

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHATODIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2006

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

SZÁZHATODIK 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

B. Németh Mária és Habók Anita: A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz	83
Szarvasné Mátó Veronika és Benkő Zsuzsanna: Főiskolai hallgatók egészségképe összehasonlító vizsgálat	107
Kiszely Zoltán: Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk	129
Géczi János: A szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. Köznevelés	147

A 13 ÉS 17 ÉVES TANULÓK VISZONYA A TANULÁSHOZ¹

B. Németh Mária és Habók Anita

*MTA-SZTE Képességkutató Csoport
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

Az elmúlt évtizedek kutatásai hatalmas információ-tömeget halmoztak fel az iskolában megszerezhető tudás szerveződéséről és az azt befolyásoló tényezőkről. Az elemzések egyértelműen kimutatták, hogy a tanulói teljesítmények csak részben értelmezhetők a tudás kognitív összetevőivel és a szociokulturális háttér sajátjaival. Ennek következtében a figyelem a személyiség, a tanulás egyéb tényezői felé irányult. Olyan kérdések kerültek a kutatások célkeresztjébe, hogy hogyan, milyen feltételek és módszerek váltják ki és tartják fenn a tanulás folyamatát. Milyen egyéni jellemzők és tanulási stratégiák biztosítják a tudás permanens, eredményes frissítését? Hogyan csökkenthető a tanulás iskolai évek alatt fokozódó elutasítása?

A személyiség tanulási tevékenységet, a tanulói teljesítményeket meghatározó tényezőinek kutatása többféle paradigma keretében folyik. A rendelkezésre álló empirikus eredmények szintézise a vizsgálatok különböző kontextusa miatt nehézkes (Molnár, 2002a, 2002b). Napjaink legnagyobb volumenű kutatása e területen is az OECD PISA programjában zajlik. A PISA 2000 felmérés a három fő műveltségi területtel – matematikai és természettudományos műveltség, valamint az olvasáskultúra – együtt vizsgálta a tanulás nem kognitív tényezőit, azt, hogy a tanulók milyen tanulási stratégiákkal, motivációval rendelkeznek, hogyan vélekednek képességeikről, tanulási teljesítményükről, milyen tanulási helyzeteket preferálnak, és mindez milyen összefüggésben van a fent említett három terület fejlettségi szintjével. A vizsgálat a személyiség tanuláshoz kapcsolódó egyéni, nem-kognitív elemeinek felmérésével olyan kapcsolatokat tárt fel, amelyek az oktatás számára lehetséges beavatkozási pontokat jelentenek a tanulás hatékonyságának és a tanulói teljesítmények javításához, a korunkban releváns műveltség kialakításához (Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003).

A PISA vizsgálatokban felszínre kerültek olyan magyar vonatkozású információk, összefüggések, amelyek már korábban ismertek voltak a magyar pedagógiai közvélemény előtt. Hazai kutatásokból is ismert, hogy Magyarországon a tanuláshoz való viszony, az érdeklődés az iskolában eltöltött évek alatt folyamatosan romlik (lásd például: Csapó, 2000, 2002a, 2002c; Józsa, 2001, 2002). Köztudott, hogy a magyar tanulók többsége a különböző tanulási stratégiák közül a memorizálást, a tananyag megértése, értelmezése helyett, annak változatlan formában reprodukálását és a versenyszerű tanu-

¹ A kutatást az OTKA T 046659 és a HEFOP 3.1.1 pályázat 2005/03277 támogatta.
A tanulmány második helyezést ért el a Doktoranduszok Országos Szövetségének 2007-es országos publikációs pályázatán.

lási szituációkat részesíti előnyben (Molnár, 2003). A PISA elemzései azonban rávilágítottak a tanulással kapcsolatos érzelmi, nem-kognitív jellemzők nemzetközi kontextusban sajátos, a műveltség-vizsgálatok eredményeit részben magyarázó vonásaira.

Mivel az intervenció szempontjából lényeges kérdésről van szó, és a PISA csak egyetlen korcsoportra (tizenöt évesekre) koncentrált, 2005 őszén az SZTE Oktatáslélektani Kutatócsoportja „A közoktatás szerepe az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésben” című longitudinális kutatási programjában kiterjesztette a megkérdezett tanulók körét és a PISA 2000 tanulói kérdőívével vizsgálta a 7. és 11. évfolyamos tanulók tanuláshoz való viszonyát. A tanulmány a magyar tanulók tanulási szokásait e felmérés és az OECD PISA 2000 felmérés eredményein keresztül mutatja be.

A vizsgálat elméleti keretei

A PISA program a tanulás nem-kognitív komponenseinek feltérképezésével, és azok műveltség színvonalával való összekapcsolásával új irányvonalat képvisel. A PISA az önszabályozó tanulás elméletéből kiindulva a hatékony tanulás sarkalatos pontjának a tanuló saját tanulási folyamatait irányító tevékenységét, a tanulás egyén által történő szabályozását tekinti. Arra keres választ, hogy a fiatalok milyen mértékben válnak kellő önbizalommal rendelkező, saját tanulásuk irányítására, szabályozására képes tanulókká. Azt vizsgálja, hogy a tanulási beállítódás és viselkedés különböző aspektusai milyen kapcsolatban állnak egymással és a tanulási teljesítménnyel (Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003).

Az eredményes tanulás önrányított rendszerként való felfogásának (Della-Dora és Blanchard, 1979) továbbgondolásából a múlt század végén kibontakozott *önszabályozó tanulás* (self-regulated learning) fogalmának értelmezése változó, egységes, széles körben elfogadott elmélet még nem született. Az egyik legáltalánosabb megközelítés a tanulási képességeket a kitűzött cél megvalósítása érdekében mozgósító komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képességeként definiálja (Schunk és Zimmerman, 1994. idézi: Molnár, 2002. 64. o.). „Alkotó elemeiként leggyakrabban a tervezést, végrehajtást, monitorozást, visszacsatolást és szabályozást nevezik meg a kutatók...” (Molnár, 2002. 65. o.).

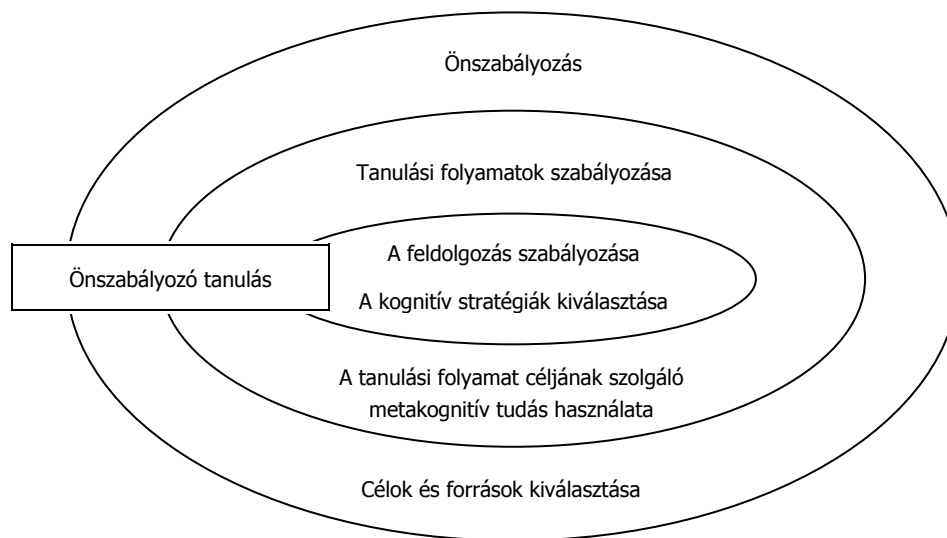
A korábbi kutatásokban három nagyobb tendencia különül el. A kutatók egy része (1) a tanulási folyamat tervezésében, szervezésében és az önértékelésben szerepet játszó megismerő, értelmi komponensek jelentőségét hangsúlyozza, s a *kognitív* és *metakognitív stratégiák* kiválasztását, alkalmazását vizsgálja. Mások figyelme inkább (2) a *motivációval* és a *személyiség énképével* (self) kapcsolatos (énkép, célmegfogalmazások, önhatékonyság, önbizalom, kontrolltevékenységek) sajátosságaira irányul. A harmadik jelentős irányvonal érdeklődésének középpontjában pedig (3) a tanulás *szocio-kognitív elemei*, a tanulási (például: kooperatív, versengő) helyzetek állnak.

Az egyes kutatások gyakran adott területen belül is különböző elméleteket képviselnek. Az eltérő álláspontok azonban megegyeznek abban, hogy az önszabályozó tanuló célokat tűz maga elé, kiválasztja és alkalmazza az annak megfelelő tanulási technikákat.

Az ilyen tanuló kellően motivált a tanulásban és, ha szükség van rá, változtat a stratégiáján. Erre a konszenzusra alapozva alakította ki a PISA saját kritériumait, mely szerint az önszabályozó tanuló:

- „a tanulási folyamatot irányító tanulási célokat választ;
- megfelelő ismereteket és képességeket alkalmaz;
- tudatosan választja ki a megoldandó feladathoz szükséges tanulási stratégiákat; és
- motivált a tanulásban.” (Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003. 10. o.)

A PISA szakértőinek fogalomértelmezésében Pintrich, Zimmerman, Weinert, Boekaerts és Winne felfogása volt irányadó (Artelt, Demmrich és Baumert, 2001; részletesen lásd Molnár, 2002). Az alapelvek kialakításra különösen nagy hatással volt Boekaerts elmélete, mely az önszabályozás megvalósulását három, az információfeldolgozás és a tanulás metakognitív szabályozása, illetve a motiváció szintjén képzelel el (1. ábra: Artelt, Demmrich és Baumert, 2001). Eszerint az a tanuló képes a tanulási folyamat irányítására és a stratégiák hatékony használatára, aki tudja, hogy számára melyik tanulási forma a leghatékonyabb, és aki birtokolja a választáshoz szükséges információfeldolgozási technikákat.



1. ábra

Az önszabályozó tanulás háromrétegű modellje
(Artelt, Demmrich és Baumert, 2001. 272. o.)

A kérdéses tanulási cél elérése érdekében az adott helyzetnek megfelelően alkalmazott részben tudatos, gyakran automatikus cselekvések sorozatáról van szó. A képességek és stratégiák helyzettől függő kombinálásához, koordinálásához és szabályozásához olyan metakognitív stratégiák használatára is szükség van, mint a tervezés, megfigyelés,

irányítás vagy értékelés. A cél kiválasztását, a szándékok megvalósítását, a sikerek és kudarcok feldolgozását biztosító források megtalálása pedig motiváció függvénye.

A PISA szakértői abból indultak ki, hogy a tanulás az önszabályozás, a tanulás kognitív, metakognitív és motivációs aspektusai alapján jellemezhető (*Artelt, Demmrich és Baumert, 2001*), és az addigi kutatások tapasztalataira támaszkodva alkották meg a tanulási szokások kérdőívet. A kérdőív lefedi az önszabályozó tanulás leginkább vizsgált – tanulási stratégiák és helyzetek, a motiváció és az énkép – területeit.

A PISA vizsgálat tapasztalatai

A PISA 2000 számos összefüggést tárt fel a vizsgált korcsoport tanulási szokásiról és azok olvasási képességszintet (reading literacy) befolyásoló hatásairól. A részletes és átfogó elemzések közül e tanulmányban, annak terjedelmi korlátai miatt csak néhány eredményt emelünk ki.

Napjaink értékes tudásról kialakított modellje a tudás működőképességét annak szervezettségére, a konkrét információk és tények, a specifikus és differenciált jelentések átfogó fogalmak alá rendelésével (*Ausubel, 1968*) megvalósuló értelemgazdag rendezettségére vezeti vissza. A kognitív struktúra minőségét az határozza meg, hogy ismereteink mennyire áttekinthetők, mennyire stabilak, mennyi és milyen kapcsolatrendszerrel rendelkeznek. Az értelemgazdag tanulás tehát egy-egy fogalom több oldalról való körbejárásával, az új és az előzetes ismereteink összeillesztésével, az eredeti tudás átstrukturálását biztosító tanulási technikával valósulhat meg. A tartósan felidézhető és alkalmazható tudást eredményező úgynevezett elaborációs (magyar szakirodalomban kidolgozási stratégiaként szereplő) tanulási stratégia azonban több időt és erőfeszítést igényel a tanulóktól, mint a szöveg pusztá memorizálása. A memorizálás nem zárja ki a megértést, de anélkül is működik. *Mugler és Landbeck (2000)* szerint azok a tanulók memorizálnak, akik más stratégiát nem tudnak alkalmazni. A PISA 2000 adatai szerint a gyengén olvasók tanulnak leginkább ezzel a módszerrel. A szövegértési nehézségekkel küzdők tanuláshoz hiányosságait az elsajátítandó tananyag többszöri ismétlésével, gyakorlásával, minél több ismeret fejből való megtanulásával próbálják kompenzálni (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003*).

A PISA 2000 vizsgálat eredményei megmutatták, hogy az egyes országok között a legnagyobb különbség a memorizáló stratégiák alkalmazásának gyakoriságában van. Néhány országban, ahol a memorizálás erős faktor, ahol ennek technikának az alkalmazása a leggyakoribb – például Magyarországon és Oroszországban – jelentősen jobb teljesítményt értek el a kontroll- és kidolgozó stratégiákat használó tanulók. A legritkábban memorizáló olasz tanulók ugyanakkor gyenge teljesítményt mutattak (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003*). Az elemzésekben ugyanakkor az is kiderült, hogy a tanulási technikák tudás minőségére és teljesítményekre gyakorolt hatása nem konzisztens, körülbelül az országok felében nem mutatható ki. A vizsgálat tapasztalatai alapján tehát nem állítható, hogy a memorizáló stratégiák nem járulnak hozzá a hatékony tanuláshoz.

Az elemzésekben az is körvonalazódott, hogy szoros összefüggés van a tanulási folyamat ellenőrzése és a tanulási attitűdök között. Igazolódott az a hipotézis miszerint a

tanulók csak akkor ellenőrzik teljesítményüket, ha kellően motiváltak és/vagy bíznak saját képességeikben. Az összefüggés-vizsgálatokból kiderült, hogy a rangsorban Magyarország után álló Olaszországot kivéve az olvasási kompetencia varianciájának nagy részét (Braziliában, Korában, Liechtensteinben és Mexikóban annak háromnegyedét) magyarázzák a kontroll stratégiák, az olvasás iránti érdeklődés, az instrumentális motiváció és az önhatékonyságba vetett bizalom. Míg a tanulási jellemzők csak a teljesítménykülönbségek egy részében irányadók, a tanulási attitűd alapján a variancia átlagosan egy ötöde (Finnországban, Izlandon és Norvégiában több, mint 25%-a) értelmezhető (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003*).

A hazai pedagógiai közvélemény előtt régóta ismert, hogy a tanulóink tanulással kapcsolatos énképe meglehetősen negatív. A PISA 2000 vizsgálat pedig rávilágított arra, hogy a magyar diákok nemzetközi összehasonlításban is igen kevésbé hisznek képességeikben. Különösen abban kételkednek, hogy eleget tudnak tenni a matematikai feladatok követelményeinek. Általános, hogy verbális képességekbe vetett bizalom pozitív, a matematikai képességek megítélése ellenben egyes országokban, például Magyarországon, negatív. A legtöbb tanuló úgy véli, hogy inkább meg tud megfelelni a verbális, mint a matematikai feladatok elvárásainak. Legjobban a dánok, az írek és az olaszok, legkevésbé pedig a koraiak, a csehek, a belgák és a magyarok bíznak verbális képességeikben. A matematikai képességek megítélése szintén Dániában a legpozitívabb. A magyar tanulóknál csak a koreaiak hisznek kevésbé abban, hogy meg tudják oldani a matematikai feladatokat. A verbális és a matematikai énkép különbsége Írországon, Olaszországon, Koreában és Magyarországon a legnagyobb (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003*).

Végül a kooperatív tanulás preferenciájára irányuló elemzések közül egy olyan eredményt emelünk ki, mely a magyar tanulók véleményének egyfajta szélsőségét jelzi. Jóllehet a PISA 2000 adatai a tanulóknál kisebb országok közötti különbségeket mutatnak az összes országot tekintve a következő következtetések fogalmazhatók meg: a legtöbb országban pozitív a kooperatív tanuláshoz való hozzáállás, de leginkább az Egyesült Államok, Dánia és Portugália diákjai preferálják ezt a tanulási környezetet. Mindössze Izlandon, Luxemburgban, Koreában és Magyarországon adtak többségében elutasító válaszokat. A legnegatívabb megítélés a magyar és azt követően a koreai tanulók körében mutatkozott. Meg kell jegyezni, hogy a kooperatív és versenyorientált tanulás néhány országban, köztük Koreában és Luxemburgban is kiegészítő tevékenységek, és az a tanuló, akinek kedvező tapasztalatai vannak az egyik tanulási forma alkalmazásában, általában a másikhoz is pozitívan viszonyul. A magyar iskolai gyakorlatban a frontális osztálymunka dominál, így a tanulásban való együttműködés, annak hasznossága csak kevesek számára jelent személyes tapasztalatot (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003*).

Módszerek

Minta, adatfelvétel

A kérdőívet 193 iskola 270 tanulócsoportjának 3385 hetedik, illetve 2037 tizenegyedik évfolyamos tanulója töltötte ki. A minta a területi (régiónkénti) lefedettség, a tanulók neme és a szülők iskolai végzettségével jellemzett szociokulturális háttér szempontjából reprezentatív.

A felmérésre 2005 novemberében, az iskola által biztosított tanórán került sor. Az adatfelvételt egy, az osztályt tanító tanár, leggyakrabban az osztályfőnök végezte. A kérdőív kitöltésére 20 perc állt rendelkezésre.

A vizsgálatban használt kérdőív szerkezete

Az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportja e felmérésében a PISA 2000 tanulói kérdőívének az eredetivel ekvivalens verzióját használta. A magyar nyelvű változatot B. Németh Mária, Csikos Csaba, Habók Anita és Korom Erzsébet készítette.

A kérdőív 49 itemetből áll. A tanuló négyfokú Likert-skálán dönt arról, hogy egy-egy tételmondat mennyire igaz (egyáltalán nem igaz, ... teljes mértékben igaz), illetve milyen gyakorisággal jellemző rá (soha, ...szinte mindig). Az állítások az önszabályozó tanulás elméletére (részletesen lásd Molnár, 2002) alapozva a hatékonyságot befolyásoló egyéni tanulástechnikai jellemzők (tanulási stratégiák, a szocio-kognitív elemek közül a tanulási környezet) és személyiség (motiváció, énkép) köré szerveződnek. A kérdőív a tanulók tanulási szokásaival kapcsolatos nem-kognitív szféra négy komponensét tartalmazza, amelyek további, összesen 13 különböző módon és mértékben ható változóra tagolódnak (1. táblázat). A vizsgált területek és alegységeik közel azonos súllyal (13–14 itemszámmal) szerepelnek a kérdőívben. Valamivel kevesebb, kilenc item vizsgálja a tanulási környezet preferenciáját. (A kérdőív eredeti részletes leírását lásd Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003.)

A kérdőívben a tanulási célok megvalósításában alkalmazott tervként értelmezett tanulási stratégiák három formája jelenik meg. A tanulóknak arról kell nyilatkozni, hogy tanulásuk során milyen gyakran alkalmazzák a (1) különböző információk, az elsajátítandó és a már meglévő ismereteik között kapcsolatot teremtő kidolgozó (elaboration strategies), a (2) tananyag emlékezetben történő rögzítését szolgáló memorizáló (memorization strategies) és az (3) elsajátítás szintjét ellenőrző kontroll stratégiákat (control strategies).

A képesség és tudáskonstruálás hatékonyságát a racionális döntéseken túl érzelmi tényezők befolyásolják, ezért a kérdőívben megjelennek a PISA vizsgálat céljaihoz kapcsolódó, külső körülmények hatására egyén által generált elsajátítási motívumok is. A felmérés kiterjed az instrumentális motivációra² (instrumental motivation), olyan hajtóerőre, mint a jövőben való könnyebb boldogulás, jobb állás és magasabb kereset lehetősége. De állításokat fogalmaz meg a tanulási tevékenységet kiváltó, tartósan fenntartó

² A tanulásra, mint eszközre, mely segítségével elérhető a kitűzött cél, megszerezhető egy adott dolog.

olyan motívumokról is, mint az olvasás és a matematika iránti érdeklődés (interest in reading; interest in mathematics), továbbá az erőfeszítés mértékét jellemző igyekezetről és a nehézségen túllendítő kitartásról (effort and persistence in learning) is.

1. táblázat. A PISA 2000 tanulói kérdőívének szerkezete

	Változók	A kérdések sorszáma	Item-szám
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	1. 2. 3. 4.	13
	Memorizáló	5. 6. 7. 8.	
	Kontroll	9. 10. 11. 12. 13.	
Motiváció	Instrumentális	14. 15. 16.	13
	Olvasás iránti érdeklődés	17. 18. 19.	
	Matematika iránti érdeklődés	20. 21. 22.	
	Igyekezet és kitartás a tanulásban	23. 24. 25. 26.	
Énkép (self)	Önhatékonyság	27. 28. 29. 30.	14
	Verbális	31. 32. 33. 34.	
	Matematikai	35. 36. 37.	
	Általános tanulmányi	38. 39. 40.	
Tanulási helyzet preferenciája	Kooperatív	41. 42. 43. 44. 45.	9
	Versenyorientált	46. 47. 48. 49.	
Összesen			49

(A részletes leírást lásd Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003. 13–14. oldal.)

A harmadik egység a tanulók önmagukról kialakított elméleteiről, az információ szervezésében meghatározó szerepet játszó, tevékenységirányító, motiváló hatású énképéről gyűjt adatokat. A válaszokból egyrészt következtetni lehet a tanulók önbizalmára, arra, hogy hogyan vélekednek önhatékonyságukról (self-efficacy), hogy mit gondolnak saját, ez esetben verbális és matematikai képességeikről (self-concept of verbal competencies; self-concept of mathematical competencies), mikor egy-egy bonyolult feladattal szembesülnek. Másrészt információt kapunk arról, hogy a tanulók hogyan ítélik meg a tanulmányi teljesítményüket általában (általános tanulmányi énkép – academic self-concept), illetve az olvasásban és a matematika tanulásában (verbális és matematikai énkép – self-concept of verbal competencies; self-concept of mathematical competencies).

Végül mivel a kutatások szerint a tanulási környezet kompatibilis lehet a tanulás hatékonyságával, a kérdőív kilenc, a tanulási helyzetre vonatkozó állítást is megfogalmaz. Ma az intézményi keretekben folyó tanulás, de a munka világában való létezés is elképzelhetetlen hatékony kommunikáció és optimálisan fejlett szociális képességek nélkül (Horváth, 1994), és egyidejűleg van jelen a team-munka és a versengés, ezért a tanulóknak arról kell nyilatkozniuk, hogy mennyire preferálják a kooperatív, illetve versenyorientált tanulási helyzeteket (preference for co-operative learning; preference for competitive learning).

A kérdőív empirikus jellemzői

A PISA 2000 tanulói kérdőívének az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport 2005-ös őszi felmérésében használt verziója mindkét korcsoportban (7. és 11. évfolyam) megbízhatóan működik. A kérdőív alskáláinak reliabilitásmutatói (2. táblázat) jól közelítik a 2000-es PISA felmérés teljes nemzetközi mintában és Magyarországon kapott értékeit, esetenként valamivel magasabbak azoknál. A tanulási stratégiák alacsonyabb Cronbach- α értékei feltehetően annak tudhatók be, hogy mindkét korcsoport viszonylag homogén abban, hogy milyen gyakorisággal alkalmazza a kidolgozó, a memorizáló, és a kontroll-stratégiákat. Továbbá az is valószínű, hogy a felmérésben részt vett tanulók nem rendelkeznek saját tanulási módszereikre vonatkozó meta-tudással, és nem tudják megítélni, hogy hogyan tanulnak. A kapott reliabilitás mutatók öt item esetén kielégítőek, az elemzések elvégezhetők.

2. táblázat. A kérdőív megbízhatósága (Cronbach- α)

Változók		PISA 2000		Oktatáselméleti Kutatócsoport (2005)	
		15 évesek		13 évesek	17 évesek
		OECD átlag	Magyar- ország	7. évfolyam	11. évfolyam
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	0,77	0,78	0,64	0,65
	Memorizáló	0,71	0,72	0,64	0,67
	Kontroll	0,73	0,73	0,67	0,66
Motiváció	Instrumentális	0,82	0,85	0,84	0,87
	Olvasás iránti érdeklődés	0,82	0,85	0,81	0,84
	Matematika iránti érdeklődés	0,75	0,74	0,74	0,82
	Igyekezet és kitartás a tanulásban	0,77	0,79	0,78	0,79
Énkép (self)	Önhatékonyság	0,78	0,76	0,76	0,77
	Verbális	0,73	0,66	0,79	0,81
	Matematikai	0,88	0,87	0,81	0,81
	Általános tanulmányi	0,78	0,76	0,80	0,77
Tanulási helyzet preferenciája	Kooperatív	0,76	0,79	0,76	0,79
	Versenyorientált	0,78	0,71	0,75	0,76

(A PISA-2000 adatait lásd Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003. 90. o.)

A felmérés tapasztalatai

Az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport eredményeit az OECD PISA 2000 felmérés tapasztalataival párhuzamosan mutatjuk be. Közvetlen összehasonlításokat ugyan nem tehetünk, és azt sem tudjuk, hogy milyen válaszokat adtak volna 2000-ben a 13 és 17, illetve 2005-ös évi a 15 éves tanulók, nem követünk el nagy hibát, ha a változók a két

vizsgálat három korcsoportjának aggregát mutatóiból kirajzolódó tendenciáit vesszük alapul. A kutatások szerint ugyanis a tanuláshoz, a tantárgyakhoz való viszony, a tanulási motiváció és énkép az iskolai évek során fokozatosan romlik (Csapó, 2000; Józsa, 2003a). Ezért feltételezhető, hogy a 2000-ben 13 évesek véleménye a PISA-ban kapottnál valamivel pozitívabb, a 17 éveseké pedig negatívabb, illetve a 2005 őszi 15 évesek mutatói valahol a 13 és 17 éveseké közé esnek. Bár a két vizsgálat között öt év telt el és három különböző korcsoportot (13, 15 és 17 éveseket) érintett, az eredmények több hasonlóságot, és érdekes változást jeleznek.

A tanulók a tanulással összefüggő nem-kognitív sajátságait a változók tételmondatainak számértékeiből – a tanulók által megjelölt skálafokokból (1–4) – képzett számtani átlagával írjuk le. A Likert-skála ugyan a szigorúan értelmezett matematikai szabályok szerint rangskála, a szakirodalom gyakran a többféle és összetettebb statisztikai analízisre alkalmas intervallumskálaként kezeli (Csapó, 1994; Sellitz, Jahoda, Deutsch, és Cook, 1979; Józsa, 2002).

Ha elfogadjuk azt a feltételezést, miszerint 2005-ben a 15 éves tanulóink véleménye nagy valószínűséggel illeszkedik a két vizsgált korcsoport válaszainak trendjébe, megállapíthatjuk, hogy 2000 óta negatívabb lett az igyekezet, kitartás megítélése és csökkent a kidolgozó tanulási stratégiák alkalmazásának gyakorisága. Nőtt az érdeklődés az olvasás iránt, továbbá javult a matematikai képességekbe vetett hit és az általános tanulmányi énkép (3. táblázat). Eredményeink szerint a két vizsgálat között eltelt öt évben erősödött az instrumentális motiváció és a versenyorientált, illetve kooperatív tanulási helyzet preferálása. A rendelkezésre álló adatok alapján valószínűleg lényegesen nem változott a memorizálás gyakorisága és a verbális képességek megítélése.

A vizsgált nem-kognitív sajátságok 13 és 17 éves kor között 0,04–0,35 értékű csökkenést mutatnak. A legnagyobb különbséget a matematikai érdeklődés (0,35) és az igyekezet, kitartás (0,34), a legkisebbeket pedig a kidolgozó tanulási stratégiák alkalmazása (0,04) és a verbális énkép (0,05) mutat. A kétmintás t-próba szerint a két minta egyetlen egy vizsgált jellemzőben, az olvasás iránti érdeklődésben nem különbözik szignifikánsan. Adataink tehát más kutatásokkal összhangban jelzik, hogy a tanuláshoz való viszony, a tanulási motiváció és az azzal kapcsolatos énkép a tanévek számával romlik. További elemzéseinkben iskolatípusok szerinti bontásban mutatjuk be az eredményeket.

A mért nem-kognitív sajátságok iskolatípusonként

Magyarországon a különböző iskolatípusban tanuló diákok között jelentős különbségek vannak, a tanulók tanulással összefüggő sajátságai képzési formánként igen változók. A kérdőív összevont mutatói az egyes iskolatípusokban a teljesítményekhez és az azokkal összefüggő kognitív tényezőkhez hasonló képet mutatnak (2. ábra). Első megközelítésben az általános iskolások és gimnazisták aggregát mutatói a magasabbak, a szakközép- és szakiskolásoké alacsonyabb, egymáshoz közeli értékek. A varianciaanalízis eredményei alapján a szakközép- és szakiskolák tanulóinak mért nem-kognitív sajátságai az olvasás iránti érdeklődés kivételével szignifikánsan nem különböznek. Az általános iskolások és gimnazisták egyetlen vizsgált jellemzőben egyeznek, azonos gyakorisággal alkalmazzák a kidolgozó tanulási stratégiákat.

3. táblázat. A „Tanulási szokások” kérdőív alszkálái évfolyamonként

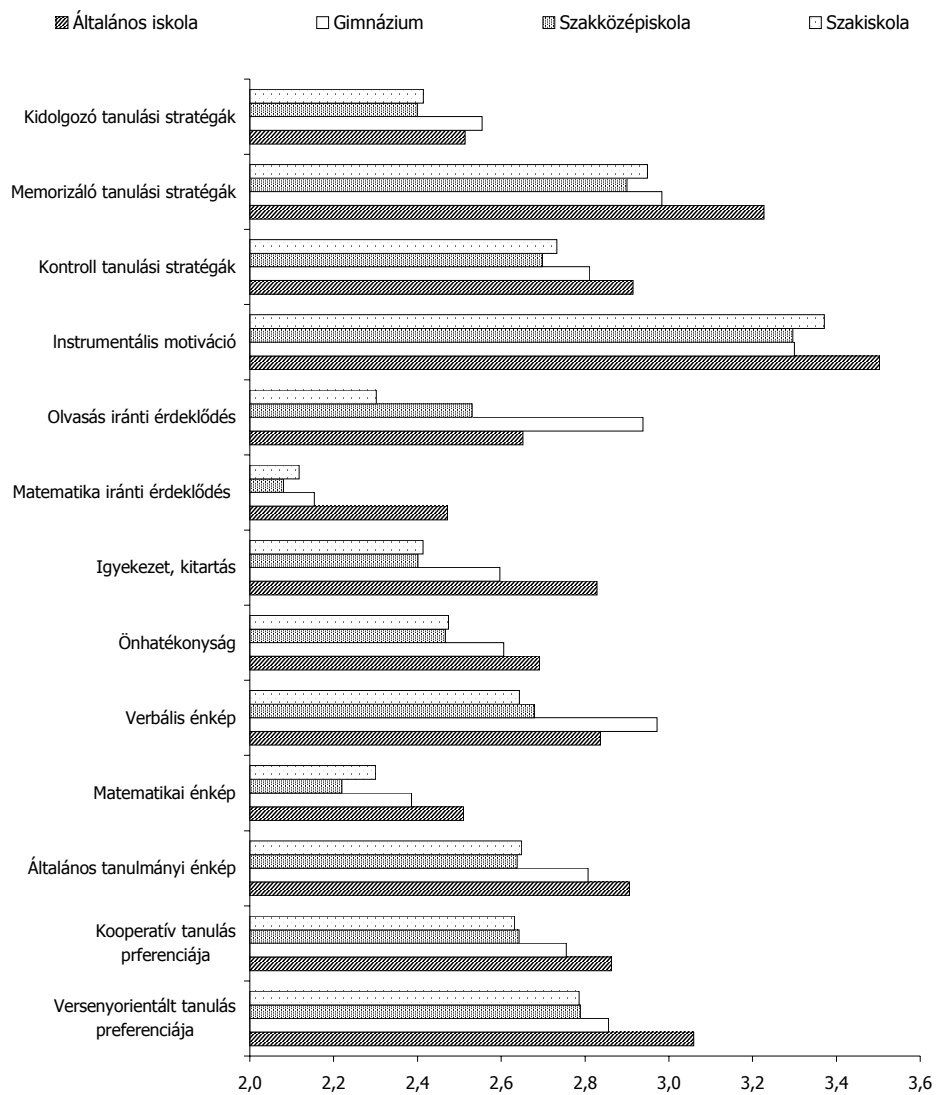
Változók		PISA 2000 (15 évesek)		7. évfolyam (13 évesek)		11. évfolyam (17 évesek)		Különb- ség
		OECD átlag	Magyar átlag	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	2,51	2,62	2,50	0,58	2,46	0,58	0,04
	Memorizáló	2,49	3,14	3,20	0,55	2,94	0,62	0,26
	Kontroll	2,73	2,87	2,90	0,57	2,75	0,59	0,15
Motivá- ció	Instrumentális	2,89	3,27	3,50	0,63	3,31	0,74	0,19
	Olvasás iránti érdeklődés	2,57	2,49	2,65	0,82	2,65	0,86	0,00
	Matematikai érdeklődés	2,44	2,39	2,47	0,75	2,12	0,80	0,35
	Igyekezett, kitartás	2,73	2,89	2,82	0,61	2,48	0,61	0,34
Énkép (self)	Önhatékonyság	2,56	2,58	2,69	0,58	2,52	0,58	0,17
	Verbális	2,92	2,82	2,84	0,61	2,79	0,65	0,05
	Matematikai	2,45	2,15	2,50	0,77	2,30	0,78	0,2
	Általános tanulmányi	2,84	2,67	2,90	0,57	2,71	0,56	0,19
Tanulási helyzet	Kooperatív	2,70	2,11	2,86	0,61	2,69	0,62	0,17
	Versenyorientált	2,62	2,66	3,06	0,57	2,82	0,62	0,24

Memorizálás és a kidolgozó tanulási stratégiák alkalmazása

A magyar tanulók körében általános, hogy a tananyag elsajátításában annak többszöri ismételése, gyakorlása dominál (2,94; 3,20, lásd 2. ábra). A varianciaanalízis szerint a fiatalabbak (az általános iskolában) szignifikánsan többször tanulnak ezzel a technikával, mint az idősebbek, ahol valós különbséget csak a gimnazisták és a szakiskolások között kaptunk. Azzal, hogy a magyar tanulók többsége mechanikus bevésséssel tanul, közismert, a pedagógusok régóta küzdenek az értelmetlen magolás ellen. Az azonban mindenképpen figyelemreméltó, hogy 2000-ben a memorizáló tanulási stratégiák alkalmazásában 3,14-es átlaggal Magyarország állt a PISA vizsgálatban részt vett országok élén, a rangsorban második oroszok 0,38-dal ritkábban használták ezt technikát (Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003). A 3. táblázatból kitűnik a helyzet azóta valószínűleg nem változott lényegesen.

Adataink szerint a mechanikus emlékezetbevéssés viszonylag ritkán jár együtt a gondolkodva tanulással, a kidolgozó stratégiák átlagai valamennyi iskolatípusban alacsonynak tűnnek. Magyarországon az elsajátítandó és a már meglevő ismeretek összekapcsolására leginkább az általános iskolások és a gimnazisták törekcsenek (lásd 2. ábra), a szakképző intézményekben járó tanulók lényegesen különböznek tőlük. Ezen a téren nincs szignifikáns különbség általános iskolások és a gimnazisták, illetve a szakközép- és szakiskolások között.

A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz



2. ábra

A „Tanulási szokások” kérdőív alsókálái iskolatípusonként

Ha abból indulunk ki, hogy a tudás-szerveződésben meghatározó szerepet játszó tanulási technikáról van szó, azt gondolhatjuk, hogy a magyar tanulók hazai és nemzetközi vizsgálatokban kimutatott gyenge teljesítménye mögött nem hatékony tanulási stratégiák alkalmazása áll. A PISA eredményei szerint azonban átlagosan más OECD országok ta-

nulói sem tanulnak sokkal többször kidolgozó módszerrel, a magyaroknál (2,62) csak Brazília (2,84), Mexikó (2,73) és Skócia (2,64) tanulói használják gyakrabban ezt a tanulási technikát (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003*). Ha mindemellett még a PISA vizsgálatokban legjobb teljesítményeket mutató finnek (2,40) és koreaiak (2,50) átlagát is figyelembe vesszük, a PISA szakértőihez hasonlóan arra következtethetünk, hogy a vizsgált tanulási stratégiák és a mért teljesítmények kapcsolata nem egyértelmű.

Instrumentális motívum

Nap, mint nap szembesülünk azzal, hogy az anyagi javak jelentősége felértékelődött. Az elsajátítási motívumok között mind Magyarországon, mind a nemzetközi viszonylatban kiugró értéket képvisel valamilyen külső dolog megszerzésére irányuló, ún. instrumentális motívum (2. ábra; 3. táblázat). A jobb állás és magasabb kereset vágya Magyarországon már 2000-ben is erősebb volt (3,27), mint az OECD országokban (2,89) általában, és azóta tovább nőtt (3,50; 3,31). Ez azt jelenti, hogy a magyar fiatalok körében a célok kiválasztását és megvalósítását, a sikerek és kudarcok feldolgozását leginkább a jövőbeli boldogulás esélyei határozzák meg. Adataink szerint a fiatalabbak (13 évesek) jobban vágnak rá, mint az idősebbek (17 évesek; a gimnazisták, szakközép- és szakiskolások között e téren nincs szignifikáns különbség). Korunk fogyasztói társadalmában némileg érthető, hogy a médiából ránk zúduló, kedvező árú árukat vagy éppen a legújabb szolgáltatásokat kínáló reklámoknak köszönhetően az anyagi javak jövőbeni megszerzése az egyik legerősebb tanulási motívum.

Olvasás iránti érdeklődés és a verbális énkép

Az sem meglepő, hogy napjainkban, mikor a hangos média az átlagember minden napjainak egyik állandó szereplője, mikor tévécsatornák százai az otthonokba viszik a világot, és az interneten szinte minden elérhető, a több energiaráfordítást igénylő olvasás a szórakozás egyre kevésbé kedvelt formája, a tájékozódás egyre ritkábban használt módja. Az olvasás tanulásban és információszerzésben játszott fontosságát azonban senki sem vitatja, így az írásbeliség intenzíven kutatott terület. Miután a PISA 2000 írásbeliség (reading literacy) vizsgálata a 15 éves magyar populáció szövegértésnek nemzetközi átlag alatti színvonaláról számolt be, a PISA 2000 tanulói kérdőívével öt évvel később és két másik korcsoportban végzett vizsgálat az olvasással kapcsolatos affektív személyiségvonások sajátos képét mutatja.

2000-ben Magyarországon a 15 éves fiatalokat kevésbé érdekelte az olvasás (2,49), mint az OECD országok többségében (2,57). 2005-ös felmérésünk az érdeklődés növekedését jelezi (2,65). Ez az egyetlen olyan mért sajátosság, amelyben a két vizsgált populáció véleménye azonos. De míg az olvasási motivációban némi pozitív irányú elmozdulás tapasztalható, a verbális énképben inkább stagnálás sejthető. A 2000-es PISA vizsgálatban a magyar diákok az OECD átlagnál negatívabban (2,82) vélekedtek verbális képességeikről. Öt évvel később az általános iskolások (2,84) körében kaptunk hasonló

eredményt, és a középiskolások többsége sem sokkal kevésbé hitt abban, hogy meg tudja oldani az olvasási feladatokat (2,79).

A varianciaanalízis szerint azonban jelentős, szignifikáns különbség van az egyes képzési formák tanulójának olvasási motivációjában és verbális énképében. Legkevésbé a szakiskolásokat érdekli az olvasás (2,30) és a gimnazisták körében a legnépszerűbb (2,94), a verbális énkép is ott a legpozitívabb. Valószínűleg az is közrejátszik, hogy a gimnáziumban, mivel oda az általános iskolások felső, legtöbb tudású, legfejlettebb képességű rétege kerül, ritkábban jelentkeznek szövegértési problémák. A „jól” olvasó tanulók pedig szívesebben és gyakrabban olvasnak.

A hazai laikus és szakmai közvélemény gyakran ad hangot azon aggodalmának, hogy a fiatalok nem szeretnek olvasni, többségük rosszul és keveset olvas. A PISA és felmérésünk adatait összevetve azonban úgy tűnik, a helyzet másutt is hasonló, továbbá az olvasás vizsgált tényezői és a szövegértés fejlettsége között nincs egyértelmű kapcsolat. Erre utal például, hogy a PISA 2000 írásbeliség vizsgálatban a második legjobb eredményt elért koreaiak olvasás iránti érdeklődése (2,25) az összes résztvevő ország tanulói között leggyengébb volt, verbális énképük (2,67) pedig legnegatívabb (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003*). A magyar tanulók a nemzetközi átlagnál gyengébb olvasási teljesítmény mutattak, olvasáshoz való viszonyuk ugyanakkor összességében nem sokkal rosszabb, mint az OECD országokban általában.

Matematikai érdeklődés és a matematikai énkép változása

Talán még az olvasásnál is hosszabb ideje „zúgnak a vészharangok” a matematikatanulás fölött. Régóta ismert, hogy a magyar tanulók nem szívesen foglalkoznak matematikával, és többségüknek erős a meggyőződése, hogy képtelen megtanulni azt. A „Tanulási szokások” kérdőív felvétele, a PISA 2000 és az Oktatásméleti Kutatócsoport eredményei viszonylag összetett képet körvonalaznak és új kontextusba helyezik a jelenséget.

A PISA 2000 eredményei arra utalnak, hogy a matematika iránti érdektelenség és matematikai képességek lebecsülése „világjenség”. (A vizsgálatban részt vett országok döntő többségében e két változó átlagai igen alacsonyak voltak.) 2000-ben Magyarországon tanulóink matematika énképét tekintve szélső értéket képviselt, a magyaroknál (2,15) csak a koreaiak (1,99) bíztak kevésbé abban, hogy meg tudják oldani a matematika feladatokat. Azt ugyan nem tudjuk, hogy 2005 őszén a 15 éves tanulóink miként nyilatkoztak volna, az adatokból azonban a vélemények javulása körvonalazódik (OECD átlag: 2,45; a 17 évesek átlagos véleménye is pozitívabb, mint öt évvel korábban a 15 éveseké a PISA-ban), az általános iskolások (2,50) a gimnazistáknál (2,39) erősebben bíznak matematikai képességeiben, szignifikánsan pozitívabban ítélik meg azt. A matematikai énkép a szakközép- és a szakiskolákban legnegatívabb (2,22–2,30), és két iskolatípus között nincs szignifikáns különbség.

Eredményeink arra utalnak, hogy nem alaptalanok a matematikatanítás iránt elkövetett szakértők aggodalmai, különösen nem, ha tanulóink matematikai érdeklődésének alakulásáról van szó. Adataink alapján nem állapítható meg, hogy a matematikához való vonzódás 2000 és 2005 között változott-e, ha igen mennyire. A válaszok azonban foko-

zódó elutasítást jeleznek, a hetedikesekéhez (2,47) képest a tizenegyedikesek érdeklődésében (2,47) jelentős gyengülés mutatkozik (a változás mértéke: 0,35). A két célpopuláció az összes vizsgált nem-kognitív sajátság közül a matematikai érdeklődésben különbözik a leginkább. Kérdés, hogy milyen tényezők állnak a háttérben, miért ilyen mértékű az érdeklődés magasabb évfolyamokon tapasztalt drasztikus csökkenése.

A kooperatív tanulási szituáció megítélése

Arra, hogy a PISA és az Oktatásméleti Kutatócsoport vizsgálata között eltelt öt évben történt valami a magyar közoktatásban, leginkább a kooperatív tanulási szituációk megítélésének változása utal. A PISA adatai szerint 2000-ben az együttműködésre épülő tanulási környezet elutasítása az összes részt vevő közül a magyar tanulók körében volt a legerősebb (OECD átlag: 2,70; Magyarország átlaga: 2,11). Az öt évvel később és két másik korcsoportban gyűjtött adatok azonban már a csoport-munkához való viszony jelentős javulását jelzik. A változók átlagaiból kirajzolódó tendencia alapján úgy tűnik, hogy a kooperatív tanulás preferálásában 2000 és 2005 között mutatkozó növekedés a többi vizsgált nem-kognitív tényezőhöz képest kiugróan magas.

A PISA vizsgálatban a közösségi munkán alapuló tanulási helyzet megítélésében az OECD országok többsége és Magyarország között kimutatott különbség nagy, de nem meglepő. Magyarországon az osztálytermi oktatásban ma is, de 2000-ben még inkább a tananyag frontális feldolgozása dominált, ezért a tanulók többségének nem, vagy csak igen csekély tapasztalata lehetett a csapatmunkáról és annak előnyeiről. A 2005-ben regisztrált pozitív változás valószínűleg annak köszönhető, hogy az elmúlt években Magyarországon is nőtt a tanulók együttműködésén alapuló oktatási módszerek iránti érdeklődés, egyre népszerűbbé vált például a projekt módszer.

A tanuláshoz való viszonyt befolyásoló tényezők

A nemzetközi vizsgálatokból (TIMSS, PISA) már ismert, hogy Magyarországon kiugróan nagyok az iskolák és tanulók közötti különbségek (*Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003*). Hazai kutatások (lásd például: *Vári, 1999; Csapó, 2004; Józsa, 2004; Molnár és B. Németh, 2006*) szerint a tanulói tudás eloszlása nem egyenletes, jellegzetes regionális eltérések vannak, továbbá a kognitív tudásterületeken az osztályok közötti különbségek – gyakran még egy iskolán belül is – jóval nagyobbak, mint a tanulók közöttiek. Ma már azt is tudjuk, hogy a fokozatváltáskor tanulói teljesítményben, kognitív képességekben homogénebb osztályok szerveződnek, az osztályok közötti különbségek pedig még nagyobbak lesznek (*Csapó, 2003*). A „Tanulási szokások” kérdőívvel mért nem-kognitív sajátságok azonban némileg eltérnek ettől a képtől.

Osztályok közötti különbségek

A kérdőív változói az osztályok döntő többségében nem különböznek lényegesen a korcsoportátlagtól. Az osztályok néhány kivételtől eltekintve a populációátlag körüli két szórás szélességű sávba esnek, a két évfolyamon a tizenhárom változó esetében összesen

6,6%-uk (18 osztály) található e sávon kívül. – Viszonyításként ez a szám ugyanebben a mintában az induktív gondolkodás fejlettségében 24,0, a komplex problémamegoldásban 26,2%.

Az osztályok közötti kis különbségeket még szembetűnőbben szemléltetik a varianciaanalízis 4. táblázatban bemutatott F értékei³. Eredményeink összecsengenek korábbi kutatásokkal (Csapó, 2002d; Józsa, 2002). A minta tanulócsoporthai a kognitív tudásterületeken ebben a vizsgálat sorozatban is sokkal inkább különböznek egymástól, mint a mért nem-kognitív sajátságokban. Míg az induktív gondolkodás, a komplex problémamegoldás fejlettségében és a természettudományos tudás alkalmazásában az osztályok variációjára 7,6–23,2-szerese a tanulókénak, a tanuláshoz való viszonyban az osztályok közötti különbség mindössze 1,2–5,4-szorosa az azokon belülieknek (4. táblázat). Az osztályok mindkét évfolyamon leginkább a matematikai érdeklődésben, továbbá a matematikai és verbális énképben különböznek, legkevésbé pedig a versenyorientált tanulási környezet megítélésében.

4. táblázat. A kutatásban vizsgált változók osztályok, régiók és az anya iskolai végzettsége közötti különbséget jellemző F értékek

Változók		Osztályok		Régiók		Az anya iskolai végzettsége	
		7. évf.	11. évf.	7. évf.	11. évf.	7. évf.	11. évf.
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	1,4	2,6	3,4	0,3	0,9	4,8
	Memorizáló	1,3	2,2	4,1	5,9	0,9	2,5*
	Kontroll	1,4	2,2	4,0	6,1	1,6	1,2
Motiváció	Instrumentális	1,6	2,0	1,5	5,6	2,2	2,6
	Olvasás iránti érdeklődés	1,4	4,5	4,2	5,1	8,1	6,7
	Matematikai érdeklődés	1,7	1,8	17,7	1,2	3,1*	2,9*
	Igyekezet, kitartás	1,4	2,6	2,2*	3,9	3,7	0,4
Énkép (self)	Önhatékonyság	1,4	1,9	2,3*	1,6	8,0	7,8
	Verbális	1,7	5,4	3,5	3,0*	9,4	2,1
	Matematikai	1,6	3,3	13,1	0,7	8,1	5,0
	Általános tanulmányi	1,3	2,8	3,7	1,3	12,8	5,2
Tanulási helyzet	Kooperatív	1,3	1,9	0,9	0,7	1,0	0,9
	Versenysorientált	1,2*	1,3*	1,1	1,3	2,0	1,1
Induktív gondolkodás		7,6	21,9	3,7	1,0	72,9	33,7
Komplex problémamegoldás		9,8	23,2	4,9	21,5	23,8	26,8
Természettudományos ismeretek alkalmazása valós helyzetekben		10,5	16,2	7,1	14,0	30,1	32,9
Anyá iskolai végzettsége		5,0	9,8	4,6	9,7	—	—

Az F értékei nem; *értékei: $p < 0,05$; jelöletlen értékei: $p < 0,000$ szinten szignifikánsak

³ Az F a külső és a belső variancia hányadosa. (Variancia: szórásnégyzet – A külső variancia: az osztályok minta átlaga körüli szóródását jellemzi; az osztályok súlyozott számtani középértékeinek variációjából – számítható ki; – a belső variancia: a tanulók eredményeinek osztályátlag körüli szóródását jellemzi.). Esetünkben az F érték azt fejezi ki, hogy az osztályok közötti különbség hányszorosa az osztályon belülinek.

Megfigyelhető az az általános tendencia, hogy az F értékek a középiskolában nagyobbak, mint az általános iskolában. A középiskolában az osztályok átlagos nem-kognitív sajátságainak különbségei nőnek, tanulók véleménye ugyanakkor közelebb kerül egymáshoz. A fokozatváltáskor lejátszódó differenciálódás a verbális énképben és az olvasás iránti érdeklődésben a legnagyobb (3,2-szeres), a matematikai érdeklődésben pedig a legkisebb. Az 1990-es évek közepén és végén Szegeden végzett felmérések adatainak, az iskolai szelekciós folyamatok és a tantárgyak viszonyának elemzése a humán tárgyak meghatározó szerepét mutatta (Csapó, 2002d). A verbális énkép és az olvasás iránti érdeklődés F értékeinek, az 1999-es „Iskolai műveltség” tantárgytesztjeihez (Csapó, 2002b) hasonló arányú növekedése alapján valószínűnek tűnik, hogy a verbális tudás és képességek napjainkban, csaknem tíz évvel később is az iskolai sikeresség, az iskola-rendszerben való haladás domináns feltételei.

A tanulók véleményének területi eloszlása

Magyarországon jellegzetes területi különbségek vannak. Elemzésünk egységeit a minta nagysága miatt a régiók képezik. Az elmúlt évtizedek oktatáskutatásai a kognitív készségek és képességek regionális fejlettségében nem túl nagy szignifikáns különbségeket jeleztek (Csapó, 2001; Józsa, 2003b, 2004; Molnár és B. Németh, 2006). Adataink szerint (5. és 6. táblázatok) a vizsgált nem-kognitív sajátságokban a régiók a kognitív tudásterületeknél homogénebb képet mutatnak. Adataink szerint a vizsgált affektív tényezők területi eloszlásában nem mutathatók ki a kognitív tudáshoz hasonló, a régiók gazdasági fejlettségéhez, a lakosság iskolázottságához, az eltérő munkavállalási és pályaválasztási lehetőségekhez kapcsolható összefüggések.

A variancianalízis régiók közötti különbségeit számszerűen jellemző F értéke csupán a tizenhárom évesek matematikai érdeklődésében és énképében kiugróan magas (4. táblázat). A hetedik évfolyamon a régiók nem különböznek szignifikánsan az instrumentális motiváció, az igyekezet, a kitartás, az önhatékonyság, valamint a két tanulási környezet megítélésben. A 11. évfolyamon még egységesebb a kép, a hét régió között az önhatékonyság és a két tanulási környezet megítélése mellett további négy változóban – a kidolgozó tanulási stratégiák alkalmazásának gyakoriságában, a matematikai érdeklődésben, a matematikai és általános tanulmányi énképben – nem kaptunk valós különbségeket. Ugyanakkor a középiskola vége felé az instrumentális motivációban és az igyekezet, a kitartás megítélésben némi differenciálódás figyelhető meg. A tanulás külső motívuma, a jövőbeli könnyebb boldogulás vágya a Közép-Dunántúlon, Észak- és Dél-alföldön szignifikánsan erősebb, mint a Közép- és Észak-Magyarországon (6. táblázat). A készség és tudás vizsgálatokban jó eredményeket mutató közép-magyarországi tanulók szignifikánsan negatívabban vélekednek a tanulásban kifejtett igyekezetükről, kitartásukról, mint a teljesítményrangsorban jóval hátrébb álló dél-dunántúli és dél-alföldi társaik.

5. táblázat. A „Tanulási szokások” kérdőív alszkálái régióként / 7. évfolyam

Változók		Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-alföld	Dél-alföld
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	2,46	2,54	2,55	2,44	2,53	2,57	2,52
	Memorizáló	3,17	3,19	3,29	3,21	3,29	3,25	3,24
	Kontroll	2,85	2,87	2,97	2,90	2,97	2,96	2,91
Motiváció	Instrumentális	3,49	3,49	3,51	3,46	3,54	3,48	3,56
	Olvasás iránti érdeklődés	2,73	2,55	2,69	2,52	2,62	2,67	2,67
	Matematika iránti érdeklődés	2,28	2,44	2,50	2,53	2,48	2,67	2,52
	Igyekezet, kitartás	2,77	2,82	2,86	2,82	2,86	2,88	2,84
Énkép (self)	Önhatékonyság	2,67	2,65	2,73	2,64	2,72	2,75	2,67
	Verbális	2,87	2,86	2,86	2,72	2,87	2,86	2,79
	Matematikai	2,36	2,42	2,52	2,54	2,52	2,72	2,53
	Általános tanulmányi	2,86	2,83	2,91	2,90	2,92	2,99	2,93
Tanulási helyzet	Kooperatív	2,85	2,84	2,88	2,88	2,87	2,90	2,83
	Versenyorientált	3,05	3,03	3,10	3,01	3,06	3,09	3,07

vélemény

szignifikánsan pozitívabb, mint a

vélemény

6. táblázat. A „Tanulási szokások” kérdőív alszkálái régióként / 11. évfolyam

Változók		Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-alföld	Dél-alföld
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	2,48	2,44	2,47	2,47	2,46	2,44	2,48
	Memorizáló	2,83	2,98	2,84	3,02	2,96	3,02	3,00
	Kontroll	2,66	2,71	2,66	2,81	2,84	2,77	2,83
Motiváció	Instrumentális	3,19	3,36	3,26	3,33	3,24	3,44	3,37
	Olvasás iránti érdeklődés	2,74	2,59	2,49	2,73	2,72	2,53	2,72
	Matematika iránti érdeklődés	2,07	2,13	2,09	2,18	2,13	2,07	2,19
	Igyekezet, kitartás	2,40	2,48	2,47	2,55	2,45	2,48	2,58
Énkép (self)	Önhatékonyság	2,52	2,50	2,54	2,52	2,47	2,50	2,60
	Verbális	2,73	2,74	2,78	2,80	2,83	2,78	2,90
	Matematikai	2,29	2,28	2,38	2,31	2,30	2,27	2,31
	Általános tanulmányi	2,67	2,69	2,70	2,74	2,68	2,73	2,76
Tanulási helyzet	Kooperatív	2,66	2,70	2,70	2,74	2,71	2,67	2,67
	Versenyorientált	2,79	2,84	2,75	2,79	2,82	2,84	2,86

vélemény

szignifikánsan pozitívabb, mint a

vélemény

Családi háttér és a tanuláshoz való viszony

Az osztályok és a régiók összehasonlító elemzése alapján valószínűnek tűnik, hogy a szokásosan felvett háttértényezők nem, vagy a kognitív tudásterületektől eltérően hatnak a mért személyiségre. Izgalmas kérdés, hogy milyen kapcsolat van a magyar közoktatásban a tanulók iskolai pályafutását alapvetően meghatározó családi körülmények és a vizsgált nem-kognitív sajátosságok között. Számos nemzetközi (TIMSS és PISA) és hazai kutatás szerint a család szociokulturális körülményei jól jellemezhetők a szülők iskolai végzettségével, továbbá mivel a két szülő iskolai végzettsége között szoros az összefüggés, elemzésünkben a családi háttér az anya iskolázottságával jellemezzük.

Az anyák iskolai végzettsége alapján képzett részminták közötti különbségek az osztályokénál, illetve a régióknál jóval nagyobbak (lásd 4. táblázat). A 4. táblázatból az is kiderül, hogy a mért nem-kognitív sajátosságokban az anyák iskolai végzettsége szerint kialakított részminták sokkal kevésbé különböznek egymástól, mint az ugyanezen a mintán vizsgált tudásterületek esetében.

Az anyák iskolai végzettsége alapján képzett részminták tanulói válaszai igen hasonlóak, valós különbségeket az elsajátítási motívumok és énkép változói mutatnak (7. és 8. táblázatok). A hetedik évfolyamon jellegzetes tendencia figyelhető meg. Szignifikáns különbségeket a képesítés nélküli (legfeljebb általános iskolát végzett) és a diplomás anyák gyermekeinek az olvasás iránti érdeklődésben, az igyekezet, kitartás megítélésben, valamint az énkép alsóskálái esetében kaptunk. Középiskolában mindössze két változó, a matematikai érdeklődés és az általános tanulmányi énkép mutat szignifikáns különbséget az általános iskolai végzettséggel sem rendelkező és a szakmunkás, illetve érettségizett anyák gyermekeinek körében. (Meg kell jegyezni, hogy kevés ilyen tanuló van a mintánkban.) Valószínűleg arról van szó, hogy a szerényebb szociokulturális környezetben élő jól teljesítő tanulók társaiknál nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az eredményeiknek, sokkal inkább saját érdemüknek tekintik azt.

Adataink szerint, bár a fokozatlépéskor újraszerveződő tanulócsoporthoz között az anyák iskolázottsága szerinti különbség csaknem megduplázódik (4. táblázat), a mindkét évfolyamon szignifikáns F értékek az iskolai teljesítményeknél megszokottól eltérően, csökkennek. Valószínű, hogy az anya iskolai végzettségével jellemzett szociokulturális háttér nem úgy, illetve a középiskolában már alig hat a tanulók tanuláshoz való viszonyára, mint a kognitív tudásra. Ezt a feltevést támasztják alá a változók és az anya iskolai végzettsége közötti kapcsolat szorosságát kifejező alacsony korrelációs együtthatók (9. táblázat). A 17 éves korcsoportban a 13 éveseknél gyengébb és kevesebb a szignifikáns összefüggés az anya iskolázottságával. A 7. évfolyamon az énkép korrelációs együtthatói az 1998-as szegedi „Iskolai műveltség” motiváció vizsgálatában (Józsa, 2002) kapotthoz hasonló értékek (0,12–0,13). A legfeljebb 0,13 erősségű korrelációnak feltehetően csekély pedagógiai hatása van.

7. táblázat. A hetedikesek alskálái az anya iskolai végzettsége szerint

Változók		Anya iskolai végzettsége / 7. évfolyam					
		Nincs iskolai végzettség	8 általános	Szakkultúra bizonyítvány	Érettségi bizonyítvány	Főiskolai diploma	Egyetemi diploma
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	2,54	2,50	2,50	2,51	2,55	2,57
	Memorizáló	3,16	3,19	3,24	3,25	3,22	3,23
	Kontroll	3,01	2,86	2,90	2,94	2,95	2,92
Motiváció	Instrumentális	3,46	3,43	3,56	3,52	3,54	3,48
	Olvasás iránti érdeklődés	2,59	2,47	2,62	2,63	2,76	2,85
	Matematikai érdeklődés	2,77	2,55	2,48	2,45	2,43	2,50
	Igyekezet, kitartás	2,72	2,74	2,86	2,84	2,86	2,95
Énkép (self)	Önhatékonyság	2,56	2,58	2,67	2,71	2,78	2,82
	Verbális	2,66	2,71	2,84	2,83	2,91	3,01
	Matematikai	2,37	2,37	2,46	2,55	2,64	2,65
	Általános tanulmányi	2,76	2,73	2,93	2,92	3,01	3,03
Tanulási helyzet	Kooperatív	2,83	2,84	2,90	2,85	2,90	2,86
	Versenyorientált	3,03	3,02	3,07	3,07	3,07	3,17
vélemény		szignifikánsan pozitívabb, mint a vélemény					

8. táblázat. A tizenegyedikesek alskálái az anya iskolai végzettsége szerint

Változók		Anya iskolai végzettsége / 11. évfolyam					
		Nincs iskolai végzettség	8 általános	Szakkultúra bizonyítvány	Érettségi bizonyítvány	Főiskolai diploma	Egyetemi diploma
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	2,53	2,40	2,43	2,45	2,54	2,68
	Memorizáló	3,14	3,03	2,96	2,93	2,88	2,82
	Kontroll	3,05	2,82	2,76	2,74	2,72	2,75
Motiváció	Instrumentális	3,17	3,36	3,40	3,30	3,25	3,20
	Olvasás iránti érdeklődés	2,79	2,54	2,54	2,67	2,80	2,93
	Matematikai érdeklődés	2,58	2,17	2,09	2,07	2,11	2,35
	Igyekezet, kitartás	2,69	2,50	2,47	2,49	2,49	2,54
Énkép (self)	Önhatékonyság	2,47	2,47	2,46	2,53	2,64	2,76
	Verbális	2,56	2,71	2,76	2,83	2,85	2,77
	Matematikai	2,67	2,33	2,25	2,28	2,38	2,64
	Általános tanulmányi	3,08	2,75	2,63	2,72	2,77	2,85
Tanulási helyzet	Kooperatív	2,83	2,71	2,66	2,67	2,73	2,68
	Versenyorientált	2,94	2,83	2,84	2,79	2,85	2,91
vélemény		szignifikánsan pozitívabb, mint a vélemény					

9. táblázat. A kérdőív alskálái és az anya iskolai végzettségének korrelatív összefüggései

Változók		7. évfolyam		11. évfolyam	
		Korr.	Szign.	Korr.	Szign.
Tanulási stratégiák	Kidolgozó (elaborációs)	0,03	0,065	0,10	0,000
	Memorizáló	0,01	0,471	-0,09	0,000
	Kontroll	0,03	0,116	-0,05	0,037
Motiváció	Instrumentális	0,01	0,429	-0,08	0,001
	Olvasás iránti érdeklődés	0,11	0,000	0,12	0,000
	Matematika iránti érdeklődés	-0,05	0,013	0,01	0,653
	Igyekezet és kitartás a tanulásban	0,06	0,001	0,01	0,778
Énkép (self)	Önhatékonyság	0,12	0,000	0,13	0,000
	Verbális	0,12	0,000	0,06	0,016
	Matematikai	0,12	0,000	0,07	0,004
	Általános tanulmányi	0,13	0,000	0,06	0,007
Tanulási helyzet	Kooperatív	0,01	0,621	0,01	0,647
	Versenyorientált	0,04	0,018	0,01	0,594

Korr.: korrelációs együttható Szign.: szignifikancia szint

A tapasztalatok összegzése

Kutatásunk a PISA keretében felszínre hozott problémák újabb életkorokban való vizsgálatára irányult. Célja a tanulók tanuláshoz való viszonyát jellemző néhány nem-kognitív tényező hazai jellemzőinek, azok változásának feltérképezése és nemzetközi kontextusba helyezése. Eredményeink viszonylag vegyes képet mutatnak a mért sajátságok 2000 és 2005 közötti alakulásáról, egyes mutatók stagnálását, mások pozitív vagy éppen negatív tendenciáját jelzik. Eredményeink összecsengenek a korábbi kutatások tapasztalataival, részben megerősítik, részben pedig más megvilágításba helyezik azokat.

A pedagógusok régóta próbálják rávenni tanítványaikat az értelmes tanulásra. Adataink alapján úgy tűnik, sziszifuszi harcot folytatnak a magolás ellen. Tanulóink ma is elsősorban a tananyag mechanikus bevézésére töreksenek, nem erősségük a gondolkodva tanulás. A kidolgozó stratégiák használata ugyan más országok tanulóira sem sokkal jellemzőbb, az azonban mindenképpen figyelemre méltó, hogy 2000-ben az OECD országok közül Magyarországon volt a leggyakoribb a memorizálva tanulás, továbbá míg a memorizálás gyakorisága az azóta eltelt öt évben nem változott, ritkult a kidolgozó tanulási stratégiák alkalmazása.

Szintén érdemes odafigyelni arra, hogy a mai fiatalok értékrendjében igen előkelő helyen szerepel – és vizsgálatunk szerint valószínűleg növekszik – bizonyos anyagi javak birtoklásának vágya. Az instrumentális motiváció hazai és nemzetközi viszonylatban is kiugróan magas értéke részben magyarázhatja, miért nem szeretnek tanulni a magyar diákok. Nem látják, hogy amit tanulnak, mire használható az iskola falain kívül. Ér-

telmetlenek tartják megtanulni a csaknem kizárólag szaktudományos diszciplínákból felépülő tananyagot. Nem érzik, hogy a tanulás eszköz céljaik megvalósításához. A finanszírozási célok ugyan másodrendűnek tűnnek a morális motívumok mellett, nem szabad azonban megfélemlíteni arról, hogy a vágy, irányuljon az akár egy mobil telefon megszerzésére, erős mozgatórugó lehet, ami ügyes tananyagszervezéssel és megfelelő módszerekkel a tanítás-tanulás céljainak szolgálatába állítható.

A magyar fiatalok nagyon nem szeretik a matematikát és többségüknek szinte megfoghatatlan a hite, hogy lehetetlen megtanulni azt. A matematika a PISA vizsgálatban, nemzetközi viszonylatban is viszonylag népszerűtlennek bizonyult. A datainkból az derül ki, hogy a matematikához való vonzódás a két vizsgálat közötti időszakban lényegesen nem változott, és a célcsoportok között viszonylag nagy a különbség. Elemzéseink szerint tanulóink 2006-ban jobban bíztak abban, hogy meg tudják oldani a matematika feladatokat, mint 2000-ben.

A PISA és felmérésünk adatait összevetve megállapítható, hogy a matematikával való foglalkozás ugyan nem igazán vonzó, de nincs komoly gond a diákok érdeklődésével, ha olvasásról van szó. Míg a tanulók többsége erősen kételkedik abban, hogy meg tud felelni a matematika feladatok követelményeinek, bízik verbális képességeiben. Öröndöletes, hogy 2000 óta javult az olvasási kedv és a két PISA írásbeliség vizsgálatának gyenge, nemzetközi átlag alatti magyar teljesítményei nem gyengítették lényegesen a verbális képességekbe vetett hitet. Meg kell azonban jegyezni, hogy a PISA összefüggés-vizsgálata nem mutatott egyértelmű kapcsolatot az olvasási teljesítmény és a verbális énkép, illetve az olvasás iránti érdeklődés között.

Felmérésünk eredményeinek szokásos háttérváltozók szerinti elemzéséből kiderült, hogy a PISA 2000 tanulói kérdőívével mért személyiségvonások szociokulturális meghatározottsága, osztályonkénti és regionális eloszlása a kognitív tudásterületektől eltérő. A tanulócsoporthoz, a régiók és az anya iskolázottsága alapján képzett részminták közötti különbségek jóval kisebbek, mint a képességek vagy teljesítmények esetében. Nagyobb és szignifikáns különbségeket az iskolai eredményességhez köthető néhány elsajátítási motívum és az énkép változó esetében kaptunk. Eredményeink arra utalnak, hogy a tanításban nagy valószínűséggel nem működnek olyan, a vizsgált affektív tényezők kialakulására ható hagyományok, amelyek a kulturális és infrastrukturális különbségekkel kapcsolatosak.

A hatékony és a kitartó tanulást segítő módszerek kutatáshoz hasznos információ lehet a tapasztalt jelenségek okainak azonosítása. Kézenfekvő magyarázatnak tűnik, hogy az oktatásban lejátszódott események állnak a háttérben. Mivel 2000 és 2005 között a magyar közoktatásban nem voltak széles rétegeket érintő lényegi változások, valószínű, hogy a felmérésünk idején 13, illetve 17 éves tanulókat a két vizsgálat között eltelt öt évben ért hatások főként nem tantervi és módszertani változásokból adódnak, inkább egyéb infrastrukturális fejlődésnek, például az internet-hozzáférés kiszélesedésének tudható be. Adataink alapján nem tudjuk megmondani, hogy milyen tényezők állnak a tapasztalt változások hátterében. Azok feltárása további, a háttérváltozók újabb, a megszokottnál szélesebb skáláját felvonultató kutatások feladata.

Irodalom

- Artelt, C., Demmrich, A. és Baumert, J. (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Baumert, J. és mtsai (szerk.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske+Budrich, Opladen. 271–298.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. és Peschar, J. (2003): *Lerners for Life, Student approaches to learning, Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- Ausubel, D. P. (1968): *Educational psychology. A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York.
- Csapó Benő (1994): Középiskolás tanulók véleménye a társadalmi és iskolai változásokról. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 207–231.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.
- Csapó Benő (2002a, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002b, szerk.): *Iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002c): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 37–63.
- Csapó Benő (2002d): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.
- Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályzatok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 8. sz. 107–117.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 230–241.
- Della-Dora, D. és Blanchard, L. J. (1979) *Moving Toward Self-Directed Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Horváth Attila (1994): Kooperatív technikák. In: Mihály Ottó (sorozatszerk.): *Alternatív pedagógiák és módszerek*. OKI Iskolafejlesztési Központ.
- Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 162–174.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–269.
- Józsa Krisztián (2003a): *Az elsajátítási motiváció fejlődése és összefüggése a kognitív alapkészségekkel 4–16 éves korban*. Ph.D értekezés, SZTE Neveléstudományi tanszék, Szeged.
- Józsa Krisztián (2003b): Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. Függelék: országos adatok, statisztikák. Országos Köznevelési Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályosok elemi alapkészségeinek fejlettsége. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–15.
- Molnár Éva (2002a): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 63–79.
- Molnár Éva (2002b): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, **12**. 9. sz. 3–17.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, **103**. 2. sz. 155–173.
- Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasásképesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107–129.
- Mugler, F. és Landbeck, R. (2000): Learning, memorisation and understanding among distance learners in the South Pacific. *Learning and Instruction*, **10**. 2. sz. 179–202.

Schunk, H., D. és Zimmerman, B., J. (1994, szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey.

Vári Péter (1999, szerk.): *A tanulók tudásának változása, MONITOR '97*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 47–64.

Weinert, F. E. (1983): Ist lernen lehren endlich lehrbar? Einführung in ein altes Problem und in einige neue Lösungsvorschläge. *Unterrichtswissenschaft*, **11**. 4. sz. 329–334.

ABSTRACT

MÁRIA B. NÉMETH AND ANITA HABÓK: HUNGARIAN TEENAGERS' ATTITUDES TO LEARNING:
A STUDY OF 13- AND 17-YEAR-OLD STUDENTS

Effective learning is a key issue when knowledge is expected to be successfully and permanently renewed. The PISA studies revealed that Hungarian students do not attain the desired targets. Consequently, the *Centre for Research on Learning and Instruction* within the University of Szeged, Hungary, examined the affective characteristics of 13- and 17-year-old students in relation to learning, in November 2005. A questionnaire similar to the one used by the PISA study in 2000 was administered to 3385 students aged 13 and 2037 students aged 17. The samples reflected aspects concerning regional coverage, gender and socio-economic background. The questionnaire targeted four categories (learning strategies, motivation, self-related beliefs, learning situations and preferences) divided into 13 characteristics comprising 49 items. Subjects had to evaluate presented statements on four point Likert scales. The instrument proved to be reliable for both populations. 13-year-olds exhibited a more positive attitude to learning, judging their learning qualities and activities more favourably than the 17-year-old students. Their interest in mathematics proved to differ greatly, in contrast to similar use of elaboration strategies. There was no significant difference between the two age groups with respect to their interest in reading. A preference for memorization was shown by the Hungarian students as a learning strategy. The findings of the PISA study regarding a prevalence of instrumental motives over other mastery motives were confirmed. Most students feel confident about their verbal abilities, in contrast with their expectancy regarding the attainment of mathematical objectives. The interest in mathematics is essentially lower among the 17-year-old students. Co-operative learning evaluation has improved greatly since 2000. Individual student groups exhibit great differences in cognitive performance. However, there is little difference, if any, with respect to affective personality features. A possible explanation for this minimal difference might be found in the similar classroom factors affecting students' personality. The information revealed by the results on student attitudes may contribute to the development of programs aiming at improving academic success and student efficacy.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 1. 83–105. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence:

B. Németh Mária, MTA-SZTE Képességkutató Csoport, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

Habók Anita, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

FŐISKOLAI HALLGATÓK EGÉSZSÉKGÉPE ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLAT

Szarvasné Mátó Veronika és Benkő Zsuzsanna

Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék

Az egészség értelmezésének lehetőségei

Kutatók, művészek, gondolkodók sora vizsgálta, hogy az egyén és a társadalom hogyan vélekedik az egészségről. Sokan a fizikai teljesítőképességgel, mások a jókedvvel és a lelkesedéssel, vagy a küzdeni akarással és cselekvőképességgel magyarázták. A válaszok előtérbe helyezése függ az egyén társadalmi helyzetétől, iskolai végzettségétől, nemétől, életkorától, azaz társadalmi, demográfiai, kulturális helyzetétől. A lakosság nagy része csak akkor foglalkozik az egészséggel, ha már a mindennapi életében betegség érzete van, vagy konkrét egészségügyi problémái jelentkeznek.

Az egészség egyike azon értékeinknek, amely mindenki számára a legfontosabb. Értelmezésében, fogalmi meghatározásában azonban jelentős eltéréseket tapasztalhatunk az emberiség történetében.

A tradicionális európai társadalmak kultúrájában közös, hogy az egészséget és a betegséget az egyén átfogó fizikai, szellemi és szociális jólétének egyik aspektusaként értelmezik. Hol az egyik, hol a másik elem dominanciája érvényesül. Ez a szemlélet az ókori görög mitológiákban is megőrzött egészséggondolatokra nyúlik vissza (Benkő, 1999). Hasonló szemlélet uralta egész Európát egészen a tizennyolcadik századig. A tizennyolcadik-tizenkilencedik-huszedik század folyamán egyre többet tudunk meg a betegségfolyamatokról. A modern orvostudomány a betegség olyan szemléletét alakította ki, amely a betegségek eredetét tudományos terminusokkal leírható fizikai tényezőkben látja (Waller, 1995).

Számos tudományos értelmezés született, melyek közül a WHO 1946-os alapdokumentuma tartalmazza az egészség ma is konszenzussal elfogadott meghatározását: „az egészség nem a betegség vagy nyomorúság hiánya, hanem a testi, lelki és szociális jóllét állapota”. A meghatározás erénye, hogy az egészséggel foglalkozó tudományok közötti együttműködést sugallta (Benkő, 2005). A WHO definíciójában bár az egészség kerül a középpontba, de az egyén egészségi állapota válik hangsúlyossá, mint szubjektív elem.

A mai egészségértelmezések többségében integratív modelleket vázolnak fel. A természeti, társadalmi környezet, a rendelkezésre álló erőforrások mértéke, a problémákkal való megküzdés, a sikerélmény, az elégedettség mind-mind az egészségi állapot meghatározói (Becker, 1992).

Az egészség multidimenzionális fogalomként való értelmezése minimálisan a testi, lelki és szociális tényezőket foglalja magában. Később egyre hangsúlyosabbá váltak az életkörülmények/élethelyzetek és a spirituális szempontok. A WHO 1988-ban a 2. Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencia ajánlásai között az ökológiai szempontokat, 1991-ben a 3. Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencián elhangzott nyilatkozatában az egészség spirituális szempontjait is bevette szempontrendszerébe (Franzkowiak és Sabo, 1993).

Bernhard Badura az egészséget a problémamegoldásra és az érzelmek irányítására való képességeként értelmezi, ami lehetővé teszi a pozitív énkép, a testi-lelki elégedettség megőrzését és fejlesztését (Badura, 1992 idézi: Benkő, 2005).

Becker és Minsel (1986) pszichológiai kutatásukkal járultak hozzá az egészségfogalom tisztázásához. Lelki egészség-konceptiójuk szerint az egészséget hét tényező határozza meg: (1) pozitív érzelmi állapot vagy jóllét, (2) magas fizikai és lelki energia (kíváncsiság, aktivitás, vitalitás, érdeklődés), (3) érvényességi kör (spontaneitás, kifejező-képesség, magabiztosság), (4) optimális hatékonyság és teljesítmény szint (társas kapcsolatok teremtésének képessége, kreativitás, eltökéltség, realitáskontroll), (5) háttérben maradás képessége (azaz az egyén a figyelmét önmagáról a környezetére irányítja), (6) autonómia vagy rátermettség (függetlenség és cselekvőképesség), és (7) magas önbecsülés (Becker és Minsel, 1986).

Az egyik legösszetettebb megközelítés a két német kutató Hurrelmann és Laaser (1998 idézi: Benkő, 2005) tollából származik, mely szerint az egészség egy személy objektív és szubjektív hogylétének állapota, amely akkor valósul meg, ha a személy fejlődésének fizikai, lelki-szellemi és szociális adottságai összhangban vannak személyes választásaival, céljaival és a mindenkor adott külső életkörülményekkel, azaz, a mindennapi döntéseink, választásaink során figyelembe vesszük saját fizikai adottságainkat, személyiségünket, szakmai felkészültségünket. Egyidejűleg több szerepnek kell eleget tennünk. Mindannyian szorosan tartozunk legalább egy családdhoz, egy munkahelyhez és egy lakókörnyezethez. Az egészség társadalmi bázison alapuló individuális érték, ezért lényeges az egészségre történő szocializáció.

A mai modern – többször egymással polemizáló – egészség értelmezések alapján az egészség integratív jellegű modelljét ismertetjük. A természeti-társadalmi környezet, a rendelkezésre álló források mértéke, a problémák leküzdése, a sikerélmény, az elégedettség – mind-mind az egészségi állapot meghatározói. Az egészséget passzív állapot helyett folyamatként értelmezzük. A cselekvőképesség fejlődése az egész életen átível, az egyén új kompetenciák elsajátítására törekszik. Az egészség egyúttal problémamegoldásra és érzelmek irányítására való képesség, ami a pozitív énkép a testi-lelki elégedettség megőrzésének és újra artikulálásának forrása. Az egészség dinamikus fogalom, ami az életre koncentrálna. Az egyén a természeti és társadalmi környezetével folytatott átfogó és aktív összeütközések eredményeként talál rá az őt gátló és segítő feltételekre: az életfeltételekre. Az egészség multidimenzionális: testi, lelki, szellemi és társadalmi szempontok egyaránt léteznek, ezek egymástól nem elválaszthatók, még ha súlypontozásuk eltérő is (Benkő, 1999).

Az élet egyes területein másképpen jelenik meg az egészség, nagymértékben függ az életkörülményektől és a környezeti kultúrától. A huszadik századi egészségértelmezés a

pozitív gondolkodást, a jó közérzetet, az önmegvalósítást állítja előtérbe, vagyis az egészség alakítható, fejleszthető (Benkő, 2005).

Egészségfejlesztés, prevenció

1986-ban az első Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencián kiadták az Egészségfejlesztés Ottawai Chartáját (Benkő és Tarkó, 2005), amely az egészségfejlesztés legfontosabb alap dokumentuma. Az Ottawai Charta első mondata már meghatározza az egészségfejlesztést: „Az egészségfejlesztés (*health promotion*) az a folyamat, amely képessé teszi az embereket egészségi állapotuk fokozottabb ellenőrzésére és javítására.” (Benkő és Tarkó, 2005. 163. o.) Az embereket állítja előtérbe, képességeiket, életkörülményeiket és autonómiájukat.

Az egészségfejlesztés nem csupán az egészségügyben dolgozók feladata, hanem az egész társadalomé. Az egészségfejlesztésnek létezik egy szűk és egy tág meghatározása is. A szűk definíciója szerint az egészségfejlesztés elhatárolódik minden korábbi egészséggel kapcsolatos preventív fogalomtól, a legfontosabb az egyéni autonómia meghatározása, valamint az életkörülmények javításának felgyorsítása. Tág meghatározása szerint az egészségfejlesztés az összes nem terápiás egészségjavító módszer gyűjtőfogalma (Benkő, 2005). Az egészségfejlesztés magában foglalja a mentálhigiénét, az egészségfelvilágosítást, az egészségnevelést és tanítást, az önségítést, valamint a primer prevenciót (lásd Benkő, 1994).

A prevenció fogalmát az orvostudományban és a hozzá kapcsolódó területeken használják gyakrabban. A prevenciót, vagy betegség-megelőzést és az egészségfejlesztést, egymást kiegészítő lépések rendszerének lehet tekinteni. A prevenciónak három szintjét különítjük el: elsődleges prevenció, amely a rizikófaktorok csökkentésére irányul; másodlagos prevenció, ami a gyógyítást foglalja magában; harmadlagos prevenció, ami a rehabilitációs lépéseket jelenti idült betegségek kezelése után. Az egészségfejlesztés a teljes lakosságra irányul, célja az egészség esélyének javítása (Conrad és Schmidt, 1990; Benkő, 2005).

A WHO szerint az egészségfejlesztés fő színterei az iskola, a munkahely, a kórház és a település (Benkő, 2005). Egyre nagyobb teret kap iskolai szinten az egészségfejlesztés, minden iskolatípus tanrendjébe beépül. Az iskola aktívan tudja fejleszteni az egészséget, így olyan élettéré kell válnia, ami lehetővé teszi az egészséges életvezetés kialakítását. Mindehhez elengedhetetlen a pozitív élmények megszerzése, a cselekvőképesség kialakítása. Az iskolában nem csak a szakképzett egészség-tanárok feladata az egészségfejlesztés, hanem az iskola összes pedagógusa jelentősen hozzájárulhat annak megvalósulásához. Azon túl, hogy az egészség különböző elemei beépíthetők az egyes tantárgyakba, minden pedagógus életvitelével, viselkedésével, példamutatásával, hatással van a gyermekek egészséges fejlődésére (lásd Benkő, 1994).

A bevezetőben ismertetett elméletre alapozva hozta létre a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Egészségtudományi Tanszéke az egészség-tanár szakos képzést. A végzett hallgatók az egészség-tudományokat alkotó

diszciplínák elméletében és gyakorlatában magas szinten képzett szakemberekké válnak. Az egészségtan-tanár szak általános célkitűzése – általános iskolák felső tagozatára (5–8. osztály) és a 9–10. évfolyamra főiskolai szinten, egyetemi szinten 5–12. évfolyamok, illetve szakképző évfolyamok tanulóinak szakrendszerű oktatásában, valamint az iskola-rendszeren kívüli képzésben – olyan tanárok képzése, akik rendelkeznek testi, lelki, szociális egészségre alapozott egészségügyi, egészségfejlesztő és mentálhigiénés ismeretekkel, jártasság az egészséges életmód, a test- és egészségkultúra ismeretkörében és modellként alkalmazzák, közvetítik ezeket az ismereteket. Egészségügyi és egészségpedagógiai szakismereteik rendszerezésével és alkalmazásával képesek a mentálhigiénés szemlélet kialakítására, tudományterületük alkotó művelésére és továbbfejlesztésére.

A kutatás célja, hipotézisek

Empirikus kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az SZTE JGYPK tanzékein tanuló hallgatók egészségfogalma, egészségértelmezése milyen, mennyire differenciált, összetettebb egészségképpel rendelkeznek-e az egészségtan-tanár képzésben résztvevő hallgatók, mint a más szakterületeken tanulók. Továbbá megvizsgáltuk, hogy nemeként, illetve a hallgatók képzési formája szerint tapasztalható-e jelentős eltérés az egészség értelmezését illetően.

Hipotézisünk szerint a felsőoktatásban tanulók egészségképében előfordulnak helytelen értelmezések, egészség megközelítésükben a betegségközpontú magyarázat, illetve az egészség dimenziói közül a testi egészség jelenik meg dominánsan. Harmadik hipotézisünk az egészségtan-tanár szakos hallgatók egészségképére vonatkozik: feltételezésünk szerint egészségértelmezésükben már a szakképzés kezdeti időszakában megjelenik a professzionális egészségfejlesztés, valamint a primer prevenció szerepének szükségessége is.

Módszerek

Vizsgálatunkat az SZTE JGYPK egészségtan-tanár szak, valamint a művelődésszervező szak nappali és levelező tagozatán és a nappali képzésben tanuló tanító szakos hallgatók körében végeztük 2004-ben. A vizsgálat ideje alatt az intézmény az SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar nevet viselte, így tanulmányunkban a vizsgálati eredmények bemutatásánál az akkori elnevezést használjuk. Mintánkban 402 fő vett részt. A résztvevő hallgatók képzési szak szerinti megoszlása: 41,79% művelődésszervező-, 52,24% egészségtan-tanár- és 5,97% tanító szakos hallgató. A nemek aránya: 15,17% férfi, 84,83% nő.

Az adatgyűjtés önkitöltős kérdőíves módszerrel történt, és vizsgálati területeink közül (életmód területei, pl. táplálkozás, szabadidő eltöltés, öltözködés, lakókörülmények; egészség) egyetlen nyitott kérdés terjedt ki a jelen tanulmány témáját képező egyéni

hallgatói egészségértelmezésekre. Válaszadóinknak öt szóval kellett értelmezniük az egészség fogalmát. A kérdőívek kitöltését személyesen végeztük.

1. táblázat. A vizsgálatba bevont minta bemutatása

		Művelődésszervező szakos		Egészségtan-tanár szakos		Tanító szakos		Összesen fő (%)
		fő	%	fő	%	fő	%	
Nappali	Férfi	7	1,74	11	2,74	1	0,25	19 (4,73)
	Nő	52	12,94	35	8,71	23	5,72	110 (27,37)
Levelező	Férfi	30	7,46	12	2,98	0	0,00	42 (10,44)
	Nő	79	19,65	152	37,81	0	0,00	231 (57,46)
Összesen		168	41,79	210	52,24	24	5,97	402 (100)

Az értékelés során az eredmények könnyebb értelmezése érdekében nyolc kategóriát állítottunk fel: (1) testi; (2) lelki, szellemi, érzelmi; (3) társadalmi; (4) környezeti; (5) életmód; (6) betegségcentrikus; (7) megelőzés; (8) professzionális egészségfejlesztés. Az adatok feldolgozásánál matematikai statisztikai módszereket alkalmaztunk.

Az életmód – 5. kategória – fontos vizsgálati tárgya az egészségértelmezésnek. Az életmód az egyén identitásának megismeréséhez szolgáltat alapot, ehhez tartozik a munka, az étkezés, az öltözködés, a pihenés, a rekreáció, a sporttevékenység, a viselkedés, amelyek nyitottak a változásokra, hisz az emberek alkalmazkodnak az új feltételekhez, értékekhez.

Jelen értelmezésünkben a mozgást, a különböző sporttevékenységeket a testi kategóriába soroltuk, míg a pihenés színtereit és a viselkedést, mint a személyiség meghatározóját a lelki, szellemi, érzelmi kategóriába helyeztük. Az életmód értelmezésénél az anyagi javak megteremtésén túl figyelembe vettük a tanulás folyamatát, a jó munkahely meglétét, valamint a szociális és társadalmi helyzetet, amelyek meghatározzák az egyén életmódját. A szociális kategóriába soroltuk azokat a válaszokat, amelyek egy kedvező társas miliő meglétének, kialakításának jelentőségét, a felmerülő konfliktusok hatékony kezelését hangsúlyozzák. A testi, lelki és a szociális egészségen túl az ökológiai egészség megléte is nélkülözhetetlen. Környezetünk megóvása nagymértékben hozzájárul az ember egészség érzetéhez, ezért az ilyen irányú megközelítéseket a környezeti kategóriába soroltuk.

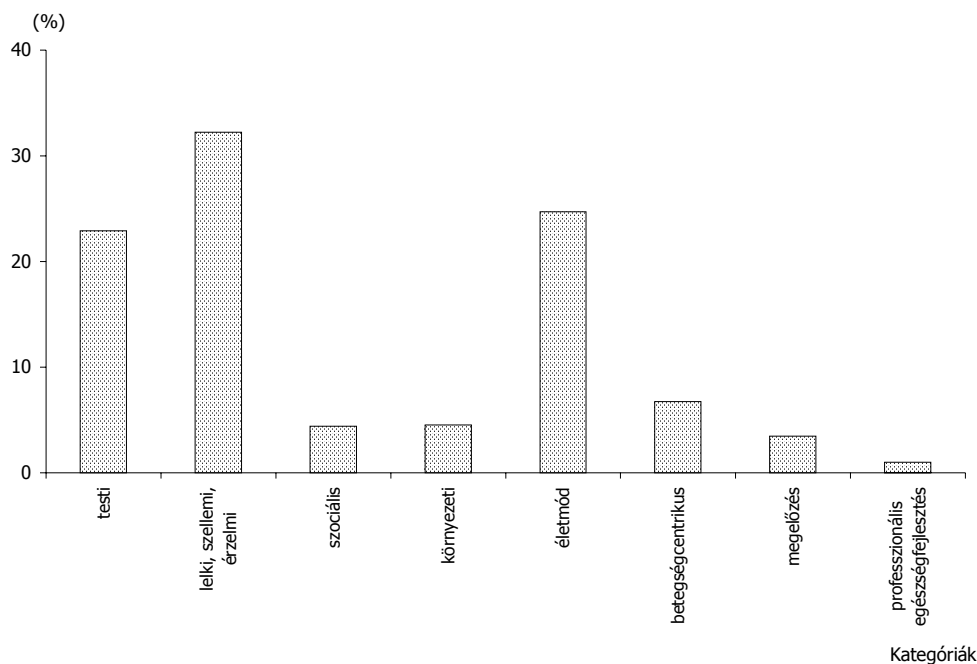
A WHO egészség meghatározásából is egyértelműen következik, hogy a betegségmentes állapot, nem feltétlen az egészség meglétét igazolja. Ezért, aki az egészséget valamilyen betegségtől mentes állapotnak tekinti, helytelen értelmezését adja a fogalomnak.

Az értelmezések során megjelenő szűrővizsgálatok, orvosi ellenőrzések, a mértéktesség, a rendszeresség és a felvilágosítás a megelőzés kategóriáját képezi. A professzionális egészségfejlesztés kategóriát az egészségvédelem, az egészségtudat, az egészségmegőrzés és az egészségnevelés adja.

Eredmények bemutatása

A várt 2010 fogalom helyett, 1703-at tudtunk értékelni, amelyeket a rendelkezésünkre álló információk függvényében – szak megnevezése, a hallgató neme – dolgoztunk fel és elemeztünk. A megkérdezett 402 fő 10,70%-a (43 fő) az egészséget betegségcentrikusan értelmezi.

Az egészségfogalom értelmezési kategóriák szerinti megoszlását tanulmányozva igazolódik az az elgondolás, hogy az egészség értelmezésénél testi, lelki, szellemi és társadalmi szempontok egyaránt megjelennek és ezek egymástól nem elválaszthatók, még akkor sem, ha súlypontozásuk eltérő. A vizsgálat során az egészség fogalmának lelki, szellemi, érzelmi megközelítése érvényesül nagyobbreszt (32,24%), ezt követi 20% feletti értékkel az életmód, valamint a testi megközelítést adó válasz. A fennmaradó közel 20%-ot a maradék kategóriákban adott felsorolások adják (1. ábra).



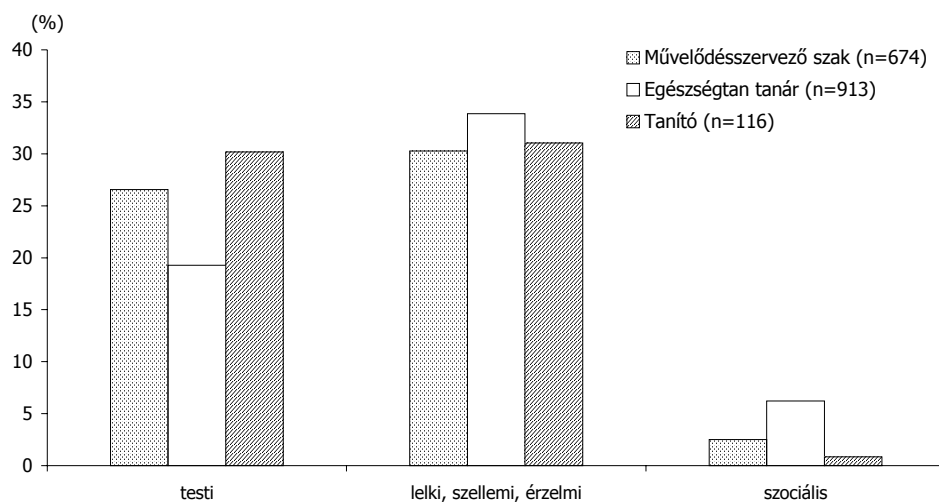
1. ábra
Az egészségfogalom értelmezési kategóriák szerinti megoszlása (n=1703)

A lelki, szellemi, érzelmi kategóriában adott válaszok száma (n=549) szignifikánsan kiemelkedik a többi kategóriában kapott válaszok számához képest (testi n=390, szociális n=75, környezeti n=77, életmód n=421, betegségcentrikus n=115, megelőzés n=59, professzionális egészségfejlesztés n=17). A válaszoknak ebbe a kategóriába eső több mint 30%-os értéke magyarázható azzal, hogy felmérésünkben a 18 éves és az annál idősebb életkorcsoportok alkották a megkérdezettek körét, akik a tanulmányaik során, vagy gyermekeik tanulmányai révén megszerzett ismereteiket, saját, személyes tapasztalataikat, esetleges egészségügyi problémáik alapján megélt élményeiket vették alapul az egészség fogalmának értelmezésénél.

Vizsgálatunkban 4,52%-ban jelölték meg a résztvevők a környezeti tényezők jelentőségét az egészség értelmezése során. Megfigyelhető, hogy az egészségtan-tanár szakos hallgatók körében a legnagyobb az eltérés a testi, és a lelki, szellemi, érzelmi kategóriában adott válaszok hangsúlyozása kapcsán az egészség értelmezésénél (testi 19,28%, lelki, szellemi, érzelmi 33,85%), szemben a művelődésszervező (testi 26,56%, lelki, szellemi, érzelmi 30,27%) és a tanító szakos hallgatók válaszaival (testi 30,17%, lelki, szellemi, érzelmi 31,04%).

Eredményeink megoszlása képzési területenként

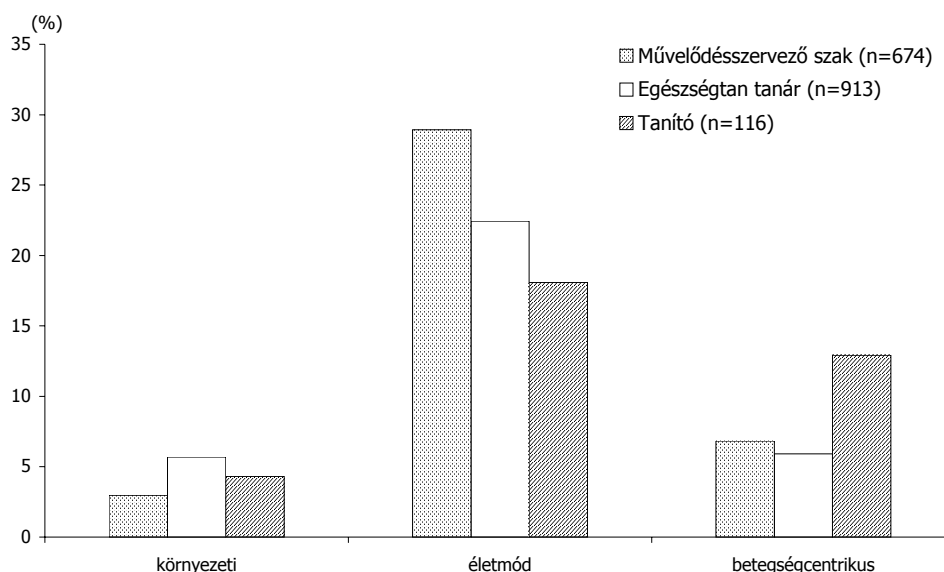
Az egészségtan-tanárok előképzettségének köszönhető a szociális kategóriában elért 6,24%-os válaszarány, meghaladva a másik két szak esetében kapott válaszarányt. Itt jegezzük meg, hogy a tanító szakosok körében szinte meg sem jelent az egészség ez irányú értelmezése (2. ábra).



2. ábra

Az egészségfogalom testi; lelki, szellemi, érzelmi; szociális megközelítése a különböző szakos hallgatók körében (n=1703)

A művelődésszervező szakos hallgatók az egészség meghatározásában a környezeti tényezők szerepét tartották a legkevésbé fontosnak. Ugyanakkor magas a százalékos arány az életmód kategória esetében (28,93%), a más szakterületen tanulók válaszaival szemben. E kiemelkedő érték háttérében az áll, hogy a hallgatók életmódra vonatkozó felsorolásaikban a táplálkozás jelentőségét sugalmazzák elsősorban. Az egészség fogalmának betegségcentrikus megközelítése a tanító szakosok körében gyakori (12,93%), de nem elhanyagolható a művelődésszervező (6,83%), és az egészség-tanár (5,92%) szakosok körében sem (3. ábra).



3. ábra

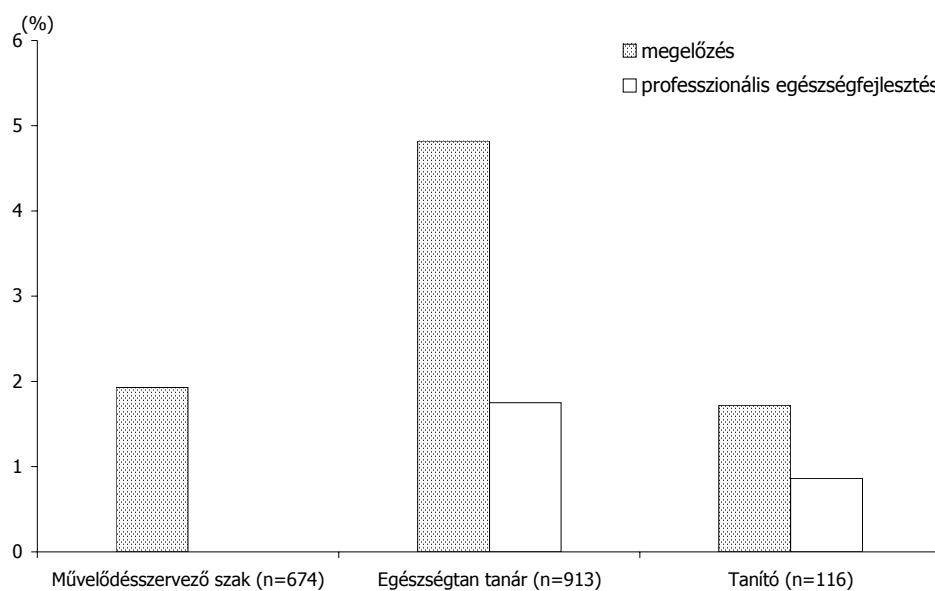
Az egészségfogalom környezeti, életmód és betegségcentrikus megközelítése (n=1703)

A megelőzés, a professzionális egészségfejlesztés az egészség-tanár szakos hallgatók válaszaiban jelent meg, más képzési területen minimális mértékű ezen felsorolások száma (4. ábra). Ez egyértelműen az egészség-tanár szakosok szakképzettségével magyarázható.

Eredményeink megoszlása nemenként

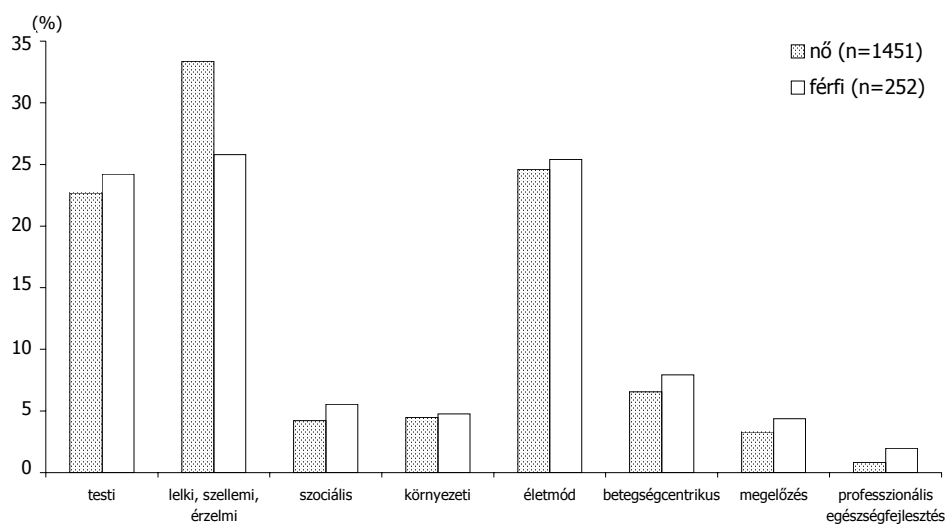
A nemenkénti összehasonlításban nincs szignifikáns eltérés a két nem által az egyes kategóriák mentén adott válaszokban (5. ábra). A lelki, szellemi, érzelmi kategóriában kapott válaszok százalékos megoszlása magasabb a nők esetében a férfiak válaszaiknak ebben a kategóriában adott százalékos megoszlásához képest. Ennek magyarázataként szolgálhat, hogy a nők lelkiileg, szellemileg, érzelmileg érzékenyebbek, hogy körükben a lelki problémák is gyakrabban jelentkeznek.

Főiskolai hallgatók egészségképe összehasonlító vizsgálat



4. ábra

Az egészségfogalom megelőzés és professzionális egészségfejlesztés jelentőségét mutató meghatározások

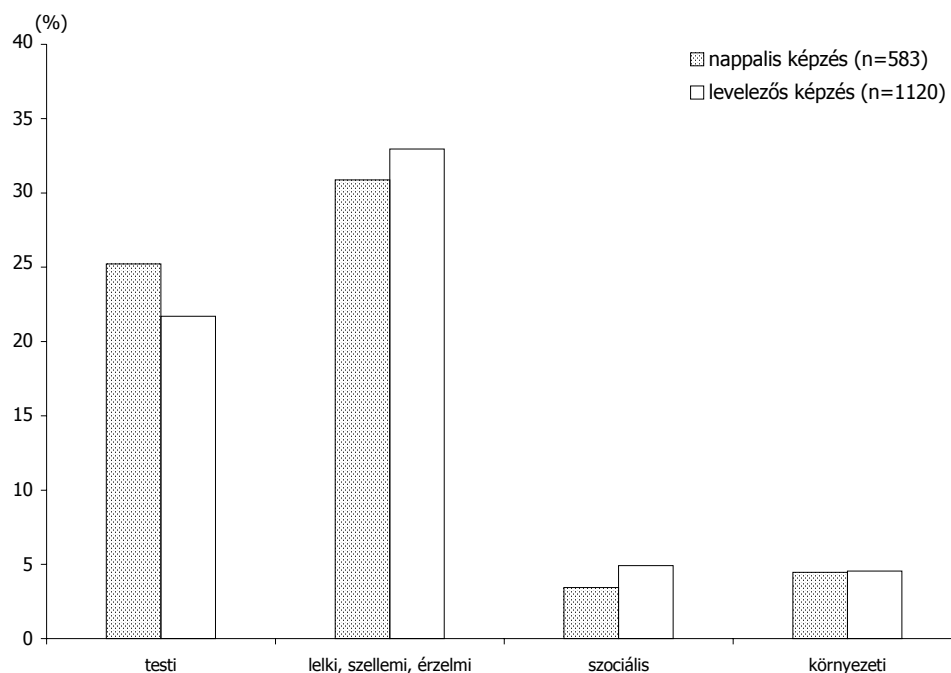


5. ábra

Az egészségfogalom meghatározásának módja nemenkénti bontásban

A nappali és levelező tagozatos hallgatók által adott válaszok alapján a következő megállapítások tehetők. Az egyes kategóriák mentén a kétféle képzés válaszadásainak számában nincs jelentős különbség (6, 7. ábra). A kétféle képzési formában résztvevő hallgatók életkorában jelentős eltérés figyelhető meg, azonban a válaszadásaikban ez az életkorkülönbség nem tükröződik ugyanolyan mértékben.

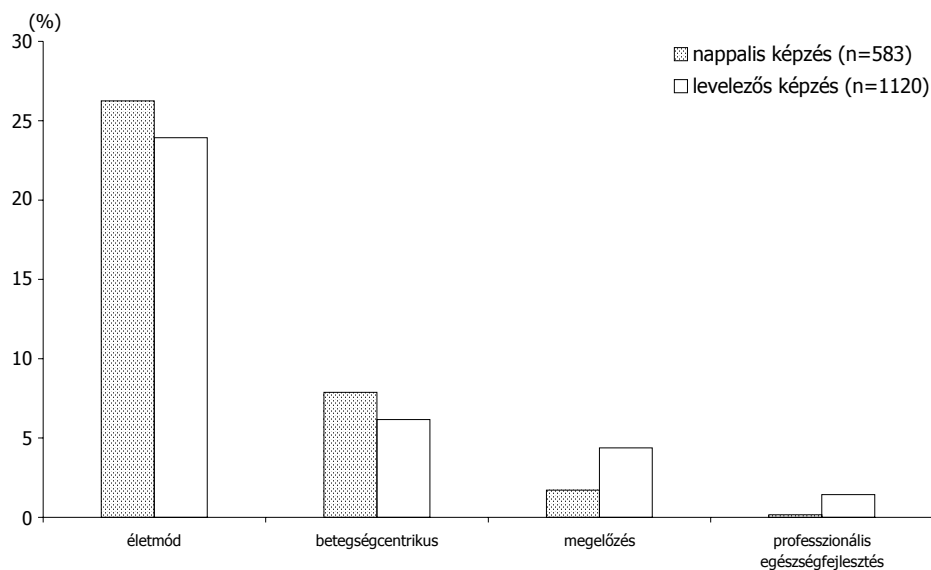
A következőkben az egyes képzési területeken adott válaszokat elemezzük. A művelődésszervező szakos hallgatók felsorolásait tanulmányozva két kategóriában jelentős különbség van a nappali és a levelező tagozatos képzési formában tanulók válaszai között. A levelező tagozatos képzésben tanulóknál kiemelkedő a lelki, szellemi, érzelmi megközelítése (32,47%) az egészségnek, míg a nappali tagozatos képzésben résztvevőknél az életmód (32,94%) fontos az egészség értelmezésén belül. Az idősebb korosztálynál az élettapasztalatok, a fiatalabb korosztálynál a nevelés, tanulás hatása érezhető. A többi kategória esetében a két képzési formában nem tapasztalható különbség (8. ábra).



6. ábra

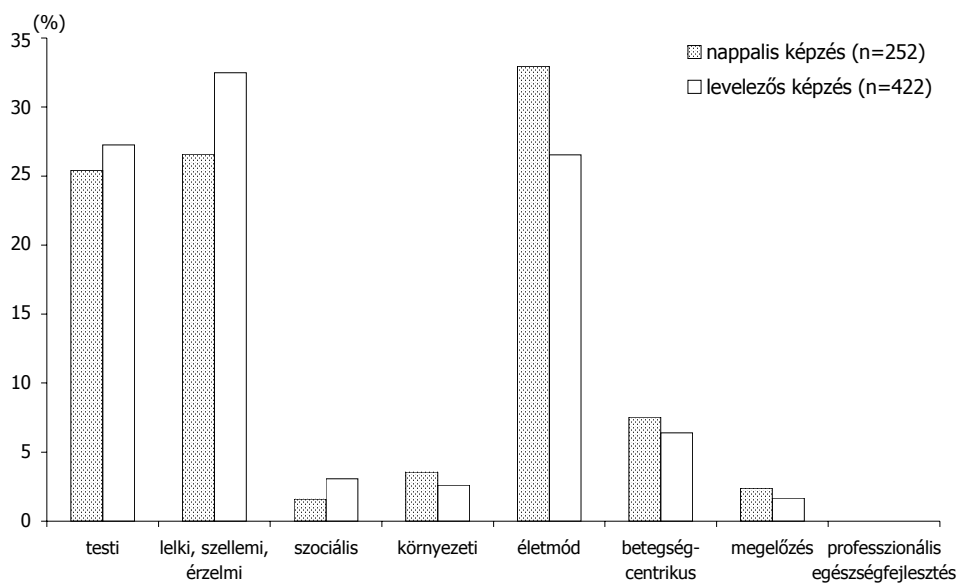
Az egészségfogalom meghatározásának módja a nappali és levelező tagozatos hallgatók vonatkozásában I.

Főiskolai hallgatók egészségképe összehasonlító vizsgálat



7. ábra

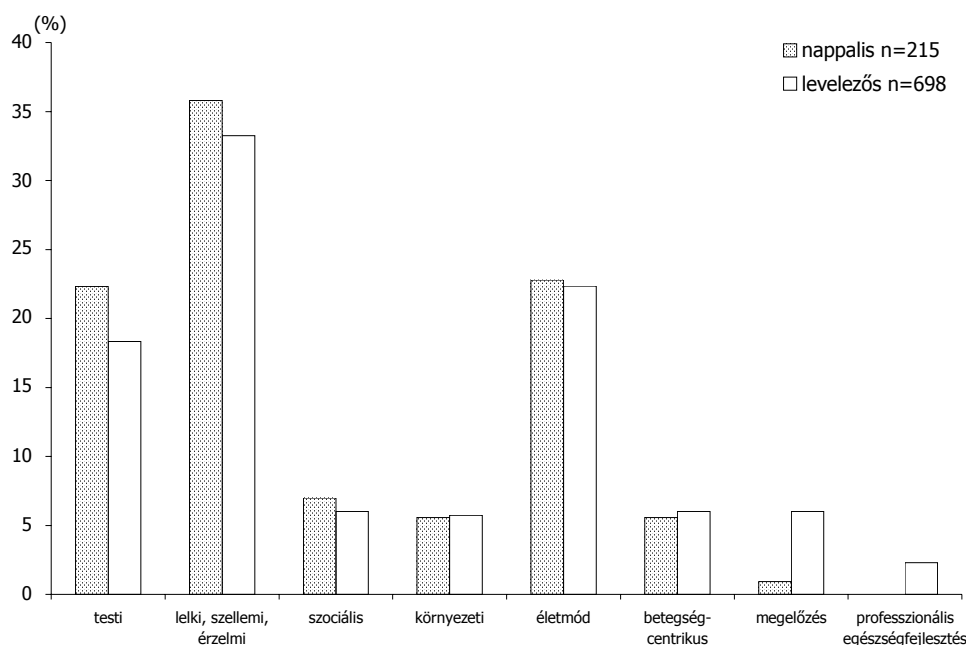
Az egészségfogalom meghatározásának módja a nappali és levelező tagozatos hallgatók vonatkozásában 2.



8. ábra

Az egészségfogalom meghatározásának módja művelődésszervező szakos hallgatók körében

Az egészségtan-tanár szakosok körében kiemelendő a testi felsorolást adó válaszok számában való eltérés a nappali és a levelező tagozatos hallgatók között. Amíg a nappali tagozatos hallgatók válaszaik 22,33%-ában, addig a levelező tagozatos hallgatók 18,34%-ban adták az egészségnek ezt a fajta értelmezését. A fiatalabb korosztály számára nagyobb jelentőségű egészségük szempontjából a különböző mozgásformák gyakorlása, a test higiéniája. Különbséget lehet még felfedezni abban, hogy a nappali tagozatos hallgatók egészségértelmezése során nem jelent meg, illetve csak elenyésző százalékban a megelőzés (0,93%) lehetősége, valamint a professzionális egészségfejlesztés (0,00%), szemben a levelező tagozatos képzési formában tanulók válaszaival. Ennek oka lehet egyrészt az idősebb korcsoport ez irányú előképzettsége, másrészt tudatosabban is használják az egészség ilyen irányú értelmezéseit (9. ábra).

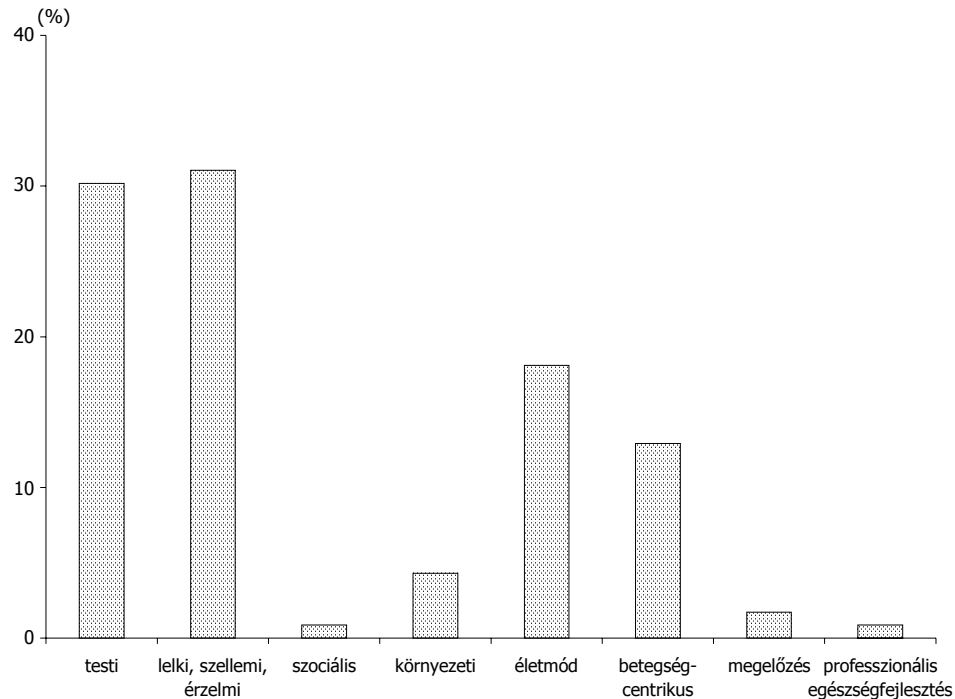


9. ábra

Az egészségfogalom meghatározásának módja az egészségtan-tanár szakosok körében

A tanító szakosok válaszaiból kiderül, hogy egészségképükben a testi (30,17%), a lelki, szellemi, érzelmi (31,04%) kategóriák válnak hangsúlyossá. Az egészség fogalmának szociális megközelítése egy esetben volt megfigyelhető (0,86%) (10. ábra).

Főiskolai hallgatók egészségképe összehasonlító vizsgálat



10. ábra

*Az egészségfogalom meghatározásának módja a tanító szakos hallgatók körében
(n=116)*

A 2. táblázat a hallgatók által adott válaszok egyes értelmezési kategóriák mentén történő megoszlását mutatja. Az értelmezési kategóriák szerinti sorokban az egyes képzési területek és formák szerint külön-külön jelenítjük meg a kapott válaszok százalékos megoszlását, míg a képzési formák, területek szerinti sorokban feltüntetett értékeket a függőleges oszlopok mentén lehet értelmezni, vagyis az egyes értelmezési kategóriákba eső válaszok százalékos megoszlását olvashatjuk le. Választási gyakoriságuk alapján rangsoroltuk az egyes értelmezési kategóriák megjelenését (rangszám), azt vizsgáltuk, hogy képzési területenként, formánként, nemenként milyen összefüggés tapasztalható a rangsorok között. Erre a Spearman-féle rangkorrelációs-együtthatót használtuk.

A nappali és levelező tagozatos hallgatóknak az egyes értelmezési kategóriák mentén adott válaszaik alapján a rangkorrelációs-együttható értéke 0,98, vagyis azonos hangsúllyal emelik ki az egyes értelmezési kategóriákat az egészség értelmezése kapcsán (3. táblázat).

2. táblázat. A hallgatók válaszainak megoszlása az egyes értelmezési kategóriák mentén képzési területenként, formánként elkülönítve

	<i>Testi</i>	<i>Lelki, szellemi, érzelmi</i>	<i>Szociális</i>	<i>Környezeti</i>	<i>Életmód</i>	<i>Betegség-centrikus</i>	<i>Megelőzés</i>	<i>Professzionális egészség-fejlesztés</i>	<i>Összesen</i>
MŰVAN (válaszok száma)	64	67	4	9	83	19	6	0	252
Értelmezési kategóriák szerint (%)	25,40	26,59	1,58	3,57	32,94	7,54	2,38	0,00	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	16,41	12,20	5,33	11,69	19,72	16,52	10,17	0,00	14,79
EGTANAN (válaszok száma)	48	77	15	12	49	12	2	0	215
Értelmezési kategóriák szerint (%)	22,33	35,81	6,98	5,58	22,79	5,58	0,93	0,00	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	12,31	14,03	20,00	15,58	11,64	10,44	3,39	0,00	12,63
TANITOAN (válaszok száma)	35	36	1	5	21	15	2	1	116
Értelmezési kategóriák szerint (%)	30,17	31,04	0,86	4,31	18,11	12,93	1,72	0,86	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	8,97	6,56	1,33	6,49	4,99	13,04	3,39	5,88	6,81
MŰVAL (válaszok száma)	115	137	13	11	112	27	7	0	422
Értelmezési kategóriák szerint (%)	27,25	32,47	3,08	2,61	26,54	6,39	1,66	0,00	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	29,49	24,95	17,33	14,29	26,60	23,48	11,86	0,00	24,78
EGTANAL (válaszok száma)	128	232	42	40	156	42	42	16	698
Értelmezési kategóriák szerint (%)	18,34	33,24	6,02	5,73	22,35	6,02	6,02	2,29	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	32,82	42,26	56,00	51,95	37,05	36,52	71,19	94,12	40,99
Összesen (válaszok száma)	390	549	75	77	421	115	59	17	1703
Értelmezési kategóriák szerint (%)	22,9	32,24	4,40	4,52	24,72	6,75	3,47	1,00	100,00
Képzési formák, területek szerint (%)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

A MŰVAN a művelődésszervező szakos nappali, az EGTANAN az egészség-tan-tanár szakos nappali, a TANITOAN a tanító szakos nappali, a MŰVAL a művelődésszervező szakos levelező, az EGTANAL az egészség-tan-tanár szakos levelező képzésben tanuló hallgatókat jelenti, az aktuális sorokban az általuk adott válaszok számszerű megoszlását tüntettük fel az egészség értelmezésének egyes kategóriái mentén.

3. táblázat. Nappali és levelező tagozatos képzésben résztvevő hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	Lelki, szellemi, érzelmi n=549	Szociális n=75	Környezeti n=77	Életmód n=421	Betegségcentrikus n=115	Megelőzés n=59	Professzionális egészség- fejlesztés n=17	Összesen n=1703
AN (%) (rangszám) n = 1120	25,21 (3)	30,87 (1)	3,43 (6)	4,46 (5)	26,25 (2)	7,89 (4)	1,72 (7)	0,17 (8)	100,00
AL (%) (rangszám) n = 583	21,70 (3)	32,95 (1)	4,91 (5)	4,55 (6)	23,93 (2)	6,16 (4)	4,37 (7)	1,43 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

Nemenkénti megosztásban vizsgálva az értelmezési kategóriák mentén adott válaszokat, ugyanazt a rangkorrelációs-együttható értéket kaptuk (0,98), mint az előző vizsgálati részben. A férfiak és a nők azonos jelentőséget tulajdonítanak az egyes kategóriáknak (4. táblázat).

4. táblázat. A hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása nemek szerint a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	Lelki, szellemi, érzelmi n=549	Szociális n=75	Környezeti n=77	Életmód n=421	Betegségcentrikus n=115	Megelőzés n=59	Professzionális egészség- fejlesztés n=17	Összesen n=1703
Férfi (%) (rangszám) n = 252	24,21 (3)	25,79 (1)	5,56 (5)	4,76 (6)	25,39 (2)	7,94 (4)	4,37 (7)	1,98 (8)	100,00
Nő (%) (rangszám) n = 1451	22,67 (3)	33,36 (1)	4,20 (6)	4,48 (5)	24,60 (2)	6,55 (4)	3,31 (7)	0,83 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

A művelődésszervező szakos hallgatók válaszainak megoszlását vizsgálva nemenkénti felbontásban, azt kaptuk, hogy a rangkorrelációs-együttható értéke 0,85, tehát nincs lényeges eltérés a nemek függvényében az értelmezési kategóriák mentén (5. táblázat).

5. táblázat. A művelődésszervező szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása nemek szerint a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	Lelki, szellemi, érzelmi n=549	Szociális n=75	Környezeti n=77	Életmód n=421	Betegségcentrikus n=115	Megelőzés n=59	Professzionális egészség- fejlesztés n=17	Összesen n=1703
MűVFérfi (%) (rangszám) n=148	27,03 (1)	26,35 (2,5)	3,38 (7)	4,05 (6)	26,35 (2,5)	7,43 (4)	5,41 (5)	0,00 (8)	100,00
MűVNő (%) (rangszám) n=526	26,43 (3)	31,37 (1)	2,28 (6)	2,66 (5)	29,66 (2)	6,65 (4)	0,95 (7)	0,00 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

Az egészség-tanár szakos hallgatók válaszainak megoszlását vizsgálva nemenkénti felbontásban rangkorrelációs-együtthatót számítva 0,94-es értéket kaptunk, tehát a férfi és a női válaszadók is azonos hangsúllyal emelik ki az egyes kategóriákat (6. táblázat).

6. táblázat. Az egészség-tanár szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása nemek szerint a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	Lelki, szellemi, érzelmi n=549	Szociális n=75	Környezeti n=77	Életmód n=421	Betegségcentrikus n=115	Megelőzés n=59	Professzionális egészség- fejlesztés n=17	Összesen n=1703
EGTANFérfi (%) (rangszám) n=100	21,00 (3)	25,00 (1)	9,00 (4,5)	6,00 (6)	23,00 (2)	9,00 (4,5)	3,00 (8)	4,00 (7)	100,00
EGTANNő (%) (rangszám) n=813	19,06 (3)	34,93 (1)	5,90 (4)	5,66 (5)	22,39 (2)	5,54 (6)	5,04 (7)	1,48 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

A tanító szakos hallgatók körében a nemek szerinti statisztikai elemzésre nincsen módunk, mert a 24 hallgatóból csak egy férfi volt a mintában.

A továbbiakban képzési formák szerint keresünk összefüggéseket az egyes vizsgált szakokon belül. Az egészség-tanár szakos nappali és levelező tagozatos képzésben tanuló hallgatók esetében a rangkorrelációs-együttható értéke 0,91, vagyis azonos jelentőséggel emelik ki az egyes kategóriákat (7. táblázat).

7. táblázat. Az egészség-tanár szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása a képzési forma függvényében a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	Lelki, szellemi, érzelmi n=549	Szociális n=75	Környezeti n=77	Életmód n=421	Betegségcentrikus n=115	Megelőzés n=59	Professzionális egészségfejlesztés n=17	Összesen n=1703
EGTANAN (%) (rangszám) n=215	22,33 (3)	35,81 (1)	6,98 (4)	5,58 (5,5)	22,79 (2)	5,58 (5,5)	0,93 (7)	0,00 (8)	100,00
EGTANAL (%) (rangszám) n=698	18,34 (3)	33,23 (1)	6,02 (5)	5,73 (7)	22,35 (2)	6,02 (5)	6,02 (5)	2,29 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

A művelődésszervező szakos hallgatók válaszait vizsgálva képzési forma szerint azt tapasztaljuk, hogy a rangkorrelációs-együttható értéke 0,86 (8. táblázat). Erős összefüggés tapasztalható az egyes kategóriák mentén adott rangsorolások között.

8. táblázat. A művelődésszervező szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása a képzési forma függvényében a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	Lelki, szellemi, érzelmi n=549	Szociális n=75	Környezeti n=77	Életmód n=421	Betegségcentrikus n=115	Megelőzés n=59	Professzionális egészségfejlesztés n=17	Összesen n=1703
MÜVAN (%) (rangszám) n=252	25,40 (3)	26,59 (2)	1,59 (7)	3,57 (5)	32,9 (1)	7,54 (4)	2,38 (6)	0,00 (8)	100,00
MÜVAL (%) (rangszám) n=422	27,25 (2)	32,46 (1)	3,08 (5)	2,61 (6)	26,54 (3)	6,40 (4)	1,66 (7)	0,00 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

Összefüggéseket kerestünk az egyes szakok hallgatói által jelzett rangsorok között is. Eredményeink szerint nincsen jelentős eltérés az egészség-tanár és a művelődésszervező szakos hallgatók egyes kategóriák mentén adott válaszainak hangsúlyát tekintve, ezt támasztja alá a 0,93-as értékű rangkorrelációs-együttható is (9. táblázat).

9. táblázat. Az egészség-tanár és a művelődésszervező szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	Lelki, szellemi, érzelmi n=549	Szociális n=75	Környezeti n=77	Élelmód n=421	Betegségcentrikus n=115	Megelőzés n=59	Professzionális egészség-fejlesztés n=17	Összesen n=1703
EGTAN (%) (rangszám) n=913	19,28 (3)	33,84 (1)	6,24 (4)	5,70 (6)	22,45 (2)	5,92 (5)	4,82 (7)	1,75 (8)	100,00
MÜV (%) (rangszám) n=674	26,56 (3)	30,27 (1)	2,52 (6)	2,97 (5)	28,93 (2)	6,82 (4)	1,93 (7)	0,00 (8)	100,00

(n: a válaszok száma)

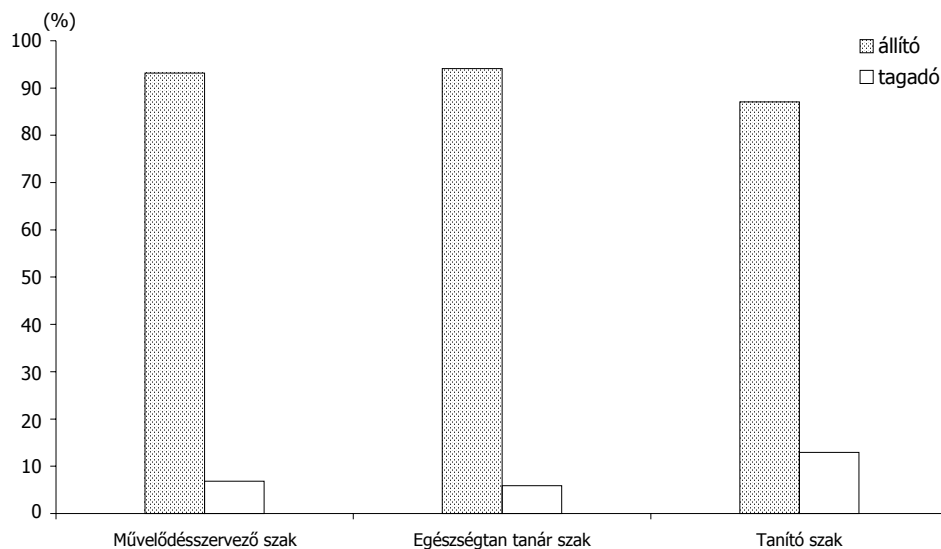
Az egészség-tanár és a tanító szakos hallgatók egészség értelmezése nem tér el lényegesen egymástól, a rangkorrelációs-együttható értéke 0,79 (10. táblázat).

10. táblázat. Az egészség-tanár és a tanító szakos hallgatók válaszainak értelmezési kategóriák szerinti megoszlása a rangszámok feltüntetésével

	Testi n=390	Lelki, szellemi, érzelmi n=549	Szociális n=75	Környezeti n=77	Élelmód n=421	Betegségcentrikus n=115	Megelőzés n=59	Professzionális egészség-fejlesztés n=17	Összesen n=1703
EGTAN (%) (rangszám) n=913	19,28 (3)	33,84 (1)	6,24 (4)	5,70 (6)	22,45 (2)	5,92 (5)	4,82 (7)	1,75 (8)	100,00
TANITO (%) (rangszám) n=116	30,17 (2)	31,04 (1)	0,86 (7,5)	4,31 (5)	18,10 (3)	12,93 (4)	1,73 (6)	0,86 (7,5)	100,00

(n: a válaszok száma)

Az elemzés utolsó pontjaként megvizsgáltuk, hogy a tagadó (jelen esetünkben a betegség-centrikus megközelítések tartoznak ebbe a kategóriába), és az állító (minden egyéb válasz) válaszok száma hogyan alakul (11. ábra). A művelődésszervező (6,83%) és az egészségtan-tanár szakos (5,92%) hallgatók válaszai között minimális a különbség ebben a kérdésben. A tanító szakos hallgatók körében az adott válaszoknak jelentősebb része tagadó jelentésű (12,93%).



11. ábra

Az egészségfogalom meghatározásának módja a teljes mintában (állító-tagadó)

Következtetések, összegzés

Elemzéseink alátámasztották hipotéziseink egy részét, miszerint a felsőoktatásban tanuló hallgatók egészségképében előfordulnak hibák, helytelen értelmezések. A felsőfokú képzésben résztvevők egészségképében nem a testi megközelítés dominál, mint ahogy azt feltételeztük, hanem a lelki, szellemi, érzelmi oldalt helyezik előtérbe. Harmadik hipotézisünk beigazolódott: az egészségtan-tanár szakos hallgatók változatosabban, egészség-centrikus megközelítésben értelmezik az egészség fogalmát, egészségképükben jelen van a megelőzés, az egészségnevelés, egészségfejlesztés jelentősége is.

Nemek szempontjából vizsgálva az egészség megközelítést, érdemi különbséget nem tapasztaltunk. Képzési formák tekintetében az egyes egészség értelmezési kategóriák mentén jelentős eltérés nincsen a teljes mintát vizsgálva. Kisebb különbségek jelentkez-

nek, amikor a művelődésszervező vagy az egészségtan–tanár szakos képzésen belül vetjük össze adatainkat a képzési forma szerint.

Nem csak az egészségtan–tanárok tanulmányai során van nagyon jelentős szerepe az egészség hangsúlyozásának, előtérbe helyezésének, hanem minden egyes pedagógusképzésben meg kellene jelennie az egészségfejlesztésnek, hogy a későbbi oktató-nevelő munkájukban alkalmazni, érvényesíteni tudják azt. Ezen elgondolás jegyében dolgozta ki pályázat¹ keretében, és hirdette meg az SZTE JGYTFK Alkalmazott Egészségtudományi Tanszéke általánosan művelő tárgyként az Egészségfejlesztés alapjai című kurzust a 2005/2006-os tanév második félévében a Szegedi Tudományegyetem hallgatói számára. A kurzus hatékonyságának feldolgozása jelenleg folyik.

Irodalom

- Becker, P. és Minsel, B. (1986): *Psychologie der seelischen Gesundheit, Band 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten*. Hogrefe, Göttingen.
- Becker, P. (1992): Die Bedeutung integrativer Modell von Gesundheit und Krankheit für die Prävention und Gesundheitsförderung. Anforderungen an allgemeine Modelle von Gesundheit und Krankheit In: Paulus, P. (Hrsg.): *Prävention und Gesundheitsförderung. Perspektiven für die psychosoziale Praxis*. GwG-Verlag. Köln. 91–108.
- Benkő Zsuzsanna (1994, szerk.): *Az egészségneveléstől az egészségfejlesztésig*. JGYTF Kiadó, Szeged.
- Benkő Zsuzsanna (1994, szerk.): *Az egészségfejlesztő és mentálhigiénés szakember a társadalomban*. JGYTF Kiadó, Szeged.
- Benkő Zsuzsanna (1999): *Egészség, egészségfejlesztés, egészséges életmód, egészségképzés*. Habilitációs tézisek, kézirat, Szeged.
- Benkő Zsuzsanna (2005): Bevezetés az egészségfejlesztésbe. In: Benkő Zsuzsanna és Tarkó Klára (2005, szerk.): *Iskolai egészségfejlesztés: Szakmai és módszertani írások egészségterv készítéséhez*. JGYF Kiadó, Szeged. 13–27.
- Benkő Zsuzsanna és Tarkó Klára (2005, szerk.): *Iskolai egészségfejlesztés: Szakmai és módszertani írások egészségterv készítéséhez*. JGYF Kiadó, Szeged.
- Franzkowiak, P. és Sabo, P. (1993): *Dokumente der Gesundheitsförderung. Internationale und nationale Dokumente der Gesundheitsförderung in Wortlaut und Kommentierung*. Peter Sabo, Mainz.
- Waller, H. (1995): *Gesundheitswissenschaft. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis*. Kohlhammer, Stuttgart.

¹ Egészségfejlesztés alapjai pályázat, Egészségügyi Minisztérium kiírása

ABSTRACT

VERONIKA MÁTÓ SZARVASNÉ AND ZSUZSANNA BENKŐ: A COMPEARATIVE STUDY OF COLLEGE STUDENTS' UNDERSTANDING OF HEALTH

Concepts of health in society have been long subjects of research attention. Health-related ideas are largely defined by the social and cultural status of individuals. Among the several definitions of health, the WHO (1946) definition is still widely held as a consensual understanding among researchers, „Health is not the lack of illnesses but the state of physical, mental and social well-being”. 20th century thinking highlighted positive thinking, well-being, and self-realization; that is, health can be developed and promoted. Health promotion is the collective concept of all non-therapy health-improving methods. The concept of prevention is used in medical sciences and related fields. Prevention and health promotion should be considered as complementary measures.

The research presented focused on the following questions: Do students applying for a health education teacher degree programme have a more complex health-view than students of other majors? How accurate or incomplete is the health concept of college students? The sample (N=402) was comprised of health education teacher trainees (52.24%) leisure studies students (41.79%), and lower-primary teacher trainees (5.97%) at the University of Szeged, Faculty of Juhász Gyula Teachers' Training College. 15.17% of the sample were male, 84.83% female. Data were collected with the survey method. The instrument covered the concept of health as affecting the personal life and actions of the participants. Eight categories were defined during the analysis (physical, mental, spiritual, emotional, social, environmental, life-style, illness-centred, prevention, professional health promotion). The results confirmed that health education teacher trainees understand the concept of health in a more diversified and health-centred way. The importance of prevention, health education and health promotion are present in their health view. Furthermore, the results revealed that there are mistakes and misinterpretations in the health-view of college students. While the health view of health education teacher trainees is further shaped and enriched in the course of their studies, there is still a need for promoting the health-consciousness of students in higher education.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 1. 107–127. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szarvasné Mátó Veronika és dr. habil Benkő Zsuzsanna, Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék, H-6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

MAGYAR ÉS ANGOL NYELVŰ FOGALMAZÁSOK RETORIKAI SZERKEZETE: ÖSSZEFÜGGÉSEK, MAGYARÁZATOK ÉS PEDAGÓGIAI IMPLIKÁCIÓK

Kiszely Zoltán

Kodolányi János Főiskola

A kontrasztív retorika az idegennyelv-elsajátítási kutatások azon területe, amely kísérletet tesz idegen nyelven írók fogalmazásirási problémáinak feltárására és azoknak első-sorban a szöveget létrehozók anyanyelvi retorikai stratégiáival történő magyarázatára. Jelen dolgozat azzal a céllal íródott, hogy összehasonlítsa magyar középiskolás diákok magyar és angol nyelvű érvelő esszéinek szerkezeti sajátosságait, és feltárja a diákok anyanyelvi és angol nyelvi írásfolyamatait (írásstratégiáit), valamint műveltségi (írásbeliségi) háttérét. A vizsgálatot kiegészítettük az esszék minőségének értékelésével, és összevetettük a diákok általános angol nyelvtudásának szintjével. A tanulmány második felében arra kerestük a választ, hogy a fenti tényezők hogyan járultak hozzá a fogalmazások retorikai szerkezetének kialakulásához.

A kutatásnak három kiindulópontja volt. Egyrészt saját felsőoktatásban eltöltött angol nyelvű írásktatási gyakorlatom során számos hallgatóval találkoztam, akik saját bevallásuk szerint korábban még soha nem hallottak az angol esszék szerkezeti felépítésének sajátosságairól, és meglepődve tapasztalták azt, hogy az angol retorikai hagyományok szerint az érvelő esszé első bekezdéséből már kiderül az író álláspontja. Másrészt *Horváth* (2001) javaslatot tesz magyarországi középiskolás diákok anyanyelvi és angol nyelvű íráskészségének és írásfolyamatainak feltárására. Végül, de nem utolsósorban, a kontrasztív retorikai kutatásokból eddig hiányzott magyar anyanyelvű diákok esszéinek vizsgálata.

A kutatás elméleti háttere három forrásból táplálkozik. Az első szövegnyelvészeti indíttatású. Áttekinti a kontrasztív retorikának a tanulmány szempontjából legfontosabb sarokpontjait, illetve foglalkozik a fogalmazások értékelésének legjelentősebb kérdéseivel. A második az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatok kognitív aspektusait, illetve azok egymásra való hatását tárgyalja. A harmadik rész a magyar diákok anyanyelvi és angol nyelvi műveltségi háttérét, vagyis az írás- és olvasáskészségükkel kapcsolatos kutatási eredményeket tekinti át.

Szövegtani kutatások

A kontrasztív retorikával foglalkozó kutatások *Kaplan* (1966) programadó cikkével kezdődtek, de gyökerei a nyelvi relativizmus elméletéhez, a kontrasztív analízishez, a hi-

balelemzéshez és a köztesnyelvi kutatásokhoz nyúlnak vissza (Connor, 1996). Azóta ez a terület az idegen-, illetve második nyelvi íráskutatások központi területe lett. A kezdeti, kizárólag szövegközpontú kutatásokat mára felváltották az olyan kutatások, amelyek nem csupán a szövegek szerkezetével foglalkoznak, hanem ezt kiegészítik az írással kapcsolatos folyamatának és az írók írástanulási és műveltségi hátterének vizsgálatával is.

Kaplan (1966) tanulmányában mellett érvel, hogy a külföldi diákok saját anyanyelvük retorikai struktúráit alkalmazzák akkor is, amikor angolul írnak, azaz transzferálják anyanyelvi szövegszerkezeti jellegzetességeiket idegen nyelvi írásaikra. Elmélete a legtöbb kritikát azért kapta, mert Kaplan a diákok idegen nyelvű esszéiből következtetett anyanyelvi sajátosságaikra anélkül, hogy anyanyelvi írásaikat is tanulmányozta volna (Brown, 1994).

A szóban forgó témával foglalkozó tanulmányok között van, amelyik kifejezetten a diákok argumentatív esszéivel foglalkozik. Connor (1987) angol, német, finn és amerikai 16 éves diákok anyanyelvükön íródott érvelő esszéit hasonlította össze, felhasználva többek között Tirkkonen-Condit (1985) „Situáció-Probléma-Megoldás-Értékelés”-ként ismertté vált szövegszerkezet-elemzési módszerét. Eredményei szerint a szerkezet nem mutatott jelentős különbségeket a négy csoport között; inkább a jól és a gyengén írók között voltak kimutatható különbségek. Connor és Lauer (1988) ugyanezt a módszert alkalmazta angol, új-zélandi és amerikai diákok szintén anyanyelvükön íródott esszéinek összevetésére, és az eredmények megerősítették a korábbi vizsgálatban kimutatott hasonlóságokat. Harama és Anthony (1999) egy japán egyetemista hat különböző időpontban készült angol nyelvű esszéit hasonlította össze Lautamatti (1987) által bevezetett témastruktúra-elemzés segítségével. Kimutatták, hogy a korábban íródott esszéikben jóval több volt a párhuzamos progresszió (ugyanannak a témának az állandó ismétlődése), amely inkább a gyenge minőségű esszék sajátja, míg a későbbiekben ezt felváltotta a szekvenciális progresszió, ami több téma felbukkanására utalt, és a jobb minőségű írások jellemzője. Mindhárom tanulmány fontos hozzájárulás volt a kontrasztív retorikai kutatásokhoz, mert elemzési módszereik relevánsnak mutatkoztak további összehasonlításokhoz is.

Ezen kutatásokkal párhuzamosan megjelentek azok a kontrasztív retorikai elemzések is, amelyek nem csupán a szövegek szerkezetét, hanem azok születésének körülményeit is vizsgálták. Mohan és Lo (1985) mellett érveltek, hogy a kínai és nyugat-európai diákok esszéi közötti különbségek elsődleges magyarázata a két kultúra különböző írástanításában keresendő. Függetlenül attól, hogy a diákok milyen nyelven írnak, az esszé szerkesztési készségeik későn alakulnak ki, azaz egy fiatalabb angol anyanyelvű diák ugyanolyan gyengén szerkeszti angol esszéjét, mint egy vele azonos korú nem angol anyanyelvű, de angolul író diák. Liebman (1992) kérdőíves módszerrel hasonlította össze arab és japán diákok anyanyelvi fogalmazás-tanulási jellemzőit, és arra a következtetésre jutott, hogy az arabok számára az írás tranzakcionális, míg a japánok számára az írás expresszív funkciója az elsődleges. Hirose és Sasaki (1994) japán egyetemisták japán és angol esszéit hasonlították össze, amit kiegészítettek a diákok angol nyelvtudásáról, japán és angol írásfolyamataikról, műveltségi hátterükről és íráskészségükről szóló ismeretükről szóló adatokkal. Kutatási eredményük szerint az anyanyelvi írástratégiák transzferálódhatnak az idegen nyelvű írás folyamataira.

Matsuda (1997) a kontextusba helyezett kontrasztív retorika, azaz az idegen nyelvi írás dinamikus modelljét javasolja, amelybe a kontrasztív retorika elmúlt majdnem 40 évének a bölcsességét igyekszik belefoglalni. A modellel magyarázatot próbál adni azon tényezők összetettségére, amelyek befolyásolják az író az idegen nyelvi szöveg szerkesztésének folyamatában. Eszerint az idegen nyelvi írást nem pusztán az olvasó nyelvi, kulturális és oktatásban szerzett elvárásai (kontextusa) alakítják, hanem az idegen nyelven író saját anyanyelvi kontextusa is. Ezen kívül még számos egyéb tényező befolyásolja az író döntéseit, mint például a témával kapcsolatos ismeretei, amelyek alapján minden egyes író és olvasó háttére különböző még akkor is, ha azonos anyanyelvűek. A modell szerint továbbá az író, az olvasó és a szöveg között végbemenő bonyolult interakciók hálózata is jelentős befolyásoló tényező az esszék szerkezetének kialakításában. Véleménye szerint jól körülhatárolt feladatállítással meg lehet adni az idegen nyelven írók számára azt a lehetőséget, hogy az adott kontextusnak megfelelő szöveget hozzanak létre.

A szövegszerkezeti különbségek egy lehetséges magyarázatát az esszék minősége adja. Az esszék értékelésének sarokköve a szerkezeti validitás, amely a legfontosabb tényező az íráskészség szintjének mérése és értékelése során (*Hamp-Lyons*, 1990; *Grabe és Kaplan*, 1996). Ez magában foglalja a pontos feladatállítást, a kidolgozásra szánt megfelelő idő biztosítását, a megbízható értékelési rendszereket és az értékelőket.

Számos kutató (pl. *Hamp-Lyons*, 1990; *Kádár-Fülöp*, 1988; *Raimes*, 1983; *Vahapassi*, 1988) foglalkozott a fogalmazás témaválasztásának kulcsszerepével. A feladatmegoldás során (1) a feladat pontos megfogalmazása (*Bickner és Peyasantiwong*, 1988); (2) a megoldásra szánt idő lényeges tényezők. *Hamp-Lyons* és *Kroll* (1996) hangsúlyozza, hogy annyi időt kell biztosítani a feladatmegoldáshoz, hogy az írás különböző fázisaiban mindegyikére (pl. vázlatkészítés) jusson idő. *Matsuda* (2001) az írás közönségének és céljának feladatba való integrálása mellett foglal állást.

A fogalmazásokat háromféle módon értékeli általában. A holisztikus értékelés során az összbemérés alapján pontozzák a szöveget. Az analitikus értékelés során különböző értékelési kritériumokra adnak egyenként pontokat az értékelők, amelyek összessége adja az esszé pontszámát. A harmadik mód olyan értékelési skála alkalmazása, amelynek segítségével csupán egyetlen szempont, például az érvelés minősége szerint történik az esszék értékelése. A megfelelő értékelési módszer kiválasztása mindig az adott feladattól és az értékelés céljától függ. Minden írásfeladathoz különböző értékelési skálákat kell alkotni (*Sasaki és Hirose*, 1999), valamint az értékelőknek ténylegesen használniuk kell a skálákat (*Alderson és Banerjee*, 2002), amelyek használatát rendszeres képzések során kell standardizálni (*Alderson, Clapham és Wall*, 1995).

Az írás folyamata

Egy szöveg szerkezeti felépítését jelentősen meghatározó tényező az a folyamat, amelyen keresztül az író eljut az írás végső változatához. Ezért az alábbiakban az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatokat és egymásra való hatásukat tekintjük át.

Az 1970-es évek végére olyan mennyiségű anyanyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos kutatási adat halmozódott fel, hogy szükség volt egy magyarázó erővel bíró koherens

elméleti keret létrehozására. Ennek eredményeképpen két nagyhatású modell született meg. Az egyik *Flower* és *Hayes* (1980, 1981), a másik pedig *Bereiter* és *Scardamalia* (1987) elmélete. *Flower* és *Hayes* (1980, 1981) abból indult ki, hogy a tapasztalt és a kezdő írók hasonló írásstratégiákat alkalmaznak, de a jó írók magasabb színvonalon képesek megvalósítani ugyanazt. A modell középpontjában ezen hasonlóságok leírása áll. Elméletük szerint az írás rekurzív folyamat, amelynek fázisai állandóan ismétlődnek. *Bereiter* és *Scardamalia* (1987) modelljében a gyengén írók és a jól írók írásfolyamatai gyökeresen eltérnek egymástól. Előbbiek egy úgynevezett tudás-elmondó folyamaton mennek keresztül írás közben, míg utóbbiak egy tudás-átalakító folyamaton haladnak végig az írás során. Mindkét modellnek van hátránya, de jelentősen hozzájárultak az írás összetett folyamatának magyarázatához.

Az anyanyelvi írásfolyamatokról szóló kutatások kiindulópontként szolgáltak az idegen nyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos tanulmányok számára, de utóbbiakkal kapcsolatban még nem hoztak létre az anyanyelvihez hasonló átfogó elméletet (*Silva*, 1990, 1993). A két folyamat között számos hasonlóságot és különbséget is kimutattak a kutatók, amelyből *Silva* (1993) azt a következtetést vonja le, hogy az idegen nyelvi írás tanárainak túl kell lépniük az anyanyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos eredményeken, és kifejezetten az idegen nyelvi írásfolyamatok tanulmányozásából kell kiindulniuk.

Míg *Zamel* (1983) szerint az idegen nyelven jól írók hasonló stratégiákat alkalmaznak, mint az anyanyelvükön jól írók, addig *Raimes* (1987) különbségeket fedezett fel írásfolyamataikban. *Friedlander* (1990) az anyanyelv idegen nyelvi írásban betöltött szerepével kapcsolatban arra a következtetésre jutott, hogy ha az idegen nyelven létrehozandó szöveg témája szorosan kapcsolódik az írók anyanyelven szerzett élményeihez, akkor a szöveg tervezésekor az anyanyelv használata pozitív eredményeket hozhat. *Woodall* (2002) is hangsúlyozza, hogy az idegen nyelvi írás oktatása során érdemes a diákok anyanyelvére is támaszkodni, hiszen ez az egyik legfontosabb forrás az idegen nyelven írók számára. *Krapels* (1990) és *Silva* (1993) átfogó szakirodalmi áttekintéseik során összehasonlítják az addigi anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatokról szóló kutatási eredményeket: (1) valószínűleg létezik egy nyelvtől független fogalmazási kompetencia; az anyanyelven jól illetve gyengén írók, és az idegen nyelven jól, illetve gyengén írók írásstratégiái hasonlóak, (2) az anyanyelvi írásfolyamatok transzferálódhatnak az idegen nyelvi folyamatokra, de vannak bizonyos különbségek is a két írásfolyamat között, például az anyanyelven írók a revízió során jóval kevésbé foglalkoznak a nyelvtani és helyesírási kérdésekkel, mint az idegen nyelven írók, (3) az anyanyelv használata az idegen nyelvi írás során főként az idegen nyelvi szókincsproblémák során fordul elő és az írás folyamatosságának fenntartásában van nagy szerepe, (4) az anyanyelvhez kapcsolódó témák több anyanyelvhasználatot váltanak ki az idegen nyelvi írásfolyamat során.

Az anyanyelvi íráskészségnek az idegen nyelvre való transzferálásával kapcsolatban *Cummins* (1981) arra a következtetésre jutott, hogy létezik egy nyelvtől független közös kognitív nyelvi bázis, ami lehetővé teszi az anyanyelvi írás- és olvasási készségek transzferét egy idegen nyelvre, azonban ez a transzfer csak egy bizonyos idegen nyelvi küszöbszint elérése után aktiválódik. Ezzel ellentétben *Carson*, *Carrell*, *Silberstein*, *Kroll* és *Kuehn* (1990) arra a következtetésre jutott, hogy alacsonyabb idegen nyelvi

szintű diákok inkább anyanyelvi készségeikre támaszkodnak, míg a jobb nyelvtudásúak inkább az idegen nyelvre. Fontos tanulsága a transzferhatások kutatásának az is, hogy a transzfer mértéke és jellegzetességei nagyban nyelvfüggőek, azaz a nemzetközi kutatások eredményei nem feltétlenül alkalmazhatóak a magyar anyanyelvű diákok kontextusában, ami feltétlenül szükségessé teszi a magyar diákok írásfolyamatainak feltárását.

Összegezve az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatok különböző aspektusai az írás teljes retorikai kontextusának fontos elemei. Tanulmányozásuk jelentős hozzájárulás a kontrasztív retorikai tanulmányok egyik legfontosabb céljának eléréséhez, a különböző nyelven készült írások szerkezeti jellegzetességei kialakulásának magyarázatához.

A magyar diákok műveltségi háttere

Műveltségen illetve írásbeliségen olyan írás- és olvasáskészségeket értünk, amelyek segítségével az emberek meg tudják valósítani céljaikat a való világban, munkájuk és tanulmányaik során. A diákok által létrehozott szövegek elemzéséhez és értékeléséhez ez a harmadik kulcsfontosságú tényező. A tanulmány ezen részében a magyar diákok anyanyelvi és angol nyelvi írás- és olvasáskészségeiről szóló kutatási eredményeket tekintjük át.

A magyar diákok anyanyelvi íráskészségét négy átfogó tanulmány vizsgálta. *Orosz* (1972) 18 fogalmazástechnikai műveletet vizsgált egy országos reprezentatív mintán négy különböző évfolyamon. Általánosságban arra a következtetésre jutott, hogy jelentős javulás csupán három fogalmazási műveletben mutatkozott. *Kádárné* (1990) az IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálatának magyar nyelvű esszéivel kapcsolatos eredményeit tekintette át. A vizsgálat részeként különböző szövegtípusokat kellett készíteniük a résztvevő 8. és 12. évfolyamos általános iskolába, illetve gimnáziumba járó diákoknak. Mind a két vizsgált korcsoport az érvelő esszék tekintetében nyújtották a leggyengébb teljesítményt. Ehhez a vizsgálathoz kötődve *Kádárné* (1990) a magyar nyelv és irodalom tanárok által kitöltött háttérkérdőíveket elemezve azt is megállapította, hogy az írás oktatása háttérbe szorul a diákok irodalmi, nyelvészeti és esztétikai neveléséhez képest. *Horváth* (1998) egy holland-magyar együttműködés keretében kipróbált anyanyelvi érettségi modellről számolt be, amelynek legfőbb tanulsága, hogy a nem irodalmi témákhoz kötődő fogalmazási feladatok anyanyelvi érettségibe való integrálása jó lehetőség volna a diákok pragmatikus műveltségi készségeinek elsajátításához. *Molnár* (2002) egy nagyszabású, az iskola által közvetített műveltséget vizsgáló kutatás részeként végzett felmérést szegedi 7. és 11. osztályos diákok körében. A két korcsoport között csekély mértékű fejlődés volt kimutatható.

A magyar felnőtt lakosság anyanyelvi műveltségi készségeit *Terestyéni* (1987, 1996a) vizsgálta, valamint Magyarország résztvevője volt egy nemzetközi OECD vizsgálatnak ugyanezzel a témával kapcsolatban (*Vári és mtsai*, 2001). *Terestyéni* kutatásai arra mutattak rá, hogy a magyar társadalom jelentős részének ellenérzései vannak az írásbeliséggel szemben, és arra is, hogy a funkcionális analfabétizmus valós probléma Magyarországon. A nemzetközi tanulmány szerint pedig a magyar lakosság körülbelül 60–80 százaléka nem rendelkezik a mindennapi életéhez szükséges írásbeliségi szinttel.

A magyar diákok anyanyelvi olvasási készségei sem jobbak a felnőttekénél. Az 1986-tól kezdődött Monitor elnevezésű, olvasási készségeket vizsgáló felméréssorozat tíz éven át egyre romló teljesítményeket mutatott, ami 1995 óta egyenletesen stagnál (Halász és Lannert, 2000). A PISA 2000 nemzetközi felmérés (Vári és mtsai, 2002) a magyar 15 éves diákok olvasási teljesítményét vizsgálva azt találta, hogy a magyar diákok 48 százaléka a megfelelő írásbeliségi szint hiánya miatt nem képes új információk elsajátítására.

A magyar lakosság angol nyelvtudásáról Terestyéni (1996b) végzett reprezentatív felmérést, amely nagyon lassú növekedést mutatott az angolul érteni és magát megértetni tudó emberek számában a tíz évvel korábbi adatokhoz képest. Csapó (2001) 6., 8. és 10. osztályos diákok angol nyelvtudását mérte fel országos reprezentatív mintán. Eszerint a diákok íráskészsége volt a leggyengébb nyelvi készség, továbbá minél magasabb volt az anyanyelvi végzettsége, annál jobb volt a diák teljesítménye. Bukta és Nikolov (2002) 7. és 11. osztályos diákok angol nyelvtudását mérte szegedi diákok körében két feladatlap, egy hagyományos nyelvtan- és szókincsközpontú, és egy kommunikatív olvasás- és írásfeladatokat tartalmazó teszt segítségével. Az előbbi feladatlapra a diákok jobb eredményeket értek el. A levélírás feladat minden vizsgált iskolatípusban nagy gondot okozott.

Az angol nyelvórákon zajló folyamatokról Nikolov (1999) számol be alacsony presztízsű iskolák körében végzett nem reprezentatív osztálytermi kutatás alapján. A leggyakrabban alkalmazott írásfeladatok mechanikus jellegűek voltak: tábláról való másolás, fordítás és szövegkitöltéses gyakorlatok. Az íráskészség fejlesztése a második legelnyagoltabb területe az angol nyelv oktatásának. Az olvasástanítás leggyakoribb technikája a hangos olvasás volt, amit gyakran egészítettek ki mondatról mondatra való fordítással is. A megkérdezett 25 órás tevékenység közül a fogalmazásírás volt a második legritkábban alkalmazott tevékenység a 6. osztályban és a negyedik legritkább a 10. évfolyamon (Nikolov, 2003). A fenti kutatási eredmények (Nikolov, 1999, 2003; Bukta és Nikolov, 2002) mind azt mutatják, hogy az olvasást és írást nagy hangsúllyal kezelő kommunikatív szemlélet a tanítás gyakorlatában nem kap megfelelő figyelmet.

Mindent egybevetve az állapítható meg, hogy a magyar diákok anyanyelvi és idegen nyelvi műveltségi háttere nem megfelelő színvonalú, aminek az egyik legfontosabb oka az írásktatás háttérbe szorítása mind az anyanyelvi, mind pedig az angol nyelvi képzés során.

Kutatási kérdések

- 1) Milyen összefüggések fedezhetők fel a diákok magyar és angol nyelvű esszéinek minősége és angol nyelvtudásuk között?
- 2) Milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg a diákok magyar és angol nyelvű esszéinek diskurzusszerkezetében?
- 3) Milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg a diákok magyar és angol nyelvű esszéinek témastruktúrájában?

- 4) Milyen írásstratégiákat (írásfolyamatok) alkalmaztak a diákok a magyar és az angol nyelvű feladat megoldása során?
- 5) Milyen anyanyelvi és angol nyelvi műveltségi háttérrel rendelkeznek a diákok?
- 6) Milyen módon járultak hozzá az alábbi tényezők a diákok angol nyelvű esszéiben alkalmazott retorikai struktúrákhoz?
 - az anyanyelvi esszék retorikai struktúrái;
 - a diákok angol nyelvtudása;
 - a diákok angol és magyar nyelvi íráskészsége;
 - a diákok angol és magyar nyelvi írásfolyamatai;
 - a diákok angol és magyar nyelvi műveltségi háttere.

A 6. kérdés megválaszolásához három kiválasztott diák magyar és angol adatait hasonlítottuk össze kvalitatív módon, mert a résztvevők kis létszáma nem tette lehetővé statisztikai elemzések végrehajtását a teljes korpuszon.

A kutatás módszerei

A kutatás lebonyolítását megelőzően megtörtént az összes mérőeszköz kismintás kipróbálása. Öt 19 éves elsőéves főiskolai hallgató oldotta meg az angol feladatot és töltötte ki a kérdőíveket, míg négy diák a magyar feladatot írta meg és töltötte ki a vonatkozó kérdőíveket. Az előtesztelés alapján a feladatok, a megoldásukra tervezett idő és a témastruktúra-elemzés módszere jónak bizonyult, az értékelési skálákon és a kérdőíveken csekély, míg a diskurzusszerkezet-elemzési módszeren jelentős változtatásokat kellett végrehajtani (részletesebben lásd *Kiszely*, 2003).

Harminc 17–18 éves diák írta meg angol és magyar nyelven egyaránt a fogalmazásokat és töltötte ki a kérdőíveket. A kutatás időpontjában mindannyian egy vidéki nagyváros jó felvételi eredményekkel jellemezhető gimnáziumának (*Halász és Lannert*, 2000) 11. osztályos tanulói voltak. A harminc diák két különböző osztályba járt, két angol és két magyar szakos tanár tanította őket. A diákok közül 18-an 8–10 éve tanultak angolul, míg a többiek 3–5 éve.

A diákoknak két különböző témájú, de más szempontokból nagyon hasonló fogalmazási feladatot kellett megoldaniuk. Az angol feladatban arról kellett érvelő esszét készíteni, hogy a kevés iskolai munkát igénylő, inkább az otthoni, Internettel segített oktatás megfelelő tanulási módszer-e, míg a magyar feladatban figyelőkamerák iskolákba történő beszerelése mellett vagy ellen kellett érvelniük. Mindkét feladat során egy diákmagazinnban megjelent szövegre kellett reagálniuk írásban és mindkettőhöz négy irányítási szempont csatlakozott. Az első arra utasította a diákokat, hogy fejtssék ki világosan álláspontjukat a kérdéssel kapcsolatban, a második alapján az adott téma két előnyét kellett leírni, a harmadik alapján pedig két hátrányát. Az utolsó irányítási szempont szerint véleményüket kellett kifejezniük azzal kapcsolatban, hogy saját iskolájuk bevezeti-e a módszert vagy sem.

Az esszék értékelése

Az esszék értékelése analitikus skála alapján történt, amely öt kritériumot tartalmazott. A kommunikatív cél megvalósulása és a szerkezet maximálisan hat pontot ért, a nyelvtan és szókincs ötöt, míg a központosítás és helyesírás összesen kettőt. Az előtesztelés eredményeinek alapján az egyes kritériumokhoz tartozó deskriptorok a két nyelv esszéinek értékelésénél minimális eltérésekkel ugyanazok voltak. A négy értékelő számára tartott képzés és a kipróbálás során szerzett tapasztalatok megbeszélését követően az angol nyelvű esszéket két magyar anyanyelvű angol szakos nyelvtanár, míg a magyar esszéket két magyar nyelv és irodalom szakos tanár értékelte egymástól függetlenül.

A diákok általános angol nyelvtudásának méréséhez nem készült mérőeszköz, mert rendelkezésünkre álltak egy külső teljesítménymérés eredményei: mind a harminc diák sikeresen letette az Idegennyelvi Továbbképző Központ (ITK) középfokú angol nyelvvizsgáját, ezért az itt elért eredményeik szolgáltak nyelvtudásuk megállapítására.

A szövegnyelvészeti elemzés egy szövegszerkezet-központú és egy mondatközpontú eszköz segítségével történt. Az első *Tirkkonen-Condit* (1985) diskurzusszerkezet-elemzés módszerének – az előtesztelési eredmények alapján történt – általunk továbbfejlesztett változata volt, míg a második *Lauttamatti* (1987) témastruktúra-elemzés módszere volt.

A diskurzusszerkezet-elemzés kiindulópontja az volt, hogy az argumentatív esszék létrehozása kognitív problémamegoldó tevékenység, amelynek során az író célja az olvasó meggyőzése egy adott álláspont helyességéről, azaz az olvasó eredeti álláspontjának megváltoztatása. A kipróbálás tapasztalatai alapján a következő szerkezeti-retorikai kategóriákat alkottam meg *Tirkkonen-Condit* (1985) elemzését kiegészítve (kiemelve szerepelnek *Tirkkonen-Condit* eredeti kategóriái):

- Bevezetés: A témához nyújt háttérrel, illetve a diákok cikkekre adott reakcióit tartalmazza.
- Tételmondat: Az író álláspontja.
- Tételújrafogalmazás: Az író álláspontjának megismétlése az esszé egy későbbi pontján.
- Tételmódosítás: Az író álláspontjának a Tételmondathoz viszonyított megváltoztatása.
- Klasszikus *situáció*: Az író által feltételezett olvasói álláspont, amelyet az író meg akar változtatni. Más szavakkal: az író álláspontjával szembeni érvek. Akkor alkalmazzuk, amikor az író világosan kifejtette az álláspontját.
- Érv *situáció*: Egy álláspont melletti érvek felsorakoztatása, amelyet akkor alkalmazunk, amikor az író nem fejtette ki világosan az álláspontját.
- Ellenérv *situáció*: Egy álláspont elleni érvek felsorakoztatása, amelyet akkor alkalmazunk, amikor az író nem fejtette ki világosan az álláspontját.
- *Probléma*: Az író érvei az olvasó meggyőzésére.
- *Megoldás*: Javaslat a cikkben felvázolt *situáció* megoldására.
- *Értékelés*: A megoldás negatív vagy pozitív értékelése.
- Befejezés: A levél záróformulái, amelyek nem tartoznak közvetlenül az érveléshez.

A témastruktúra-elemzés azon alapult, hogy egy szöveg mondatainak témái és a teljes szöveg témája szemantikailag összefüggésben lévő egységek, amely összefüggések hozzák létre a szöveg koherenciáját. Ennek értelmében a fogalmazások mondataiban szereplő témaalanyokat kellett megkeresni és a köztük lévő progressziófajtaikat megállapítani. *Lauttamatti* (1987) alapján a következő progressziófajtaikat különböztettem meg a fogalmazásokban:

- Szekvenciális progresszió: Az előző mondat témája a következő mondat témája; az egymást követő mondatok témája teljesen különböző.
- Párhuzamos progresszió: Az egymást követő mondatok témája ugyanaz.
- Bővített párhuzamos progresszió: Két mondat témája ugyanaz, de e két mondat közé beékelődik legalább egy szekvenciális progresszió.

Ezeket kívül a témamélységet – a különböző témák számát – is megállapítottuk minden szövegben. A megbízhatóság fenntartása érdekében mindkét elemzést egy-egy második értékelő bevonásával végeztük. Az adatok elemzése három szinten történt: a teljes angol és magyar korpusz, a tíz legjobb angol és magyar esszé és a tíz leggyengébb angol és magyar esszé összevetése történt meg.

Diákkérdőívek

Minden diák összesen négy kérdőívet töltött ki, kettőt az angol, kettőt pedig a magyar fogalmazás elkészítése után. Az első kérdőív mindig az adott fogalmazás megírásának folyamatával kapcsolatban tett fel kérdéseket, azaz a diákok angol és magyar nyelvi írástratégiáit tárta fel. A második kérdőív pedig a diákok angol, illetve magyar műveltségi háttéréről szólt.

Az írásfolyamatokról szóló kérdőívek kérdései három téma köré csoportosíthatóak: mit tettek a diákok az írás előkészítési, tényleges és átírási/editálási szakaszában. Ezt egészítette ki még néhány kérdés arról, hogy az elkészült fogalmazásukat hogyan értékelték, illetve melyek voltak a legfőbb nehézségeik az esszéírás során.

A diákok műveltségi háttéréről szóló kérdőívek fókuszában a fogalmazásírás-tanulás állt. Ezen kívül a diákok önkéntes magyar és angol nyelvi írás- és olvasástevékenységeire is vonatkoztak kérdések. Az angolra vonatkozó kérdőívben szerepeltek továbbá a diákok angol nyelvtanulásáról szóló kérdések is.

A diákkérdőívek elemzése a szövegtani elemzéshez hasonlóan szintén három szinten történt: az összes angol és magyar kérdőív, a tíz angolul és magyarul legjobban író diák kérdőívei és a tíz angolul és magyarul leggyengébben író diák kérdőívei kerültek összehasonlításra.

Tanári kérdőívek

A diákokon kívül az őket tanító két-két angol, valamint magyar nyelv és irodalom szakos tanár is kitöltött egy kérdőívet, amelyben általános kérdéseken kívül fogalmazás-tanítási és esszéértékelési gyakorlatukról szóló kérdésekre válaszoltak. A tanári kérdőívek eredményeit az összes kérdőív kiértékelésekor elemeztük.

A kutatás menete

A diákok 2003. május 8-án írták az egyik esszét és töltötték ki a vonatkozó kérdőíveket, és május 15-én a másikat, mindkét alkalommal egy 90 perces angol nyelvórán. A megíratás során a csoportfelelezési módszert alkalmaztuk: 12 diák az első héten az angol fogalmazást írta, a másodikon pedig a magyart, míg a többi 18 diák az első héten a magyar esszét írta, a másodikon pedig az angolt.

Mindkét esszé megírására 45 perc állt a diákok rendelkezésére. Ezt követően kitöltötték az adott fogalmazáshoz kapcsolódó írásstratégiáikról és műveltségi háttérükről szóló két kérdőívet, ami 20 percet vett igénybe. A diákokat tanító két angol és két magyar tanár 2003. júniusában kapta kézhez a kérdőívet, és egy héten belül mindegyikük kitöltve adta vissza.

Eredmények

A diákok szignifikánsan jobb minőségű esszéket írtak az anyanyelvükön, mint angolul ($t=5,76$, $df=29$, $p<0,001$), de az anyanyelven és az angol nyelven írott fogalmazások minősége között szignifikáns a korreláció (Cronbach $\alpha=0,45$; $p<0,01$). Az angol nyelvű esszék minősége és a diákok angol nyelvtudása között szintén szignifikáns összefüggés volt kimutatható, de nem olyan szoros, mint a két esszécsoporthoz minősége között (Cronbach $\alpha=0,35$; $p<0,05$). Ezek az adatok megerősítik Zamel (1983) eredményeit, aki szerint a nyelvtudás fontos, de nem a legfontosabb magyarázó tényezője az idegen nyelvű írás minőségének. Megerősítik továbbá Krapels (1990) véleményét is, amely szerint létezik egy nyelvektől független univerzális fogalmazási kompetencia.

A két esszécsoporthoz diskurzusszerkezete hasonló jegyeket mutat (1. táblázat). Annak ellenére, hogy Tételmondat, Tétel-újrafogalmazás, Tételmódosítás és Klasszikus szituáció több angol, míg Befejezés több magyar esszében fordult elő, csupán egy jelentős különbség volt a két alkorpusz között: az angol fogalmazásokban a diákok az érvek és az ellenérvek megvitatására körülbelül egyenlő teret szenteltek (26% és 29%), a magyar esszéikben az érvek dominánsan nagyobb teret foglaltak el (37% és 18%). Ennek oka az lehet, hogy az angol esszét kontrolláltabb formában írták meg a diákok: jobban koncentráltak az összes irányítási szempont írásukba való integrálására, mint magyar esszé írása során, ahol a mondanivalójuk volt az elsődleges szempont.

A Tételmondat mindkét alkorpuszban az esszé elején szerepelt: az angol fogalmazásokban átlagosan a hatodik, míg a magyar esszéikben a negyedik mondatként. Ebből tehát az következik, hogy a magyar diákok képesek a fogalmazásuk elején kinyilvánítani álláspontjukat, ha a feladat pontosan meg van határozva. Jó néhány kontrasztív retorikai tanulmány (lásd Kaplan, 1966; Cho, 1999) szerint ezt az angolszász retorikai jellegzetességet nehezen sajátítják el az angolul tanulók. Jelen kutatásunk ezt cáfolja, és amellyel foglalkozunk állást, hogy pontos és részletes feladatállítással ezek az elvárások betarthatóak.

1. táblázat. A diskurzusszerkezet elemei a két esszécsoporthoz

A diskurzusszerkezet elemei	Angol esszék		Magyar esszék	
	Darab	(%)	Darab	(%)
Mondatok	557		484	
Bevezetés	85	15	58	12
Tételmondat	31	6	27	6
Tétel-újrafogalmazás	15	3	7	1
Tételmódosítás	11	2	0	0
Klasszikus szituáció	160	29	85	18
Érv szituáció	12	2	28	6
Ellenérv szituáció	29	5	27	6
Probléma	146	26	177	37
Megoldás	37	7	43	9
Értékelés	20	4	16	3
Befejezés	11	2	16	3

A diskurzusszerkezetek a vizsgált diákok írásaiban transzferálódtak. Ennek oka, hogy ezek nyelvektől független univerzális intuitív kognitív sémák, amelyek hasonlóságát még a két feladathoz csatolt hasonló irányítási szempontok is elősegítették.

2. táblázat. Mondatok, témamélység és progressiófajták

Változók	Angol esszék		Magyar esszék	
	Darab	(%)	Darab	(%)
Mondatok	717		584	
Témamélység	345	48	323	55
Szekvenciális progresszió	348	48	313	53
Párhuzamos progresszió	115	16	83	14
Bővített párhuzamos progresszió	180	25	145	24

A 2. táblázat a témastruktúra-elemzés eredményeit mutatja. A jobb minőségű magyar és a gyengébb színvonalú angol esszék között olyan mértékű különbségek adódtak, amelyeket más kutatások (lásd Károly, 1997; Harama és Anthony, 1999) azonos nyelven íródott jó és gyenge fogalmazások között mutattak ki. Ebből arra következtethetünk, hogy az anyanyelvi és angol nyelvi témastruktúra különbségei az esszék minőségével függenek össze. Bővített párhuzamos progressziót mindkét alkorpuszban körülbelül azonos arányban alkalmaztak a diákok. Ennek magyarázata lehet, hogy a magyarul jó írók-

nak számító diákok úgy érezték, hogy egy másik nyelven íródott jó esszé jellemzője a szövegben korábban említett témához való visszatérés. A nyelvtől független diskurzusszerkezetekkel ellentétben a témastruktúrák elsősorban a diákok nyelvtudásának szintjével állnak összefüggésben, ezért nem beszélhetünk az anyanyelvnek az idegen nyelvre való transzferhatásáról.

A fogalmazásírás folyamatával kapcsolatos kérdőívek alapján a diákok a magyar fogalmazás megírása előtt időt szakítottak tervezésre, de egyikük sem készített jegyzeteket. A magyar esszé megírása során minden eszükbe jutó dolgot leírtak, és kevesebbet hezitáltak. A legfontosabb szempont, amit az írás során függetlenül a nyelvtől figyelembe vettek a tartalom volt. A diákok egyharmada egyik nyelven sem ellenőrizte, amit írt. Akik ellenőrizték, a legnagyobb figyelmet mindkét nyelven a tartalomra fordították. Az ellenőrzés során a magyar esszéknél a szókincs volt fontos, az angol esszéknél pedig a nyelvtan, a helyesírás és a szerkezet.

A magyar és angol nyelvű írásfolyamatok hasonlóságai tovább erősítik azt a tételt, amit a magyar és angol nyelvű esszék minősége közötti korrelációk és diskurzusszerkezet is mutattak, miszerint a fogalmazási folyamatnak vannak nyelvtől független általános sajátosságai. Az írásfolyamat különbségei azonban *Raimes* (1987) eredményeit támasztják alá, amelyek szerint az anyanyelvi és az idegen nyelvi írásfolyamatok különböznek egymástól.

A műveltségi háttérrel kapcsolatos kérdőívek alapján a diákok magyar és angol nyelvű fogalmazástanulása hasonlóságokat és különbségeket is mutatott. Angolul több esszét kellett írniuk, mint magyarul, de a tanórán több magyar fogalmazást írtak, mint angolt. A leggyakoribb szövegtípusok, amiket angolul kellett írniuk, az informális levél és a véleménykifejtő esszé volt, míg magyarul elsősorban irodalmi tanulmányaikhoz kapcsolódó esszéket és formális leveleket írtak. Angolórán változatosabb témákkal foglalkoztak, és változatosabb technikákkal tanították őket írni, mint magyarul. Ritkán kellett újraírni fogalmazásaikat. A magyar esszék értékelése során a tanárok több szempontot vettek figyelembe. A magyar esszék esetében a tartalom, míg a nyelvtan és a helyesírás az angol esszék értékelésénél volt hangsúlyosabb. A tanárok hibafeltüntetési módszereiben nem volt számottevő különbség. A fogalmazásokhoz fűzött kommentárjaikban mindegyik tanár kiemelte a pozitív vonásokat is, de az angoltanárok főleg a nyelvtant, a magyartanárok a tartalmat helyezték előtérbe. A diákok önkéntes alapon magyarul többet olvastak és írtak, mint angolul, de magyarul minőséginek nem nevezhető írásműveket hoztak létre, illetve olvastak. A leggyakoribb írásfajta a listakészítés, a leggyakoribb olvasmányaik bulvárlapok és női magazinok voltak.

A három kiválasztott eset tanulmányozása során nem találtunk szabályszerű összefüggéseket a 6. kutatási kérdésben megfogalmazott (lásd fent) tényezők között. Ezek a kapcsolatok minden diák esetében más és más eredményt mutattak. Az első kiválasztott diák esetében a különböző anyanyelvi és angol nyelvi írásfolyamatok, és a különböző műveltségi háttér különböző diskurzus-, és témastruktúrájú, de egyformán magas színvonalú esszéket eredményeztek. A második esettanulmányban a hasonló írásfolyamatok és a különböző műveltségi háttér eltérő diskurzus-, és témastruktúrájú, és nagyon különböző színvonalú esszéket eredményeztek. A harmadik diák hasonló írásfolyamatokkal és

különböző műveltségi háttérrel különböző diskurzus-, de hasonló témaszerkezetű, egyformán alacsony színvonalú fogalmazásokat írt.

Az egész korpuszt figyelembe véve az angol esszék minősége a magyar esszék minőségével szorosabb kapcsolatban van, mint a diákok angol nyelvtudásával. Ebből és a retorikai szerkezettel kapcsolatos eredményekből arra a következtetésre lehet jutni, hogy a diákok általános íráskészsége és az általuk preferált diskurzusszerkezet transzferálódik, mivel ezek hasonlóak egymáshoz, míg ezzel ellentétben a koherencia-mintázatok, azaz a témastruktúra, nem. Az anyanyelvi transzferhatásoknál fontos kérdés, hogy van-e olyan nyelvtudási küszöbszint, amely felett a transzfer jóval könnyebben megy végbe, mint alatta. Az esszék kommentárjaira és értékelésére vonatkozó adatok arra utalnak, hogy létezik ez a küszöbszint, amely szükséges ahhoz, hogy az angol esszék megítélésében is, hasonlóan a magyarhoz, a globális kérdések (pl. tartalom és szerkezet) játsszák a legfontosabb szerepet. Jelen kutatás eredményei alapján megkövethető az a kijelentés, hogy a vizsgált diákok esetében a különböző szövegszerkezeti jellegzetességek transzferálódásához különböző küszöbszintek léteznek: a diskurzusszerkezetek transzferálódásához ez a szint alacsonyabban, míg a témastruktúrákhoz magasabban van.

Összegzés

Jelen tanulmány kontrasztív retorikai irányultságú, amely Horváth (2001) javaslatát felvállalva, azt a célt tűzte maga elé, hogy magyar anyanyelvű diákok két különböző nyelven íródott fogalmazásait, írásfolyamatait és műveltségi háttérét hasonlítsa össze, azaz kombinálja az írás produktumának, folyamatának és társadalmi háttérének vizsgálatát.

A kutatás eredményei jól hasznosíthatóak mind az anyanyelvi, mind pedig az angol nyelvi íráspedagógiai gyakorlatban. Felhívhatja a tanárok figyelmét a diákok által preferált retorikai és koherencia-mintákra, írásstratégiákra és műveltségi háttérükre, és lehetőséget adhat az információk alkalmazására mindennapi tanítási gyakorlatukban. A gyengébb minőségű angol nyelvű fogalmazások témastruktúrája jelentősen különbözött a jobb minőségű magyar esszék témastruktúrájától, ami arra utal, hogy a koherenciával kapcsolatos feladatoknak nagyobb hangsúlyt kell kapniuk a nyelvórákon. A magyar nyelv és irodalom tanárok azt a következtetést vonhatják le az eredményekből, hogy gyakrabban kellene fogalmazási feladatokat készíttetniük diákjaikkal. A kutatás arra is rávilágított, hogy a minél pontosabb és világosabb feladatállítás fontos előfeltétele annak, hogy a diákok a célközönség által elvárt retorikai szerkezeteket alkalmazzák.

A kontrasztív retorikai orientációjú kutatásokban a 60 esszéből álló korpusz nagyon számít, mégsem reprezentatív mintája a 11. osztályos gimnáziumi tanulóknak. Ebből következik, hogy az eredmények nem általánosíthatóak és statisztikai elemzéseknek sem vethetők alá. A diákok nyelvtudásának méréséhez nem dolgoztunk ki önálló eszközt, amely részletesebb és megbízhatóbb információkkal szolgálhatott volna a diákok angol nyelvtudásáról. Az írásfolyamatok feltárásához egyéb kutatási eszközöket, például a hangos gondolkodtatásos protokoll-elemzést is lehetett volna használni, amely további részleteket tárhat fel a kérdőíves módszer mellett. Szintén hiányoznak a kutatási módsze-

rek közül diákokkal és tanárokkal folytatott strukturált interjúk és osztálytermi megfigyelések, amelyek a diákok műveltségi háttéréről nyújthattak volna további információkat. Az esszék értékeléséből és a szövegnyelvészeti elemzésekből nem lehetett kizárni a szubjektív elemeket.

A kutatást számos irányban lehet folytatni. Különálló esettanulmányokként össze lehet vetni mind a 30 diák anyanyelvi és idegen nyelvi esszéinek minőségét, retorikai struktúráját, illetve a diákok írásfolyamatait és műveltségi háttérét. Meg lehet vizsgálni, hogy a csoportfeleléses anyaggyűjtési módszer milyen hatásokat gyakorolt a diákok esszéinek minőségére. Egyéb szövegnyelvészeti elemzési eljárások is végrehajthatóak a korpuszon. Meg lehet vizsgálni a kötőszavak használatának gyakoriságát, a deduktív és induktív érvelés alkalmazásának gyakoriságát és minőségét, vagy a tézist igazoló bizonyítékok fajtáit. Számítógépes szövegelemzési eljárások segítségével konkordancia-vizsgálatok is végezhetőek, amelyek még mélyebben tárnák fel az íráskészségek sajátosságait. A korpusz lehetőséget nyújt az azonos nyelven íródott jó és gyenge minőségű esszék szövegszerkezeti szempontú összehasonlítására is. A küszöbszint-hipotézis további igazolásához olyan diákok fogalmazásait is lehetne elemezni, akik angol nyelvtudása magasabb színvonalú, mint a jelen kutatásban résztvevőké. A kutatás mintát nyújthat továbbá egy reprezentatív középiskolás diákkorpusz összeállítására is, amely a diákok magyar és angol nyelven íródott esszéit tartalmazza. Ezt ki lehet egészíteni írásfolyamataikra és műveltségi háttérükre vonatkozó kérdőívekkel, amelyek statisztikai elemzéseket, és az írásminőségre illetve a retorikai szerkezetekre ható tényezők pontos feltárását tennék lehetővé. Ezáltal lehetőség nyílna arra, hogy mind a magyar nyelv, mind az angol nyelv középiskolai tanárai empirikus kutatási adatokra támaszkodva tervezhetnék íráskészség-fejlesztő óráikat, reális elvárásokat alakíthatnának ki a diákok íráskészségével kapcsolatban, hiszen a diákok valós problémáiból és igényeiből indulhatnának ki. Egy longitudinális vizsgálat is szükséges lenne, amely során ugyanannak a diákcsoportnak az anyanyelvi és angol nyelvi íráskészségének és esszé szerkezetének változásait lehetne nyomon követni és elemezni. Jelen tanulmány a fent említett kutatásokhoz jelenthet kiindulási alapot.

Irodalom

- Alderson, J. C., Clapham, C. és Wall, D. (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson, J. C. és Banerjee, J. (2002): Language testing and assessment (Part 2). *Language Teaching*, **35**. 2. sz. 79–113.
- Bereiter, C. és Scardamalia, M. (1987): *The psychology of written composition*. L. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bickner, R. és Peyasantiwong, P. (1988): Cultural variation in reflective writing. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures*. Sage, London and Newbury Park, CA. 160–174.
- Brown, H. D. (1994): *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Prentice-Hall Regents, New Jersey.
- Bukta Katalin és Nikolov Marianne (2002): Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: Az angol mint idegen nyelv. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 169–192.

Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: Összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk

- Carson, J. E., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B. és Kuehn, P. A. (1990): Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, **24**, 2. sz. 245–266.
- Cho, J. H. (1999): *A study of contrastive rhetoric between East Asian and North American cultures as demonstrated through student expository essays from Korea and the United States*. Kiadatlan doktori értekezés. Graduate College of Bowling Green State University.
<http://faculty.fullerton.edu/jcho/dissertation.htm>, 2002. október 30.
- Connor, U. (1987): Argumentative patterns in student essays: Cross-cultural differences. In: Connor, U. és Kaplan, R. B. (szerk.): *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Addison-Wesley, England and Reading, Wokingham, MA. 57–71.
- Connor, U. (1996): *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Connor, U. és Lauer, J. (1988): Cross-cultural variation in persuasive student writing. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures*. Sage, London and Newbury Park, CA. 138–159.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **11**, 8. sz. 25–35.
- Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: Office of Bilingual Bicultural Education (szerk.): *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles. 3–49.
- Flower, L. és Hayes, J. (1980): Identifying the organisation of writing processes. In: Gregg, L. és Steinberg, E. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale. 31–50.
- Flower, L. és Hayes, J. (1981): A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, **32**, 365–387.
- Friedlander, A. (1990): Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. 109–125.
- Grabe, W. és Kaplan, R. B. (1996): *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman, London.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hamp-Lyons, L. (1990): Second language writing: Assessment issues. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. 69–87.
- Hamp-Lyons, L. és Kroll, B. (1996): Issues in ESL writing assessment: An overview. *College ESL*, **6**, 1. sz. 52–72.
- Harama, H. és Anthony, R. (1999): Topical structure development in academic English. In: Gibbons, S. és Liedtke, W. W. (szerk.): *Connections '99*. Faculty of Education, University of Victoria, Victoria, British Columbia. 112–119.
- Hirose, K. és Sasaki, M. (1994): Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, **3**, 3. sz. 203–229.
- Horváth József (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép: Mérés – értékelés – vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kádár-Fülöp, J. (1988): Culture, writing and curriculum. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures*. Sage, London and Newbury Park, CA. 25–50.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek?* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kaplan, R. B. (1966): Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, **16**, 1–20.

- Károly Krisztina (1997): Témaprogresszió érvelő esszék bevezetésében: Empirikus tanulmány. In: Polyák Ildikó (szerk.): *Hetedik országos alkalmazott nyelvészeti konferencia. II. kötet*. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest. 215–220.
- Kiszely Zoltán (2003): *Students' writings in L1 Hungarian and L2 English: Rhetorical patterns, writing processes and literacy backgrounds*. Kiadatlan doktori értekezés, Pécs.
- Krapels, A. R. (1990): An overview of second language writing process research. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom* Cambridge University Press, Cambridge. 37–56.
- Lautamatti, L. (1987): Observations on the development of the topic of simplified discourse. In: Connor, U. és Kaplan, R. B. (szerk.): *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Addison-Wesley, England and Reading, Wokingham, MA. 87–114.
- Liebman, J. D. (1992): Toward a new contrastive rhetoric: Differences between Arabic and Japanese rhetorical instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1. 2. sz. 141–165.
- Matsuda, P. K. (1997): Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 6. 1. sz. 45–60.
- Matsuda, P. K. (2001): Teaching second language writing in context. NNETESOL, November 17, 2001. <http://pubpages.unh.edu/~pmatsuda/handouts/NNETESOL2001.pdf>, 2003. május 9.
- Mohan, B. A. és Lo, W. (1985): Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL Quarterly*, 19. 3. sz. 515–534.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 193–216.
- Nikolov Marianne (1999): Classroom observation project. In: Fekete Hajnal, Major Éva és Nikolov Marianne (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council Hungary, Budapest. 221–245.
- Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 3. sz. 46–57.
- Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Raimes, A. (1983): Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In: Freedman, A., Pringle, I. és Yalden, J. (szerk.): *Learning to write: First language/second language*. Longman, London and New York. 258–272.
- Raimes, A. (1987): Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning*, 37. 439–468.
- Sasaki, M. és Hirose, K. (1999): Development of an analytic rating scale for Japanese L1 writing. *Language Testing*, 16. 4. sz. 457–478.
- Silva, T. (1990): Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. 11–23.
- Silva, T. (1993): Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27. 4. sz. 657–677.
- Terestyéni Tamás (1987): Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége. *Jel-Kép*, 7. 4. sz. 43–53.
- Terestyéni Tamás (1996a): Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom: Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól. 1. kötet*. JPTE PSZM Projekt Programiroda, Pécs. 289–298.
- Terestyéni Tamás (1996b): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, 2. 3. sz. 3–16.
- Tirkkonen-Condit, S. (1985): Argumentative text structure and translation. *Studia Philologica Jyväskyläensia*, 18. Kirjapaino Oy Sisasuomi, Jyväskylä, Finland.

Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: Összefüggések, magyarázatok és pedagógiai
implikációk

- Vahapassi, A. (1988): The problem of selection of writing tasks in cross-cultural study. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures*. Sage, London and Newbury Park, CA. 51–78.
- Vári Péter és mtsai (2001): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat: Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, **11.** 5. sz. 3–20.
- Vári Péter és mtsai (2002): Gyorsjelentés a PISA vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 1. sz. 38–65.
- Woodall, B. R. (2002): Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, **11.** 1. sz. 7–28.
- Zamel, V. (1983): The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, **17.** 2. sz. 165–187.

Kiszely Zoltán

ABSTRACT

ZOLTÁN KISZELY: THE RHETORICAL ORGANISATION OF HUNGARIAN AND ENGLISH COMPOSITIONS: INTERRELATIONSHIPS, EXPLANATIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The principal aim of this article was to compare the organisation of 30 Hungarian secondary school students' L1 Hungarian and L2 English argumentative essays by applying discourse and topical structure analysis (DSA and TSA). This text linguistic research extended beyond the usual text-based contrastive rhetoric studies as it was complemented with a standardised essay assessment procedure and also with the exploration of students' L1 and L2 writing processes and literacy backgrounds. Furthermore, it was intended to provide tentative explanations to the interrelationships across these factors and to allow for drawing pedagogical implications. The findings of the DSA demonstrated that the students organised their essays in similar ways; the only significant difference across the two essay groups was that they employed much more arguments to prove their points in their Hungarian texts, whereas in English the arguments and the counterarguments were discussed in a more balanced way. In contrast, the TSA revealed that the coherence patterns of the two essay groups were very different. Students' writing processes showed some similarities and differences indicating that the composing process has both universal and specific characteristics. As far as their literacy background is concerned, the dominant text types these students had to write in English were informal letters and essays expressing their opinion on current issues, while in Hungarian literary essays and formal letters were in majority. In their commentaries, the students' teachers of English mainly referred to grammar, whereas their teachers of Hungarian commented principally on content. Naturally, students did more self-initiated writing and reading in Hungarian; however, in Hungarian the most frequent text type they wrote was lists and the most preferred texts they read were women's and tabloid magazines; therefore, they did not engage in quality literacy activities in their native language. The findings of this research may be useful for teaching both L1 and L2 writing for several reasons. First, the results can raise teachers' awareness on students' preferred rhetorical structures, their writing processes and literacy backgrounds. Second, on the basis of this research design teachers can carry out small-scale surveys on their own students' writing backgrounds. Third, the finding that the topical structures of the two essay groups were different can raise the awareness of teachers of English as a Foreign Language with regard to integrating more tasks on textual coherence into their teaching practice. Fourth, teachers of Hungarian Language and Literature may use more writing tasks in their classes. Fifth, the research project revealed that the more well-designed the writing task is, the more likely the students will apply the expected rhetorical organisation.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 2. 129–146. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kiszely Zoltán, Kodolányi János Főiskola, H-8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.

A SZOCIALISTA GYERMEKFELFOGÁS A TÚLKOROSOK ÉS A FELNŐTTEK OKTATÁSÁNAK IKONOGRÁFIAI MEGJELENÍTÉSE. 1956–1964. KÖZNEVELÉS

Géczi János

Pannon Egyetem, Veszprém; Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Vizsgálatunk szakirodalmi bázisa három irányból válik teljessé: a gyermekképpel foglalkozó gyerekkortörténet, a felnőttek neveléstudományi képéről a leginkább adatokkal szolgáló andragógia, továbbá a szocialista nevelésügy ötvenes éveit kutató eszme- és saját történet egyaránt hozzájárult ahhoz, hogy a túlkorosok és a felnőttek oktatását ábrázoló ikonológiai anyag rendezésére és értelmezésére vállalkozzunk.

A neveléstörténeti kutatások között megkülönböztetett helyzetű a gyerekkortörténet analízise. Hazánkban a gyermekkép feltárásával kapcsolatban számos, monográfia (*Sáska*, 1992; *Szabolcs*, 1999; *Pukánszky*, 2001) és tanulmánykötet (*Pukánszky*, 2000, 2003) foglalkozott az utóbbi évtizedekben. Az antropológia részét képező gyermekszemlélet, illetve a gyermekkép visszatérő toposza: a *fejlődés*. A kis gyermekből nagyobb gyermekké, s a nagyobból a felnőtté válást – ebben a korábbi korok hagyományát követve – olyan előre haladásként látták a hivatalos nevelésügy részesei, amelyben értéktelen tulajdonságok elvesznek, s az értékesek pedig kialakulnak. A gyermekből – nyilván – felnőtt lesz; a biológiai evolucionizmus a társadalomban biologicizmuskénti továbbélése a szocialista társadalomnak is a sajátja. Az is nyilvánvaló, hogy a felnőtt- és a gyermekképi narratívák iránytűjét a legtöbb kortörténetíró számára ugyancsak – a biológiai és társadalmi vélekedésre hivatkozó – *fejlődés* képzelete kínálja. Ehhez az elképzeléshez a muníció a természettudományok oldaláról érkezett, de hozzájárultak az önmagukat teleologikus történetiség alapján elképzelő tudományok is.

Az ember- és gyermekkép közös sajátja e változás hangsúlyozása, s az a pedagógiai elgondolás, hogy a képesség kibontakoztatását szorgalmazó intézményi és nem intézményszerű algoritmusokat, saját szocializációja érdekében, a tanítvány elfogadja.

A hazai társadalomkutatók korábban érzékenyebben reagáltak arra a szituációra, amelyben a gyermek- és a felnőttkép egymástól nem elkülönített, sőt együttjárásuk szorgalmazott. A felnőttoktatás iskolarendszerbe történő integrálásával együtt a gyerek és a felnőtt azonos illetve különböző pedagógiájáról több nézet is kialakult (*Sáska*, 1992), amelyek a gyerek- és a felnőttkép azonos illetve eltérő vonásait hangsúlyozták (*Keresztury*, 1946; *Feledy*, 1961; *Csoma*, 1967; *Bíró*, *Csoma* és *Fukász*, 1976).

Golnhofér Erzsébet (2001) pedagógusok körében végzett, a tanárképzés és -továbbképzés fejlesztési lehetőségeit kereső kutatása során a pedagógusok gyerekekről alkotott véleményeit leírva ugyancsak azt az előfeltevést látta igazolva, hogy a gyerekekkel kap-

csolatos nézetek közül vezető jelentőségű a fejlődést szolgáló *nevelhetőség*. A mai magyar pedagógus a gyermeket aszerint is megítéli, hogy miként képes önmagát alávetve azonosulni az iskola által képviselt társadalmi normákat átadó eljárásoknak. A gyermeki fejlődést szolgáló iskola a nevelés révén négy elvárást érvényesít. Annak személyiségfejlesztőnek, tudásátadónak és képességfejlesztőnek, kultúraörzőnek és norma-elsajátítónak kell lennie. Bár a tanárok elfogadják, hogy a gyermek nevelhetőségét több tényező (öröklés, család, iskola) együttese alakítja, ennek ellenére a pedagógusokban kialakult gyermekképet döntően az ifjú megváltoztathatóságára alapozzák. A *fejlődés* – túl a szó-tári, a biológiai és a pszichológiai értelmén – egy olyan, a világtól, a tudománytől és a társadalomtól származó metaforává vált, amely a 19. századi evolúcionizmustól elfogadott norma, de amelyet a marxizmus-leninizmus világtól átformázottan az ötvenes-hatvanas években sokat használtak, s ami általában az oktatásnak tulajdonított szerepkörrel is referált. E kortárs gyermekkép-változat szerint a gyerekek sikeréért nem a gyerek, a sikertelenségért viszont főként a diák okolható (Golnhofer, 2001).

Golnhofer (2001) a gyerekképek közül azt a kortárs változatot vizsgálta, amelyben legnagyobb a valószínűsége a korszak vezető világtól által irányított, rendszerbe szervezett elképzelés megvalósulásának. Megállapításai nemcsak arra világítanak rá ismét, hogy a gyermekkép legfőbb sajátossága a felnőtt – az iskola világtól többé-kevésbé jól közvetítő pedagógusi – elvárás függvénye, amelyben nem jelennek meg a gyermeki szempontok, hanem, hogy a nevelhetőség olyan fogalom, amely nem kizárólag a gyermekkel, de az iskoláztatással és az ismeretátadással, mégpedig annak mindkét, intézményi és nem intézményes formáival is kapcsolatba hozható.

Az ötven éves közelmúlt szakajtóban közölt forrásai közül a pedagógiai nézetekkel rendelkezőkben ugyancsak azt tapasztaljuk, hogy a gyermekek megítélésekor a döntő szempont az, hogy miként *fejleszthetők* gyermekekből felnőttekké, azaz hogyan és mi által nevelhetők. A gyermek- és felnőtt- (legyen akár nő- vagy férfi-) kép összefüggéseire, bármily evidens is, azonban csak kevesen mutatnak rá. Ennek egyik lehetséges alkalma a gyerekkor és a családtörténet együttes vizsgálata (Szabolcs, 1986).

Az ötvenes évek gyerekképe megformálásához több pedagógiai hagyomány is hozzájárult. Részben az az évszázados nevelésügyi nézet, mely szerint a gyerekkép a felnőttkép derivátuma, illetve a 19–20. század fordulójának pedagógiai nézetei közül az, amely a gyermeket biológiai és pszichológiai rendszerként is elismerte (félig nyílt, azaz ugyan alakítható, de csak meghatározott módon). Ez utóbbi elképzelés válik annak a pedagógiai utópiának az alapjává, amelyben a gyermeket a jövő letéteményesének látatják – s amelyet majd a legkülönbözőbb állami ideológiák is fölhasználnak. S ugyan a jövőt megjelenítő gyermek emblémája az ötvenes évek pedagógiai közbeszédében jelen van – sajátos módon az elképzelés kialakításához leginkább hozzájáruló pedagógusok (pl. Mérei Ferenc) illetve eszmei rokonaik gondolatai csupán opponálható tényezőként jelentek meg.

Amikor a 20. századi korszakvizsgálatok között megjelent az ötvenes évek gyermekképének első megrajzolása, akkor kerülhetett sor a jellemzőnek talált adatok föltárására és rendszerezésére. Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga a Nők Lapja nő- és gyermekképével, Kéri Katalin a Nők Lapja és az Óvodai nevelés tartalomelemzésen alapuló bemutatásával a hazai szocialista neveléstudomány kialakuló gyermekkép-vizsgálatában úttörő

munkát végeztek. (Kis-Molnár és Erdei, 2003; Kéri, 2003) A vizsgált időszakban a sajtó által képződő gyermekkép az internacionalista szovjet elképzelések mintája alapján alakult ki, s abban nemzeti sajátosságok nincsenek jelen (Kéri, 2003). A közösségi szempontot túlhajtó gyermekképben nem mutatkoznak meg sem a gyermekre vonatkozó pszichológiai, sem a pedagógiai ismeretek. Kéri nem érzékelte, hogy a különböző korosztályokról más-más elképzelés alakult volna, ki, s úgy találja, hogy a 3–5 éves gyermekek azok, akik leginkább megfeleltek a jelenről szóló, a pártideológia által tételezett képzet szuggerálásához. Az ötvenes évek hazai gyermeknevelésének egy internacionalista szemléletű, harcos munkás létrehozása, azaz egy kommunista harcos nevelése a végső célja. A szocialista embertípus lehetséges vonásai közül ebben az időben a közösségi karakter és a militáns elszántság a leginkább hangsúlyozható.

A meglévő, az állam által létrehozott és fenntartott intézmények mintául szolgáltak a felnőttképzés, s azon belül is az intézményes felnőttoktatás számára. A modell a reformációban, illetve a felvilágosodásban kialakuló mozgalom kezdetén jelent meg. A nevelésügy állami ügygé válását, az állami pedagógia képzetét és a felnőttképzést egyazon korszak vetette fel. A felnőttképzés a 20. század közepéig többnyire ugyanaz, mint a gyermekképzés: sem helyszínében, sem tartalmában, sem módszereiben nem különbözik lényegesen egymástól, sőt a képzés pedagógusainak személyében sem. Az intézményi képzés célja a nappali tagozattal azonos tudás átadása, és az ezt bizonyító okirat megszerzése.

A felnőtt- és gyermekképzésben az azonosságokra esik a hangsúly, nem a különbségek érzékelésére s az eltérések alapján a specifikáció kimunkálására (Zrinszky, 2005). A neveléstudomány antropológiai képleteinek kialakulásához főképp a felnőttképzés, majd az azzal foglalkozó tudomány, az andragógia járult hozzá. A felnőttek tömegképzésének megjelenésével párhuzamosan a nagykorúvá válás nem jelezte többé a tanítás végét. A felnőtteket, a gyermekekhez hasonlóan, a formális tanulással egyidejűleg az életgyakorlatot támogató, az önirányításhoz elvezető szociális, informális és egyéb képzésben is részesítik.

A képzés, a képezhetőség, a nevelhetőség mibenlétének kérdése, miként a pedagógia gyermekképénél tapasztalható, valamennyi antropológiai elképzelésben megjelenik. A mentalitástörténet történetileg a protestáns és az erre mint előzményre gyakran utaló középosztálybeli életeszményekre utal. A felnőttoktatás eszméje a középréteg sajátja volt, s ez a réteg a posztmodern társadalomban meghatározó, tömegében is legnagyobb érdekeit is jól érvényesíti.

Az emberképet vizsgálva élesen meg kell különböztetni, hogy e képen belül mi az, ami valóban az emberről referál, s mi az, ami a kép létrehozói, az intézményekről, illetve magukról az egyedi emberekről szól. Nem zárkozhatsz el sem az antropológiai, sem az ezen nézetek átörökítését végző intézmények oldaláról érkező impulzusok regisztrálásától sem. Egy-egy forrás antropológiája nem azonos sem egy intézmény, sem egy diszciplína, sem egy történetileg azonosított társadalom képével.

Vizsgálatunkhoz olyan, történetileg megragadható időszakot kerestünk, amelyben a nevelés attribútumai ikonográfiaileg azonosíthatók. A felnőtt- és a gyerekképzés azonosságai és különbözőségei mentén az emberről és a gyerekekről adatokat szolgáló, a világkép azonosítását elősegítő következtetések levonására törekedtünk. Megvizsgáltuk, for-

rásaink is igazolják-e a neveléstörténeti kutatók képviselte nézetet, miszerint minden világkép gyermekképét antropológiája felnőttképéből származtatja-e. Továbbá a képekben ikonográfiailag megjelenített két kulturális hagyomány – a bizánci örökségből eredő ortodoxia és a nyugati katolikus világ hagyománya – hogyan jelentkezik, s jelenléte mivel indokolt.

Kutatásunk során a *Köznevelés* folyóirat azon időszakának képeit tekintettük át, amelyben a lap szerkesztői a túlkorosos és a felnőttek ábrázolását is vállalták. Segédforrásként fordultunk a képek felbukkanásának időpontjában ugyanott megjelent sajtóanyagokhoz. Felnőttképzést ikonográfiailag is értelmező anyag 1959-ben jelent meg először, egy kínai termelőszövetkezet analfabéta tagjainak írásolvasási tanfolyamát bemutató sajtófotó jóvoltából, de a problémakör képviseletére, néhány év gazdag tematizációja után, a 60-as évek közepétől már nem vállalkozott a lap. Ennek oka, hogy 1958–1961 között még lendületben tudott maradni az SZKP XXI. Kongresszusa után indult reform; amelyet kioltott az 1961-től megformálódó, s 1964-65-re kifejlődő politikai fordulat. A lap szerkesztőségét a tárgyalt az időszakban népes szerkesztőbizottság irányítja, a felelős szerkesztő mindvégig *Petró András*.

A túlkoros- és a felnőttképzéssel kapcsolatot mutató sajtóképek megjelenése és eltűnése közti időszak megfeleltethető a szakirodalomban elfogadott, a törvényi, jogszabályi, rendeleti szabályozás eseményeit követő korszakolás egyik szegmentumával.



1. ábra

*Írásolvasás tanfolyam a hungyi termelő szövetkezet analfabéta tagjai számára.
(Forrás: Köznevelés, XIII. évfolyam, 1957. 2. első, belső borító)*

Az oktatáspolitikai fordulópontok konstruálta korszak, a kutatás tárgyának időkeretként szolgált. Az iskolák 1948-ban bekövetkező államosítása és az iskolareform végső, éveken át tartó agonizálása, s a XXI. Kongresszus utáni reform kifulladásá, majd 1965-ös kudarca közti, mintegy húszévnyi intervallumban mindvégig a szocialista nevelésügy előterében állt a munkás- és parasztszármazású, alulképzett munkások és az ebből a közegeből származó vezető réteg iskoláztatását megoldó felnőttképzés (*Kelemen, 2003*).

A világgép

Mi határozta meg a szocialista ember felnőtttről, illetve gyerekről referáló képzeit? Egyetlen világgép, a kommunizmusra hivatkozó tudományos materializmus.

A világgép – amelyet akkor világnézetnek (a német „Weltanschauung” tükörfordításának) neveztek, éppen arra utalva a szemléleten alapuló ’nézet’-tel, hogy az személyes – filozófiai művek és propagandisztikus munkák sokszor megidézett fogalma. *Ágoston György*, a szocialista világnézeti nevelés egyik hazai leírója és propagátora 1956-ban, a Köznevelésben a világnézet és a világnézeti nevelés kapcsán tanulmányában összefoglalta mindazt, amit sokszor és sok helyen hallhattak a pedagógusok.

„A kommunista világnézet, a dialektikus materializmus Sztálin klasszikus meghatározása szerint a marxista-leninista párt, a proletáriátus élcsapatának a világnézete. A dialektikus materializmus a párt vezette munkásosztály történelmi harcainak, e harcok során szerzett tapasztalatainak legmagasabbrendű gondolati általánosítása, a munkásosztály ideológiai fegyvere a kapitalizmus megdöntéséért és a szocializmus felépítéséért vívott közdelemben.

A kommunista világnézet az idealizmussal ellentétben tudományos világnézet, azoknak a tudományos eseményeknek a végkövetkezménye, amelyeket a természettudományok, a társadalomtudományok és a gondolkodás törvényeivel foglalkozó tudományok föltárnak.” (*Ágoston*, 1956. 26. o.)

A tudományos materialista világgépre épített kommunista világnézet sajátossága, hogy a tudomány s egy társadalmi osztály érdeke között kizárólagos kapcsolatot tételez. Az osztály tagjainak tevékenysége mögött a tudományos igazságot, a tudományban pedig az osztályérdekek megjelenését állítja. A világgép szerint alakuló emberképben s az emberkép részét képező szocialista gyermekképben is ezen törvényszerűség szerint hangsúlyozódnak a jellegzetességek. A világgép/emberkép/gyermekkép történeti alakzat. A világnézet és a tudomány összeforrottsága által szinte minden megindokolható. A proletáriátus osztályérdeke osztályok fölötti minőségeket képes érvényesíteni, valamint a kommunista világnézet sajátossága annak gyakorlati jellege.

A kommunista-szocialista nevelés elvei a tudományosnak vallott világgépből következnek. Az iskola feladata, hogy közvetítse a hamisítatlan tudományos nézeteket tanulóknak felé. A tanulók tudásának mércéje az lehet, hogy milyen mértékben sajátították el a dialektikus materializmust és az arra épülő marxista-leninista filozófiát. Mivel a tudományosság és a pártosság eszméi a szocialista világgépben elválaszthatatlanok egymástól, a proletáriátus osztályérdekeit képviselő pártosság kialakítása is pedagógiai cél. A tanulók hűségét, szeretetét a párt, a dolgozó nép iránt a munkásosztály történeti szerepének fölismerése és a tudományban való hit indokolja. A kommunista világnézet gyakorlati jellegű, ezért a tapasztalás ugyancsak a nevelés eszköze.

Gyermekekép. A gyermek mint allegória

A szocialista pedagógiában a szocialista felnőttkép és a gyermekekép között nem a hagyománynak megfelelő a viszony. Kétséges, hogy a gyermekeképet közvetlenül a felnőttképből képezték volna. Ha szemügyre vesszük a gyermekekép vonásait, azok elemei

több forrásból származnak. Egyrészt a felnőttképből, ugyanakkor a felnőttkép sajátjának bizonyul nem egy utópisztikus karakterű s a gyermekképből eredő panel.

A jelenség mögött a felvilágosodás azon uralkodó elképzelése áll, hogy az iskoláztatás a gyermekkorban történik. A gyermekkép 17–19. századi megszilárdulása után, amikor elfogadottá válik a gyermek- és felnőttképzés közti különbség, veszi kezdetét a pedagógiai antropológia kialakulása.

Az ötvenes évek magyar – heterogén – politikája, a kommunista ideológia, a szocialista népművelés és pedagógia együttese által kialakított mentalitás szerint a gyermek képével a gyermekén túli tartalmak fejezhetők ki. A sajtóban s az annak részét képező pedagógiai szaksajtóban képileg ábrázolt gyermek a fejlődés allegóriája. S mindaz, ami a gyerek képében megnyilvánul, nevelendő, óvandó, féltendő, szeretni való, gondozandó, hiszen ő maga a jövő.



2. ábra

A 20. évét ünneplő Köznevelés 1945-öt jelképező fotója. MTI – Patkó Klári vagy Zinner Erzsébet felvétele (Forrás: Köznevelés. XXI. évf. 13-14. 1965. július. 9.)



3. ábra

1965. A Köznevelés ünnepi számában. MTI – Patkó Klári vagy Zinner Erzsébet felvétele (Forrás: Köznevelés. XXI. évf. 13-14. 1965. július. 9.)

Szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964.
Köznevelés



4. ábra

Molnár Edit: Gyermek-könyvtárban

(Forrás: *Köznevelés*. XVIII. évf., 1. 1962. január 9. 26. o.)



5. ábra

*Egy afrikai iskolában folyik az oktatás. Illusztráció Pintér Lászlóné külföldi könyvismer-
tetéséhez (Forrás: *Köznevelés*. XVIII. évf., 5. 1962. március 6. 153. o.)*

A sajtó élen jár a szocialista emberkép kialakításában, mert sokkal gyorsabban képes megjeleníteni az ideológiai tartalmakat, mint a szak-, illetve a szépirodalom. A képekkel történő illusztrálást, mint a hitelesítés-érvelés egyik – az európai civilizációban történetileg bevált – formáját is szabadon fölhasználhatja. A propagandának ez ugyancsak gyorsan kidolgozott, hatásosnak mutakozó és nemzetközileg elterjesztett – művészi eljárásokat hasznosító – eszköze lehet. A tudatos állami propagandát használó országok sajtója, s ezen belül a pedagógiai szaksajtó szisztematikusan felhasználta a gyermek képét. A szocialista propaganda sem tett mást – s ennek az alapelvei már a 1920-as években megjelentek. A gyermeki képek tematizálhatóak, a sok közül csak az egyik változat a jövőt kifejező ábrázolat.

A marxizmus-leninizmus materialista világképe sztálinista szovjetek formázta, 1930 utáni antropológiájának központi figurája, akit a párt- és az állampolitika emberideálként állított a tömegek elé, a munkástársadalom fejlődésében hívó, az egyéni célokat a közösségeknek alárendelő, szocialista szellemű dolgozók – erős, fiatal, művelt és boldog emberek. Ők a kommunizmus békét szerető, de ideológiailag tántoríthatatlan építői. Ez a főbb vonásaiban vázolt antropológiai elképzelés a – pártdokumentumok nyomán születő – különböző törvényekben, rendeletekben és szabályzatokban körvonalazódott, legyen bár az az 1953-ban kiadott kisdédóvról szóló törvény, avagy az 1961-es iskolareformot elindító törvény.

Az antropológia emblemikus kifejezésére a gyermek képét kisajátítva használták fel – azét a kiméráét, amely puttószerű, göndör és leginkább szőke hajú, huncutul mosolygó, jóltáplált, gondozott, legyen bár csecsemő, karon ülő, illetve az első lépéseket megtévő gyermek, s „aki” épp olyan fiatal, ápolásra-védelemre szoruló, mint az új társadalom, s épp olyan ígéretes a jövője is.

A gyermek üzenet. Mint univerzum-jelkép nem a szocialista világkép találmánya, még csak nem is a kereszténységé vagy a mitológiáé, hiszen már az archaikus világképben jelen van. S ahogy egykoron, úgy az 50-es évek közep és keleti európai világában, így hazánkban is a termékenység, a mindennapi boldogulást, a boldog jövőt, a növekedést és fejlődést, a felnőttek kötelezettségét, a szépséget, az optimizmust jelzi. A szimbólum-mintázatok értelmezésének megfelelően a félig magatehetetlen, szociális gondoskodásra sarkalló gyermek a patriarchisztikus közösségek két legfontosabb feladatának teljesítésére szólít fel: a fajfenntartás és a mindennapi emberi élet megtartásának elemi kötelezettségére.

Van-e ikonográfiai vagy képileg meg nem ragadható, ugyanakkor szocialista specifikuma ezeknek a gyermekeket ábrázoló képeknek? A gyermek kizárólag formailag van jelen a képeken. A gyermek képének a gyermeklétén túlmutató, annál mélyebb, a kommunista felnőtt lényegéről valló üzenete van. Ennyiben e korszak gyermekképeinek ikonikusan megjelenített alakzatai optimisták, hiszen a gyermekből felnőtté válás útjára-módjára is utalnak.

A gyermekkel természetesen minden, a korszakban szükségesnek ítélt, hangsúlyozandó antinómiát ki lehetett fejezni: például a múltat és a jelent, avagy a jelent és a jövőt, a szocialistát és az imperialistát, az erkölcsöst és az erkölcstelent. Gondoljunk csak a nyomorgó, fésületlen, sovány, kenyér után áhító olasz vagy afrikai utcagyerekekre és a szőke hajukat masnival egybefogó, gödröcskés arcú, kicsattanó, piros, kacagó úttörő kis-

lányra, aki a Kreml lépcsőjén, az októberi-novemberi zimankóban átnyújtja tavaszi virágcsokrát a jóságos, matuzsálem-korú pártvezérnek. A gyermekről alkotott korabeli kép azt is hangsúlyozza, hogy az emberi élet két térfelén álló figura, a gyermek és a felnőtt némely dologban azonos tulajdonságokat is felmutató lény.

Golnhofer (2003) kortársi adatai alapján a jelenkori gyermekképek tartalmának nagyobb része nem a gyermekről, hanem a képet előállítóról referál. Az ötvenes évek valamennyi gyermekkép-megjelenítő forrása a gyermeket nem önmaga tulajdonsága, értéke alapján állítja szemünk elé, hanem illusztráció gyanánt (*Kéri*, 2003). A gyermekkel képviseltetett pártideológia, állami törekvés, felnőtt világból származó – még ha kiemelkedő értéket is képviselő – dolog hatásosnak bizonyult – s talán a legfőbb jellemzője nem a hamis tartalmú gyermekkép kialakítása volt (azaz: a gyermek, aki munkássá nevelkedve a szebb jövőt, a szocializmust fogja fölépíteni), hanem az álságos emberkép kialakítása. Valamennyi emberi és közösségi érték az ártatlan gyermekkel demonstrálható, s nincs köztük olyan, amely a felnőttekkel lenne egyértelműsíthető, a gyermek jelentési tartománya átalakult s kitágult: felnőttkritikát éppúgy tartalmazott, mint a győzedelmes társadalom céljainak megjelenítését.

A gyermek képe nem más, mint az önmagát fölépítő társadalom jövőképe. A gyermek tulajdonságait arra használták föl, hogy az elvi gyermekhez való viszony minden emberben jelenlévő vonásaival azonosítsanak egy jövőbeli világot.

Az antropológia

A tanuló felnőtt képzelete a felszabadulás előtt és után is megjelenik, de az ötvenes-hatvanas évek fordulójáig a tanulásban részt vevő, különböző korú személyek ikonológiai jellemzésében nem találunk különbséget. A gyermekek képe, még ha elsősorban nem is a gyermekről, hanem egy utópiáról tudósít, a korszak nevelésügye által vallott gyerekvonásoktól sem lehet mentes. E gyerekkép sajátja, hogy a gyermek nevelhető. S vajon sajátja-e ez a felnőtteknek is? Ahhoz, hogy a képi kűtfőinket helyesen értelmezzük, előzetesen meg kell vizsgálni azokat a forrásokat is, amelyek jelentésükben egyértelműbbek, s így hozzájárulhatnak az ikonológiai föltáráshoz.

Felnőttoktatás az 1945 utáni iskolaügyben

A felszabadulás előtt az analfabéták száma több volt, mint félmillió, az írástudatlanok többsége az idősek és a társadalom alsó rétegében élő nők köréből került ki. Másrészt, mivel az elemi iskola 1941-től vált 8 osztályossá, a statisztikák szerint az össznépeség 90%-a nem végezte el az elemi iskola nyolc osztályát. Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945-ben életre hívta a dolgozók iskolája szervezeteit, előbb a dolgozók középiskoláját, majd hamarosan a dolgozók általános iskoláit. Ezekben az intézményekben a 18–45 év közti dolgozók szerezhették meg a hiányzó iskolai képzettséget, műveltséget s azt a jártasságot, amelyre eredményesebb munkavégzésükhöz szükségük lehetett.

A koalíciós időszaktól kezdődően, már 1945–1948 között az oktatás legfőbb célja az analfabétizmus és a nyolc osztálynál kevesebb elemi iskolázatlanság fölszámolása. Ideológiai cél a munkás-paraszt ifjak művelődési lehetőségeinek megteremtése s a kultúra

demokratizálása. Ezen időszakban a szabadművelésnek nevezett s a népművelés részének láttatott felnőttképzés legfőbb politikai céljainak is ezek bizonyultak. Utóbb, a hatvanas évekre elfogadottan a népművelés és az iskolai rendszerű felnőttoktatás egységét hangsúlyozták, azzal, hogy ezek ugyanannak a művelődésnek a két oldalát képezik.

A képzés mindkét – általános és középiskolai – formája sikeresnek kommunikálta a politikai és az állami irányítású szaksajtó. 1953-ban a funkcionáriusok számára létrehozták a levelező oktatási formát, amelynek általános iskolai formáját 1962-ben úgy jellemzik, hogy „nem helyes ... fejleszteni.” (Miklósvári, 1962. 167. o.) Az ebben a képzési formában tanulók ugyanis az alacsony kontaktórák miatt kevesebbet tudtak az esti tagozaton végzeteknél. 1948-ban létrejött, de egy 1952-es döntés eredményeként 1954-ben funkcióját betöltöttnek minősült a szakérettségi tanfolyam is, amelyen a munkás- és parasztszármazású ifjak ezrei készültek föl az egyetemi oktatásra.

A hivatalos magyarázat szerint a kultúrforradalom arra szolgál, hogy a múlt rendszernek a dolgozók osztályával szemben elkövetett kulturális bűneit felszámolja. A felnőttképzés mozgalma 1953-ig töretlen, az események azonban itt is éreztetik hatásukat. 1958-tól, de még inkább az 1959/60-as tanévtől újra virágzásnak indul a felnőttoktatás, s évente 150–200.000 felnőtt tanul az iskolákban. 1962-ig közel félmillióan vettek részt az általános iskolai felnőttoktatásban. 1960-ban az általános iskolai végzettséget megszerzők, azaz az alapfokú oktatásban részt vevők 66 százaléka felnőttoktatási keretek között tanult, a középiskolásoknak pedig 35%-a volt dolgozó. Ugyanakkor az 1960-as népszámlálás adatai szerint a 15–39 év közötti lakosság 51.1 százalékának nincs meg az általános iskolai végzettsége. A műveltségadó iskoláztatás a hatvanas években a társadalmi mobilitást elősegítő képzés terévé alakult.

A felnőttoktatás sajtóképviselőire, az események reprezentálására és magyarázatára a szakszervezeti kiadványok és a pedagógiai lapok vállalkoznak, az előzőek közül mindenekelőtt a szakszervezet és a minisztérium által közösen támogatott Nevelők Lapja és a miniszteriális kiadású Köznevelés.

Köznevelés

Az oktatáspolitikai periodikát 1945-ben a Vallás- és Közoktatási Minisztérium alapította s a miniszter titkársága szerkesztette. Az utód minisztérium is szükségesnek találta a közoktatásban érdekelt intézmények és az azokban foglalkoztatottak hatékony tájékoztatását. 1956-ban a tizenegyedik évfolyamát megkezdő, többségében havonta kétszer, egyes számait az iskolai munkához igazítva némelykor összevontan megjelentető lap főszerkesztője *Jóború Magda*, felelős szerkesztője, a munka érdemi részének végzője pedig *Petró András*. *Jóborútól* 1958-ban *Ilku Pál* vette át a szerkesztőség irányítását, de a munka szakmai irányítása még abban az évben átkerült egy viszonylag népes gárda kezébe. A szerkesztőbizottság tagjai között többnyire másodvonalbeli hivatalnokok szerepeltek. *Szarka József* például csak 1964-ben kerül a szerkesztőbizottság tagjai közé.

Ha a *Pedagógiai Szemle* az elmélet, akkor a *Köznevelés* a gyakorlat. A két kiadványt azonban ezekben az években lehetetlen külön-külön megítélni. Nem csupán azért, mert finanszírozójuk azonos, s nem is azért, mert ugyanazt a pedagógiai világot képviselik, sőt azért sem, mert egyformán az ideológia függvényének tekintették a neveléstudo-

mányt, hanem mert vezető munkatársaik nagyrészt azonosak. E szerzők tudták, hogy a *Szemlén* keresztül a politikusokkal, a *Köznevelés* jóvoltából pedig a pedagógusokkal tarthatnak kapcsolatot. A kétoldalú hitelesítésre s a társadalom kép pólusának elválaszt-hatatlanságának bizonyítására ugyancsak szükség volt.

A *Köznevelés* és a központi állami lapok azonos időpontban megjelentetett cikkeinek tartalmi és retorikai meghatározása azonosan történt. S amíg a *Pedagógiai Szemle* írói – tanszékek dolgozói, központi intézetek irányítói, illetve egy-egy tantárgy kidolgozói – csak a szakmai hierarchia csúcsán állók lehettek, a *Köznevelés* befogadta az iskolákban tanítókat, a megyei hivatalnokokat és funkcionáriusokat is. Rendszeresen megjelentek azonban a pedagógiai elithez tartozók népszerűsítő-agitáló iratai, illetve az azokat kivo-natoló közlemények is.

A felnőttnevelés tematizálódása 1956-1965 között a Köznevelésben

1959–1960

A Köznevelésben az első, a felnőttképzést képviselő közlemény 1959 májusában je-lent meg. *Mezei Béla*, egy budapesti általános iskola igazgatóhelyettese – aki korábban e képzésforma ellenőrzésével volt megbízva – hiányolta a dolgozók esti általános iskolájá-val való sajtótörődést. Azt, hogy a munkások végezzék el mind a nyolc évet az általános iskolában, a napi sajtó is hangoztatta (pl.: *Népszava* 1959. január 10-i száma). *Mezei* rá-mutatott az iskoláztatást akadályozó tényezőkre: nincsenek függetlenített, a szakterület-ükön képzett szakfelügyelők. *Lugossy Jenő* a dolgozók iskolájával kapcsolatban a nem megfelelő tanítási anyagra és tanítási módszerre utalt.

1960-ban az öt, felnőttoktatással kapcsolatos közlemény közül négy helyi eredmé-nyekről tudósított, s valamennyi a nép kulturális fölemelkedése zálogának állította a munka mellett végzett, legkülönbözőbb szervezeti körülmények között (iskolában, üzemben és este, levelezőn stb.) zajló továbbtanulás formáinak biztosítását. A 45 után kialakult képzést és a jelenlegit meg kell különböztetni, mert korábban a tekintélyes, idő-sebb munkások, az utóbbi időben pedig főként a fiatalok kerülnek az iskolapadokba, s ez megváltoztatja a dolgozóiskolák karakterét (*Laki*, 1960). A tíz éves felnőttoktatási ta-pasztalattal rendelkező *Szabolcs Árpád* (1960. 658. o.) a felnőttnevelés kiterjesztését és fejlesztését az iskolai és a családi nevelés különbözőségével is szorgalmazta:

„A felnőttoktatás nagyarányú növekedése tehát az iskolai nevelőmunka két szoros és elsőrangú problémájának megoldásához is közelebb visz; a munkás-paraszt származású tanulók hátrányosabb helyzetének, és a kettős, ellentmondásos nevelésnek a megszünte-téséhez.”

A kultúrforradalom eredményének tartott kiterjedt felnőttoktatás tennivalói körvona-lazódtak. Az általános műveltség elemeit egyre nagyobb tömeg számára kínálta az okta-tás, nem egyszer egyre könnyítettebb tartalommal és módon. A szakmai műveltség kie-gészült a marxizmus-leninizmus elméletének propagálásával és az önművelés technikái-ra, a munkahelyi továbbképzések rendszerére történő ráhangolással. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tanterv készítőinek, a taneszközök előállítóinak, a tanárképzésnek és a fiatalok nevelésére-oktatására szolgáló módszertani eljárásokban otthonos szaktanároknak is tu-domást kell venniük a felnőttoktatás felől érkező kihívásokról.

Az 1960-as évben megjelent *Köznevelés*-beli propagandisztikus, illetve módszertani eljárásokat népszerűsítő közlemények mértéke nem magas, egy-egy lapszámban 30-40 rövidebb-hosszabb cikk is helyet kaphatott. A képi illusztrációt egyetlen romániai felvétellel képviseli: a Resita-i kohászati kombinát egyik élmunkásáról készült, aki éppen az esti tanfolyamon képezi magát.

1961

A *Köznevelés* XII. évfolyamában egyetlen alkalommal sem szerepelt sem a túlkorosak, sem pedig a felnőttek képzésének társadalmilag amúgy problematizálódott ügye. Nagy Sándor, amikor a Pedagógiai Tudományos Intézet munkájáról és terveiről számolt be nem tett említést a felnőttképzésről. Az intézetben működött egy módszertani osztály, de a folyó tantervi munkák közé a felnőttnevelés kapcsán semmi sem tagolódott. A PTI-ben létrehoztak egy tanítóképzős csoportot, de a tanítóképzők számára sem ígértek bevezetést a felnőttnevelés titkaiba.

A felnőttneveléssel kapcsolatos írott dokumentumok s velük összeforrottan a képi megjelenítések a hatvanas évekre jellemzőek. 1961-ben hét alkalommal olvashattak a dolgozók iskoláiról. Híradással voltak arról, hogy

„Az idei 1960/61-es tanévben ... már több mint 170.000 dolgozó tanul az alsó- és középfokú felnőttoktatásban. Ez a létszám a felszabadulás óta a legmagasabb. Az elmúlt tanév hasonló időszakához képest a létszámemelkedés 33 százalékos.” (*Feledy*, 1961. 54–55. o.)

A Művelődésügyi Minisztérium illetékes főelőadója a létszámról szóló adatokon túl jelezte a fejlődés akadályait (üzemvezetők, akik akadályozzák a dolgozók továbbtanulását; magas az évközi lemorzsolódás; vidéken nem a legképzettebb pedagógusok tanítanak). A jelentést író arra is utalt, hogy ugyan 1960-ban már körvonalazódott a felnőttoktatás reformja, s az alapelvek megvitatásán az is kiderült, hogy azzal a pedagógusok szinte kivétel nélkül egyetértenek, a módszertani eljárások tudományos kifejtése mégis váratott magára.

Az ötvenes-hatvanas évek fordulóján új problémával találkozunk a felnőttnevelők. Az általános iskolában sokan morzsolódtak le. Őket terelték a dolgozók iskolája felé, mert időközben a tankötelezettséget 15 évre, majd 1961-ben 16 évre emelték. Mindezekért az oktatásba sok olyan fiatal kapcsolódott be, akik éveik számát tekintve nem különböztek a nappali iskolába járó társaiktól, viszont dolgoztak. Számukra a szervezett oktatásban – fejlődésük érdekében – a nevelést is biztosítani kellett. Az erkölcsi-politikai nevelés – a korábbi gyakorlattal ellentétben – nem maradhatott másodlagos feladat.

A későbbiekben azon kéziratok közül jelent meg néhány, amelyek egy meghirdetett módszertani pályázatra érkeztek be, köztük például az, amely a középiskolai felnőttoktatás pedagógiai sajátosságait bemutatva kárhoztatta a korábbi, csak az oktatásra leszűkített nevelőmunkát. Egy másik, ugyancsak lelkesítő kézirat szerint a tanár egyénisége a kulcskérdés; túl sokan vannak, akik a munkások között is egyetemen szeretnék magukat képezni. A szocialista testvérországok közül az NDK gyakorlatát is bemutatta a szerkesztőség, valamint – meglehetősen az UNESCO propaganda eredményeként – a Mali Köztársaságét is. Maliban (az egykori Francia Szudánban) 4 millióan élnek ekkor, s a lakosság 92 százaléka analfabéta.



6. ábra

Felnőttek írni tanulnak egy bamakói esti iskolában
(Forrás: Köznevelés. XVII. évfolyam. 1961. 13. augusztus 1. 413. o.)

1962. A felnőttnevelés iskolareformja

1962-ben, a Köznevelés 6., március 20-i számában, az 1956-os, a felnőttnevelés ügyét is megroppantó események után először, közel a lap teljes terjedelmét lefoglaló tematika jelentkezett. Az ismét a kultúrpolitikai problémák közé emelkedő felnőttoktatást 13 terjedelmes írás képviseli, s többek között *Miklósvári Sándor*, a Művelődési Minisztérium főosztályvezető-helyettese, *Fekete József* (1962), a minisztérium főosztályvezetője, illetve *Oszoli Béla*, a minisztériumi felnőttoktatási stáb csoportvezetője révén a művelődés- és oktatáspolitikai alakítói is megszólalnak. Az összeállítás a III/1961. számú oktatásról szóló törvény nyomán, annak értelmezése és propagálása elősegítésére jelenik meg. E törvény az, amely célul tűzi ki: „*növeljük mind az iskolások, mind a termelőmunkájuk megszakítása nélkül továbbtanulók létszámát, és így fokozatosan készítsük elő az általános és kötelező középfokú oktatás feltételeit.*”

A dolgozók általános iskolája – társadalmi igényt követő – reformjának célja a tartalmi és szervezeti továbbfejlesztés. A hivatalos retorika szerint a nyolc osztályt végzetek között megnövekedett az igény arra, hogy tanulmányaikat középiskolában folytassák, s ehhez a korábbi iskola nem nyújt megfelelő alpműveltséget. A korábbiakkal ellentétben, nem az a cél, hogy a felnőttek minél gyorsabban szerezzék meg az általános iskolai végzettséggel együtt járó szakmai műveltséget, hanem hogy annak birtokában továbbtanuljanak. S mert az oktatás színvonala nem biztosítható, indokolt a levelező oktatás támogatásának megszüntetése.

A miniszteriális vezetők a módszertani változtatásokat is körvonalazták. Okfejtésük – a szocialista pedagógiában először hangsúlyozottan – arra alapul, hogy az oktatás tartalmát adó tananyag és módszerek összefüggnek, s ha a tananyag változik, a módszereknek is követniük kell azt. A felnőttek és a gyerekek tanítása és taníthatósága más, s bár a felnőttoktatás módszertana nincs kidolgozva, enélkül a tartalmi fejlesztések nem valósul-

hatnak meg. A gyermekek életkori sajátosságai mintájára a felnőttek sajátos tapasztalatai fogalmat hozták létre, ezzel egy úttal arra is ideológiát teremtve, miért szerezhető meg a felnőttek számára könnyebben a bizonyítvány. Másrészt a dolgozók iskoláinak az oktatás mellett a nevelést is vállalniuk kellett, különösen annak a közösségi formáit.

A dolgozók középfokú oktatásának reformjában a hasonló új elemek mellett a különböző iskolatípusok fejlesztésének igénye jelent meg. Új iskolatípus a dolgozók szakközépiskolája, ahová a szakmunkásokat várják. S megfogalmazódott a tanárképzés felé az igény: kötelezően oktassák a felnőttoktatási módszereket. A felnőttoktatás reformjába ekkor ágyazódik be a magasabb igény a nevelésre. Ez a nevelés elsősorban világnézeti jellegűként körvonalazódik, s a közlemények jelzik, a tanárok ideológiai nevelését a KISZ és a Nőtanács aktivistái is kiegészítik.

„A felnőttek iskolareformja”-szám illusztrációi

A Köznevelés tizennyolcadik évfolyama bőven él az illusztrálással. A lap egyszínű első-külső borítóján kisgrafika, a teljes hátsó felületén pedig fénykép jelenik meg. A tanárnépművészek által készített grafikák tartalmilag nehezebben kötődnek az iskolaügyhöz, a fényképek annál inkább: tanulmányi kirándulást, új iskolaépületet, ipari tájat vagy szép városképet rögzítenek. A laptestet képzőművészeti jellegű kisgrafikákkal és ritkábban a cikkek tárgyához illeszkedő alkalmazott sajtógrafikákkal és fényképekkel illusztrálják. A szemléltetőanyagok feladata a közlemények néhány – mindenestre kevés – vonásának megisméltése, s ily módon újrhangsúlyozása. A Köznevelésben – a hátsó borító fényképeit kivéve – illusztratív képanyag mellett más sosem jelent meg. A képek alatt a munka szerzője és címe, esetleg néhány szavas leíró-értelmező szöveg olvasható. A kép mindig alárendelt szerepet kap, s valamely fontosnak ítélt szöveglocus demonstrálásában játszik szerepet.

Az 1962-es évfolyamban – a bemutatott tematikus számon túl – nem szerepel sokat a felnőttnevelés ügye. A számonként 20–25 közlemény között elvétve található olyan tárgykörű, mint például *Kálmánchey Imre* (1962), a debreceni Dolgozók Gimnáziumának igazgatója 1. számban megjelent munkája, aki a dolgozók gimnáziumában tanítók tanítási módszereit mutatja be. *Oszoli Béla* a középiskolai felnőttoktatás Szovjetunió-beli rendszerét ismerteti. Kétségtelen, hogy a hazai módszertan is, miként az iskoláztatási, a művelődési és a szakmai képzést hangsúlyozó elvek, az oktatási rendszer, a vizsgák, a tankönyvek szerkezete, mind a szovjet minta nyomán, azt követve alakult ki, mégha nem is olyan formában, mint egy évtizeddel korábban, amikor orosz tanácsadók segítették a haladó módszerek átvételét:

„A felnőttoktatás módszertanával kapcsolatos munkálatok sokáig az útkeresés állapotában voltak. A módszertani munka egységes irányításának, szervezésének és kimunkálásának megvalósítására Leningrádban a Pedagógiai Tudományos Akadémia keretén belül 1960-ban egy nagy létszámú, kifejezetten csak a felnőttoktatás módszertanával foglalkozó tudományos intézetet hoztak létre. Az intézet az általános módszertan, és az intézethez tartozó egyes tanszékek a szaktárgyi módszertan kidolgozására kaptak megbízást hároméves határidővel.” (*Oszoli*, 1962. 62. o.)

Az októberben megjelent 19. számban *Gádl Elemér* budapesti tanár egy technikum esti tagozatos felnőttoktatási munkájáról számol be. A következő évben megalakult Or-

Szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964.
Köznevelés

szágos Pedagógiai Intézet Felnőttoktatási Tanszéke közzétette állásfoglalását a dolgozók általános iskoláiban bekövetkező tantervi reformról. Meghatározták az iskola hármas feladatát, s a nevelés, az oktatás és a képzés hármásában a nevelést tekintik élenjáró feladatnak, s megalkotják a dolgozók egységes iskoláját, amelyben a feltörekvő tanulók az egyetemi képzésig juthatnak el.



7. ábra

Apa és fia. Kozák Lajos felvétele. (Forrás: Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 6. 171. o.)



8. ábra

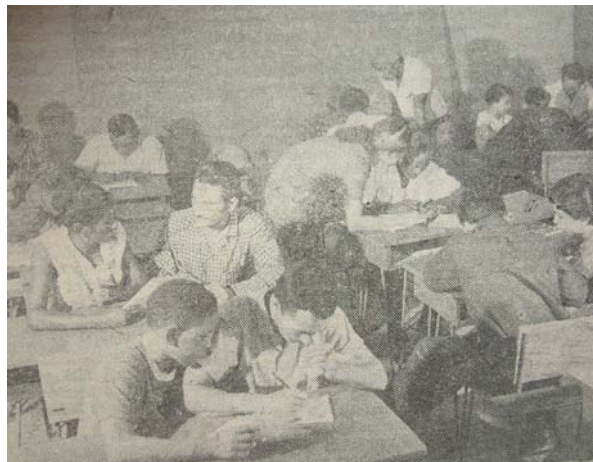
A dolgozók esti gimnáziumában. Lukácsi Ágnes rajza. (Forrás: Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 6. 177. o.)

Géczi János



9. ábra

*Felnőttek az iskolapadban. Kozák Lajos felvétele
(Forrás: Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 6. 180. o.)*



10. ábra

Egy kubai iskolában

Megjegyzés: A múltban a kubaiak jelentős része nem tudott írni és olvasni. 1961 az analfabétizmus leküzdésének éve volt Kubában, több mint egymillió emberrel ismertették meg a betűket. A tanításból 104 ezer iskolai tanuló is kivette a részét, akik nyolc hónap alatt szerte az országban hatszázezer embert tanítottak meg írni, olvasni. A képen a manzanillói halásztelep iskolájában tanítók és tanulók tanítják az analfabéta munkásokat a betűtűzésre. MTI fotó – Papp Jenő felv. (Forrás: Köznevelés. XVIII. évf. 1962. 21. 645. o.)

1963–65: A dezillusztáció

A felnőttoktatásban bekövetkező változásokat előlegezi az 1963. decemberi Első Országos Felnőttoktatási Konferenciával egyidejűleg megjelenő szám hat közleményből álló blokkja. Az OPI és az MM munkatársai az iskolai felnőttoktatás és a népművelés viszonyának újraértelmezését végzik el, s az eddigiekkel ellentétben egymással összefüggőnek láttatják a két folyamatot (Csoma és Gellért, 1963). A következő évben nagyobb számban jelentek meg azok a módszertani jellegű cikkek, amelyek az internacionalizmusban fogant felnőttoktatási metodológia jegyében születtek, továbbá nemcsak a lengyel, a kelet-német, hanem az osztrák, a svéd (Husén), sőt az egyesült államokbeli (Knowles) tapasztalatokról is ismeretekhez juthatott az olvasó. A hazai, főként a vidéki gyakorlat bemutatása sem maradhat el. A metodológia kimeríthetetlen: miként érdemes tanulószobát létrehozni, hogyan lehetséges az unalom ellen aktivizálni munkában elfáradt tanítványainkat, miféle technikákkal világosítsuk meg az erkölcs osztályjellegét, elemeit és jellemző jegyeit, s a továbbtanuló felnőttek tömegét érintő oktatási formákban a konzultációs napokon hogyan viselkedjék a tanár a tanulói beszámolók ideje alatt. Tematizálódtak a felnőttnevelés újabb területei. A gazdasági vezetők továbbképzésének, illetve a lipcsei egyetemen kialakított üzemi nevelésnek a lehetőségei is fölvetődnek.



11. ábra

Az Országos Pedagógiai Intézet Felnőttoktatási Tanszéke által közzétett állásfoglalás mellett jelent meg Loós János rajza; a felnőttképzésben részt vevő nyakkendőös és öltönyös urak bizonyosan nem munkás- és paraszt foglalkozásúak, hiszen ők ekkoriban, ha netán öltönyben is jártak volna, kihajtott inggallérral
(Forrás: Köznevelés. XIX. évf. 12. 1963. június 21. 367. o.)

Mi az oka, hogy a felnőttoktatás metodológiai kérdésein túl másokkal nem foglalkozik a Köznevelés, de általában más, pedagógiai ismeretterjesztést vállaló szaklap sem? Ihos Ferenc a Köznevelés 1964. július 9-i, 20 éves jubileumi számában a művelődésben és az iskoláztatásban betöltött helyzetüknél fogva a Köznevelés és a Népművelés lapok azonos funkciói közé sorolta a szocialista tudat, pontosabban a szocialista személyiség nevelés által történő kialakítását. Ihos a népművelés és a felnőttoktatás közös képviselőt várta el a lapoktól, ahol a népművelés a domináns szerepű.

1962 után a felnőttoktatással kapcsolatok képek száma a tárgykör szöveges közleményeihez képest erőteljesen csökkent. 1964-ben a hat tárgykört tárgyaló folyóiratcikk mellett már illusztráció sincs. Ugyanakkor gyakoribbá vált a tevékenykedő, illetve a közösségi szerepeiket gyakorló gyermekek és az oktatásukkal kapcsolatba kerülő felnőttek képi megjelenítése.

A felnőtt és a gyermek a további években – e képek tanúsága szerint – ugyancsak társként láttatottak, de nem egyenrangú szerepűek ugyanabban a viszonyban: a nevelő a felnőtt és a nevelt a gyermek. A személyes emlékek felidézőitől tudjuk, szerepük, még a mozgalmi életben sem, semmi körülmények között nem volt fölcserélhető. S a gyermek-tanulóság iskolai környezetével a felnőtt tanulóké továbbra is azonos, de erről a sajtófotók-sajtógrafikák világa nem tanúskodik. Ugyanakkor a felnőtt gyermekies helyzetben, amilyen az iskolai pad, hagyományos iskolai osztály stb. egyre kevésbé szerepel. Mintha az ilyen szituáció a felnőttek stigmatizációjává válna, s emiatt kerülendő lenne. A gyermekek és a felnőttek nevelési környezetének elkülönülése bekövetkezett.

Összegzés

A szocialista pedagógia ideológiai tartalmakat is kifejezni képes gyerekképe nem hazai találmány. A szocialista berendezkedésű országok valamennyiében jelen van, s egyfajta, a nyugati katolicizmusban és a keleti, ortodox vallásban egyként létező pietista hagyományt használva rajzolódott újjá. A pedagógiai gyerekkép középpontjában a gyermek fejleszthetősége, nevelhetősége áll – amelyet a közösségivé nevelés érdekében kell megragadni.

A felnőttek iskolai képzését ugyancsak ez a hit hatja át. A nevelhetőség tehát a szocialista antropológia magva is. Ugyanakkor az ötvenes évek végével, a hatvanas évek elejével felismerik, hogy biológiai és pszichológiai különbségek léteznek a korosztályok között, ezért eltérő tantervvel és metodológiával érdemes a különböző korosztályokhoz fordulni.

A gyerekeket ábrázoló sajtóillusztrációk inkább allegorikus tartalmúak, mint a felnőtteket ábrázolók. Ez megengedi, hogy a gyerekfotók esetében kidolgozott mentalitásmin-tázatot kövessék a felnőttfotók is. A hatvanas évek fordulójával, amikor a pedagógia föl-ismeri a korosztálytól függően eltérő nevelési sajátosságokat, válik szét a fotók eszköz-rendszer – de ezzel egyidejűleg a felnőttiskoláztatás képei a szaksajtóból el is tűnnek. Éppen akkor, amikor a munkás-paraszt származás regisztrálása és érdemként történő fölhasználása, mert már egyszer, az MSZMP VII. kongresszusa után, most másodjára is kiszorult a társadalmi érvrendszerek közül. Némileg illetlenné vált erről beszélni, ugyan-úgy, mint a hagyományos iskolai körülmények között képileg láttatni a felnőttet.

Ikonológiai sajátosságok

A képi ábrázolás nem képes a *fejlődést*, illetve bármiféle folyamatot megmutatni. A fejlődés demonstrálására e korszakban egy statikus helyzetet, a tanulás képét választják. Iskolában, osztálykörnyezetben írnak, illetve olvasnak a felnőtt korú diákok: azaz a tanterem, a pad, az írás-olvasás gazdag eszközrendszere segít a helyzet azonosításában. E

képeken többnyire az írás-olvasás kelti a nézőben azt a képzetet, miszerint a látott algoritmusban résztvevőkben változás következik be. Az iskolai tevékenység az ember – mentális, kognitív, szociális stb. – állapotát átalakítja, fejleszti, ahhoz nemcsak a kép elemeinek helyes jelentését kell tudni, de befogadói közeg általi helyes olvasásukra is szükség van: ennek mintája pedig a tanuló gyermek képe.

A felnőtt tevékenységét azzal a tevékenységgel azonosítja a kortárs néző, amellyel már a gyermek tanulását bemutató kép révén találkozott. A felnőtt tanulását bemutató képek ezért sem mondhattak le az ismert tanulási környezet bemutatásáról. A gyermeki tevékenység által válik azonosíthatóvá a felnőttek tevékenysége.

Meddig tart a tanulási környezet gyermek és felnőtt tanuló esetében azonosnak láttatása? A sajtódokumentumok szerint addig, amíg a Szovjetunióban – majd azt követően itthon – meg nem szerveződik a felnőttnevelést kutató intézmény, amíg el nem ismerik a korosztályi különbségek létét, és azt, hogy nem lehet azonos tantervvel, taneszközökkel, didaktikával stb. a gyermekeket és a felnőtteket fejleszteni.

A képeket tanulmányozva egy 'ikonológiai hiba' is feltárul. A felnőttképzés ábrázolásában a nyakkendő és katonai középrétegének kiképzése inkább követhető mint a szöveges forrásokban.

A generációk közti problematikát az andragógia is kiéleltette. Korábban a tanulás irányítói kizárólag felnőttek voltak, a tanulás, a tanítás és a befogadás határai a szocializmusban relativizálódtak. A szocialista felnőttképzésben – éppen a kubai olvasóvá nevelés mozgalom képe mutatja ezt – a gyerekek akár tanulótársként, praceptoroként is szerepelhetnek. Ez erős támadást jelent a szocializmusban amúgy is megtépzott keresztény családfelfogás tekintély-hierarchiáját a legutóbbi időkig elfogadó és közvetítő európai és észak-amerikai emberképeknek és pedagógiáknak.

A pedagógiai szerep gyerekekre átruházásához hozzájárult a népnevelés eszménye. A népnevelésnek s benne a felnőttnevelésnek a népfőiskolai hagyományokból táplált szerep jutott a szocialista nevelésügyben. A kommunista ideológia terjesztéséhez a tudásközvetítés valamennyi formájára szükség volt, s ez már az ötvenes évek legelejétől meg is valósult. A felvilágosító, propagandisztikus elemekkel élő népművelés, amelyben a tanítók és a tanárok társadalmi munkában tevékenykedtek, bizonyult a legalkalmasabbnak arra, hogy egyaránt működtesse az intézményi és a nem intézményi ismeretátadó technológiákat.

A vizsgált sajtófotók a felnőttek helyzetéről szóló elképzelésben bekövetkezett változásra irányítják a figyelmünket: a szocialista állam gondoskodik a szolgálatát vállaló polgáraitól. A gyermek és a felnőtt helyzete és viszonya, nevelhetőségüknek köszönhetően, bizonyos szituációkban egymáshoz közeledett. Ebben a helyzetben nem a felnőttek gyermekképének a változására, hanem az antropológia felnőtt- és gyermekelképzelésének egymáshoz közeledésére vélünk bizonyítékot találni.

Továbbra is kérdés marad azonban az, hogy a pedagógia létrehozta (a korszakban vezetőnek tekintett, miután intézményesen átörökölt) gyermekkép s a felnőttképzés által leginkább megteremtett felnőttkép neveléstudományi azonosságait az okozza-e, hogy a gyermek és felnőttképzésben egyaránt zömükben pedagógusok vesznek részt. Vagy esetleg az európai kultúra azon értékszempontja, amely a nevelhetőség kérdését, kizárólagossá téve, a szociálisan is értékelt többi humán tulajdonság fölé emeli? E kérdés eldön-

téséhez hozzájárulhat, ha figyelembe veszik a gyermek és a felnőtt megkülönböztethető tanulási módját. Továbbá az az ismert tény is, amely szerint a felnőttek tanulását erőteljesen támogatja egyfajta, a fejlesztéshez és az önalkotáshoz önként felkínált, az élethelyzetből fakadó – kényszerítő – motiváció.

Irodalom

- Ágoston György (1956): Világnézet és világnézeti nevelés. *Köznevelés*, **12.** 25–28.
- Bíró Vera, Csoma Gyula, Fukász György és Pápai Béla (1976): A magyar felnőttnevelés szerkezeti vázlata. *Pedagógiai Szemle*, **26.** 8. sz. 683–701.
- Csoma Gyula (1967): A motivációk a felnőttoktatásban. In: Orosz Sándor (1967, szerk.): *A felnőttoktatás sajátosságai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csoma Gyula és Gellért László (1963): Az érem két oldala. *Köznevelés*, **19.** 769–771.
- Fekete József (1962): A dolgozók középfokú oktatásának reformja. *Köznevelés*, **18.** 6. sz. 169–171.
- Feledy Kálmánné (1961): A dolgozók iskolái. *Köznevelés*, **17.** 2. sz.
- Feledy Kálmánné (1961): A dolgozók iskolái. *Köznevelés*, **18.** 4. sz. 54–55.
- Golnhofer Erzsébet (2001): Pedagógusok nézete a gyermekről, diákokról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 84–113.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, **13.** 5. sz. 102–106.
- Kálmánchey Tibor. (1962): A tanítás módszerei a dolgozók gimnáziumában. *Köznevelés*, **18.** 1. sz. 19–20.
- Kelemen Elemér (2003): Oktatásügyi törvényhozásunk fordulópontjai a 19-20. században. *Iskolakultúra*, **13.** 2. sz. 47–56.
- Keresztury Dezső (1946): A dolgozók iskolái. *Köznevelés*, **1.** sz. 4–5.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.
- Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga (2003): Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In: Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 246–286.
- Laki Pál (1960): A felnőttoktatásról. *Köznevelés*, **20.** 621–622.
- Miklósvár Sándor (1962): A dolgozók általános iskolájának tartalmi és szervezeti továbbfejlesztéséről. *Köznevelés*, **18.** 6. sz. 167–169.
- Miklósvári Sándor (1962): A dolgozók általános iskolájának tartalmi és szervezeti továbbfejlesztéséről. *Köznevelés*, **18.** 6. sz. 167–169.
- Pethő László (2000): A felnőttoktatás fogalmának változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **11.** sz. 3–6.
- Pukánszky Béla (2000, szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sáska Géza (1992): *Ciklikusság és centralizáció. Társadalom és oktatás*. Educatio, Budapest.
- Szabolcs Árpád (1960): Felnőttoktatás Túrkevéen. *Köznevelés*, **16.** 21. sz. 658.
- Szabolcs Éva (1986): Gyermekkortörténet – családtörténet. *Pedagógiai Szemle*, **4.** sz. 366–372.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. Köznevelés

Zrinszky László (2005): Egy tudományág láthatóvá válik: az andragógiai szerepnövekedése. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 103–107.

Illusztráció

1. ábra. Írásolvasás tanfolyam a hungyi termelő szövetkezet analfabéta tagjai számára. *Köznevelés*, XIII. évfolyam, 1957. 2. első, belső borító
2. ábra. A 20. évét ünneplő Köznevelés 1945-öt jelképező fotója. MTI – Patkó Klári vagy Zinner Erzsébet felvétele. *Köznevelés*. XXI. évf. 13-14. 1965. július. 9.
3. ábra. 1965. A Köznevelés ünnepi számában. MTI – Patkó Klári vagy Zinner Erzsébet felvétele. *Köznevelés*. XXI. évf. 13-14. 1965. július. 9.
4. ábra. Molnár Edit: Gyermek-könyvtárban. *Köznevelés*. XVIII. évf., 1. 1962. január 9. 26.
5. ábra. Egy afrikai iskolában folyik az oktatás. Illusztráció Pintér Lászlóné külföldi könyvismertetéséhez. *Köznevelés*. XVIII. évf., 5. 1962. március 6. 153.
6. ábra. Felnőttek írni tanulnak egy bamakói esti iskolában. *Köznevelés*. XVII. évfolyam. 1961. 13. augusztus 1. 413.
7. kép. Apa és fia. Kozák Lajos felvétele. *Köznevelés*. XVIII. évf. 1962. 6. 171.
8. kép. A dolgozók esti gimnáziumában. Lukácsi Ágnes rajza. *Köznevelés*. XVIII. évf. 1962. 6. 177.
9. kép. Felnőttek az iskolapadban. Kozák Lajos felvétele. *Köznevelés*. XVIII. évf. 1962. 6. 180.
10. kép. Egy kubai iskolában. A múltban a kubaiak jelentős része nem tudott írni és olvasni. 1961 az analfabétizmus leküzdésének éve volt Kubában, több mint egymillió emberrel ismertették meg a betűket. A tanításból 104 ezer iskolai tanuló is kivette a részét, akik nyolc hónap alatt szerte az országban hatszázezer embert tanítottak meg írni, olvasni. A képen a manzanillói halásztelep iskolájában tanítók és tanulók tanítják az analfabéta munkásokat a betűvetésre. MTI fotó – Papp Jenő felv. *Köznevelés*. XVIII. évf. 1962. 21. 645.
11. ábra. Az Országos Pedagógiai Intézet Felnőttoktatási Tanszéke által közzétett állásfoglalás mellett jelent meg Loós János rajza; a felnőttképzésben részt vevő nyakkendő és öltönyös urak bizonyosan nem munkás- és parasztszármazásúak, hiszen ők ekkoriban, ha netán öltönyben is jártak volna, kihajtott inggallér-al. *Köznevelés*. XIX. évf. 12. 1963. június 21. 367.

Géczi János

ABSTRACT

JÁNOS GÉCZI: THE ICONOGRAPHIC REPRESENTATION OF OVER-AGE AND ADULT STUDENTS,
1956–1964

This paper surveys one of those areas of the anthropology of the Socialist ideology at the turn of the 1950s-1960s that can be investigated iconologically. Discussing the similarities and differences between adult and child education, an attempt is made to draw conclusions about man and child, which can also help identify weltanschauung. Sources are analyzed to reveal whether the claim of historians of education can be verified, i.e. the view of the child in every ideology stems from the adult view of its anthropology. Furthermore, the ways in which the two cultural legacies, Byzantine orthodoxy and Western Catholicism, may appear iconographically are discussed.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 2. 147–168. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Géczi János, Pannon Egyetem, BTK Antropológia és Etika Tanszék, H-8200 Veszprém, Vár u. 38.

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 Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

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

Megjelent 5,1 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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

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

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

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

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

Mária B. Németh and Anita Habók: Hungarian teenagers' attitudes to learning: a study of 13- and 17-year-old students	83
Veronika Mátó Szarvasné and Zsuzsanna Benkő: A comparative study of college students' understanding of health	107
Zoltán Kiszely: The rhetorical organisation of Hungarian and English compositions: interrelationships, explanations and pedagogical implications	129
János Géczi: The iconographic representation of over-age and adult students, 1956–1964	147