktori iskolák, illetve programok vezetői lettek. A bizottság feladata volt, hogy javasolja az MTA Pedagógiai Bizottságnak a neveléstudományi doktori iskolák új szabályozására vonatkozó állásfoglalást.

Az ad hoc bizottság – az Akkreditációs Bizottság kérdéseinek kézhez vételével – a 2004. év tavaszi félévében több ülésen és hosszabb egyeztetésen kialakította szakmai-tudományos álláspontját, és ezt az MTA Pedagógiai Bizottság tavaszi ülése elé terjesztette. Az ülésen az ad hoc bizottság javaslatait megvitatta az MTA Pedagógiai Bizottság támogatólag terjesztette az Akkreditációs Bizottság doktori bizottsága elé. Ezek a javaslatok azóta a neveléstudományi doktori programok és iskolák akkreditációs bizottsági szabályozásának részévé váltak, és az AB honlapján is olvashatók.

A javaslatok legfontosabb elemei:

- az egyetemi doktori iskolák és programok elnevezése a továbbiakban: neveléstudományi doktori iskola (program) (angolul: educational research);
- a doktori iskolák és programok (alprogramok) címe bekerülnek azoknak a doktori oklevelébe, akik az illető programban (alprogramban) végeztek;
- a doktori iskolák (programok) fő tárgya mindig az illető program témaköre; melléktárgyai pedig a neveléstudománynak az akkreditációs bizottság által már korábban elfogadott – és most az MTA Pedagógiai Bizottság által újólag megerősített) – melléktárgyai (További melléktárgyak fölvétele a jegyzékbe szükség szerint lehetséges.);
- az ad hoc bizottság megállapította a neveléstudományi doktori fokozathoz szükséges publikációk megjelenési helyét (legfontosabb magyar és idegen nyelvű neveléstudományi folyóiratok), amelyet jelentésében mellékletként közölt, és azt az MTA Pedagógiai Bizottság támogatólag jóvá is hagyta;
- az ad hoc bizottság vállalta, hogy a folyamatban lévő („Bologna”) felsőoktatási tantervi-szerkezeti reform munkálatairól folyamatosan tájékozik, és tájékoztatójáról – a doktori képzés szempontjából – a bizottság tagjainak időről-időre tájékoztatást ad.

Az ad hoc bizottság munkálatai fontosnak látszanak a neveléstudomány tudomány jellegének erősítése, egyetemi pozícióinak javítása, valamint akadémiai rangjának emelése érdekében is. Munkáját – megfelelő megbízás esetén – a következő periódusban is folytatni szeretné.

2005. augusztus 25.

Kozma Tamás
az ad hoc bizottság elnöke

Tájékoztató az albizottságok munkájáról
Beszámoló a Gyógypedagógiai Albizottság működéséről
(2002 – 2005)

2002

2002. március 18-án a Gyógypedagógiai Albizottság (GyA) megtartott ülésén az 1997-ben megjelent Pedagógiai Lexikon, majd az ennek alapján 2001-ben megjelent Gyógypedagógiai Lexikon fogalomkészletének továbbfejlesztési lehetőségeivel foglalkozott. A soron következő feladatok számbavételekor a résztvevők egyhangúan egyetértettek azzal, hogy GyA a gyógypedagógiát érintő valamennyi lényeges szakmai kérdést továbbra is vitassa meg. Ilyen kérdések pl. az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés tanterve, a speciális pedagógia/gyógypedagógia tudomány értelmezése, a gyógypedagógiai alapfogalmak továbbfejlesztése. (Emlékeztető: Gyógypedagógiai Szemle, XXX/2. 153–155.)

Az ülés második részében titkos szavazással megtörtént a GyA háromtagú vezetésének újraválasztása. *Gordosné Szabó Anna* bejelentette, hogy két ciklusban látta el az elnöki teendőket, ezért most indokoltnak tartja az elnöki feladatkör átadását. A szavazás eredménye alapján az új elnök: *Mesterházi Zsuzsa*, tagok: *Gereben Ferencné* (titkár) és *Gordosné Szabó Anna*.

2002. október 25-én a II. Országos Neveléstudományi Konferencia keretében a GyA megszervezte a „Gyógypedagógia és integráció” című szimpóziumot, négy előadással: *Mesterházi Zsuzsa*, *Márkus Eszter*, *Papp Gabriella*, *Szabó Ákosné*. Elnök: *Mesterházi Zsuzsa*, opponens: *Szabó László Tamás* (egyetemi docens, Debreceni Egyetem). Az összefoglalót lásd a II. ONK kötetében: 222-227. Az előadások a Gyógypedagógiai Szemlében megjelentek.

2003

2003. január 18-án „A Ranschburg Laboratórium 100 éve (1902-2002)” témakörben, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (BGGYFK) Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézete és más intézmények mellett a GyA is közreműködött a tudományos ülés megrendezésében. A 12 előadó között szerepelt a GyA vezetőségének két tagja: *Gordosné Szabó Anna* és *Gereben Ferencné*, aki egyben a főrendezője volt az eseménynek, illetve a GyA további tagjai: *Lányiné Engelmayer Ágnes*, *Csiky Erzsébet* és *Zsoldos Márta*. (Gyógypedagógiai Szemle, 2003. XXXI/3. 219.)

2003. május 5-én az ELTE BGGYFK Tudományos Tanácsa és a GyA közös munkaértekezletet tartott a WHO által tíz éves nemzetközi együttműködéssel kidolgozott „International Classification of Functioning, Disability and Health” című fogalomértelmező osztályozási rendszer bevezetésével kapcsolatban. A kidolgozásban részt vett és a magyar nyelvű kiadást („A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása”, Medicina Könyvkiadó) szakmailag ellenőrizte *Kullman Lajos*, az Országos Orvosi Rehabilitációs Intézet főigazgatója, a GyA tagja.

2003. június 4-én támogató állásfoglalás készült az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar által akkreditációra előkészített szakalapítási és szakindítási anyagairól (indoklás, tanterv, óra- és vizsgaterv, személyi feltételek), a képzés mielőbbi bevezetésének szükségességéről.

2003. október 9-én a III. Országos Neveléstudományi Konferencián a GyA öt előadással szimpóziumot szervezett „A gyógypedagógia-tudomány fejlődése” címmel. Előadók: *Mesterházi Zsuzsa*, *Gereben Ferencné*, *Papp Gabriella*, *Erdélyi Andrea* és *Márkus Eszter*. Elnök: *Mesterházi Zsuzsa*, opponens: *Nagy József* (egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem). Az összefoglalókat ld. a III. ONK kötetében: 104-110. Az előadások a Gyógypedagógiai Szemlében megjelentek.

2004

2004. január 1-től az oktatási miniszter rendeletben engedélyezte az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés megindítását, amelynek előkészítésében, a dokumentumok kidolgozásában a GyA elnöke, titkára és további két tagja intenzíven dolgozott. 2004 szeptemberében megindult az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés az

Beszámoló

ELTE BGGYFK-án. A kezdő évfolyamon közismert neveléstudományi kutatók mellett oktatási feladatot vállalt *Csapó Benő* egyetemi tanár (Szegedi Tudományegyetem), az MTA Pedagógiai Bizottságának alelnöke.

2004. március 31-én az ELTE BGGYFK Tudományos Tanácsa és a GyA tagjaiból alakult munkacsoport megvitatta a gyógypedagógia tudományág meghatározásával kapcsolatos álláspontokat, valamint a tudományterületi besorolás kérdését. A munkacsoport továbbra is indokoltan tartja a tágabb és szűkebb értelemben vett gyógypedagógia értelmezését, ezen belül a diszciplinarendszer további fejlesztését. (Emlékeztető: 2004. április 8.) A témához kapcsolódó publikáció (Mesterházi, 2004).

2004. október 22-én a IV. Országos Neveléstudományi Konferencián a GyA ismét öt előadással megszervezte a nagy érdeklődéssel kísért gyógypedagógiai szimpóziumot „A kommunikáció tanulásának akadályozottsága” címmel. Előadók: *Fazekas Andrea – Zsoldos Márta, Fehérné Kovács Zsuzsa – Lajos Péter – Lőrök József, Erdélyi Andrea, Gereben Ferencné, Horváth Miklós*. Elnök: *Mesterházi Zsuzsa*, opponens: *Viktor Lechta* (a pozsonyi Komensky Egyetem professzora). Az összefoglalókat lásd a IV. ONK kötetében: 324–330. Az előadások szövege közlés alatt a Gyógypedagógiai Szemlében.

2004. december 10-én elkészült annak a nemzetközi kutatócsoportnak az alapító nyilatkozata, amely az összehasonlító gyógypedagógia elméletképzésének és metodológiájának kérdéseivel kíván foglalkozni. A kutatócsoportban részt vesz a Ludwig-Maximilian Egyetem München, Komensky Egyetem Pozsony, a Svájci Gyógypedagógiai Központ Luzern, valamint az ELTE BGGYFK, ill. az Erdélyi-Bachmann Alapítvány. A kutatócsoport megalapítását támogatta a GyA, ill. az alapítók között szerepel a GyA két tagja: *Gereben Ferencné, Mesterházi Zsuzsa*, valamint a kezdeményező *Erdélyi Andrea*, a GyA állandó meghívottja. (lásd Alapító nyilatkozat, 2004. december 10. Budapest.)

2005

2005. március 16-án a GyA a Kézenfogva Alapítvány felkérésére, egy helyzetfeltáró tanulmány alapján (*Bíró és Verdes*, 2005) ajánlást készített a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 30.§ (6) és (10) bekezdésének módosítása céljából, a súlyosan, halmozottan fogyatékos személyek tankötelezettségével kapcsolatos diszkrimináció megszüntetése érdekében.

2005. április – június hónapok folyamán a GyA előkészítette a 2005. évi V. Országos Neveléstudományi Konferencián megrendezendő gyógypedagógiai szimpóziumot „A gyógypedagógus-képzés átalakulása” címmel. Tervezett előadók: *Gordosné Szabó Anna, Mesterházi Zsuzsa, Zászkaliczky Péter, Balázs János, Gereben Ferencné, Tölgyszékgy Gyuláné*. Elnök: *Mesterházi Zsuzsa*, opponens: *Csocsán Emmy* (a Dortmundi Egyetem professzora).

Megjegyzés: A GyA elnöke, mint az MTA Pedagógiai Bizottságának tagja, rendszeresen részt vesz a Pedagógiai Bizottság ülésein, a GyA vezetői és tagjai gyakran megjelennek a Pedagógiai Bizottság különböző rendezvényein.

Irodalom

Mesterházi Zsuzsa (2004): A gyógypedagógia elméletképzésének főbb irányai. In: *Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás* (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia – a fogyatékos jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban*. ELTE BGGYFK és Kölcsey Ferenc Protestáns Kollégium, Budapest. 17–65. (A kötet Gordosné Szabó Anna tiszteletére készült.)

Bíró Endre és Verdes Tamás (2005): *Súlyosan, halmozottan fogyatékos tanköteles korú gyermekek a közoktatásban*. Budapest, belső munkaanyag.

Budapest, 2005. augusztus 25.

Dr. Mesterházi Zsuzsa
a Gyógypedagógiai Albizottság elnöke

Beszámoló

**MTA Pedagógiai Bizottság Didaktikai Albizottságának
2003-2005. évi ülései**

Az Albizottságnak ezen időszakban két jelentősebb rendezvénye volt.

A 2003. január 24-én tartott ülés a *Modernizáció és programfejlesztés az oktatásban* témával foglalkozott. Előadók: *Arató László, Knausz Imre, Nahalka István és Pála Károly.*

A 2005. január 21.-i ülés témája *A hozzáadott érték.* Előadók: *Báthory Zoltán, Csapó Benő, Takács Szabolcs, Neuwirth Gábor és Horn György.* A témához az Albizottság előzetesen megadta a javasolt szakirodalmat.

Mindkét rendezvényt a konstruktív részvétel, vita jellemezte.

Az Albizottság felhívására tagjaink aktívan részt vettek minden évben az Országos Neveléstudományi Konferencián és a debreceni *Kiss Árpád* Emlékülésen. Szerepet vállaltak a szervezésben, a szimpóziumok vezetésében, előadásokat tartottak kutatási témáikról, vállaltak szakmai bírálatokat.

Budapest, 2005. augusztus 24.

Petriné Feyér Judit
titkár

Falus Iván
elnök

Jelentés az Informatika az oktatásban albizottság működéséről

Az elmúlt három évben valamennyi Neveléstudományi Konferencián részt vettünk albizottsági szimpóziummal. A második konferencián, amelynek témája a tudásalapú társadalom pedagógiája volt, albizottságunk tagjai jelentős részt vállaltak a szervezésben és hat szimpóziumban mutatták be a témához kapcsolódó eredményeiket.

Két jelentős nemzetközi rendezvény szervezésében is részt vettünk. 2004 júniusában az *International Federation for Information Processing (IFIP)* az oktatási informatika kérdéseivel foglalkozó, mintegy 200 fős TC3 munkabizottságának 3.3 sz. csoportja tartott mintegy 250 külföldi és 90 magyar részvevővel konferenciát az ELTE Informatikai Karán. A konferencia elnöke albizottságunk titkára, *Turcsányiné Szabó Márta*, az ELTE IK docense, a TC3.3 alelnöke volt, *Kárpáti Andrea* részt vett a nemzetközi programbizottság munkájában. A konferencián albizottságunk előadás-sorozatot tartott.

2005. április 27–30-ig az „Oktatás és Képzés 2010” EU munkaprogram 2005. évi nemzeti akciótervéhez kapcsolódva, az Oktatási Minisztérium felkérésére az ELTE TTK Multimédiapedagógiai Központja *peer review* („tanulás a társaktól”) látogatást szervezett öt EU-s szakértő részére. A látogatások között, április 29-én albizottságunk kérésére a szakértők egész napos *felolvasó ülést* tartottak az ELTE TTK tanácstermében, amelyen 96 magyar pedagógiai kutató és tanár vett részt, köztük a neveléstudományi doktori iskolák a témában érdekeltek hallgatói. A rendezvényt *Horváth Ádám*, az oktatási miniszter informatikai főtanácsadója nyitotta meg, majd beszámolt a területen folyó kutatásokról és fejlesztésekről. Ezután a következő szakértők tartottak előadást:

- *Brian Holmes*, az EU Oktatási Divíziójának főtisztviselője, felnőttképzési szakértő;
- *Gavin Dykes*, az angol e-stratégia oktatási informatikai szakértője, az angol Oktatási és Képzési Minisztérium munkatársa;
- *Leo Højsholt-Poulsen*, az Európai Pedagógus IKT Jogositvány alapítója, a dán Oktatási Informatikai Kutatóintézet pedagógiai értékelési osztályának vezetője;
- *Alan McCluskey*, az Európai Iskolai Hálózat (European Schoolnet) szakértője, a svájci Oktatási Informatikai Ügynökség Nemzetközi Projektek Osztályának vezetője. (Head of International Projects, Swiss Agency for ICT in Education);
- *Wolfgang Weber*, médiapedagógus, német tartományi IKT szakértő, a kölni Pedagógiai Kutatóintézet Infokommunikációs Osztályának vezetője.

Az albizottság új honlapot készített, amely a <http://edutech.elte.hu> címről érhető el.

Budapest, 2005. augusztus 28.

*Kárpáti Andrea egyetemi tanár
ELTE TTK az albizottság elnöke*

Beszámoló

Tájékoztató a Neveléstörténeti Albizottság 2002–2005 közötti tevékenységének főbb csomópontjairól

Az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága a 2002–2005 közötti ciklusban ülésein rendre napirendre tűzte a neveléstörténet kutatásának régi-új diszciplináris kérdéseit (pl. új határtudományok születése, új kutatási módszerek alkalmazásának lehetőségei, a neveléstörténet és a társtudományok kapcsolata, a kutatói utánpótlás kérdése, a neveléstörténet tudományának alakulása-fejlődése nemzetközi viszonylatban stb.). Évente sor került olyan felolvasóülésre is, amelynek apropóját aktuális kutatásmetodikai kérdések vagy évfordulók szolgáltatták.

Albizottságunk 2005-ben felvette a kapcsolatot az MTA Művelődéstörténeti Albizottságával. Együttes ülésünkön elsősorban a neveléstörténet új kutatási területeivel, a tudomány hazai fejlődésének tendenciáival és a neveléstörténet oktatásának akut problémáival foglalkoztunk. Megállapodtunk abban, hogy a jövőben még inkább törekszünk a tartalmas együttműködésre.

Szeged, 2005. szeptember 8.

Pukánszky Béla
a Neveléstörténeti Albizottság elnöke

ÖSSZEFOGLALÓ
az MTA Pedagógiai Bizottság
Pedagógusképzési Albizottságának
a 2002-2004 időszakban folytatott munkájáról

A Pedagógusképzési Albizottság – hagyományaihoz híven, ugyanakkor a folyvást megújuló követelményeknek és kihívásoknak is megfelelően – a jelen beszámolási időszakban is a pedagógusképzés tudományos alapjainak és gyakorlatának fejlesztését igyekezett előmozdítani az MTA Pedagógiai Bizottságának keretében.

Tevékenységi területeink:

- a) a pedagógusképzés tudományos alapjainak fejlesztése terén:
 - a vonatkozó kutatások ösztönzése;
 - fórum biztosítása a megismerés/megismertetés, reflektálás, értékelés, terjesztés számára;
 - a tudományos utánpótlás, különösen is a doktorjelöltek segítése (az Albizottság szakmai kompetenciájának területén);
- b) a pedagógusképzés gyakorlatának fejlesztése vonatkozásában:
 - az országos és intézményi szintű közép- és hosszú távú fejlesztési tervek kölcsönös megismerése, értékelése, igény szerinti véleményezése, értékelése;
 - fórum biztosítása a hazai és külföldi képzési gyakorlat és tapasztalatok megismerésére/megismertetésére és értékelésére.

Az Albizottság tevékenységi területe kiterjed a pedagógusképzés minden szintjére (középfokú, főiskolai, egyetemi, doktori képzés) és minden irányultságára (általános művelési, gyógypedagógiai, szakképzési, testnevelési, művészeti stb. célú pedagógusképzés).

2003-ban elkészült a Pedagógusképzési Albizottság honlapja, amely az ülések közötti időszakokban is jó lehetőséget biztosít a folyamatos kapcsolattartásra és tájékozódásra (<http://www.banki.hu/pedkalb>). A honlap bővíti és gyorsítja a tagok közti információcserét, és egyszersmind elérhetővé teszi az információkat az Albizottság körén kívül is minden érdeklődő számára. Lehetőséget ad továbbá egyéni vélemények közzétételére, eszmecserére, az albizottsági ülések munkájának felidézésére. Különösen is fontos szolgáltatása a honlapnak, hogy elhelyezhetnek rajta – elsősorban – az Albizottság tagjai terjedelmesebb közleményeket, beszámolókat, ismertetéseket, tanulmányokat. Így az Albizottság honlapja az elektronikus úton való publikálást is segíti.

Az albizottsági ülések előre meghirdetett témák ismeretében kerültek megrendezésre. A foglalkozások, illetve a témák földolgozásának az a módszere vált be, hogy a témát egy vagy két különösen is neves szakemberre vezette föl, amit megbeszélés, vita követett.

A beszámolási időszak vitaüléseinek legfontosabb témái a következők voltak.

- 1) A kreditrendszer bevezetése. Összefüggések a képesítési követelményekkel
- 2) Pedagógus továbbképzés I.
Szakirányú továbbképzési szakok, pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzések, akkreditált továbbképzési programok
- 3) Pedagógus továbbképzés II.
A pedagógus-továbbképzés rendszerének szabályozása és működése. A felsőoktatási intézmények pedagógus-továbbképzési kínálatának felmérése
- 4) Értékkörzés és megújulás a pedagógusképzésben
- 5) Pályakép, pályatudat, szakmai kompetencia fejlesztése tanárjelöltek körében
- 6) A tanárképzés és a szakértői tevékenység
- 7) Gondolkodásfejlesztési módszerek a tanárképzésben
- 8) A gyakorlati képzés néhány problémája, különös tekintettel a tanárképzés egységes követelményeire
- 9) Kompetencia-fejlesztés és új kihívások a pedagógusképzésben

Beszámoló

10. A pedagógiai mesterségre felkészítés megújítási törekvései
11. A pedagógiai képességfejlesztés formái
12. A tanárképzés kétszintűvé fejlesztése a bolognai rendszer szerint

*13. A tanárképzés fejlesztésének aktuális kérdései.

A kétciklusú (a bolognai folyamatba illeszkedő) képzés szervezésének hatásai a pedagógusképzés tartalmára

**14. A szomatikus nevelés, különös tekintettel a testnevelésre és az egészségügyi képzésre.

* A Pedagógiai Bizottsággal közös ülésen

** Jelen beszámolósi időszakon átívelően

Az összejövetelek látogatottságát a beszámolósi időszak első felében még csak cca. 10–12 állandó tag jellemezte, tagságunk körét – megfelelő körülményekkel, tájékoztatással és személyes megkeresésekkel – frissíteni igyekeztünk, amelynek eredményeként 2004. november 29-én az albizottság személyi összetételében is megújult, kibővült (lásd <http://www.banki.hu/pedkalb> honlapunkon „Az Albizottság tagjai” címszó alatt). Az új tagok révén a pedagógusképzésnek immár a korábbinál is szélesebb spektruma képviselteti magát az Albizottság munkájában. *Varga Lajos* leköszönő elnök az Albizottság különösen is kiemelkedően aktív eddigi tagjának, *Balogh Lászlónak* adta át a vezetést, akit a tagság titkos szavazással (17 „igen” és 1 „nem” szavazati aránnyal) választott meg.

A Pedagógusképzési Albizottság rendszeresen képviselteti magát az évenként megrendezésre kerülő Országos Neveléstudományi Konferencián egyéni előadásokkal, ill. önálló albizottsági szimpózium szervezésével.

A Konferencia (elsősorban pedagógusképzés szempontjából fontos) tapasztalatait minden évben a konferenciát követő albizottsági ülésen is elemezzük és megvitatjuk.

A szakmai események, publikációk természetesen a honlapunkon is követhetők. Ilyen például a III. ONK anyagából a pedagógusképzéssel kapcsolatos előadások válogatása, és – a szerzők hozzájárulásával – ilyenformán is történő publikálása, amelyek honlapunkon (<http://www.banki.hu/pedkalb>) „A konferencia-előadások összefoglalói” címen olvashatók. A legutóbbi, a IV. ONK pedagógusképzés szemszögéből történő elemzésének összefoglalója a „Szakmai közlemények” rovat „Előadások” címszavára kattintva érhető el.

Az Albizottság tagjainak a bolognai folyamat pedagógusképzési (tanárképzési) javaslatairól kialakított véleményeit megküldtük a Pedagógiai Bizottság elnökének és honlapunk (<http://www.banki.hu/pedkalb>) Fórum/Vélemények rovatában is közzétettük.

Az Albizottság háttérintézménye jelen beszámolósi időszakban is a Budapesti Műszaki Főiskola Mérnök-pedagógiai Intézete volt.

Budapest, 2005. szeptember 05.

Pentelényi Pál
az Albizottság titkára

Varga Lajos s.k. Balogh László s.k.
A beszámolósi időszak elnökei

Beszámoló a Magyar Pedagógia működéséről

A *Magyar Pedagógia* 1991 óta jelenik meg a nemzetközi tudományos folyóiratokra érvényes normarendszer szerint, ebben a tekintetben az elmúlt években sem volt változás. A beérkezett kéziratokat két bíráló kapja meg, mindkettő minősített, az egyik a szerkesztő bizottság tagja. Sokat fejlődött viszont a publikációs kultúra, mind több kézirat felel meg a formai és tartalmi követelményeknek, szélesebb körben ismertté és elfogadottá válnak a tudományos közlés normái, a bírálatok egyre elemzőbbek, és mind több szerző él a bírálatok által nyújtott visszajelzésekben rejlő lehetőségekkel.

A *Magyar Pedagógia* évi négy számában számonként hat tanulmány jelenik meg. Az ONK 2001-es elindítása óta az adott év utolsó számában megjelenik a külföldi plenáris előadók tanulmánya.

Az utóbbi két év legjelentősebb eredménye a folyóirat online elérésének megteremtése. A *Magyar Pedagógia* honlapja korábban a BTK szerverén volt, ahol korlátozott tárhelyet kaptunk, ami csak az angol nyelvű absztraktok elhelyezését tette lehetővé. A honlapot áthelyeztük egy új szerverre, elkészítettük az 1991 óta megjelent tanulmányok elektronikus változatát pdf formátumban, és azokat elhelyeztük az új honlapon. Folyamatban van a honlap megújítása, és egy áttekinthetőbb keresőfelület kialakítása. Regisztráltattuk a „magyarpedagogia” domain nevet, és most már a www.magyarpedagogia.hu címen közvetlenül elérhető a honlap.

Ugyanezeknek a számoknak a tartalomjegyzékét felvittük a magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisába (MATARKA, <http://www.matarka.hu/>), így a *Magyar Pedagógiában* megjelent cikkek onnan is elérhetők. Ugyancsak a folyóirat szélesebb körű elérését teszi lehetővé, hogy bekerült az *Educational Research Abstracts* online (<http://www.tandf.co.uk/era/>) referáló adatbázisba.

A megjelenés folyamatosságában súlyos gondot okoz a rendszeres minisztériumi finanszírozás megszűnése. Már a 2003-as támogatás is nagy késéssel érkezett, a 2004-es támogatás szerződését pedig csak decemberben írtuk alá, de maga a pénz már csak ez év márciusában érkezett meg. Erre az évre már egyáltalán nem számíthatunk OM támogatásra, viszont megnyílt egy új pályázati lehetőség.

A megjelenés egyenetlensége miatt némileg visszaesett a beérkező kéziratok száma. Az említett problémák megoldására kialakítottuk a szerkesztés új rendjét. A beérkező kéziratok a bírálati eljárás befejeztével azonnal felkerülnek a honlapra, kinyomtatásukra viszont olyan ütemben kerül sor, ahogy a források rendelkezésre állnak. A BTK-tól és az egyetemtől remélt kiegészítő támogatással a következő évben várhatóan – minőségi és mennyiségi kompromisszumok nélkül – helyreáll a megjelenés rendje.

2005. augusztus

Csapó Benő
főszerkesztő

**Ülések, témák* az MTA Pedagógiai Bizottság
2002–2005 közötti ciklusában**

2003. február 20. (csütörtök) 11-14 óráig

Az oktatáspolitikai és a neveléstudomány kapcsolata

Meghívott: Magyar Bálint

2003. március 28. (péntek) 10-13 óráig

A revízió alatt álló NAT „Ember és társadalom” blokkja, tájékoztató a NAT revízió jelenlegi állásáról és a feladatokról

2003. június 13. (péntek) 10-13 óráig

A „Mit tanítunk pedagógiából a pedagógusképzésben?” témában végzett adatgyűjtés első eredményei
(*Hunyady Györgyné, Zrinszky László*)

2003. szeptember 19. (péntek) 10-13 óráig

A hazai egyetemi szintű tanárképzés pedagógiai tartalmi (Zrinszky László) *Meghívottak: a tanárképzés pedagógiai részéért felelős egyetemi tanszékek vezetői*

2003. november 14. (péntek) 10-13 óráig

A neveléstudományi kutatások támogatási rendszere és az MTA-OM közös pályázat (*Csapó Benő*)

Az Országos Neveléstudományi Konferenciák értékelése, javaslatok a folytatásra (*Csapó Benő, Kárpáti Andrea, Kozma Tamás*)

A Tanulmányok a neveléstudomány köréből sorozat koncepciója és aktuális kérdései (*Vidakovich Tibor*)

Doktori ügyek (*Mátrai Zsuzsa*)

2003. december 12. (péntek) 10-13 óráig

A „Mit tanítunk pedagógiából a pedagógusképzésben?” témában végzett adatgyűjtés újabb eredményei

2004. január 23. (péntek) 10-13 óráig

A neveléstudományi doktori iskolák helyzete, a PhD fokozat megszerzésének feltételei

2004. március 5. (péntek) 10-13 óráig

Doktori pályázatok habitusvizsgálata, opponensek és bíráló bizottságok kijelölése: Budai László (*előbíráló: Kárpáti Andrea, Klaudy Kinga*) Nagy Péter Tibor (*előbíráló: Báthory Zoltán, Kelemen Elemér*) Vámos Teodóra (*előbíráló: Halász Gábor, Kozma Tamás*)

2004. május 21. (péntek) 10-13 óráig

Tájékoztató a Nemzeti Bologna Bizottság pedagógusképzési albizottságának munkájáról

Meghívott: Hunyady György

2004. szeptember 24. (péntek) 11-13 óráig

Cs. Czachesz Erzsébet doktori pályázata, új bíráló bizottság kijelölése

* Csak a meghívókban feltüntetett témák

Beszámoló

2004. október 15. (péntek) 10-13 óráig

Cs. Czachesz Erzsébet doktori pályázata: a II. Osztály kérésére új javaslat a bíráló bizottságra (*Báthory Zoltán*)

A tanulás és tanítás kutatásának európai tendenciái (*Csapó Benő; opponensek: Báthory Zoltán, Falus Iván*)

2004. december 17. (péntek) 10-13 óráig

Beszámoló az OECD PISA 2003 nemzetközi pedagógiai felmérés fontosabb eredményeiről (*Vári Péter; kommentálja: Halász Gábor*)

2005. január 14. (péntek) 10-13 óráig

Az Országos Neveléstudományi Konferencia előkészületeiről (*Falus Iván*)

2005. március 4. (péntek) 10-13 óráig

Az V. Országos Neveléstudományi Konferencia előkészületei (*Falus Iván*)

A VI. Országos Neveléstudományi Konferencia témája (*Nagy Mária*)

2005. május 20. (péntek) 10-13 óráig

A neveléstudomány definíciói (*Kozma Tamás*)

Az V. Országos Neveléstudományi Konferencia előkészületei (*Falus Iván*)

Szeged, 2005. szeptember 3.

Vidákovich Tibor
titkár

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia, a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal (NKTH) és a Kutatás-fejlesztési Pályázati és Kutatáshasznosítási Iroda (KPT) támogatta.



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.).

Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja az SZTE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

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

Megjelent 7,8 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, 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

Rita Kelemen, Csaba Csikos and Steklács János: Metacognitive strategies in mathematical problem solving: Evidence from think-aloud protocols and videotaped sessions	343
Ágnes Lovász: First-year german majors' language learning motivation	359
Tibor Vigh: Theoretical principles of communicative language testing	381
László Kinyó: Judging national history events: an empirical study of 7 th and 11 th grade hungarian students	407

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education