

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHATODIK ÉVFOLYAM

3. 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

- Jelena Mihaljevič Djigunovič, Nikolov Marianne és Ottó István: Horvát és magyar nyelvtanulók angol nyelvtudása nyolcadik osztályban 171
- Szolár Éva: Az oktatási exklúzió, a társadalmi-gazdasági kirekesztődés és a „bezáródott” mobilitási csatornák (A romániai cigányok esete) 187
- Gömöry Kornélia: Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban” 213
- Kasik László: A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban 231

KÖNYVEKRŐL

- Szabolcs Éva: Széchy Éva (2005, szerk.): Új felismerések és kihívások az ember formálásáról 259

HORVÁT ÉS MAGYAR NYELVTANULÓK ANGOL NYELVTUDÁSA NYOLCADIK OSZTÁLYBAN

Jelena Mihaljevič Djigunovič*, Nikolov Marianne
és Ottó István*****

**Zágrábi Egyetem, Angol Tanszék*

***Pécsi Tudományegyetem, BTK, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*

****Dél-Dunántúli Regionális Közigazgatási Hivatal, Kaposvár*

A tanulmány egy Magyarország és Horvátország határain átívelő nagyobb vizsgálat részeként született meg, amelyben mindkét országban azonos mérőeszközökkel és módszerekkel vizsgáltunk különböző konstruktumokat. Az összehasonlító elemzés okát az adta, hogy a nemzetközi tapasztalatok szerint a horvát fiatalok angol nyelvtudása felülmúlja magyar társaikét. A vizsgálat során többek között arra is választ kerestünk, hogy ezt a feltevést a mérőeszközökkel gyűjtött adatok valóban alátámasztják-e. Horvátország és Magyarország szomszédos régióiból illetve településeiről összesen 717 14 éves tanuló vett részt a kutatásban. Célunk az volt, hogy (1) megállapítsuk milyen angol nyelvtudással rendelkeznek a horvát illetve a magyar tanulók nyolcadik osztály végén, és hogy (2) összehasonlítsuk a diákok angol nyelvi teljesítményét néhány, az oktatási folyamatra jellemző változó mentén. Így megvizsgáltuk, hogy a horvát és magyar nyolcadikos tanulók hogyan teljesítenek ugyanazon az angol nyelvi teszten, eredményeik milyen eltérést mutatnak csoportonként, az egyes csoportokon belül, a képzés megkezdésének időpontja alapján, a heti óraszám szerint, illetve a csoportlétszámokat összevetve. A diákok angoltudásán kívül vizsgáltuk még az anyanyelvi és az idegen nyelvi képességeik közti összefüggéseket is.

Elméleti háttér

Tanulmányunk elméleti gyökerei a másodiknyelv-elsajátítás kutatás több területéről erednek. Ilyen például a korai osztálytermi nyelvtanulás (*Cameron, 2001; Curtain és Pesola, 1994; Moon, 2000; Nikolov, 2002a*), melynek keretében a diákok csak ritkán kerülnek kapcsolatba a célnyelvvel, akkor is főként az iskolában, ahol az idegen nyelvet a többi tantárgy egyikeként tanulják. Amint arra *Johnstone (2000)* felhívja a figyelmet, kevés azon kutatások száma, amelyek ebben az idegennyelvi környezetben vizsgálják az általános iskolai tanulók eredményeinek alakulását egyéb változók kölcsönhatásainak tükrében. A másik fontos terület az anyanyelv és a második nyelv összefonódása a két-

nyelvűség kialakulása során (Baker, 1996; Cummins, 1991, 2000). A közös nyelvi alapkészség („common underlying proficiency”, Cummins, 2000. 38. o.) fogalma a nyelvek mögött meghúzódó kognitív nyelvi kompetenciát („Cognitive/Academic Language Proficiency”) feltételez, míg az interdependencia hipotézis szerint a nyelvek hatással vannak egymásra, feltéve, hogy elegendő mennyiségű kapcsolat létesül az idegen nyelvvel az iskolában és azon kívül, illetve adott a megfelelő mértékű motiváció a nyelvtanuláshoz. Ez azt jelenti, hogy az anyanyelven elsajátított ismeretek és nyelvi készségek hatnak az idegen nyelvi ismeretek és készségek fejlődésére, mint például a világról meglévő háttérismeretek egy szöveg értelmezésénél (Cummins, 2000). A kétnyelvű környezetben végzett kutatások megmutatták, hogy a nyelvek egymásra gyakorolt hatása kétirányú (pl. Verhoeven, 1991). Számos tanulmány több nyelv esetében alátámasztja az interdependencia hipotézist, bár a nyelvészeti szempontból egymástól távol álló nyelvek (pl. kínai-angol, török-holland) esetében kevésbé szoros korrelációkat találtak, mint az egymással rokon nyelveknél (pl. angol-francia, Baker, 1996; Cummins, 2000; Genesee, 1979).

Hasonló, az anyanyelv és az idegen nyelv bonyolult kölcsönhatásával foglalkozó hipotézissel találkozhatunk az olvasáskutatásban, illetve kimondottan az idegen nyelv esetében, ahol felmerült a kérdés, hogy az idegen nyelvi szövegek olvasása a nyelvtudás vagy inkább az olvasási készségek függvénye (Alderson, 1984). Ezt az úgynevezett küszöbszint hipotézist háromféle adat birtokában vizsgálhatnánk. Ismerni kellene ugyanazon személyek anyanyelvi és idegennyelvi olvasási képességeit, valamint idegennyelvtudásuk szintjét. A kutatások során ellentmondásos eredmények születtek (pl. Lee és Schallert, 1997), mivel az idegennyelvi olvasási készségek és az idegennyelvtudás egymástól nehezen különíthető el. A kettő között kölcsönhatás van: „arra van bizonyítékunk, hogy a második nyelven való olvasásnál az idegennyelvtudás fontosabb tényező, mint az anyanyelvi olvasási képességek” (Alderson, 2000a. 23. o.). A küszöbszint hipotézis vizsgálata azonban ezidáig ellentmondásosnak bizonyult (Schoonen, Hulstijn és Bossers, 1998). A fenti tényezők kölcsönhatását illetően Bernhardt (2000, idézi Brantmeier, 2004. 53. o.) azt találta, hogy az idegennyelvi olvasást 20 százalékban az anyanyelvi olvasási képességek, míg 30 százalékban az idegennyelvtudás határozták meg, és ezen kívül maradt még 50 százaléknyi variancia, amelyre a vizsgálatban szereplő változók nem adtak magyarázatot.

Hulstijn (2006) amellett érvelt, hogy ahelyett, hogy a küszöbszint és a transzfer hipotézisekre külön keresnénk bizonyítékokat, mindkettő szerepét vizsgálni kell az anyanyelv és az idegen nyelv fejlődésénél is, hiszen a nyelvhasználat a gondolkodás más területeivel is kölcsönhatásban van.

A két ország oktatási rendszere

Annak ellenére, hogy Horvátország és Magyarország szomszédos országok és oktatási rendszerük sok tekintetben rokon és hasonló gondokkal küzd, a nyelvoktatás területén számos eltérés mutatkozik. A legfontosabb különbségek:

- 1) a nyelvtudásban és a nyelvtanulási szokásokban,
- 2) a nyelvtanárképzésben,

- 3) az iskolákban dolgozó nyelvtanárok létszámában,
- 4) az oktatás minőségében,
- 5) az osztálytermen kívül rendelkezésre álló idegennyelvi környezet minőségében,
- 6) a fenti tényezők és a tanulók társadalmi és anyagi körülményei közti összefüggésekben jelentkeznek, de fontos megemlíteni, hogy
- 7) a két ország hivatalos nyelve eltérő nyelvcsaládhoz tartozik. A horvát szláv nyelv, a magyar – finn-ugor nyelvként – nem tagja az indo-európai nyelvcsaládnak.

A horvátok többsége képes idegen nyelven kommunikálni külföldiekkel személyes és szakmai célból is. Sajnálatos módon ez az állítás csak általános tapasztalatokra épül, mivel mostanáig nem készült felmérés déli szomszédaink nyelvtudásáról és erre vonatkozó népszámlálási adatokat sem találtunk. 2003-ban kezdődött ugyan egy felmérés a horvátok nyelvtudásáról, de az eredményeket még nem publikálták.

A magyar népesség nyelvtudása rendkívül alacsony szinten van, bár az újabb publikációk némi javulásról számolnak be ezen a téren (*Nikolov, 2007*). A 2002-es népszámlálás során a lakosságnak mindössze 19 százaléka mondhatta el magáról, hogy legalább egy idegen nyelven elboldogul, ami azt jelentette, hogy az Európai Unió utolsó helyén kullogtunk (*Europeans and languages: A Eurobarometer special survey, 2001*), szemben a 2005-ös adattal, amikor az arány elérte a 29 százalékot (*Europeans and languages, 2005*).

A nyelvtanárképzést illetően komoly eltérések vannak a két ország között. Horvátország hosszú évtizedek óta rendelkezik jól képzett angol nyelvtanárokkal. Az angol nyelv már 1950-ben elkezdte diadalmenetét, melynek hatására német és francia nyelvtanárokat képeztek át gyorsalpaló programokban, hogy képesek legyenek kielégíteni az angol nyelvi programokba egyre nagyobb számban bejelentkező tanulók igényeit. Magyarországon ezzel szemben négy évtizeden keresztül maradt kötelező nyelv az orosz, és csak az 1990-es években, munka mellett képezték át az orosz nyelvtanárokat angol és német tanárokká. Jelenleg az általános iskolákban dolgozó nyelvtanárok 65 százaléka átképzett orosz tanár (*Halász és Lannert, 1998*). Habár az angolszakosok létszáma jelentősen megnövekedett, az angol és német tanárok 10 százaléka még ma sem rendelkezik megfelelő képesítéssel (*Halász és Lannert, 2003*).

Horvátországban az egyetemi szintű diploma évtizedek óta követelmény. A nyelvtanárok idegennyelvtudásának magasabb szintje nem véletlen. A nyelvtanárképzésnek kialakult hagyományai vannak, az autentikus nyelvi anyagok a médiában és a mindennapokban is rendelkezésre állnak, nem beszélve a turizmusban és az üzleti lehetőségekben rejlő lehetőségek motiváló erejéről. Horvátországban a tanárképzés folyamatosan tartotta a lépést a szakmai élet kihívásaival: több mint 60 éve rendelkezik olyan nemzetközi kapcsolatokkal, amelyek segítségével magasan kvalifikált anyanyelvi tanárokkal tudnak együttműködni egyetemeiken, illetve kapcsolataik révén tanáraik ellátogathattak a célnyelvi országokba. A nyelvtanárok részére folyamatos továbbképzést biztosítanak, melyek egy részét angol nyelvterületről érkező tanárképző szakemberek tartanak.

Az oktatás minőségének számszerűsítése meglehetősen nehéz feladat, de néhány tanulmány megkísérelt adatokat gyűjteni ezen a területen is. Magyarországon osztálytermi megfigyelések (*Nikolov, 1999, 2002b*) és a tipikus osztálytermi eljárásokat vizsgáló országos felmérés alapján elmondható, hogy a nyelvtanárok leggyakrabban az audio-

lingvális és a nyelvtani-fordító módszer eszköztárából válogatnak mind az angol mind a német nyelv esetében (Nikolov és Csapó, 2002; Nikolov, 2003b), az iskolai teljesítmények pedig általában gyengék. Az idegennyelv-oktatás másik fontos jellemzője, hogy az egyes iskolák, illetve az iskolák egyes osztályai és nyelvi csoportjai között éles különbségek vannak (Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2005, Nikolov és Józsa, 2003, 2006). Az iskolák szülői nyomásra már a kezdetektől, az általános iskolákban képességek szerinti csoportba osztják be tanulóikat. A matematikából, magyarból, és egyéb tárgyakból jól teljesítő diákok az előírtnál korábban kezdenek meg a nyelvtanulást, míg a többiek csak negyedik osztályban, tíz évesen (vagyis a Nemzeti Alaptantervben előírt korban) kezdenek, és előfordul, hogy az igények ellenére angol helyett csak németül tanulhatnak.

Ezeket az eredményeket érdemes összevetni a kiemelkedően pozitív nyelvtanulási attitűdökkel és motivációval, különösen az angol és a német esetében (pl. Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Nikolov, 2003a). Meg kell említeni azt is, hogy a magyar iskolákban a nyelvoktatás kisebb csoportokban történik, vagyis az osztályokat általában két csoportra osztják a nyelvórák idejére.

A horvát diákok nem csak a magasabb színvonalú oktatásból profitálnak. A televízióban sugárzott adások nagy része feliratos, míg a magyarországi adók műsorválasztékának java szinkronizált, ami különösen a legnagyobb motiváló erővel rendelkező műsorokra igaz (Nikolov és Csapó, 2002). Bebizonyosodott, hogy a horvátok nagy hasznát veszik az őket a mindennapokban körülvevő angol nyelvi inputnak (Mihaljevič és Geld, 2003).

A horvát nemzeti tanterv idegen nyelvek tanítására vonatkozó része hosszú idő óta változatlan képet mutat. Magyarországon ezzel szemben a Nemzeti alaptanterv számos változáson ment keresztül az elmúlt 15 évben, mindig az aktuális politikai és szakmai ízlésnek megfelelően, alig hagyva nyomot az osztálytermekben alkalmazott módszereken (Medgyes és Nikolov, 2002; Nikolov, 2003b). Horvátországban az iskolai oktatás nem fokozza a tanulók közti különbségeket, hanem igyekszik azonos lehetőségeket biztosítani. Magyarországon ezzel szemben a tanulókat már egészen fiatal koruktól fogva képességeik szerinti csoportokba osztják (Andor, 2000; Csapó, 1998, 2001; Halász és Lannert, 2001, 2003).

Horvátországban a központi angol nyelvi tanterv egységes volta miatt az iskolák egyszerűbben tudnak olyan képzéseket kínálni, amelyek megfelelnek a tanulók nyelvi szintjének, míg hazánkban a heti óraszám, a nyelvtanulás kezdetének időpontja és egyéb tényezők jelentős különbségekhez vezetnek az iskolák és nyelvi csoportok között, megnehezítve vagy éppen lehetetlenné téve az átjárhatóságot (Nikolov, 2001; Vágó, 2000). A tanulók sokszor álkezdő csoportokba kerülnek, ami gyakran a motivációjuk elvesztéséhez vezet (Nikolov, 2001; Vágó, 2007).

Empirikus vizsgálat

A jelen kutatás számos szempontból újszerű. A résztvevők olyan szomszédos Közép-Kelet Európai országokból valók, amelyekben a nyelvtanulás és a nyelvoktatás sok ha-

sonlóságot mutat, de számos eltérést is találhatunk, amelyek hatással vannak az eredményességre. A nyelvtudás fogalmát mindkét országban azonos konstruktumok alapján definiáltuk, mind az anyanyelv (magyar illetve horvát) mind az angol nyelv tekintetében. Az angol nyelvi tesztek 2002-ben Magyarországon fejlesztettük ki egy reprezentatív minta bevonásával, majd később Horvátországban is kipróbáltuk egy kisebb mintán. A jelen tanulmányban olyan diákok töltötték ki a tesztet, akik korábban még nem találkoztak vele. A kutatás során egy olyan új tesztet is kidolgoztunk, ami alkalmas arra, hogy a diákok pragmatikai kompetenciáját felmérjük horvát, magyar illetve angol nyelven is, illetve a résztvevők egy részének tudását egy szóbeli angol nyelvi tesztel is felmértük. Mindkét országban ugyanazt a háttérkérdőívet használtuk fel. A résztvevő iskolákat két szomszédos régióból (Szlavónia és Baranya), illetve ottani városokból (Eszék és Pécs) választottuk ki.

Kutatási kérdések

A kutatás során az alábbi kérdésekre kerestünk válaszokat:

- 1) Milyen különbségek vannak a horvát és magyar nyolcadikos diákok angol nyelvi teljesítménye között?
- 2) Milyen különbségek vannak a horvát és magyar nyolcadikos diákok angol nyelvi teljesítménye között az egyes csoportokon belül, illetve a nyelvi csoportok között?
- 3) Milyen hatással vannak az eredményekre a nyelvtanulás kezdeti időpontjában, a heti óraszámában, és a csoportméretben mutatkozó különbségek?
- 4) Milyen összefüggések találhatók a magyar és horvát tanulók anyanyelvi és angol nyelvi teszteken elért eredményeik között? Milyen mértékben képesek bejósolni az anyanyelvi eredmények az idegen nyelvi eredményeket a két ország esetében?

Minta

Összességében 717 nyolcadik osztályos tanuló (39 különböző csoportból) vett részt a felmérésben Eszék és Pécs városokból (lásd az 1. táblázatot).

1. táblázat. A felmérésben résztvevő iskolák, csoportok, tanulók és tanárok száma országokként

A minta jellemzői	Horvátország	Magyarország	Összesen
Iskolák	10	10	20
Csoportok	21	18	39
Tanulók	470	247	717
Tanárok	12	13	25

A horvát és magyar minta nyolcadik osztályos (14 éves) általános iskolai tanulókból állt. A horvát tanulók többségben voltak, mivel átlagos csoportlétszámuk nagyobb volt. Két okból választottuk a fenti korosztályt. Egyrészt a nyolcadik év mindkét országban az általános iskola (Horvátországban egyben a kötelező oktatás) végét jelenti. Nyolcadik

osztály végére már minden diák többéves angoltanuláson van túl, így teljesítményük mérhető nyelvi tesztek segítségével. A résztvevők falusi, kisvárosi és nagyvárosi iskolákban tanultak.

Mérőeszközök

Angol nyelvi tesztek

Az angol nyelvi szintek méréséhez egy két tesztfüzetből álló csomagot és egy beszédképességet mérő tesztet használtunk. A csomagban található tesztek érvényességét előbb 2002-ben Magyarországon (Nikolov, 2003a) majd később Horvátországban is (Mihaljevič, Djigunović és Bagarić, 2007) megvizsgáltuk. Az angol beszédképesség vizsgálatához használt tesztet egy magyar nyelvűtanulókkal validált teszt alapján állítottuk össze a projekthez. A tesztek kommunikatív jellegűek voltak, és úgy készültek, hogy lefedjék az Európa Tanács Közös Referenciaszintjeinek (Council of Europe, 2001) azon részét, amelyeket nyolcadik osztály végén a résztvevők várhatóan teljesíteni tudtak (A2 és a B1 szint alsó sávja).

A témák és a feladattípusok egyaránt ismerősek voltak mindkét ország tanulói számára. Nem valamely konkrét tananyagból származtak, de hasonlítottak az iskolákban használt anyagokhoz. A szókincs és a szövegek nyelvtani szerkezete a megcélzott populáció szintjén, illetve kissé felette voltak. A tanulók becsült nyelvi szintjét elég széles skálára helyeztük. Mindkét országban voltak olyanok, akik a kötelezően előírt negyedik osztályban kezdtek, és olyanok is, akik már korábban is foglalkoztak az angollal heti egytől három óráig terjedő óraszámban. A feladatokban található szövegek terjedelme az egyszerűsítettől a kifejezésen és a mondatokon át a rövidebb bekezdésekig terjedt. Minden feladat középpontjában a jelentés és nem a nyelvi forma állt, a két ország nyelvi tanterveinek követelményei alapján. A feladatokban autentikus anyagokat használtunk, ami alól csak a hallott szöveg értését mérő feladat volt kivétel, ahol előre megírt szöveget hallgattak a résztvevők. Az olvasott szöveg értését mérő tesztfüzet két változatban készült. A füzetekben található feladatok azonosak voltak, de eltérő sorrendben szerepeltek a két változatban. Az utasításokat angol nyelven adtuk meg, és mindegyik feladatnál egy példa is szerepelt, hogy akkor is világos legyen a teendő, ha az utasítások a vizsgázók nyelvi szintje felett voltak, vagy ha egyszerűen nem olvasták el őket.

Az anyanyelvi tesztek

A magyar és horvát anyanyelvi tesztek a tanulók által hallott és olvasott szöveg értését, írásképességét és pragmatikai kompetenciáját mérték. Ezek új tesztek voltak, amelyeket egy hasonló összetételű mintán próbáltunk ki a jelen tanulmány céljára. Az olvasott és hallott szöveg értését mérő tesztek ugyanazt a formátumot követték mindkét nyelv esetében, hasonló tartalmú autentikus szövegek felhasználásával. A feladattípusok szintén megegyeztek. Voltak közöttük zárt tesztkérdések illetve rövid válaszokat igénylő feladatok is.

A hallott szöveg értését mérő teszt olyan rádióból felvett eredeti hanganyagokat tartalmazott, amelyek megfeleltek a tipikus nyolcadik osztályos érdeklődési körnek. A feladatok egy részének megoldásához konkrét információk megadására, másoknál a lényeg kiemelésére volt szükség.

Az olvasott szöveg értését mérő teszt ismeretterjesztő szövegeket, táblázatokat, napilapok újsághíreit és irodalmi szövegekből valamint lexikonokból származó szövegeket tartalmazott. A teszt a tanulók holisztikus olvasási és lényegkiemelő képességét, információ-kereső és intenzív olvasási képességét is mérte.

A magyar és a horvát íráskészség-teszt egyaránt két-két feladtból állt. Az első feladat megegyezett. Egy olyan irányított fogalmazást kellett megírni, amelyben a tanulók kifejtették véleményüket arról, hogy mit gondolnak az iskolai falfirkákról. A második feladatban arra kértük a tanulókat, hogy írjanak egy levelet egy utazási irodának, olyan hely után érdeklődve, ahol barátaikkal eltölthetnék szünidejüket. Az utasítások figyelembe vették a két ország kulturális különbségeit is, vagyis az utazási irodák elnevezése illetve a választható úticélok országspecifikusak voltak.

A pragmatika feladat hat tesztkérdésből állt. Mindkét országban ugyanazt a feladatot használtuk, mivel szociokulturális szempontból nagyon hasonlóak. A tesztkérdések között szerepelt például annak eldöntése, hogy miként kell egy étteremben udvariasan kérni a számlát, illetve hogyan lehet köszönteni a mozielőadásról elkésett barátokat.

Az egyes tesztek nem minden tanuló töltötte ki (hiányzás, egyéb ok miatt), a pontos számokat a statisztikai vizsgálatoknál jelezzük.

A kérdőív

Mindkét országban ugyanazt a kérdőívet használtuk, ezeket a tanulóknak anyanyelvükön kellett kitölteniük. A részletes háttér információkon kívül a résztvevőknek be kellett számolniuk arról, hogy hány éves korban kezdtek angolul tanulni, illetve, hogy heti hány órában tanulták a nyelvet.

Lebonyolítás

A papír-ceruza tesztek 2004 májusában osztályonként, illetve nyelvi csoportonként töltötték ki a diákok. A résztvevőknek 45 perc állt rendelkezésükre az olvasott szöveg értését mérő teszt kitöltésére, 45 perc a hallott szöveg értését mérő és az íráskészséget mérő feladatok megoldására. Ezen kívül egy további alkalom állt rendelkezésükre a kérdőívek kitöltéséhez. A tesztek és kérdőívek kódolása és feldolgozása központilag történt. A szóbeli feladatokra, az osztálytermi megfigyelésekre és a nyelvtanárokkal készített interjúkra ekkor, vagy az elkövetkező héten került sor. A külső vizsgáztatók által lebonyolított beszéd-készséget mérő tesztekhez hat-hat diákot választottunk ki véletlenszerűen, vagyis ezen adatok felvétele csak egy részmintán történt, ami azt is jelenti, hogy a beszéd-készséget érintő vizsgálatok mintaszáma kisebb.

Az angol nyelvi és az anyanyelvi tesztek feladatai egy részének értékelése egyszerű volt (pl. párok keresése), míg másoknál egységes skálákat kellett kialakítani, illetve az értékelést végző vizsgáztatókat külön fel kellett készíteni a feladatra (az írás és beszéd-

készség tesztekénél). A rövidválaszos feladatok értékelése a következőképpen zajlott. A tesztkészítők felsorolták a várható válaszokat, majd a válaszok elolvasása után összegyűjtötték a váratlan válaszokat, és végül kollégáikkal egyeztetve alkották meg a végleges megoldókulcsot. Az íráskészséget mérő feladatoknál (egy angol és két anyanyelvi) három skálát készítettünk, amelyek mindegyike négy szempont alapján készült: a feladat teljesítése, szókincs, nyelvhelyesség és szöveg kohézió. A szóbeli teljesítmény értékelése az alábbi szempontok alapján összeállított skála szerint történt: a feladat megoldása, szókincs, nyelvhelyesség, folyékonyság, kiejtés és intonáció. Mind az íráskészséget, mind a beszéd-készséget értékelő vizsgáztatók előzetes tréningen vettek részt.

Eredmények

A felmérésben résztvevő diákok idegennyelvi eredményei készségenként és összesítve a 2. táblázatban találhatók. A két összpontszám közül az elsőt (ÖSSZESEN) a hallott és olvasott szövegértés valamint az íráskészség és pragmatika pontszámok adják, míg a másodikban (ÖSSZBESZÉD) ezeken kívül még a beszéd-készség pontszámok is szerepelnek. Amint az a táblázat adataiból leolvasható a horvát tanulók minden készségben jobbnak bizonyultak magyar társaiknál, s így természetesen összpontszámaik is magasabbak. Annak eldöntésére, hogy ezek a különbségek szignifikánsak-e kétmintás *t*-próbát alkalmaztunk. Az angol szövegértésnél – olvasott és hallott szöveg esetében egyaránt – a horvát diákok eredményei szignifikánsan jobbak voltak, mint a magyar tanulóké, ami szintén igaz volt az összpontszámok esetében is.

2. táblázat. A két ország tanulóinak az angol teszteken elért eredményeinek összehasonlítása (kétmintás *t*-próba)

Teszt	Max.	Magyarország			Horvátország			T
		Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N	
Hallás	20	17,62	3,43	216	18,38	2,86	416	-2,81**
Olvasás	46	26,94	11,67	231	32,34	9,84	353	-5,82***
Írás	32	17,15	11,05	216	17,62	9,08	320	-0,52
Beszéd	48	29,09	14,21	35	29,69	12,12	95	-0,23
Pragmatika	12	7,18	2,68	230	7,40	2,28	379	-1,03
ÖSSZESEN	98	62,22	24,62	202	71,49	16,26	247	-4,59***
ÖSSZ-BESZÉD	146	89,00	39,01	25	109,31	20,31	67	-2,48*

Megjegyzések: Max = Maximálisan elérhető pontszám; Az ÖSSZESEN sor a beszédértés nélküli, az ÖSSZBESZÉD sor a beszédértés eredményeket is tartalmazó összpontszámok adatait tartalmazza. Minden teszt eltérő varianciákat feltételez; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

A következőkben elemezzük, hogy az egyes csoportok eredményei hogyan viszonyulnak egymáshoz a két országban, ezért minden csoportnál kiszámoltuk a csoportban tanulók átlagpontszámát. Ennél az elemzésnél a beszéd-készség pontszámokat nem vettük

figyelembe, a korábban bemutatott ÖSSZESEN pontszámokat vizsgáltuk. A csoportátlagokra jellemző leíró statisztikákat a 3. táblázat mutatja. Míg a magyar tanulók esetében a leggyengébb csoport átlaga mindössze 30,92 pont, a horvát tanulóknál ez az érték 51,36 pont. Ezzel szemben a legjobban teljesítő csoport a magyar diákoknál 84,33 pontot ért el, amivel gyakorlatilag azonos pontszámot ért el a legjobban teljesítő horvát csoport is. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy míg a minta magyarországi felénél a csoportátlagok terjedelme 53,41 pont volt, addig a horvát tanulóknál ez mindössze 32,46 pontot tett ki. A csoportátlagok varianciája (Magyarország: $s^2=423,29$, Horvátország: $s^2=67,81$) tehát szignifikánsan nagyobb volt a magyar diákok esetében ($F=36,99$, $p<0,001$), ami azt jelenti, hogy a magyar csoportok között lényegesen nagyobb eltérések vannak, mint a horvát tanulóknál.

3. táblázat. Leíró statisztikák a két ország nyelvi csoportjai által elért átlagos összpontszámokról (ÖSSZESEN)

	Magyarország ($N=16$) ^a	Horvátország ($N=21$)
Minimum	30,9	51,4
Maximum	84,3	83,8
Terjedelem	53,4	32,5
Átlag	58,9	70,7
Variancia	423,3	67,8

Megjegyzés: ^a A minta magyar felében két csoport nem töltötte ki az íráskészséget mérő feladatot, így csak 16 magyar csoportnál volt elérhető az összpontszám.

A csoportok közti különbségek után a csoportokon belüli eltéréseket is vizsgáltuk úgy, hogy mindkét ország minden csoportjára kiszámítottuk a csoporton belüli varianciákat. Ezután egy kétmintás t-próba segítségével arra kerestük a választ, hogy az átlagos csoporton belüli variancia megegyezik, vagy különbözik a két ország esetében. A próba alapján elmondható, hogy ebben a tekintetben nem volt különbség a két ország között, vagyis a csoportokon belül mindkét országban hasonló eltérések mutatkoztak a diákok teljesítményei közt.

Az idegennyelvi eredményeket (a korábbi ÖSSZESEN változót) függő változónak használva egy regresszió-elemzéssel azt is megvizsgáltuk, hogy az anyanyelvi teszteken elért eredmények milyen mértékben képesek megmagyarázni a tanulók angol nyelvtudásában fennálló különbségeket. Két modellt vizsgáltunk, országonként egyet-egyet. A változókat egy lépésben adtuk a modellhez. A független változókhoz tartozó standardizált béta-együtthatók illetve a hozzájuk tartozó t értékek a 4. táblázatban láthatók.

4. táblázat. A tanulók idegen nyelvi eredményei (ÖSSZESEN) anyanyelvi képességeik tükrében (többszörös regresszió)

Résztevők	Többszörös R	Korrigált R ²	Anyanyelv	β	t	P
Magyarország (N=183)	0,744	0,546	HALLÁS	0,408	6,276	0,000*
			OLVASÁS	0,194	3,012	0,003*
			ÍRÁS	0,284	4,627	0,000*
Horvátország (N=64)	0,590	0,315	HALLÁS	-0,103	-0,950	0,346
			OLVASÁS	0,625	5,054	0,000*
			ÍRÁS	-0,033	-0,275	0,784

Megjegyzés: * $p < 0,01$ szinten szignifikáns; A hiányzó adatokat a „listwise” módszerrel kezeltük, ez magyarázza a kisebb mintanagyságot.

A magyar kohort esetében az összes anyanyelvi változó szignifikánsan hozzájárult az egyenlethez. A legfontosabb változónak az anyanyelvi hallott szöveg értéke bizonyult ($\beta=0,408$), majd azt követte az íráskészség ($\beta=0,284$), illetve az olvasott szöveg értéke ($\beta=0,194$). A horvát modellben ezzel szemben csak az olvasott szöveg értéke ($\beta=0,625$) rendelkezett szignifikáns magyarázóerővel. A magyar modellben így nagyobb arányban sikerült megmagyarázni a tanulók angol nyelvi eredményeit (55%), mint a horvát modell esetében (32%).

A fentiekén kívül arra vonatkozólag is gyűjtöttünk adatokat, hogy a diákok mikor kezdték meg az angol tanulását, azt heti hány órában tanulták, és milyen méretű csoportban tették ezt. A kezdés jelentőségének vizsgálatához Pearson-féle korrelációs együtthatókat számoltunk a kezdési év és az idegen nyelv teszteken elért eredmények között országanként külön-külön. A kapott eredményeket az 5. táblázatban foglaltuk össze.

5. táblázat. Az angol nyelvi eredmények és a kezdő életkor közötti korrelációk

Tesztek	Magyarország		Horvátország		z
	r	N	r	N	
Hallás	-0,504**	200	-0,169*	412	-4,43**
Olvasás	-0,592**	216	-0,259**	350	-4,78**
Írás	-0,675**	199	-0,218**	317	-6,57**
Beszéd	-0,810**	32	-0,285*	94	-3,91**
Pragmatika	-0,421**	216	-0,192**	376	-2,96*
ÖSSZESEN	-0,656**	187	-0,254**	246	-5,38**
ÖSSZBESZÉD	-0,827**	23	-0,326*	67	-3,28*

Megjegyzés: * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$.

Az 5. táblázat adatai alapján elmondható, hogy minden együttható negatívnak és a $p < 0,01$ szinten szignifikánsnak bizonyult, ami arra enged következtetni, hogy a korai kezdés mindkét ország esetében előnyös lehet. Észrevehetjük azt is, hogy a magyar diákok esetében az együttható abszolút értéke általában nagyobb, mint a megfelelő horvát adat. Hogy megvizsgáljuk tényleg szignifikáns különbségekről van-e szó, kiszámítottuk a Fisher-féle Z értékeket is. Ez az elemzés alátámasztotta azt a feltevést, hogy a magyar tanulók esetében szignifikánsan erősebb a negatív korreláció a kezdés időpontja és az angol nyelvi teszteken elért pontszámok között, ami azt jelenti, hogy Magyarországon még inkább előnyös a korai kezdés, mint Horvátországban.

A heti óraszámot illetően Horvátországban átlagosan heti 2,94 óra áll a tanulók rendelkezésére, míg Magyarországon ez az érték 3,52 óra volt. Fontos kiemelni, hogy a horvát diákok 95 százaléka heti három órában tanulta a nyelvet, míg a magyar diákok több mint fele heti négy vagy több órában tanulta az angolt. A horvát kohortnál jelentkező varianciahiány miatt a heti óraszámokkal nem tudunk korrelációs elemzéseket végezni. A csoportlétszámokat illetően a résztvevő horvát iskolákban átlagosan 22-en, míg a magyar iskolákban átlagosan 14-en tanultak egy-egy csoportban.

Diszkusszió

A fenti eredmények alapján elmondható, hogy a horvát tanulók átlagosan jobban teljesítettek a magyar tanulóknál. Ez az eredmény három tényező szempontjából is figyelemreméltó. Vegyük először a heti óraszámot, ami a nyelvtanulás intenzitásának mérőszáma. Habár a magyar tanulók esetében szoros pozitív összefüggés mutatkozott a heti óraszám és a nyelvi teszteken elért pontszámok között, és a magyar tanulók hetente több órában foglalkoztak az angollal, mint horvát társaik, mégis hátrányba kerültek. A magyar tanulók eredményei összecsengenek egy 6. és 10. évfolyamos tanulók részvételével készült országos felmérés eredményeivel, ahol a magasabb heti óraszám szintén együtt mozgott a jobb teljesítménnyel. A korreláció mértéke ott $r = 0,25$ illetve $r = 0,26$ volt az egyes évfolyamokon (Nikolov és Józsa, 2006). Alderson (2000b) ezzel szemben középiskolások nem reprezentatív mintáján végzett kutatása során sokkal összetettebb kapcsolatot talált a heti óraszám és a diákok angol nyelvi teljesítménye között.

Az oktatás másik fontos jellemzője a csoportlétszám. A horvát diákok osztálymértékű csoportokban tanulják a nyelvet, míg a magyar diákok kisebb csoportokban teszik ugyanezt. Érdekes, hogy Európán belül Magyarországon folyik a legkisebb létszámú csoportokban a nyelvtanítás (*Key data on teaching languages at school in Europe*, 2005). A kisebb csoportok (átlagosan 14 fős a horvátországi 22 fős átlagléttszámmal szemben) nem feltétlen vezetnek jobb eredményhez.

Végezetül, a korai kezdés sem garantálja nyolcadik év végére a jobb nyelvtudást, hiszen a hamarabb kezdő magyar diákok nem teljesítettek jobban horvát társaiknál, habár a magyar mintán belül azok a diákok bizonyultak jobbnak, akik előbb kezdték a nyelvtanulást. Mindezekből arra következtethetünk, hogy a különbségek okai az angoloktatás minőségében valamint az osztálytermen kívüli tényezők közti eltérésekben keresendők.

Tanulmányunk egyik legfontosabb eredménye megmagyarázhatja a tanulók eltérő fejlődését a két ország eltérő oktatási rendszerében. Adataink alapján látható, hogy Magyarországon sokkal nagyobb különbségek vannak az egyes nyelvi csoportok között, mint Horvátországban, amellett, hogy a csoportok összetétele mindkét országban rendkívül vegyes. Ennek a jelenségnek a legvalószínűbb oka az a hazánkban tapasztalható trend, hogy a tanulókat képességeik szerinti „gyengébb” és „erősebb” csoportokba osztják be (Andor, 2000; Csapó, 1998, 2002; Nikolov és Józsa, 2006). Horvátországban ezzel szemben nem ez az általános gyakorlat. Nem szabad megfedkezünk azonban arról sem, hogy az általános iskolákban az első néhány évben már megsűrűk a diákokat, és a jobb képességű diákok kerülnek a korábban kezdő csoportokba, így nehéz megmondani, hogy a korai kezdésnek, a jobb képességeknek, a diákok családi körülményeinek vagy e tényezők kölcsönhatásának köszönhető a nyolcadik évfolyamos eredménykülönbségek.

Jelenleg ugyan nem lehet megmondani, hogy a nyelvtanulás kezdésének időpontja milyen hatással van a végeredményre, annyi bizonyos, hogy a képesség szerinti csoportbontás ideológiája, miszerint a gyorsabb és jobb családi háttérrel rendelkező diákok gyorsabban haladók, a gyengébb tanulók pedig az alacsonyabb óraszámú csoportokba válnak, az utóbbiak szemszögéből nézve semmiképpen nem mondható előnyösnek. A gyengébb tanulók egyszerűen még inkább lemaradnak. A magasabb heti óraszám és a jobb eredmények közti összefüggést tehát úgy magyarázhatjuk, hogy a jobb képességekkel rendelkező tanulók intenzív csoportokba kerülnek, így gyorsabban fejlődhetnek, a gyengébbek ezzel szemben normál csoportokban kötnek ki (Nikolov, 2004; Nikolov és Józsa, 2006).

A jelen felmérésben ugyan nem mértük a tanulók nyelvérzékét, a fenti gondolatmenetet támasztja alá számos más hazai tanulmány eredménye is, amelyek szoros összefüggést mutattak a diákok nyelvtanulási képességei és idegen nyelvi eredményei között (Csapó és Nikolov, 2002; Kiss és Nikolov, 2005; Nikolov és Ottó, 2006).

Arról, hogy milyen mértékben képesek az anyanyelvi teszteken elért eredmények bejósolni az angol nyelvi eredményeket, elmondható, hogy míg a magyar diákoknál a hallott és olvasott szöveg értése és az íráskészség is befolyásolja az eredményt, a horvát tanulóknál csak az olvasásról mondható el ugyanez. Erre több magyarázat is kínálkozik. Egyrészt a magyar diákokat anyanyelvi képességeik alapján osztják csoportokba, másrészt a magyar osztálytermekben gyakorta használt fordítás is szorosabbá teheti az anyanyelv és az idegen nyelvi képességek közti kapcsolatot. Ahogy azt két osztálytermi eljárások gyakoriságát vizsgáló felmérés eredményei is bizonyítják (Nikolov, 1999, 2003b), a nyelvórákon a jelentések tisztázása, a gyakorlás és a teljesítmény-értékelés leggyakrabban fordításos feladatok segítségével történik. Nem különösebben merész feltételezés, hogy az alkalmazott módszerek a tanulók fejlődésére hatással vannak. A horvát tanulók esetében elképzelhetőnek és logikusnak tűnik az a feltevés, hogy a jobb olvasási képességekkel rendelkező tanulók több hasznát veszik a feliratozott angol nyelvű műsoroknak és filmeknek, hiszen ők plusz fejlődési lehetőséghez jutnak az osztálytermen kívül.

Kutatásunk eredményei alátámasztják az interdependencia hipotézist, hiszen mindkét ország esetében együtt mozogtak az anyanyelvi és az idegennyelvi teljesítmények. Habár az iskolák és az iskolai döntéshozók gyakran hangoztatják a küszöbszint hipotézisben összefoglalt véleményüket, miszerint az anyanyelvi képességek bizonyos szint alatt szig-

nifikánsan rányomják bélyegüket az idegennyelvi fejlődésre, a jelen felmérés résztvevőinél nem találtunk bizonyítékot egy ilyen küszöb meglétére. A nyelvek hasonlóságát illetően adataink nem erősítették meg azt a feltevést, miszerint az egymástól jobban eltérő nyelvek esetében gyengébb összefüggés található az anyanyelv és az idegen nyelvi eredmények között (pl. *Baker*, 1996; *Cummins*, 2000; *Genesee*, 1979). Kutatásunkban éppen a magyar és az angol közti korrelációs együtthatók voltak magasabbak. Ennek oka valószínűleg az osztálytermekben alkalmazott módszerekben keresendő.

Összefoglalás és kutatási irányok

Tanulmányunk érdekes, újdonságnak számító eredményeket tárt fel a nyolcadik évfolyamos horvát és magyar nyelvtanulók nyelvtudását illetően. A horvát tanulók angoltudása nyolcadik osztályban magasabb szinten volt, mint hasonló korú magyar társaiké. Magyarországon az egyes csoportok teljesítménye között sokkal nagyobb volt a különbség, mint Horvátországban, míg a csoporton belüli különbségek hasonlóak voltak a két országban. Az anyanyelv és az idegen nyelv fejlettsége közti összefüggést vizsgálva adataink alátámasztották az interdependencia hipotézist mindkét nyelv esetében. Szükségessnek tűnik azonban alaposabban megvizsgálni, hogy milyen kölcsönhatás van a nyelv működése és egyéb képességek alakulása között, ahogy azt *Hulstijn* (2006) is javasolja.

Kutatásunk során azt találtuk, hogy a nyelvtanulás sikerességének szempontjából kulcsfontosságúnak tartott tényezők – korai kezdés, magas heti óraszám és kis csoportlétszám – ugyan valóban számítanak, de önmagukban nem garantálják a sikert. Ezen tényezők és kölcsönhatásuk sok más egyéb változóval közösen vizsgálandók, melyek közül véleményünk szerint a legfontosabb az oktatás minősége valamint az idegen nyelvvél való minél közvetlenebb és gyakoribb kapcsolat. Utóbbi mind az osztálytermi mind az osztálytermen kívüli kapcsolatra egyaránt vonatkozik. Hisszük, hogy ennél a kapcsolatnál a korai kezdés, a mennyiség és a minőség is fontos szerepet játszik. Míg az oktatás minőségének méréséhez készültek mérőeszközök, az osztálytermi nyelvtanítás időtartama és mennyisége könnyen mérhető, írásunk megjelenésének időpontjában nem létezik elfogadott tudományos módszertan az osztálytermen kívüli idegennyelv-használat mennyiségének és főleg minőségének mérésére. Ahhoz pedig, hogy ezeknek a változóknak a szerepét is megismerhessük, szükség lenne ilyen eszközök kifejlesztését célzó vizsgálatokra.

További kutatásra lesz szükség a tanulók attitűdjeinek és motivációjának, a két országban alkalmazott osztálytermi eljárások és az angol teszteken elért eredményeik közötti összefüggések tisztázására. Ezekről a jelen írásban nem ejtettünk szót. A legnagyobb kihívást annak megállapítása jelentheti, hogy az osztálytermekben alkalmazott módszerek miként befolyásolják a tanulás eredményességét. Milyen különbségek találhatók a két ország nyelvtanárai által használt módszerekben és feladattípusokban, hogyan építenek a meglévő nyelvtudásra, mennyire interaktívak az órák, és hogyan tudják beépíteni óráikba az osztálytermeken kívül elérhető nyelvi anyagokat. Röviden, a teljes projekt adatainak elemzése során remélhetőleg betekintést nyerhetünk majd az oktatás

minőségében, illetve a két ország szociokulturális eltéréseiben rejlő különbségek hatásmechanizmusába. A tanárokkal folytatott interjúkból nyert információk reményeink szerint elárulják majd, hogy véleményük szerint az általuk alkalmazott módszerek milyen összefüggésben állnak tanulóik eredményességével.

Végezetül fontos, hogy az összehasonlító vizsgálat befejeztével levonjuk majd a megfelelő következtetéseket a tanárképzés számára, hogy a leendő tanárok is profitálhassanak a tágabban értelmezett oktatási környezet, a tanárok és tanulók osztálytermi viselkedése, az interjúadatok és a teszteredmények összefüggéseiből nyert tapasztalatokból.

Irodalom

- Alderson, J. C. (1984): Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem. In: Alderson, J. C. és Urquhart, U. H. (szerk.): *Reading in a foreign language*. Longman, New York. 122–135.
- Alderson, J. C. (2000a): *Assessing reading*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson, J. C. (2000b): Exploding myths: does the number of hours per week matter? In: Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (szerk.): *English language education in Hungary. Part II: examining Hungarian learners' achievements in English*. <http://www.examsreform.hu/Pages/ELE2.html> (2005. június 19.)
- Andor, M. (2000): A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, 9. 4. sz. 717–728.
- Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Avon: Multilingual Matters, Clevedon.
- Brantmeier, C. (2004): Statistical procedures for research on L2 reading comprehension: an examination of ANOVA and Regression Models. *Reading in a Foreign Language*, 16. 2. sz. 51–69.
- Cameron, L. (2001): *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe (2001): Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, Cambridge.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. [School knowledge] Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 1. 8. sz. 25–35.
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Cummins, J. (1991): Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge. 70–89.
- Cummins, J. (2000): Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Avon: Multilingual Matters, Clevedon.
- Curtain, H. és Pesola, A. (1994): *Languages and children: Making the match*. White Plains, Longman, N.Y.
- Dörnyei, Z., Czizér, K. és Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Avon, Clevedon.
- Europeans and Languages* (2005): European Commission, Eurobarometer, Brussels. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf (2005. május 20.)
- Europeans and languages: A Eurobarometer special survey* (2001): European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm (2005. május 20.)
- Genese, F. (1979): Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals*, 12. sz. 71–77.

- Halász Gábor és Lannert Judit (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2001): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hulstijn, J. (2006): Defining and measuring the construct of second-language proficiency. Plenary address at Joint Conference of American Association of Applied Linguistics and Canadian Association of Applied Linguistics, Montreal, Canada.
- Johnstone, R. (2000): Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing*, 17. 2. sz. 123–143.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105. 3. sz. 307–337.
- Key data on teaching languages at school in Europe* (2005): Eurydice – European Commission, Brussels.
- Kiss, Cs. és Nikolov, M. (2005): Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, 55. 99–150.
- Lee, J. és Schallert, D. L. (1997): The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance. *TESOL Quarterly*, 31. 4. sz. 713–739.
- Medgyes, P. és Nikolov, M. (2002): Curriculum development: The interface between political and professional decisions. In: Kaplan, R. B. (szerk.): *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford. 195–206.
- Mihaljević Djigunović, J. és Bagarić, V. (2007): Engleski jezik u Hrvatskoj - od potreba do postignuća. *Metodika*, 14. 25–50.
- Mihaljević, J. és Geld, R. (2003): English in Croatia today: Opportunities for incidental vocabulary acquisition. *Studia Romanica et Anglicae Zagrabienia*, 47–48. 335–352.
- Nikolov, M. (1999): Classroom observation project. In: Fekete, H., Major, É. és Nikolov, M. (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council, Budapest. 221–246.
- Nikolov, M. (2001): A study of unsuccessful language learners. In: Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. The University of Hawaii, Honolulu. 149–170.
- Nikolov, M. (2002a): *Issues in English language education*. Peter Lang AG, Bern.
- Nikolov, M. (2002b): *What do teachers of young learners claim and do? An empirical study of their claims and practices*. Dijete i Jezik Danas/Child and Language Today. 2nd International Conference, Osijek, Croatia, 21 November, 2002.
- Nikolov Marianne (2003a): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne (2003b): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 3. sz. 46–57.
- Nikolov, M. (2004): *Social and classroom dimensions of young learners' foreign language learning. Issues in teaching, learning and assessment of L2 young learners*. University of Cambridge, Cambridge, U.K.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó, I. (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43–72.
- Nikolov, M. és Csapó, B. (2002): *Twelve-year-olds' attitudes towards classroom activities and their performances on tests of English and German as a foreign language*. American Association of Applied Linguists Annual Conference, Salt Lake City, U. S. A.

- Nikolov, M. és Józsa, K. (2006): Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, PTE, Pécs. 197–224.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. OKÉV, Budapest.
- Nikolov Marianne és Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, **16**. 5. sz. 49–67.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. és Bossers, B. (1998): Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, **48**. 71–106.
- Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 169–238.
- Vágó Irén (2007): Kilencedik évfolyamos diákok idegennyelv-tanulási útjai. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest. 134–174.
- Verhoeven, L. (1991): Acquisition of biliteracy. In: Hulstijn, H. N. és Matter, J. F. (szerk.): *Reading in two languages*. AILA, Amsterdam. 61–74.

ABSTRACT

JELENA MIHALJEVIČ DJIGUNOVIČ, MARIANNE NIKOLOV AND ISTVÁN OTTÓ:
CROATIAN AND HUNGARIAN EIGHTH-GRADERS' LEVEL OF PROFICIENCY IN ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE

The present study is part of a larger comparative project on Hungarian and Croatian students' proficiency in English. It was triggered by an observation concerning Croatian 8th-graders' higher proficiency in English than the level of their Hungarian peers. Participants of the present inquiry were 717 Croatian and Hungarian learners in public schools in two neighboring counties. Data were collected with different instruments: the same English proficiency tests and a battery in learners' first languages based on the same construct were administered along with background questionnaire in both countries. The paper analyzes the relationships between participants' performances on the language tests in English, Croatian and Hungarian. It discusses how tests results were related to the length and intensity of English study in the two counties. The main finding of the study is that Croatian learners achieved significantly higher scores despite the fact that they learnt English in less intensive and shorter programs in full classes, whereas Hungarian students studied English in groups.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 3. 171–186. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Jelena Mihaljevič Djigunovič, Zágrábi Egyetem, Angol Tanszék, Ivana Lucica 3, Zagreb, 10 000, Croatia.

Nikolov Marianne, Pécsi Tudományegyetem, BTK, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H–7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

Ottó István, Dél-Dunántúli Regionális Közigazgatási Hivatal, H–7400 Kaposvár, Csokonai u. 3.

**AZ OKTATÁSI EXKLÚZIÓ, A TÁRSADALMI-GAZDASÁGI
KIREKESZTŐDÉS ÉS A „BEZÁRÓDOTT” MOBILITÁSI
CSATORNÁK
(A romániai cigányok esete)**

Szolár Éva

Debreceni Egyetem, Ph.D. hallgató

Ma a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felfelé irányuló mobilitásának „legüdözőtöbb” útja az oktatásban való részvétel és az ott elért siker – elméletben. Ez valóban járható út lenne, hiszen az intézményes nevelés hosszútávra képes (pozitívan) meghatározni a társadalom főirányú tevékenységeiben való részvételt, csak ez az út nem mindenki számára járható. A gyakorlatban nagymértékű egyenlőtlenségeket tapasztalunk a különböző társadalmi és etnikai csoportok oktatáshoz való hozzáféréseinek tekintetében, illetve az elérhető iskoláztatás minőségében. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy az oktatásból való kizáródás hogyan határozhatja meg egy etnikai csoport társadalmi mozgásterét – ebben az esetben a romániai cigányokét.

A romániai 1989-es rendszerváltás óta egyre nő az érdeklődés a cigány népcsoport életkörülményei iránt. Tetten érhető ez a társadalomtudományi kutatások területén, valamint a politikai és akadémiai vitákban is jelentős és aktuális témává nőtte ki magát. A téma tudományos feldolgozása folyamatosan bővül újabb és újabb kutatásokkal, illetve tanulmányokkal. A romániai cigány etnikum tekintetében azonban ennek ellenére nagyon sok a rendezetlenség, ami az etnikai hovatartozás, azaz „*Ki a cigány?*” meghatározásánál kezdődik. A besorolási nehézségek következményeképpen sem a romániai cigányok létszámára, sem szocio-demográfiai jellemzőire vonatkozólag nincsenek megbízható adataink, vannak viszont nagyon részletes néprajzi és antropológiai leírásaink. Az erdélyi levéltárakban különösen gazdag dokumentációt találhatunk erre vonatkozólag, egyes vélemények szerint (*Rostás-Farkas*, 2001) a helyi magyar kutatók kisebbségi létéből adódó együttérzés következményeként.

A cigányok etnikai-nemzeti besorolásának módja tudományos viták tárgya volt Magyarországon, amelyet két műhely folytatott egymással (*Havas, Kemény és Kertesi*, 1998; *Ladányi és Szelényi*, 1997). A kutatók szerint a *külső- és önbesorolás* mellett, valamint ellen is számos érvet fel lehet sorakoztatni, mivel mindkét módszer kihagyja látóköréből a cigányok bizonyos csoportjait. Romániában még ilyen jellegű vitára nem volt alkalom, nem utolsósorban azért, mert problémaként csak a népszámlálások által alkalmazott önbesorolás hiányosságai merültek fel, ahol kb. 500 000 ezer romával számolnak, míg hazai és nemzetközi becslések (*Ringold, Orenstein és Wilkens*, 2003) szerint minimum 1,8, és maximum 2,5 millió cigány ember él itt. A tudományos kutatások még nem

kaptak akkora teret, hogy felmerüljön a kategorizációs probléma, például hogy csak az úgynevezett „szociális roma” kategória kerül be vizsgálatokba a külső besorolás módszerének alkalmazásával. Fontos megemlíteni, hogy vannak olyan társadalomtudományi vizsgálatok, mint amilyen a Yale Egyetem és a Világbank által szervezett Közép-Európára kiterjedő háztartáskutatás volt, ahol már egy rendkívül megbízható adathalmazra építhetjük az etnikai kategorizációt (*Ringold, Orenstein és Wilkens, 2003*). Ez magában foglalja a következő változókat: *önbesorolás, külső besorolás, anyanyelv, szülők nyelve, külső megjelenés és családnevek* – ráépítve a hovatartozás kérdését mind a szociális tényezőkre, mind az etnicitással kapcsolatosakra. Sajnos romániai kontextusban a kommunizmus beolvasztó politikája miatt a leghelyesebb és legmegbízhatóbb módszer a külső besorolás, amelyet magam is alkalmazok kiegészítve az etnicitás (a kultúra és nyelv) elemeivel.

A kategorizáció körüli problémák veszélyei között vannak olyanok is, miszerint a döntéshozók és döntéslőkészítők nem ismerik azt a cigány célcsoportot, amely érdekében kidolgoznak országos szintű cselekvési terveket, illetve gazdasági, kulturális és társadalmi célzatú felzárkóztató programokat. Fontos megemlíteni, hogy sokszor e tervekben más elemek sem ismertek, mint például a résztvevő szereplők, az intézmények, a konkrét célok, az operacionális feladatok, a felhasználható összegek és az egész program területi elosztása (*Guvernul României, 2001; Ministerul Informațiilor Publice, 2003*). Népszerű a tudományos cikkekben és kormányzati tervekben a „roma” megnevezés helyett a „hátrányos helyzetű” megjelölést használni, gyakran azzal a kitételrel, hogy „romákra fókuszálva”. Azonban mindennek ellenére csak néha találjuk meghatározását annak, hogy ki a roma és ki a hátrányos helyzetű, vagyis pontosan kinek van *esélye* egy-egy ilyen programban részt venni.

Az életkörülmények javításának feladata kikerülhetetlen, mivel az egész Kárpát-medence, s ennek megfelelően Románia területén a cigány népcsoport hátrányai és szegénysége *intenzitásában*, valamint *kiterjedésében* is jelentősen különbözik a többi társadalmi csoporttól. A célcsoport ismeretének hiányosságából adódó „vak” szakpolitikák mérsékelt jelentőségű programjai valószínűleg érintetlenül hagyják a szociális hátrányokkal küzdő cigány etnikumot. Mindez annak ellenére, hogy az európai országok közül – Bulgária mellett – Romániában él a legtöbb roma, és nemcsak létszámukban meghatározóak, hanem sokszínűségükben is. Különbségeket lehet felfedezni *kulturális* (nyelvi, vallási, történelmi stb.) és *társadalmi-gazdasági* szempontok alapján (területi, foglalkozási, anyagi stb.), de a többségi társadalomhoz és kultúrához való *viszonyulás* alapján is, ami az *integráció-szegregáció mértékében* érhető tetten (*Ringold, Orenstein és Wilkers, 2003*).

A romák európai–romániai–erdélyi története a középkortól vezethető, kezdettől fogva egy *marginális pozícióban*. A társadalmi élet számos területén hátrányokkal küzdöttek, amit nem utolsósorban az a tény hozott létre, hogy amikor megérkeztek Európába és átváltották a vándorló életmódot letelepedett életmódra, akkor a többségi társadalom már egy *kialakult társadalmi rendszerrel* rendelkezett, magában foglalt egy *kialakult intézmény-, norma- és értékrendszert* (*Rostás-Farkas, 2001*). Ehhez viszonyítva a romák mindig is a periférián helyezkedtek el minden tekintetben, így *területi, kulturális, anyagi* és a *munkamegosztásban* elfoglalt pozíció szempontjából is. Hátrányaik azóta is tükrö-

zódnek: az alacsony műveltség, a gazdasági javak mérsékelt birtoklása, rossz lakáshelyzet és egészségi állapot, magas mortalitási arányok, alacsony életszínvonal stb. tényezőiben (Babusik, 2002). Ezek a hátrányok negatív mechanizmusként működnek és folyamatosan reprodukálják önmagukat, nagyon kevés mobilitási esélyt és csatornát nyitva meg a cigány népcsoport előtt. Ehhez a helyzethez azonban a roma etnikum történelme során megtanult adaptálódni, számos olyan eszközt kifejlesztvén, ami lehetővé teszi a túlélést (Zamfir és Zamfir, 1993).

A romániai kommunista rezsim idején elindult egy pozitívnak is tekinthető folyamat, ami abban jelentkezett, hogy egyre többen szerezték meg az általános iskolai végzettséget, és egyre többen voltak munkaszerződéses foglalkoztatásban. A pozitív tendencia ellenére leginkább mint szakképzetlen munkaerő voltak foglalkoztatva, ezt azonban kompenzálta a stabil jövedelem jelenléte (Kertesi, 2005). Ugyanakkor a szocialista lakáspolitikai rendeletei alapján egyre többen jutottak jó minőségű és felszereltséggel rendelkező lakásokhoz, egy emberibb élettérhez. A kirekesztés és diszkrimináció azonban nem szűnt meg, mivel ugyanez a lakáspolitikai egyben el is különítette szociális alapon a cigány és a többségi népességet egymástól (Surdu, 2003). Városi és vidéki környezetben egyaránt kialakultak roma telepek és „A helyi gyerekeknek helyi iskolát!” elv alapján a nagyobb településeken a homogén cigányiskolák.

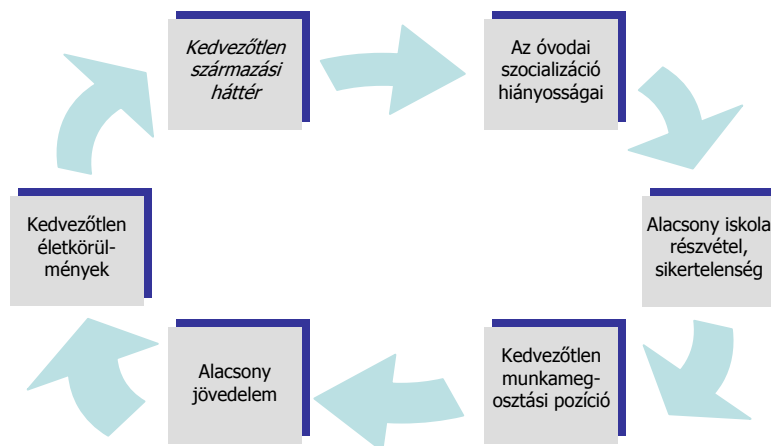
A szocializmus a cigány népcsoportra bizonyos területeken (pl. oktatás, munkaerőpiac, egészségesebb lakókörnyezet) gyakorolt pozitívumaiból kiindulva megállapíthatjuk, hogy a roma lakosság volt a legnagyobb vesztese az 1989 utáni társadalmi és politikai átalakulásoknak. Az iparban és mezőgazdaságban dolgozó romák voltak azok, akiket legelőször elbocsátottak, munkanélkülivé válásuk súlyosabban érintette őket, mint a nem roma társadalom tagjait, mivel nagyon kevesen rendelkeztek olyan erőforrásokkal, amely biztosította volna a munkaerőpiacra történő visszatérést (Kertesi, 2005). Mindez azt jelentette és jelenti ma is, hogy nincs a munkaerőpiacon versenyképes képzettségük, ismereteik, készségeik, egyáltalán piacra dobható kulturális tőkéjük, amivel vásárolhatnának maguknak anyagi, társadalmi tőkét és így felfelé irányuló mobilitási csatornákat, illetve eszközöket. A folyamat elemzésében résztvevő szakemberek előtt nyilvánvaló tény az, hogy ha egy versenyközpontú társadalomban valakinek nincs eladható szaktudása vagy szakképzettsége, az leszakad a fejlődés folyamatáról (Béres, 2002).

A hátrányok az élet minden területén jelentkeznek, de kivételesen fontosnak ítélt az élet korai szakaszaiban bekövetkező iskoláztatási nehézség. Az iskolai részvétel és az alacsony iskolázottság az egész térségben jelentkező probléma, így egyaránt érvényes mindenhol, hogy nem vesznek részt az óvodai oktatásban, nehézségekkel küzdenek a közoktatásban és végül alig jutnak tovább középfokra, s főként érettségit adó képzésbe, ahonnan tovább lehetne lépni felsőfokra. A kutatás logikájának megfelelően az alacsony iskolázottságból és megszerzett kulturális tőkéből következően a hátrányok egyre nőnek az élet későbbi szakaszaiban, s végül negatívan hatnak a következő generáció életésélyeire is (Simon, 2001; Forray és Mohácsi, 2002). Az oktatási hátrányok két dimenzió köré csoportosulnak: az egyik a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzet, a másik pedig az etnicitás tényezői (Forray és Mohácsi, 2002); ezekhez kapcsolódnak az oktatás feltételeiből és folyamataiból származó tényezők. Az iskolai sikertelenség változói pedig képe-

sek alapjaiban meghatározni a státuszszerzési lehetőségeket, előrevetítve a további kudarcokat az élet minden területén.

A kutatás célja

A tanulmány alapját képező kutatás célja megvizsgálni, hogy milyen kapcsolat létezik az *oktatásból való exklúzió*, illetve *marginális helyzet* és a *társadalmi-gazdasági kirekesztődés* között a *partiumi* roma lakosság körében. Szeretném feltárni, leírni és magyarázni a társadalmi-gazdasági kirekesztődés és kirekesztés multifaktoriális jelenségét és azt, hogy az oktatás szerepe a hátrányok *reprodukciójában* vagy *leküzdésében* nagyobb jelentőségű. Az empirikus adatok bemutatása és ennek társadalmi valóságba való helyezése során igyekszem a témát folyamatjellegében vizsgálni, leírva és magyarázva azt, hogy egy életpálya során a hátrányok egymásra épülve hogyan kumulálódnak és hogyan válnak még több hátrány gyökerévé. Mindezt az 1. ábrán bemutatott hipotetikus modell – a kutatás alaphipotézise – alapján próbálom felvázolni, feltételezve, hogy létezik egy negatív jelenségláncolat a konkrét társadalmi valóságban.



1. ábra

Negatív társadalmi reprodukciós láncolat hipotetikus modellje

A kutatás módszerei és eszközei

A téma empirikus vizsgálata során több önálló kutatás adatbázisát használtam fel. Az ezekből levonható következtetések nem bizonyító erejűek, mindössze egy hipotetikus helyzetkép felrajzolására lehetnek alkalmasak. A tanulmány alapjaként szolgáló kutatást

reprezentatív igénnyel terveztem meg, de romániai kontextusban a cigányokra vonatkozó kutatásokban csak korlátozott módon élhetünk ezzel az igénnyel. Sem a cigányok össznépszségén belül betöltött valódi arányáról (számuk 500.000 és 2.500.000 közöttire becsülhető, változatos és különböző hitellel rendelkező források szerint), sem a belső megoszlásokról vagy szocio-demográfiai jellemzőkről nincsenek hiteles adataink. A romániai cigány népesség 2002-es népszámlálási adatok szerint 1–2% (*Recensământ în România*, 2002); a romániai Életminőségkutató Intézet munkatársai szerint (*Zamfir és Preda*, 2002) szerint 6,7%; egy Világbank-tanulmány szerint 9,2% (*Ringold, Orenstein és Wilkens*, 2003); egy jelentős roma NGO szerint 10% fölé tehető. Az egyik irányadó forrás a census lehetne, amely jelentősen alábecsüli a romák valódi arányát (*Recensământ în România*, 2002), s az etnikai kategorizáció formái (önbesorolás és anyanyelv) is megkérdőjelezhetők – mindezt csak tovább fokozzák az összeírás körüli visszaélések. Ezen hiányosságok és a társadalomtudományos kutatások hiánya miatt minden romakutatás jelentős kihívásokkal néz szembe, így a saját kistérségi vizsgálataim is.

Az elemzés alapjául szolgáló módszertan egyaránt alkalmaz mennyiségi és minőségi módszereket is:

- Romániai politikai dokumentumok elemzése.
 - A romák helyzetének javítására kidolgozott nemzeti stratégia (*Ministerul Informațiilor Publice*, 2003).
 - Az oktatás fejlesztéséért stratégia (*Ministerul Educației și Cercetării*, 2002).
- Szakértői interjúk a iskolairányítók (6), cigány gyerekek oktatásában résztvevő pedagógusokkal (5), roma tanfelügyelővel (1), cigány önkormányzati képviselővel (3), polgármesterekkel (2).
- A Yale Egyetem által koordinált (*Szelényi és Ladányi*, 2001), a romániai Institutul de Cercetare a Calității Vieții [Életminőségkutató Intézet] által begyűjtött reprezentatív igényű minta nyersadatainak másodlagos feldolgozása (N=1001; *România Dataset*, 2001).
- Kérdőíves adatfelvétel Bihar megyei roma felnőttekkel és ezekhez csatlakozó háttérbeszélgetések (N=93). A válaszadók a 18–65 év közötti korosztályba tartoztak, 40%-uk urbánus és 60%-uk rurális lakókörnyezetből származott, a censzusnak megfelelően (*Recensământ în România*, 2002). A kis- és nagytelepüléseken véletlen mintavételt alkalmazuk¹, ahol az egyének nevét vettük alapul, s ábécé sorrendben az elsőt kérdeztük meg. A kérdések a következő témaköröket járták körül:
 - nem, életkor, felekezet, nemzetiség, iskolázottság (szüleié/saját), település típusa, családi helyzet, gyermekeinek száma;
 - származási családjának társadalmi-gazdasági helyzete, iskolájának és osztályának etnikai összetétele, az iskolai részvétel változói, kisebbségi kultúra és nyelv ismerete, felnőtteknek szóló oktatással kapcsolatos attitűdök és részvétel, gyermekének iskolai részvétele és jövőjével kapcsolatos attitűdök, a háztartás

¹ A roma ingatlanok nagyrésze illegálisan épült, nem birtokolt földterületen, szabályosnak nem mondható lakószervezetként (azaz putri). Az ingatlanok önkormányzati regisztrálása és legalizálása jelenleg is folyik, de eddig igen szerény eredménnyel, szerény anyagi alapból és a helyi szociális érzékenységnak megfelelően. Mindennek következtében – elsősorban vidéken – nem rendelkeztek az önkormányzatok listával sem az otlakó személyekre, sem ingatlanjaikra vonatkozólag.

jellemzői, az otthon külső és belső infrastruktúrája, a foglalkozásszerkezetben elfoglalt hely és részvétel formái, jövedelmi helyzet, szociális ellátáshoz való hozzáférés.

A módszerek által nyert információhalmazt e tanulmány körében nem mutatjuk be. A jelenségek folyamatjellegének felvázolása érdekében itt csak részleteket közlünk a kutatások adataiból, illetve más hazai és közép-kelet európai vizsgálatokból.

A kutatás eredményei

Az iskolai részvétel jellemzői

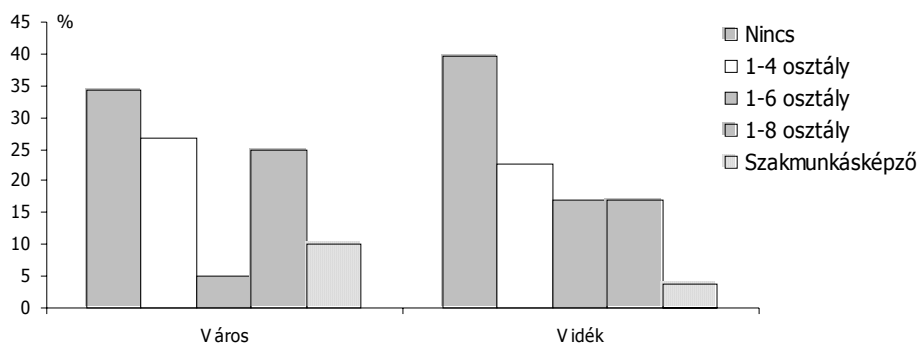
Romániában és Közép-Kelet Európa számos régiójában készülnek a romák *szociális, kulturális és gazdasági helyzetére* vonatkozó jelentések, amelyek a többségi társadalomhoz viszonyítottan a cigány kisebbség *problémáit, felzárkózási nehézségeit és hátrányos helyzetét* mutatják be. Ezek egyik jellemzője – szemben az állampolgárok romapercepciójával –, hogy a cigányokat nem mint a problémák forrását, hanem mint az évszázadokon keresztül tartó egyenlőtlenségek elszenvedőit mutatják be. Ez a tudományos attitűd a multikulturalizmus ideológiájából eredeztethető (Forray és Hegedűs, 2003). A jelentések egy része beszámol arról, hogy az alacsony képzettségű (pl. korán lemorzsolódott), alacsony foglalkoztathatósági szinttel rendelkező tartósan munkanélküli csoport jelentős *megterhelést* vagy *kieső termelékenység* jelent a romániai gazdaságnak. Ennek a negatív közgazdasági tendenciának az első közvetlen oka – kronológiai sorrendben nézve – az *intézményes nevelésből való kizáródás*. A roma lakosság rendkívül *alacsony iskolázottsági* mutatókkal rendelkezik, amint azt a 2. ábra szemlélteti.

A 2. ábra adatai szerint nincs jelentős különbség a térség településein a romák iskolai végzettségét tekintve, vagyis levonható az a következtetés, hogy az oktatáshoz való hozzáférés hasonlóan alakul településszerkezettől függetlenül egészen a középfokú iskolázatásig, mivel ott már jelentősebb különbségek vannak. A mintában szereplő városok (Nagyvárad – megyeszékhely, Élesd és Szalonta – megyei jogú városok) nagymértékben el vannak látva oktatási intézményekkel az óvodától a felsőfokú iskoláztatást ellátó intézményekig. A vizsgált vidéki településeken a kistelepülési helyzetből adódóan szerény az oktatási kínálat, de ez nem okoz jelentős hátrányt a vizsgált cigányok körében.

A megkérdezett roma felnőttek körében domináns azok száma, akik *egyetlen osztálylyal sem* rendelkeznek (2. ábra). Ebbe a csoportba inkább a kistelepülésen élők és a mai idősebb korosztály tartozik. A velük készült kérdőíves interjúk és háttérbeszélgetések során kiderült, hogy ezek az emberek vagy egyáltalán nem voltak soha beiskolázva, vagy első és második elemi osztály elvégzése után *kimaradtak* az iskolából. Románia egészére vonatkoztatva ez az adat valamivel alacsonyabb, hiszen csak 26,4% (Szelényi és Ladányi, 2001). Az okkereső attitűd jegyében készítettünk interjúkat a romák oktatásában résztvevő pedagógusokkal, azokban az osztályokban, ahol a roma tanulók aránya 50% alatt, illetve 50% felett volt, továbbá bevontuk a speciális tantervvel rendelkező kisegítő iskolák osztályait is. Ezekből az interjúkból a *hátrányos helyzetű cigány gyerekek korai*

Az oktatási exklúzió, a társadalmi-gazdasági kirekesztődés és a „bezáródott” mobilitási csatornák

lemorzsolódásának, az iskolaelhagyásnak, a gyakori évismétlésnek, alacsony teljesítménynek és a (funkcionális) analfabetizmus jelenségének okait próbáltuk feltárni. A pedagógusok és iskolaigazgatók meglátásait a következő témakörökben csoportosíthatjuk:



2. ábra

A vizsgálatba bevont Bihar megyei cigány felnőttek iskolázottsága (%)

- a szülők által a társadalom szerkezetében elfoglalt kedvezőtlen pozíció és ebből adódó hátrányos helyzet;
- az óvodai szocializáció hiánya és az elsődleges szocializációból származó deficiitek, ahol a tanerők meglátásait elemezve leginkább az alacsony kulturális tőke, illetve a rejtett tantervvel kapcsolatos vonatkozások meghatározó erejét kívántam megragadni: norma, szabály és követelményrendszernek való megfelelés hiányosságai, nyelvezeti és nyelvi problémák, a szülők alacsony pedagógiai tudatossága és alacsony iskolázottsága stb.;
- a roma gyerekek iskolával kapcsolatos negatív motivációja;
- a tanszerek hiánya, nem megfelelő higiénia, ruházat.

A romák oktatásában részt vevő pedagógusok véleménye túlnyomóan az, hogy a roma gyerekek azért sikertelenek az iskolában, mert „nem tanították meg őket otthon” arra, hogy bizonyos *külső szabályokat be kell tartani, szükségletek kielégítését el kell halasztani és az iskolai elvárás- és követelményrendszernek meg kell felelni*. Ami valóban igaz, ha azt nézzük, hogy az alsó társadalmi pozíciót elfoglaló csoportok nem képesek megtanítani annak a középosztálybeli oktatási rendszernek az ismérveit, amelyben maguk nem vettek részt és amelyet nem ismernek. Egy közösség csak azt az információt adhatja át a következő generációnak, amelyet birtokol, de ilyen értelemben a negatív reprodukció megtörhetetlenné válik és passzivitásra ösztönöz.

A megkérdezett pedagógusok és iskolairányítók egyértelműen úgy látták, hogy a gyerekek „alulszocializáltságáért” a család és a szűkebb társas környezet a felelős. Egyetlen interjúalany sem említette válaszai között a mai román oktatási rendszer lehetséges szerepét az alacsony iskolai részvételben és a magas lemorzsolódási arányokban. Mindezek kiváltásában – eddig romániai kontextusban még tudományosan nem vizsgált

– szerep jut a pedagógus és a tanuló fogalomismeretbeli különbségeinek, s a tanuló nyelvi hátrányának a többségi társakhoz viszonyítva.

Az iskolai sikertelenség és az osztályon belüli szabályrendszernek való meg nem felelés okai között kiemelt helyen, nagy veszteségként említették a pedagógusok, hogy az *óvodai szocializáció nyereségei nélkül érkeznek a diákok az iskolába*, úgy, hogy még hasonló követelményrendszerrel nem szembesültek életük során (1. táblázat). Az óvodai oktatás kiesése ugyanakkor megmutatkozik olyan alapvető ismeretek hiányában is, mint például a színek ismerete, köszönés, közösségi viselkedés stb., ami a pedagógusok munkáját nehezíti, hiszen az első osztályt az *ismeretek bepótlásával* kell kezdeniük. A roma többségű osztályok pedagógusai ugyanis arról számoltak be, hogy nem az írás-olvasással, hanem illetani felzárkóztatással kezdik.

1. táblázat. Az óvodai szocializációban való részvétel a településszerkezetben elfoglalt hely alapján a vizsgálatba bevont Bihar megyei cigány gyerekek esetében (N=93)

Településtípusok	Járt óvodába (%)	Nem járt óvodába (%)
Nagytelepülések	22,9	77,1
Kistelepülések	36,1	63,9

A vizsgálatba bevont Bihar megyei roma gyerekek (1. táblázat) mindössze 26,9%-ka vesz részt az iskolát megelőző óvodai képzésben, ami itt is tovább differenciálódik a településszerkezetben elfoglalt hely szerint, a kedvezőbb intézményi infrastruktúrával rendelkező város hátrányára. A számszerű adatokat egészíti ki az az interjúkból (roma felnőttek, pedagógusok és romaügyi tanfelügyelő) nyert okokra vonatkozó információ: a cigány gyermekekkel kapcsolatos hátrányos megkülönböztetés (pl. a felvétel megtagadása, a követelményeknek való meg nem felelés esetén a szolgáltatás megtagadása); a kistelepülések és hátrányos helyzetű kistérségek alacsony ellátottsága oktatási intézményekkel; a férőhelyek szűkössége.

Az óvodáztatás megoldása és romániai kontextusban történő redimenzionálása alapkérdéssé vált a leszakadt rétegek iskolai sikerének növelésében, mivel ez a nemzeti romaprogram oktatási koncepciójának része (*Ministerul Informatiilor Publice*, 2003). Az más kérdés, hogy ennek finanszírozását nem az állam vállalja, s emiatt az óvoda hozzáférhetővé tételének területén nem sok előrelépés történik (pl. Bihar megyében a program nyomán három új óvoda épült). A romákkal készített kérdőíves interjúk alapján egyértelműen rá lehet világítani az óvodáztatásból következő hosszú távú hasznokra. Azok a mai cigány felnőttek, akik jártak óvodába, többségben *elvégezték a 8 általános iskolai osztályt*, jelenleg *gazdaságilag-társadalmilag kedvezőbb pozíciót* foglalnak el és nem a cigánytelepeken laknak. Úgy tűnik ennek alapján, hogy ha már az iskolarendszert nem lehet hozzáigazítani a hátrányos helyzetű gyerekekhez, akkor is léteznek olyan eszközök, amelyekkel nagyobb társadalmi siker valószínűsíthető. A térségben néhány gazdaságilag, társadalmilag, kulturálisan és érdekképviselésben kedvezőbb helyzetben lévő telepü-

lésen, illetve kistérségi szinten a romák *oktatási felzárkóztatására irányuló programok* között figyelmet szentelnek olyan tevékenységeknek, mint amilyen a beiskolázást megelőző nyári felzárkóztató képzés, ami az óvoda hiányosságait igyekszik bepótolni. Ez azonban ismereteink szerint körülbelül tíz nagy- és kistérséget (Nagyvárad, Diószeg, Varsány, Élesd, Ottomány, Érsemjén stb.) érint mindössze, és itt is a nagyobb települések vannak többségben (Szolár, 2007a). A kistérségek iskolairányítói részéről felmerült az az álláspont, hogy ezt a többletszolgáltatást nincs miből finanszírozni, így nem is oldható meg. Velük ellentétes tényeket közöltek azonban az önkormányzatoknál és a tanfelügyelőségénél, miszerint az iskolaigazgatóknak a jelenséggel szembeni érzékenysége miatt az, hogy igényelnek-e ennek megoldására forrásokat (Szolár, 2007b).

Az idő előrehaladtával egyre nő a lemorzsolódás (2. ábra), kevesen végzik el az általános iskola felső osztályait, így valószínűsíthető, hogy a kimaradási arány az elemiben a legnagyobb. Ezt a jelenséget számos tényező befolyásolhatja. Közrejátszhat az, hogy a korábbi évekből hozott *hátrányok kumulálódnak* és nem felszámolódnak az oktatási szinteken felfelé haladva, így valószínűleg az iskola az *egyenlőtlenségek erősítésében* játszik szerepet és egyre inkább előtérbe kerülhet az iskola szelekciós jellege.

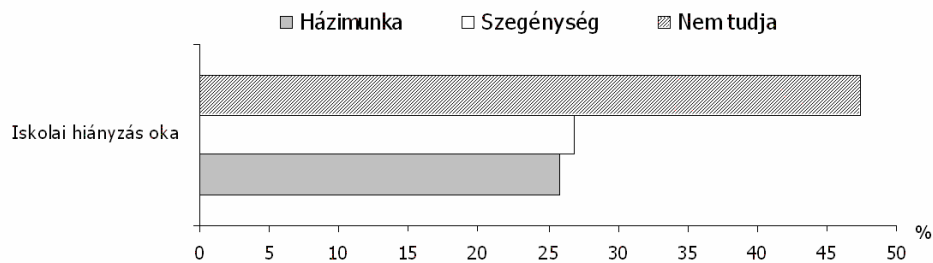
A romániai iskolarendszer társadalmi-etnikai szelekciós jellege tetten érhető mind a *tanulás-tanítás folyamatában*, mind a *szintek közötti átlépések szabályozásában*. Korábbi évtizedekből származó kialakult gyakorlat van a „tehetség” és „tehetségtelen” gyerekek különválasztására, amit az általános iskolai rendszeren belül a gimnáziumi osztályokba való átlépést megelőzően teljesítményteszt alapján végeznek el. Ez az elkülönítés származás szerinti szelekciót is jelent, de ennek nincs közvetlen hatása a lemorzsolódásra, sokkal inkább a hozzáférhető oktatás minőségére. Egy másik lehetséges szelekciós eszköz a nem megfelelően teljesítő diákok akár többszörös buktatása, ami a kimaradás esélyét növelheti.

Visszatérve a teljesítményen keresztüli társadalmi szelekcióra, felvetődik a kérdés, hogy az iskola előtt megszerezhető *alacsony kulturális tőke* milyen szerepet játszik a kimaradásban, az alacsony teljesítményben és ezáltal a *kulturális reprodukcióban*. A beiskolázás idején a különböző társadalmi csoportokból származó gyerekek között nagy *egyenlőtlenségek* vannak a *befektethető művelődési tőke tekintetében*. A roma gyerekek számára idegen a nyelv (otthonában a mintában szereplő cigányok 84,6%-a az egyik romanit beszéli, vagyis nem az iskolában használt nyelvet), idegenek a viselkedési szabályok, idegen a stílus, a modor, a megkövetelt készségek, tehát mindaz, amit az iskola jutalmaz – ahogyan erről az előbbiekből bemutatott pedagógusokkal készített interjúk is informáltak. A kérdés az elkövetkezőkben az lesz, hogy mi történhet ennek következtében a pedagógiai folyamat során.

A tanerőket kérdezve kiderült, hogy ők azokat a tanulókat *jutalmazták*, akik *figyelmesebbek, tekintélytisztelőek, a kérdésekre válaszolnak és érdeklődnek*. A korábbi információ ezen kontextusba helyezése azt jelenti, hogy a roma gyerekek nagyon *keves pozitív megerősítést* kapnak, büntetést viszont gyakrabban. A pedagógusok beszámoltak arról is, hogy a cigány gyerekek a tananyag visszakérdezése során nagyon rosszul teljesítenek, viszont amikor az *anyanyelvükön* válaszolhatnak a tanulók, akkor *helyes választ adnak*. A felvázolt – kimaradáshoz vezető – láncolatból talán kitűnik, hogy az iskola az

által a szentesített *kultúrán* és *normarendszeren*, illetve *rejtett tanterven* keresztül a társadalmi szelekció eszköze, ami az alsóbb osztályokból származó gyerekek korai lemorzsolódását eredményezheti.

Az iskolai lemorzsolódásnak azonban nem csak az oktatási rendszer és a hátrányos helyzetű gyermekek közötti inkompatibilitás az oka, vagyis nemcsak az iskolarendszerben kereshetjük annak okait, hanem a kulturális sajátosságokban (pl. házasságkötési szokások), valamint olyan szociális és gazdasági tényezőben, mint amilyen a háztartás belső ökonomiájában való részvétel. A fiatal felnőtt romákat retrospektív módon kértem arra, hogy emlékezzenek vissza, hogy mi volt az oka, annak hogy gyakran nem vettek részt a tanórákon.



3. ábra

Az iskolai hiányzások okai a visszaemlékezések nyomán, Bihar megyei cigányok körében (%)

A válaszok a 3. ábrán bemutatott megoszlása szerint a roma gyerekek 26,9%-a azért nem ment rendszeresen iskolába és maradt ki korán, mert *rossz anyagi körülmények* között élt (szegénység: nem megfelelő iskolai ruházat, taneszközök hiánya, utaztatás nehézségei stb.), 25,8%-uk azért, mert a *háztartási munkálatokban* részt kellett vállaljanak. A háztartás fenntartásában való részvétel miatt a magas iskolai hiányzás nemek közötti különbségeket mutat. A nők főként a háztartás belső rendszerében vettek részt (pl. gyerekfelügyelet), míg a férfiak annak külső fenntartásában (pl. munkából származó jövedelem) segédkeztek leginkább. A családi és a háztartásban betöltött szerepek erősen patriarchális jellegűek – főleg a tradicionális közösségekben, ahol a nő a leggyakrabban nem vállal munkát, hanem a háztartást tartja fenn, így a férfira marad a család anyagi biztonságának biztosítása, amiben talán fontosabb szerepet kap a magasabb iskolai végzettség. Ezt kiegészítve a pedagógusok is ugyanezeket említik a kimaradás okainak családi vonatkozásaiban. Mindezt alátámasztja a 2. táblázat néhány adata is, amiből kiderül, hogy az egyetlen elvégzett iskolai osztállyal sem rendelkezők között kétszer annyi a nő, mint a férfi. Hasonló különbség mutatkozik a szakképzettség megszerzésében, vagyis épp abban az előfeltételben, ami determinálja a munkaerőpiaci érvényesülést, illetve feltételezi a munkamegosztásban való részvételt.

2. táblázat. A vizsgálatba bevont romák iskolai végzettség szerinti megoszlása a nemek tükrében Bihar megyében (N=93)

Iskolai végzettség	Férfi (%)	Nő (%)
Nincs	26,3	48,1
1–4 osztály	26,3	19,2
1–6 osztály	13,2	9,6
1–8 osztály	23,7	19,2
Szakmunkásképző	10,5	3,9

A kimaradás okainak keresésekor a pedagógusok között gyakran megjelenik az a vélemény, hogy a romák egyáltalán *nem motiváltak* az iskola iránt, vagy a „*cigány kultúrával az a legnagyobb baj, hogy nem tekintik értéknek az oktatást*”. Ez a többször megjelenő megállapítás azért érdekes, mert egy felmérés szerint a romák 68%-ka az *emberi jogok tiszteletét* abban a lehetőségben látja, hogy *iskoláztassák* gyerekeiket (Suportul social pentru populația de romi, 2002). Mindez ellentmond azoknak a véleményeknek, amelyek a roma lakosság értékrendszerét és alacsony igény szintjét tartják felelősnek. Bár meg kell említenünk, hogy a *mi* szemszögünkből valóban úgy értékelhető a cigány szülők iskolával kapcsolatos attitűdje, mint amely rövid távon gondolkodik, az iskolai céljait és társadalmi funkciót nem feltétlenül érti mindig. Ez a mai cigány felnőttekkel készített háttérbeszélgetések egyik következtetése volt, mivel amikor afelől érdeklődtem, hogy miért is tartják fontosnak a gyerekek iskoláztatását, akkor rövid távú célokat (pl. az írás-olvasás elsajátítása) említettek leggyakrabban. Megjelent azonban homályosan a felfelé irányuló mobilitásban és az egyenlőtlenségek leküzdésében játszott szerepe is, amikor az életben való boldogulást vagy a jobb élet elérését említették.

A mai roma felnőttek egy része úgy tekint az iskolára, mint *mobilitási csatornára*, illetve mint olyan intézményre, amely képes biztosítani egy tudásközpontú társadalomban a jövő generációnak a kedvezőbb társadalmi-gazdasági helyzetet. A későbbiek során azt is bemutatom, hogy azt is megértették, hogy a *munkaerőpiaci sikertelenségük* egyik oka a *képzetlenség*, vagyis az, hogy nincs olyan tudás tőkéjük, amely foglalkoztathatóvá tenné őket. Viszont gyakran felmerült a *bizalmatlanság* és *kétkedés* is abban, hogy a gyerek az iskolázottság által képes lesz anyagi és egyéb tőkévé konvertálni tudását. Elhangzott, hogy bár ők is az iskoláztatást szeretnék gyermekeiknek, de nem a jelenlegi viszonyok mellett. Ez alatt egyrészt azt értették, hogy a gyermeknek a régió hátrányosabb helyzetű településein nincs lehetősége anyanyelvén tanulni. A romániai cigány iskoláztatás egyik visszasága ez, mivel ahol vannak roma kultúrát és nyelvet oktató pedagógusok (vagyis a nagy településeken) ott a cigány szülők részéről nem érkezik erre igény, mert maguk sem beszélik a romanit. Ezzel szemben a kistelepüléseken, ahol az ott élő cigányok ezt a nyelvet használják otthonaikban, nincs tanerő, mert nem képes a tanfelügyelőség biztosítani. A vidéki roma interjúalanyok többsége arról számolt be, hogy gyermekét a pedagógus nem vonja be tevékenységekbe, így az nem profitál semmit az iskolából (pl. több osztály után sem tud írni-olvasni). Az említett gyerekeket oktató két pedagógus

bevalotta, hogy valóban nem foglalkoznak velük, mert az a tehetségesebb gyerekek rovására menne és „hiába minden, ezekkel nem lehet mit kezdeni, mert hiába foglalkozol velük úgy sincs benne haszon”.

A Románia egészére vonatkozó reprezentatív igényű felmérés (*România Dataset*, 2000) szerint – az egyéb kisebb súllyal rendelkező változók mellett – a következők szükségesek, ahhoz, hogy valaki sikeres legyen az életben: *szerencse* (24,2%), *kemény munka* (17,9%) és *magas iskolai végzettség* (10,4%). Az eredményekből látszik, a fentiekhez kapcsolódóan, hogy eléggé bizonytalannak érzélik az életet és magas a szerencsében való hit is. Ha szintetizálva értelmezzük az említett tényezőket, azt látjuk, nem arról van szó, hogy nincs motiváció az oktatás iránt, hanem azt, hogy ez a motiváció a beiskolázást követően hamar elmúlik, mivel a mai iskolarendszer nem tud mit kezdeni a hátrányos helyzetű gyerekekkel.

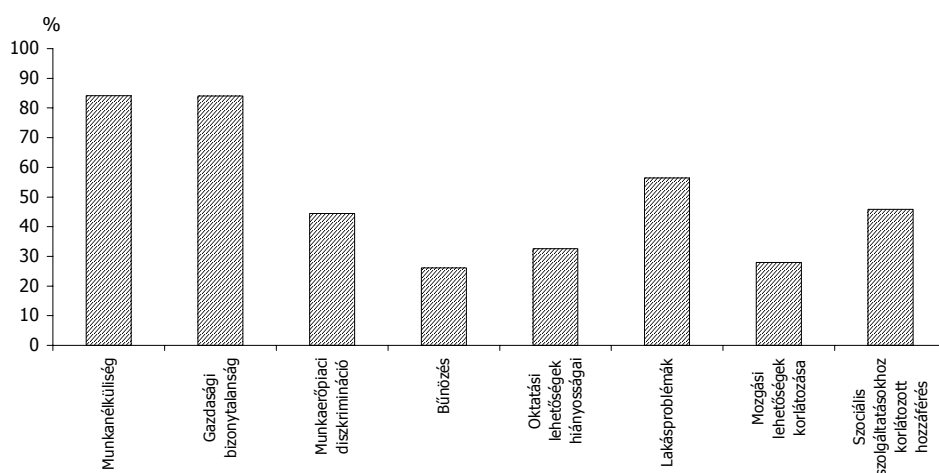
Az interjúban megkérdezett pedagógusok az oktatásban való részvétel sikertelenségének egy másik okát abban jelölik meg, hogy tanulók kevéssé *motiváltak a tanulásra* – értelmezzük ezt általában véve iskolai tevékenységnek és munkának. Itt lehet szó motivációról, de ugyanúgy lehet szó arról is, hogy nem értik sem a pedagógus nyelvezetét, sem a tananyag tartalmát. Az iskolai tudásanyag megértését befolyásolhatja a származás, így a szülők iskolázottsága. A felvett adatokon elvégzett korrelációs számításból kiderül, hogy a gyermek iskolai végzettségének legjobb bejósolója az apa iskolai végzettsége, $r=0,425$ ($p<0,01$). Az együttjárás közepesen erős, aminek magyarázata lehet, hogy egyéb változók is szerepet játszhatnak, mint amilyen a *szülők munkamegosztási pozíciója*, a *településszerkezetben elfoglalt hely*, a *település kulturális infrastruktúrája*, a *család kulturális tevékenységei*, *fogyasztása*, *tájékozottsági szintje* és a *mobilitási csatornákra vonatkozó attitűdjei*.

Az oktatásban való részvétel munkamegosztási helyzetre gyakorolt hatása

A tanulmány eddigi részeiben kiderült, hogy a cigány népcsoport oktatási marginalizációnak számos magyarázó oka lehet. Ennek a peremhelyzetnek negatív hatása van a későbbi életpályára és így a gazdasági-társadalmi életben való verseny(piac)képességre. A *gazdaság és oktatás* közötti kapcsolat megmutatkozik a gazdasági növekedésben és jólétben, a romák körében azonban az alacsony iskolai végzettség és szakképzetlenség elővételezi a munkaerőpiaci sikertelenséget.

A 4. ábra százalékos megoszlásai szerint a roma megkérdezettek nagy része a *munkanélküliséget* és az ehhez csatlakozó *gazdasági viszonyosságokat*, illetve *bizonytalanságot* jelöli meg legfőbb problémaként. Ebből arra következtethetünk, hogy a megkérdezettek között magas arányban fordulnak elő *munkanélküliek*, vagyis akik vagy soha nem voltak foglalkoztatottak, vagy elvesztették munkahelyüket. Az ország egészére vonatkozó becslések szerint a roma etnikai csoport 70%-nak nincs stabil jövedelme (*Suportul Social pentru Populația de Romi*, 2002), ami modern gazdaságban az egyik legfontosabb tényező. A romániai minta tanúsága szerint a romák 52,6%-ka tekinthető munkanélkülinek, ami csak a regisztráltakra vonatkozó arányszám. Meg kell jegyeznünk, hogy az arányszámok regionális különbségeket mutatnak, hiszen a Bihar megyei vizsgálatba bevont déli kistérségben a roma felnőttek 100%-ka munkanélküli. Fontos megjegyezni,

hogy a romák közötti munkanélküliség települési meghatározottságot sem mutat. Összehasonlítottuk a megyében legkedvezőbb és legkedvezőtlenebb települési helyzet alapján a munkanélküliség arányát: a megyeszékhelyen a mintába került romák között 80%-os, míg a déli kistérség egy falujában 100%-os a munkanélküliség. Vagyis a városi romák sem rendelkeznek sokkal jobb foglalkoztatási helyzettel, annak ellenére, hogy elvileg sokkal magasabb számú és elérhető munkahely van a településükön. A megkérdezettek között itt is, ott is nagyon nagy arányú a *soha nem foglalkoztatottak* és azok aránya, akik a 1989-et követő gazdasági, társadalmi és politikai szerkezet/rendszerátalakítás nyomán váltak munkanélkülivé. A romák nagy része beszámolt arról, hogy a rendszerátalakítás nyomán kialakuló gazdasági depresszióval, a munkaerőpiaci versennyel és a megváltozott igényekkel nem tudnak megküzdeni.



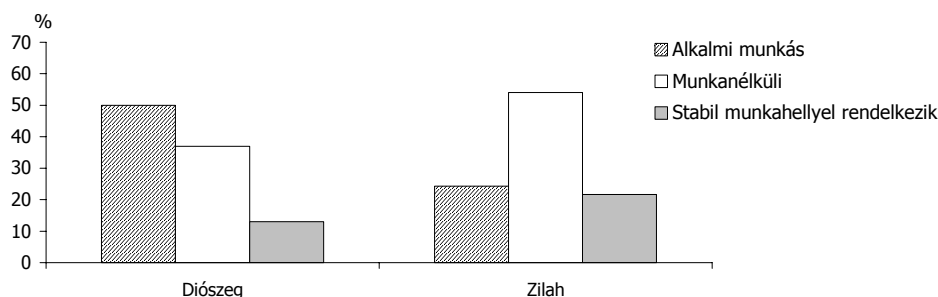
4. ábra

A roma lakosság legfőbb társadalmi-gazdasági problémái, saját megítélésük szerint (%)
Az Institutul de Cercetare a Calitatii Vietii adatmátrixának másodlagos feldolgozása
(Romania Dataset, 2001)

A rendszerátalakítást követő évek voltak azok, amikor az *ipari és a mezőgazdasági szektorban* hirtelen *leépítések történtek*, és az új, válságban lévő gazdaságban már nem volt szükség a szakképzetlen munkára. Ez a helyzet azóta megoldatlan maradt, hiszen a roma lakosság munkanélküliségi aránya a többségi lakosság 12,2%-ához képest több mint négyszeres, azaz 53% (Románia egészére vonatkoztatva). Az átalakuló gazdasági szerkezet és ennek alapján a foglalkozásszerkezet átrétegződése, a privatizáció és a munkaerőpiac új igényei nem kedveztek a roma munkavállalók számára.

Ugyanakkor a romániai cigányok foglalkoztatottságával kapcsolatos megoszlások jelzik, hogy itt a roma lakosság *tartós munkanélküliségéről* van szó és *tartós sikertelenségéről a munkakeresés területén*. Nagyon veszélyes a kudarc folyamatossága és a társadalom „eltartottjának” szerepe akkor, ha ennyire sok emberről van szó, hiszen a kialakulhat egy idő után a *kudarc elfogadása, stabilizálódása és a tanult tehetetlenség* állapo-

ta, ahol fejlődési motivációról már nem beszélhetünk. Az 5. ábra partiumi nagytelepülésekről származó adatok megoszlásait mutatják.



5. ábra
A foglalkozási helyzet a partiumi régió két településén
(Forrás: Virág, 2003. 34. o.)

A romák foglalkozás szerkezetének átalakulása abban áll, hogy alkalmazottakból nem alkalmazottak lettek és kialakult egy alkalmi munkás réteg. (Az egyik általunk vizsgált dél bihari faluban ez megintcsak 100%-os, hiszen stabil munkahely hiányában az idény-munkák elvégzésében vesznek részt.) Ez *túlélési stratégiaként* működik, instabilitása nyomomonkövethető a szegénység egyik lehetséges mérőszámában, a hosszabb ideig tartó éhezési rátában (a partiumi minta 87,5%). Ma a romák számára képzettségük alapján *egy nyitott csatornája létezik a munkából való jövedelemszerzésnek, s ez az alkalmi munka* (lásd 6. táblázat). Ez nehéz fizikai munkát jelent, illetve nagyon rossz munkakörülményeket és a mezőgazdasági túlsúly miatt valószínűleg alacsony jövedelmet is.

A 3. ábra adatai azokra a foglalkoztatottakra vonatkoznak, akik *stabil munkahellyel* rendelkeznek az adott gazdasági szektorban. Mindazonáltal szemléletesen mutatja, hogy a politikai rendszerváltás után csökkent a rurális környezetben a munkahelyek száma, tehát maradt az alkalmi munka. A gazdasági szerkezetváltás a többségiakat is érintette, viszont a munkahelyek elvesztése nem tette őket tönkre gazdaságilag, hiszen a paraszti múlttal rendelkező családok földet kaptak vissza, tehát megélhetési forrást. Fontos megemlíteni, hogy a mezőgazdasági önállóak ma sem élnek jól a földből, így ez a romák számára sem lehet a fejlődés kulcsa, annak ellenére, hogy a nemzeti romaprogram keretében történtek olyan kezdeményezések, amelyek alapján földosztásra került sor a romák körében. Ez a kezdeményezés azonban eszközök hiányában nem hozhatta és nem is hozta meg a kívánt sikert.

3. táblázat. Az iparban és mezőgazdaságban foglalkoztatottak számának változása (ezer fő) Bihar megyében. (Forrás: Institutul Național de Statistică, 2002)

Foglalkoztatási települések	1990	1995	2000	2001
Mezőgazdaság	19,368	10,807	3,362	2,897
Ipar	109,171	75,112	68,082	72,511

Az oktatási exklúzió, a társadalmi-gazdasági kirekesztődés és a „bezáródott” mobilitási csatornák

A mezőgazdaság és ipar foglalkoztatottainak csökkenése egyben azt is jelenti, hogy azok átvándoroltak a gazdaság és a foglalkoztatási szerkezet valamely más szegmensébe. Valószínűleg a roma lakosság többsége esetében lefelé mozogtak, s lettek foglalkoztatottakból nem foglalkoztatottak, stabil jövedelemmel rendelkezőkből instabil jövedelemforrásokra hagyatkozók; míg a többségek kihasználhatták a megnyíló mobilitási csatornákat.

A 4. táblázat adatai mutatják, hogy a roma munkaerő súlypontja a mezőgazdaságban található. Ha létezik etnikai alapon történő foglalkozási rétegződés, akkor itt a szakképzetlen, alkalmi munkások etnikailag homogén csoportjáról beszélhetünk. Ami még nem lenne túl nagy probléma, ha a munkamegosztásban elfoglalt hely kedvező lenne: például gazdasági erőt jelentene az adott foglalkozási kategória, lenne iránta kereslet és lenne piaci értéke. Ez azonban nyilvánvalóan nincs így abban a szektorban, amelyről szó van. Milyen felfelé mobilitási csatona nyílik meg így a romák számára? A romániai cigányokra vonatkozó reprezentatív igényű minta (*România Dataset*, 2001) egyik számadata szerint a romák 16,9% kereskedelemmel foglalkozik, ami az anyagi mobilitás miatt átrétegződést eredményezhet a kereskedelemből élők strukturális dimenzióiban.

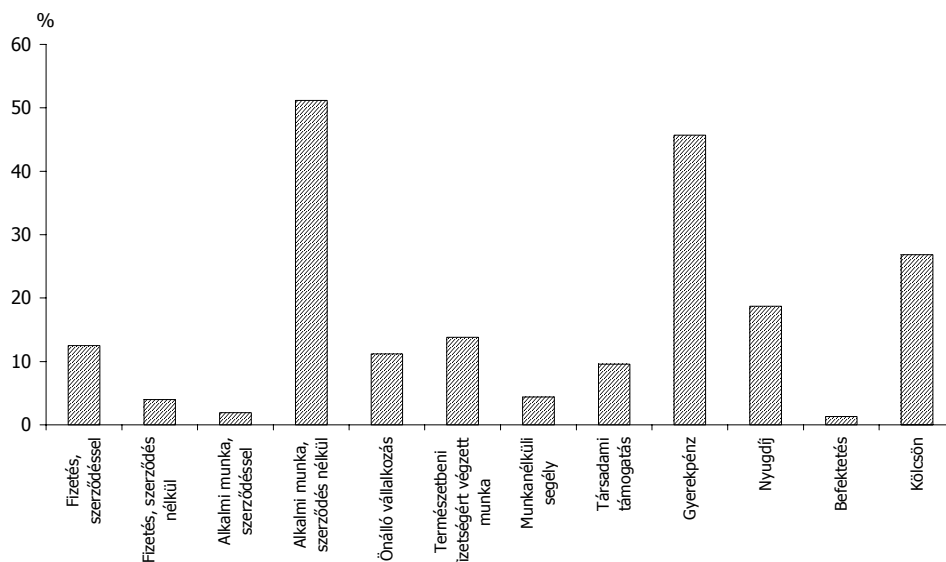
4. táblázat. Az alkalmi munka jelenléte a mezőgazdaságban dolgozók között (N=93)

		Alkalmi munka szerződés nélkül (%)		
		Igen	Nem	Összesen
Mezőgazdaság	Igen	68,5	31,5	100
	Nem	39,6	60,4	100
	Nem válaszolt	38,3	61,7	100
Összesen		51,2	48,8	100

Munkaerőpiaci helyzet és a jövedelemszerkezetben elfoglalt hely

Az anyagi mobilitással kapcsolatban érdemes egy pillantást vetnünk a jövedelemszerkezetre is. Bihar délnyugati részében, a romák jelentős részének elsődleges jövedelemforrása a mezőgazdasági szektorból származik, így helyzetük az adott gazdasági terület bizonytalanságait mutatja. Számos roma beszámolt arról, hogy ma is vannak télen olyan időszakok, amikor hosszabb ideig éheznek jövedelem hiányában. A mezőgazdasági idényben napszámosként vállalnak munkát a településen és a partiumi régió kivételezett határmenti helyzetének megfelelően külföldön a feketegazdaságban.

A 6. ábra szerint a romák jövedelmének három fő forrása van: az alkalmi munka szerződés nélkül (51,2%), a gyermeknevelési segély (45,7%) és a kölcsön (26,8%). Ennek kiegészítő adatai lehetnek a 4. ábrán közöltek, amelyek szerint a roma lakosság 84%-a helyzetét gazdaságilag bizonytalannak ítélte. Ezt támasztja alá a jövedelemszerkezetben tapasztalható megoszlás is.



6. ábra

A romániai roma háztartások elsődleges jövedelemforrása (%)
Az Institutul de Cercetare a Calitații Vieții adatmátrixának másodlagos feldolgozása
(Romania Dataset, 2001)

Az adatok elemzéséből levonhatjuk a következtetést, hogy az *oktatási rendszerben*, a *munkamegosztásban* és *foglalkozásszerkezetben* elfoglalt kedvezőtlen pozíció tükröződik a jövedelemstruktúrában is. A legfőbb pénzforrás az alkalmi munka, amely leginkább napszámos viszonyt jelent, tehát erősen instabil jellegű. A megkérdezett romák beszámoltak arról, hogy a mezőgazdasági idején idején sem jelent egész hónapi jövedelmet és az ebből megszerezhető összeg 50 € körül mozog Romániában, illetve 200 € a külföldi munkavállalásból származó kereset. Mindez nagyon alacsony, ha tudjuk, hogy a romák körében magas a háztartások létszáma és általában csak az aktív korú férfiak vállalnak munkát, a nők pedig a háztartás fenntartásában és a gyermeknevelésben vesznek részt leginkább. Ha ehhez hozzászámoljuk, hogy az alkalmi munkából származó jövedelem csak a tavasztól őszi terjedő hónapokra vonatkozik, akkor a munkából származó jövedelem összege alapján nagyon nehezen fedezhetőek a szükséges kiadások. Többen beszámoltak arról, hogy téli időszakban az elsődleges fogyasztási cikk a kenyér vagy még az sem, hiszen sokan éheznek. Arra a kérdésünkre, hogy olyankor hogyan próbálják megoldani a helyzetet, azt válaszolták, hogy élelmet koldulnak a településen vagy pénzt kérnek kölcsön.

A mélyszegénységben élő falusi napszámos réteg számára munkából származó jövedelempótló forrásként jelenik meg a gyermekek iskoláztatását támogató úgynevezett „gyerekpénz”, ami körülbelül 7 €-nak megfelelő összeg. Ezt egészíti ki a szociális ellátó rendszer nagycsaládosoknak járó támogatása, ami egyelőre szintén minimális összeget

jelent. Főként akkor minimális a nem munkából származó jövedelem, ha számításba vesszük, hogy a magasabb gyerekszámmal a szülők munkaerőpiaci szerepvállalása is csökken, mivel a gyerekek megjelenése a nők részéről a munkaalkalmak teljes kihagyását jelentheti. Bizonyos helyi megfontolások alapján néhány településen a nagycsaládos szülők számára nyitják meg a lehetőséget arra, hogy részt vegyenek az ún. szociális közmunkaprogramban (ez egy hónapban 9 napos kvázi munkahelyet jelent) és így ezután fejenkénti 40 € fizetést kapjanak.

A 6. ábra jelzi a munkamegosztási helyzet reprodukcióját is: a háztartások 18,7%-ban a nyugdíj az elsődleges jövedelemforrás. Megfigyelésünk szerint minden háztartásban található két-három idős ember, kivéve azokat a családokat, akik nem többgenerációs háztartásban élnek. A jelenlegi inaktív, időskorú romák egy része a teljes foglalkoztatás utópiáját hirdető kommunizmus ideje alatt sem állt stabil munkahelyi jogviszonyban, hanem jórésztük szerződés nélkül volt foglalkoztatva. A másik részük képezi azt a réteget, amely jelenleg profitál az újraelosztásból és nyugdíjjáradéka jelenti a háztartások számára a jövedelem egy részét. Fontos azonban megemlíteni, hogy a szakképzetlen, fizikai munka, amely főképpen a mezőgazdasági szektorból származik, nagyon alacsony nyugdíjat jelent. Ez a megkérdezettek között 10-30 € között mozog a ledolgozott évek függvényében.

Az eddigiek során már elemeztük a romák társadalmi-gazdasági szerkezetben elfoglalt kulturális és anyagi helyzetét, illetve a lehetőségként felvetődő felfelé irányuló mobilitási csatornáit, most vizsgáljuk meg a teljes munkamegosztási hátteret.

A 5. táblázat alapján azt mondhatjuk, hogy az aktív roma lakosság a foglalkozásszerkezet három szegmensében összpontosul: *mezőgazdaság* (40,8%), *építkezés* (11,5%), *autókereskedés- és javítás* (10,5%) és elenyésző 4,5-kal van jelen az iparban. Mindez ott, ahol a társadalmi szerkezet átalakulóban van és sok esetben mutatja már a posztindusztriális, tudás- és információközpontú társadalom jegyeit. A leszakadás, a fáziskésés és az integráció hiánya olyan mértékű, hogy még az ipari túlsúly sincs jelen, hiszen abban is a fő strukturáló erő a *szakma* lenne, de korábban láthattuk (lásd 1. ábra) a minta elenyésző része szerez valamilyen speciális képzettséget. Úgy látszik, az oktatási expanzió és az iskola által nyújtott mobilitási lehetőség elenyésző mértékben érintette a roma populációt.

Ha a munkamegosztási háttér alapján (mezőgazdasági alkalmi, nem mezőgazdasági fizikai, ipari alkalmi munkás) a társadalmi szerkezetben pozicionálni szeretnénk a roma közösséget, akkor azt mondhatnánk, hogy a *legalsó deprivált rétegbe* tartoznak.

A munkamegosztási és foglalkozási szerkezettel kapcsolatban felvetődik, hogy milyen meghatározó ereje van az iskolázottnak. Nézzük meg, hogy az *iskolázottság* alapján ténylegesen kifizetődő-e a magasabb végzettségbe való idő- és energiabefektetés, vagyis *jobb foglalkozási státusszal és presztízzsel* rendelkeznek-e azok, akiknek megvan a megfelelő iskolai végzettségük? A 5. táblázat szerint *nem*, hiszen azok is a mezőgazdasági szektorban dolgoznak, akik szereztek valamilyen középfokú diplomát (pl. szakiskolai végzettséget) és az iparban azonos mértékben fordulnak elő azok, akiknek *van*, s akiknek *nincs* középfokú végzettségük. Az egyetlen várhatóan mondható eredmény az autókereskedés- és javítás területén tapasztalható, ott az iskolai végzettség növekedésével együtt jár a mind nagyobb és nagyobb részvétel a szóban forgó szakirányú képzett-

séget is igénylő területen. Úgy tűnik, hogy az iskola ebben a szegmensben biztosítja a jobb foglalkozási helyzet megszerzését.

Az általános iskolát elvégzők esetében erősebb mobilitás érzékelhető, az apa magasabb iskolai végzettsége elővételte az általános iskola elvégzését. De ezt követően más mechanizmus működhet, mivel két vízvázlasztó is van a 14 évesek esetében. Az egyik a nyolcadik osztályt követő *képességvizsga*, amely meghatározó a középfokú oktatásra nézve, illetve a másik a *korai családalapítás és munkábaállás*. Valószínűsíthető az is, hogy nem mindegy, hogy milyen kistérségben és településen végzi el az egyén az iskolát: ott, ahol azt követően van például ipari létesítmény, ahol elhelyezkedhet, vagy ott, ahol nincs ilyen. Ezen felül pedig a romák felülreprezentáltságát a mezőgazdasági termelésben – akár az iskolai végzettség ellenében is – magyarázhatja az a tény, hogy vidéken eleve többen élnek, és ha a szakiskola idejére el is hagyják otthonukat, visszatérnek annak befejeztével.

A romák egy része (5. táblázat) gyermekeinek munkaerejét is igénybe veszi (6,9%), illetve a szülő elmegy koldulni (7,4%). A *gyermekmunka* gyakoribb a vidéki cigányok (9,3%), mint a városiak (4,5%) esetében. Ezeknek a munkáknak két típusát különböztethetjük meg: az egyik a háztartási tevékenységekre vonatkozik, nem hoz anyagi jövedelmet a családnak (viszont segíti a szülőket abban, hogy több munkaalkalmat kihasználjanak); a másik típusú tevékenységforma hoz valamilyen jövedelmet a háztartásnak.

A házimunkában való segítség általában a kisebb testvérek gondozását jelenti és ez az egyik legfőbb oka az iskolás gyerekek tanóráról való elmaradásának. Az anyagi jövedelmet jelentő munka városiak között olyan tevékenységeket jelenthet, mint például segítség a használt papír és fém gyűjtésben, vagy rurális környezetben a nem roma háztartásokban az egyszerűbb munkálatokban, illetve a 12 éven felüliek körében a *mezőgazdasági munkákban* való részvétel. Munkaidőben ez közel azonos időt jelent a szülőkével (gyakran reggeltől estig, azaz 10 órát is), de nem azonos jövedelemért. A vizsgálatban megkérdezett egyik munkaadó által megállapított összegek a következők: a felnőtt alkalmi munkások kb. 4 €, míg a gyerekek tevékenységtől függően 1–3 € közötti bért kaphatnak 8–10 órai munkáért. Fontos megjegyezni, hogy a vidékiek között a nem roma háztartásokban is elterjedt a gyermekmunka igénybevétele, így ez nem tekinthető egyértelműen a cigány közösség specifikumának. A gyermekmunka megítélése szintén változik a romák *iskolázottsági szintje*, a *szegénység mértéke* és a *gyermekekről alkotott kép* szerint – 14 évesen már nem feltétlenül gyermeknek, hanem aktív korú felnőttnek számít a fiatal.

A romák egy részének jövedelme *koldulásból* származik (5. táblázat). Ez leginkább a városi környezetben fordul elő, de nem a városban lakó cigányok körében. Romániában az a jelenség bontakozott ki, hogy a hajnali órákban száz kilométeres körzetből sok cigány ember utazik be a városokba koldulás és szemétygyűjtés céljából, mivel ezekkel tevékenységekkel próbálják fenntartani magukat. (A rendőrség és polgárőrség hetente végez razziákat a vonatokon, hogy a menetjegy nélkül utazókat lefűlelje. Ezeken két alkalommal vettünk részt, s ekkor kiderült, hogy a menetjegy nélkül utazók fele roma származású, s a fenti célból utazik.)

5. táblázat. A romániai romák munkamegosztásban elfoglalt helye nem, iskolai végzettség és a településszerkezetben elfoglalt hely alapján (N=1001). Az Institutul de Cercetare a Calitații Vieții adatmátrixának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)

	Összesen (%)	Nem (%)		Iskolai végzettség (%)				Település (%)	
		Férfi	Nő	Nincs	Elemi	Ált. iskola	Ált. iskola és >	Város	Vidék
Ipar	4,50	5,43	3,08	3,07	4,14	8,28	7,94	4,83	4,28
Mezőgazdaság	40,86	43,09	37,18	46,93	36,62	33,76	30,16	19,59	54,61
Építkezés	11,59	15,13	6,15	9,21	10,19	20,66	9,52	12,47	11,02
Autókereskedés és -javítás	10,59	12,01	7,95	7,46	10,19	14,65	25,40	16,28	6,91
Vendéglátás	0,20	0,33	–	0,22	–	–	1,59	0,51	–
Szállítás, raktározás	1,70	2,30	0,77	0,44	1,27	4,46	6,35	2,54	1,15
Biztosítás, pénzügy	0,40	0,33	0,51	0,22	0,64	0,64	–	0,25	0,49
Ingatlanpiac	0,30	0,33	0,26	–	0,64	–	1,59	0,51	0,16
Adminisztráció	1,40	1,81	0,77	0,88	0,96	2,55	4,76	2,04	0,99
Oktatás, iskola	0,50	0,33	0,77	–	0,64	0,64	3,17	0,51	0,49
Egészségügy	1,70	0,99	2,82	1,54	0,64	3,82	3,17	2,80	0,99
Közösségi és szociális szolgáltatás	4,00	3,45	4,87	3,73	4,14	6,37	–	7,38	1,81
Gyógynövénygyűjtés	4,80	4,11	5,90	4,39	5,41	5,10	4,76	2,54	6,25
Papír- és ócskavasgyűjtés	5,79	6,91	4,10	6,58	5,41	5,10	4,76	6,11	5,59
Gyermekmunka	6,19	5,76	6,92	5,92	8,28	5,10	1,59	3,05	8,22
Koldulás	7,49	6,58	8,97	10,09	7,01	2,55	4,76	4,58	9,38

A munkaerőpiaci sikertelenség okainak cigányok általi magyarázatára ad információt a 6. táblázat. A Románia egészére vetített adatok szerint a romák 42,6% azt gondolja, hogy az *alacsony iskolai végzettség* miatt nem talál munkát, s valamivel magasabb arányban (63,3%) magyarázzák ezt a *gazdasági depresszióval* (annak ellenére, hogy nincs jelenleg ilyen). A bihari romák között valamivel nagyobb arányban fordul elő (67,7%) *képzetlenség* mint oktényező és szintén jelentős csoport (47,3%) mondja azt, hogy az etnikai alapon történő *hátrányos megkülönböztetésben keresendő* a magyarázat. A magasabb iskolai végzettség egy kevésbé átszínezi a munkakeresésben való sikertelenség attribúcióját. Azok, akik egyetlen osztályt sem végeztek el, 46,6%-ban gondolják úgy, hogy az iskolázottság hiánya magyarázza a kudarcot, szemben a valamilyen középfokú osztályt elvégzőkkel (31,5%). Az utóbbi kategória a jelenséget leginkább az *etnikai*

hovatartozással magyarázza, ami azt jelentheti, hogy a roma csoport esetében nem egyértelműen kifizetődő az iskolázás, éppen a hovatartozás miatt.

6. táblázat. *A munkahelyi elhelyezkedésben való sikertelenség oka nem, iskolai végzettség és településtípus szerint (N=1001) Az Institutul de Cercetare a Calitatii Vieii adatmátrixának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)*

	Összesen (%)	Nem (%)		Iskolai végzettség (%)				Település (%)	
		Férfi	Nő	Nincs	Elemi	Ált. iskola	Ált. iskola és >	Város	Vidék
Szakképzetlenség	42,61	41,83	44,19	46,61	41,88	37,41	31,58	44,08	41,68
Gazdasági depresszió	63,34	63,88	62,50	64,06	67,87	58,50	45,61	62,43	63,93
Etnikai hovatartozás	56,36	57,22	54,94	54,69	59,21	54,42	52,63	55,33	57,01
Szegénység (saját)	30,13	25,67	37,21	31,25	34,30	23,81	19,30	28,70	31,03
Társadalmi nem (saját)	11,57	6,27	19,77	13,80	13,36	6,12	3,51	10,36	12,34
Életkor	19,36	16,16	24,42	17,97	20,58	21,77	19,30	16,86	20,93
A szerencse hiánya	37,92	36,31	40,70	34,90	42,96	38,10	29,82	41,72	35,51
Nincs nehézség a munkahelyi elhelyezkedésben	7,22	7,22	7,27	4,17	7,58	12,24	12,28	9,47	5,79

Egy másik különbség a roma férfiak és nők munkavállalási nehézségeiben maga a *társadalmi nem*, a nők háromszor annyian (19,7%), mondják azt, mint a férfiak, hogy *nemi hovatartozásuk* akadályozza őket. Mindez a nők alacsonyabb iskolai végzettségének is lehet az oka vagy egyszerűen a romák számára nyitott munkahelyek jellegének (például nehéz fizikai munkák iparban és mezőgazdaságban). Az összmegkérdezettek között a *szerencse* mint befolyásoló változó 37,9%-ban fordul elő. Ez utóbbi eredmény csatlakozik a cigányok életének teljes kiszámíthatatlanságához és ahhoz a hithez, miszerint az egyén nincs befolyással életének alakulására (például tanult tehetetlenségi állapot a tartós munkanélküliség megtapasztalásának következtében). Valószínűleg abban a kontextusban és az eddig tárgyaltak tükrében valóban kevés eszközük van a kontroll gyakorlására.

A fogyasztástervezetben elfoglalt hely és a háztartás jellemzői

Az eddigiek alapján nyilvánvaló, hogy az *elkölthető jövedelem*, a *fogyasztás*, az *otthon belső infrastruktúrája* és ennek alapján az *életkörülmények* is különböznek a nem roma társadalométól. Ez így van mind a kis- és nagytelepüléseken, azonban a kedvezőbb

háttér (például a megyeszékhelyen) jobb helyzetet hoz magával a laksűrűségben, a lakás komfortszintjében, felszereltségében és a fogyasztás tekintetében. A fogyasztási háttér és a lakás felszereltsége az *anyag háttér* egyik jó mutatója, amelyre érdemes egy pillantást vetnünk. Kezdjük elsőként a lakáskörülmények és annak komfortjának elemzésével.

A roma *háztartások nagy létszámúak*, amihez a rossz jövedelmi helyzet és anyagi háttér miatt társul a magas laksűrűség is (7. táblázat). Ezek a lakások nagyon zsúfoltak, gyakran egyetlen szobában négyen (61,9%), sőt többen is – hatan, heten – lakhatnak. A legtöbb alacsony komfortszinttel és kis alapterülettel rendelkező egy-két szobás lakás, amelyben magasabb a laksűrűség négy háztartásfőnél, periférián vagy félreeső területen van.

7. táblázat. A bihari romák által lakott lakások laksűrűsége N=93

A háztartás létszáma	A lakás szobáinak száma					Összesen (%)
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	5 (%)	6 (%)	
2	37,5	12,5	50,0	–	–	100
3	28,6	14,3	57,1	–	–	100
4	61,9	14,3	23,8	–	–	100
5	33,3	33,3	33,3	–	–	100
6	26,7	40,0	33,3	–	–	100
7	33,3	50,0	16,7	–	–	100
8	50,0	–	25,0	25,0	–	100
9	–	–	–	–	–	–
10	33,3	66,7	–	–	–	100
12	25,0	25,0	–	–	50,0	100
Összesen	40,9	26,9	25,8	2,2	4,3	100

A 7. táblázat adatai alapján feltételezhetjük, hogy a legtöbb otthonban nincs elég hely, nincs mindenkinek saját ágya és így megfelelő alvaskörülményei. A gyerekekkel kapcsolatosan pedig az a tapasztalat, hogy sok esetben nincs a lakásban egy kisebb terület a tanulásra, leckekeztetésre. A nagy háztartáslétszámmal rendelkező egy-vagy kétszobás lakásban élő cigányok látják a lakásproblémát a legsúlyosabb problémájuknak, ahol más változók (például munkanélküliség) kisebb súllyal esnek latba. Ma a kedvezőtlen lakáshelyzet megoldására vannak bizonyos kezdeményezések a nemzeti roma-program keretében, de ezek adekvát finanszírozás és koncepció hiányában nem hoznak pozitív eredményeket.

A lakáshelyzet mellett az anyagi háttér egy másik mérőszáma lehet a *háztartások kiadása, fogyasztásának szintje és a fogyasztás szerkezete*. Ez utóbbi változó sokat elmondhat a lakás komfortszintjéről és a szegénység mértékéről is. A Bihar megyei cigányok esetében a 8. táblázatban bemutatott megoszlások jellemzőek a lakás komfortszintjé-

vel kapcsolatban. A romák lakásaiban a legnagyobb arányban *elektromos áram* található, ami települési lebontásban hasonló helyzetet mutat, mindössze annyi különbséggel, hogy a megyeszékhelyen lakók 79,8%-ának van áram a lakásban, szemben a falu 73,6%-ával. A komfortszint összes többi mutatója (vezetékes víz, lakáson belüli WC és távfűtés) kizárólag a városi cigánylakásokban található. Románia egészére nézve módosulnak kissé az arányok, amit a 8., 9., 10. és 11. táblázatok szemléltetnek.

8. táblázat. *A bihari roma lakások komfortossága (N=93)*

	<i>Vezetékes víz (%)</i>	<i>Elektromos ára (%)</i>	<i>Toalett a lakáson belül (%)</i>	<i>Távfűtés (%)</i>
Van	12,9	76,3	12,9	12,9
Nincs	87,1	23,7	87,1	87,1

9. táblázat. *Van-e elektromos áram a lakásban? – településszerkezeti megoszlásban (N=1001). Az Institutul de Cercetare a Calitatii Vieii adatmátrixának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)*

<i>Település típusa</i>	<i>Elektromos áram</i>		
	<i>Van (%)</i>	<i>Nincs (%)</i>	<i>Nincs válasz (%)</i>
Főváros	80,1	11,6	8,3
Megyeszékhely	67,0	19,9	13,1
Megyei város	81,0	16,0	3,0
Falu	68,0	23,0	9,0

10. táblázat. *Van-e vezetékes víz a lakásban? – településszerkezeti megoszlásban (N=1001). Az Institutul de Cercetare a Calitatii Vieii adatmátrixának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)*

<i>Település típusa</i>	<i>Elektromos áram</i>		
	<i>Van (%)</i>	<i>Nincs (%)</i>	<i>Nincs válasz (%)</i>
Főváros	52,5	36,1	11,5
Megyeszékhely	25,3	43,2	31,5
Megyei város	20,4	64,5	15,1
Falu	4,9	70,6	24,5

A 9. és 10. táblázat szerint hatással van a lakás komfortszintjére az, hogy az adott ingatlan milyen településen fekszik, ami leginkább a vezetékes vízzel való ellátottságban látszik. Természetes módon ott van ilyen, ahol van kiépült csatornahálózat és szolgáltató is, így vidéken kevésbé jellemző, hogy ezzel rendelkezzenek. Felmerül, hogy annak ellenére, hogy nincs nagy eltérés a nagy- és kistelepülések között a munkanélküliséget te-

Az oktatási exklúzió, a társadalmi-gazdasági kirekesztődés és a „bezáródott” mobilitási csatornák

kintve, mégis nagyobb a fogyasztás mértéke városban, mint a falvakban, hiszen a vízért és az elektromos áramért díjat kell fizetni. Az eredmények alapján a cigányok életszínvona-
la kedvezőbb a jobb infrastrukturális helyzettel rendelkező településeken.

A lakás tárgyi-technikai felszereltségét és a fogyasztás más elemeit vizsgálva a kö-
vetkező eredményeket kaptuk (11. és 12. táblázat).

11. táblázat. A lakások tárgyi-technikai felszereltsége Bihar megyében (N=93)

	Telefon	Hűtő- gép	Televí- zió	Rádió	Mosó- gép	Porszí- vó	Számi- tógép	Motor- kerék- pár	Gépkocsi
Van	20,4	12,9	49,5	20,4	7,5	2,2	–	6,5	2,2
Nincs	79,6	87,1	50,5	79,6	92,5	97,8	100	93,5	97,8

12. táblázat. A romániai romák lakásainak tárgyi-technikai és infrastrukturális felsze-
reltsége (N=1001). Az Institutul de Cercetăre a Calitații Vieții adatmátrix-
ának másodlagos feldolgozása (Romania Dataset, 2001)

	Iskolai végzettség (%)					Település (%)		Egy főre eső jövedelem (%)		
	Összes	Nincs	Elemi	Ált. iskola	Ált.iskola és >	Város	Falu	20 € alatt	21 és 50 € között	50 € felett
Telefon	11,59	7,02	10,83	17,20	34,92	21,37	5,26	6,24	20,66	38,00
Rádió	40,86	29,61	44,27	57,32	68,25	46,31	37,34	35,73	53,05	54,00
Óra	67,33	54,61	74,84	80,89	87,30	74,30	62,83	62,40	80,75	86,00
Hűtőgép	24,98	13,16	28,34	40,13	58,73	37,91	16,61	17,16	42,25	52,00
Sütő	38,36	31,58	41,40	45,86	58,73	37,15	39,14	33,70	46,95	64,00
TV	52,55	37,94	60,51	66,88	82,54	63,36	45,56	45,09	70,42	78,00
Gépkocsi	10,19	5,70	9,55	12,10	39,68	12,98	8,39	5,46	18,78	36,00
CD lejátszó	5,39	1,75	5,41	8,28	25,40	6,11	4,93	2,96	8,92	28,00
Antenna (szatelit)	5,89	1,97	5,41	8,92	30,16	7,12	5,10	2,50	11,74	32,00
Mobiltelefon	10,09	5,92	10,19	15,29	28,57	15,01	6,91	4,84	17,84	44,00
Mosógép	13,09	6,58	12,42	22,93	39,68	20,61	8,22	5,77	26,76	44,00
Vezetékes víz	13,69	8,77	14,01	18,47	34,92	27,23	4,93	7,96	27,23	34,00
Toalett a lakáson belül	12,19	8,99	13,06	18,47	17,46	23,92	4,61	8,58	18,31	34,00
Toalett a lakáson kívül	76,42	72,59	76,43	82,17	85,71	68,19	81,74	76,29	76,53	74,00

12. táblázat folytatása

	Iskolai végzettség (%)					Település (%)		Egy főre eső jövedelem (%)		
	Összes	Nincs	Elemi	Ált. iskola	Ált. iskola és >	Város	Falu	20 € alatt	21 és 50 € között	50 € felett
Csatorna	15,18	11,62	14,33	22,93	26,98	29,01	6,25	11,23	22,54	34,00
Ágy minden családtagnak	25,67	18,20	23,25	40,13	58,73	27,23	24,67	18,56	43,19	56,00
Nappali szoba	18,28	9,43	18,15	30,57	52,38	22,65	15,46	11,23	34,27	48,00
Fürdőszoba	11,19	7,89	11,78	14,01	26,98	22,14	4,11	6,86	20,66	34,00
Elektromos áram	70,73	62,06	75,16	78,98	88,89	75,57	67,60	67,39	82,16	74,00
Könyv	24,98	14,47	26,75	39,49	57,14	35,88	17,93	19,50	35,68	52,00

A modernizáció és az ahhoz kapcsolódó technikai civilizáció egyértelműen érezteti hatását a különböző fogyasztási cikkek birtoklásán, nagy különbségeket mutatva az iskolai végzettség, településtípus és az egy főre eső jövedelem alapján. A telefon, hűtőgép, rádió, televízió, CD lejátszó, gépkocsi sokkal gyakrabban fordul elő a középfokú oktatásban részt vettek között, mint az annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőknél. Mindezek között a legelterjedtebb a televízió. Bár ez nem tekinthető egyértelműen kulturális fogyasztási cikknek, a magasabb tájékozottság miatt pozitívumként értékelhetjük ennek birtoklását is (52,5% rendelkezik vele). Jelenleg a kulturális mobilitásban egyik leginkább közrejátszó tényező a művelődési fogyasztás. Ha ezt a könyvek otthoni jelenlétében mérünk, akkor a következő megoszlást kapjuk: a romániai cigányok 24,9%-nak van otthon könyve, de az nem tisztázott, hogy a könyvtár hány elemből áll. A fogyasztásszerkezettel kapcsolatban is azt mondhatjuk, hogy az elmarad a többségi, nem roma társadalomé mellett, ahol az adott cikk jelenléte a vizsgált mintáénak kétszerese vagy háromszorosa is lehet.

Záró gondolatok

A kutatás adataiból és annak elemzéséből kiderült, hogy a romániai cigány népcsoport integrációs szintje, a modern intézményrendszerhez való kapcsolódása nagyon alacsony mértékű, romániai és Bihar megyei szinten egyaránt. Az oktatáshoz való hozzáférés nehézségei, a hátrányos helyzetű gyerekekkel bántani nem tudó mai iskolarendszer és a cigányokat oktató intézményekben tapasztalható minőség negatívan determinálja a romák életlehetőségeit, illetve az előttük megnyíló (de inkább bezáródó) mobilitási csatornákat.

A társadalmi rétegek közötti felfelé mozgás és az esélyek növelésének ugyan nem kizárólagos, de legmeghatározóbb lehetősége lehet az iskolai részvétel, hiszen ez a társadalmi intézményekhez való kötődés első tere, és úgy tűnik, aki ebből kimarad, az lema-

Az oktatási exklúzió, a társadalmi-gazdasági kirekesztődés és a „bezáródott” mobilitási csatornák

rad a fejlődés folyamatáról is. Így az oktatást szükségszerűen hozzá kell igazítani a tanulói igényekhez, ami alapkérdéssé vált az utóbbi években, Romániában pedig nemzeti prioritássá. Megszületett 2003-ban a nemzeti romaprogram (*Ministerul Informatiilor Publice*, 2003), amelynek oktatással foglalkozó részében éppen azon problémák kezelését kezdeményezik, amelyeket empirikus eszközökkel magam is bemutattam. Olyan hátszél hiányzik azonban ebből, amely elengedhetetlen lenne a sikeres megvalósuláshoz: a megfelelő mértékű finanszírozás, jól kidolgozott és megalapozott koncepció. Mindannak ellenére, hogy közismert tény, hogy egy ország oktatásra és kutatás-fejlesztésre fordított összege pozitív összefüggésben áll a gazdasági növekedéssel. Létezése azonban kedvező kitekintést nyújt a jövőre nézve és lehetőséget teremt a jól megtervezett társadalomtudományos kutatások alapján fejlesztésére is.

Irodalom

- Babusik Ferenc (2002, szerk.): *A romák esélyei Magyarországon*. Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, Budapest.
- Béres Csaba (2002, szerk.): *Kirekesztődés vagy integrálódás?* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Bourdieu, P. (1978): Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest. 71-128.
- Forray R. Katalin és Mohácsi Erzsébet (2002, szerk.): *Esélyek és korlátok*. Pécsi Tudományegyetem, Romológia Tanszék, Pécs.
- Forray R. Katalin és Hegedüs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Guvernul României (2001): *Strategia guvernului României de îmbunătățire a situației romilor* [A romák helyzetének javításáért kormányzati stratégia]. București.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Institutul Național de Statistică (2002): *Breviarul Statistic al județului Bihor* [Bihar megyei statisztikai évkönyv]. Direcția Județeană de Statistică, Bihor.
- Ladányi János és Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, 26. 12. sz. 3-6.
- Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Ministerul Educației și Cercetării (2002): *Strategia dezvoltării învățământului preuniversitar – în perioada 2001-2004. Planificare prospectivă până în 2010* [Az oktatás fejlesztéséért stratégia]. România – Ministerul Educației și Cercetării, București.
- Ministerul Informatiilor Publice (2003): *Raport privind progresele înregistrate în implementarea Strategiei Guvernului de Îmbunătățire a Situației Romilor* [Jelentés a romák helyzetének javításáért kormányzati stratégia előrehaladásáról]. București.
- Recensământ în România, 2002. www.recensamant.ro/pagini/rezultate.html
- Ringold, D., Orenstein, M. A. és Wilkens, E. (2003): *Roma in an expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*. Conference Edition. The World Bank, Washington.
- Romania Dataset (2001): Institutul de cercetare a calității vieții, București. United Nations Development Programme, Roma Human Development Challenges and Opportunities, Roma Regional Human Development Report. <http://roma.undp.sk/>

Szolár Éva

- Rostás-Farkas György (2001): *A cigányok története*. Cigány Tudományos és Művészeti Társaság, Budapest.
- Simon Zoltán (2001): *A romák helyzete Európában - kisebbségpolitikai kihívások* [Kézirat]. Budapest.
- Szolár Éva (2007a): Romaszegénység. *Esély*, **18**. 1. sz.
- Szolár Éva (2007b): Párhuzamos oktatási rendszer a cigány tanulók számára. *Educatio*, **16**. 1. sz.
- Suportul social pentru populația de romi* (2002). *Guvernul României - Comisia Anti-Sărăcie și Promovare a Incluziunii Sociale*. [Szociális támogatás a roma népességnek. Románia Kormánya – Szegénységellenes és Társadalmi Befogadás Bizottság Cselekvési Terve]
- Surdu, M. (2003): *Desegregarea școlilor Roma*. Open Society Institute - International Policy Fellowships - Final Report. www.policy.hu/surdu/Raport%20final%20IPF%20martie%202003.pdf
- Virág Enikő (2003): „Cigánysors”. A zilahi roma közösség integrációs esélyei. Szakdolgozat. [Kézirat.] Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad.
- Zamfir, C. és Preda, M. (2002, szerk.): *Romii din România*. Editura Expert, București.
- Zamfir, C. és Zamfir, E. (1993): *Țigarii între ignorare și îngrijorare*. Editura Alternative, București.

ABSTRACT

ÉVA SZOLÁR: THE EDUCATIONAL, SOCIAL AND ECONOMICAL EXCLUSION OF THE ROMA POPULATION IN ROMANIA

The lack of education of the Roma population and their marginal position in the educational system seem to be the crucial factors which create and maintain their social exclusion. The causes are numerous: poor economic conditions, forcing Roma children to assist their parents in work from an early age; the lack of motivation and the ignorance of Roma cultural specificity and needs on the part of most educators. This study analyzes the ways in which educational marginality contributes to the reproduction of social and economic exclusion in the case of Roma population living in Bihor County, Romania. Based on original empirical research and an analysis of available relevant data, the paper concludes with practical recommendations aimed at improving the role of educational institutions and practices in empowering the young generation of Roma and in increasing their chances for economic and social integration.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 3. 187–212. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szolár Éva, Partiumi Keresztény Egyetem, Társadalomtudományi Tanszék, Romania – Oradea, Str. Primariei nr. 27.

TEHETSÉGES TANULÓK INTELLIGENCIÁJÁNAK, TANULÁSI STRATÉGIÁINAK, MOTIVÁCIÓJÁNAK ÉS SZORONGÁSÁNAK FEJLŐDÉSE „NORMÁL”, ILLETVE „VÁLOGATOTT OSZTÁLYOKBAN”¹

Gömöry Kornélia

*Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok
Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar*

A gyerekek különböző képességekkel, jelentős képességszintbeli különbségekkel érkeznek az iskolába. Egyesek átlag alatt, míg mások az átlag felett teljesítenek. „Köznapi értelemben tehetséges az, aki a közösség számára hasznos területen minőségileg átlagon felüli teljesítményre, alkotásra képes. Más szóval a tehetség a képességek és a készségek magas foka” (Réthy és Vámos, 2006. 36. o.). A pszichológiai szakirodalomban először Terman definiálta a tehetség fogalmát, aki a Gauss-görbén 130 feletti IQ-val rendelkező egyéneket nevezte tehetségesnek. Nagy László szerint a tehetség 3 fokozata: az alkalmazó (tehetség), a továbbfejlesztő (talentum) és az újító (lángész). Nagy az átlagon felüli képességet értette tehetségen. Az 1960-as években Guilford modelljében jelenik meg először a kreativitás faktora a magas intelligencia mellett a tehetség definiálásában. Rolett 1991-ben alkotta meg a dinamikus tehetségfogalmat, mely szerint a tehetség alapja az átlagon felüli képesség (diszpozíciók). A képességek fejleszthetőségében egyéni különbségek mutatkoznak. Az egyéni kreativitás mértéke dinamizálja a képességek alakulását és a tevékenységeket (Réthy és Vámos, 2006). A tehetségfejlesztés a tehetség azonosításával kezdődik, ezért fontos, hogy a család és az iskola is ismerje azokat a mutatókat, amelyek halmozott előfordulása esetleg tehetséget sejtet (Falus, 2003).

Hazánk korán felismerte a tehetséggondozás fontosságát és bekapcsolódott a reformmozgalomba. A magyar tehetségvédő mozgalom első szakasza Felméri Lajos „A neveléstudomány kézikönyve” című munkájával indult, amelyben kiemelte a gyermekek megismerésének fontosságát. A hazai tehetségnevelés elméleti alapjait Nagy László és Révész Géza teremtték meg. A tehetséggondozás második szakasza 1935-ben indult Sárospatakon, 1948-ban leállították azt, majd 1979-ben indult újra az iskolai tehetséggondozó mozgalom (Falus, 2003).

Magyarországon az iskolai tehetségfejlesztés az 1980-as évek második felétől indult jelentős fejlődésnek. Ennek hátterében több tényező állt. Egyrészt a pedagógusok elkezdték keresni és kidolgozni azokat a formákat, amelyek megfelelnek a korszerű, komplex fejlesztés követelményeinek, másrészt elindultak a hazai kutatások is e téma-

¹ A kutatás a Debreceni Egyetem Pszichológiai PhD program keretében folyik Balogh László vezetésével.

körben az MTA Pszichológiai Intézetében és a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékén. Harmadrészt lendületet adott ennek a munkának, hogy megalakult az Európai Tehetségtanács (*European Council for High Ability*) 1987-ben, majd 1988-ban ennek Magyar Tagozata, végül a Magyar Tehetséggondozó Társaság 1989-ben – biztosítva az információáramlást hazai és külföldi relációban egyaránt.

A tehetségfejlesztésben általánosan elfogadott alapelv, hogy a tehetséges gyerekek abban az iskolai környezetben fejlődnek a legjobban, ahova rendes körülmények között járnak. Más oldalról azonban a tehetség intenzív fejlesztésének személyi és tárgyi feltételei is vannak, ha ezek hiányoznak, a tehetség nem bontakozik ki (*Freeman*, 1991; *Mönks* és *Boxtel*, 1985; *Mönks* és *Peters*, 1992; *Dijk*, *Kok* és *Poorthuis*, 1991). A hétköznapi iskolai munkán kívül speciális keretekben is foglalkozni kell a tehetségesnek látszó gyerekekkel, ezzel is elősegítve képességeik és személyiségjegyeik minél magasabb szintre fejlődését. E célból terjedtek el az 1980-as évek végétől Magyarországon a „válogatott osztályok” (relatív homogén csoport). Ezek jellemzője: átlagot meghaladó intellektuális képességű gyermekeket gyűjtenek össze, s ebben a zárt keretben dolgoznak velük éveken keresztül, és fejlesztik tehetségüket (vö.: *Nagy*, 2000). Ez a szervezeti forma a differenciált fejlesztés elvét messzemenően megvalósítja, ugyanakkor a szegregáció veszélyét is magában hordozza, ellene dolgozik a „normál osztályokban” folyó munkának.

Az alábbiakban egy ilyen programot mutatunk be. Az iskola tantestülete tehetségfejlesztő programot dolgozott ki az 1987-88-as tanévre (vö. *Nagy*, 2000). A tehetségfejlesztő program elsődleges célja a gyerekek képességeinek feltárása a leghatékonyabb pedagógiai módszerekkel, eszközökkel. A személyiség fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek. A tanulók délelőtti és délutáni foglalkozásai szervesen kapcsolódnak egymáshoz. A pedagógusok törekvése, hogy a tanulók minél magasabb szinten sajátítsák el a tantervi követelményeket. Ahogy a gyerekek képességei teljesítményükben láthatóvá válnak, úgy tehetségük kibontakoztatására külön foglalkozásokon nyílik lehetőségük. Délelőtt az iskolai óraterv szerint tanulnak a gyerekek, délután speciális blokkokban. A program két részből áll. Első, alapozó szakasz célja a tehetség felismerése és a személyiségfejlesztés. Ez a szakasz 4. osztály befejezése után egy évig tart. Olyan alapképességeket fejlesztenek, melyek révén a gyerekek alkalmassá válnak arra, hogy a második szakaszban három év alatt eleget tegyenek az 5., 6., 7., 8. osztályos követelményeknek. A második, fejlesztő szakasz célja az egyéni tehetségek továbbfejlesztése. Ebben a szakaszban a tanulóknak lehetőségük van az önálló elmélyülésre, kutatásra. A program egyszerre biztosítja a tehetségfejlesztésen belül a gyorsítást és a dúsítást.

A válogatott osztályok tehetséggondozó munkájából fakadó problémákat orvosolando, az ezredfordulótól kezdve nemcsak a pedagógiai szakirodalomban, hanem az iskolai gyakorlatban is elterjedt az a nézet, hogy természetes szervezeti formájában „normál osztályban” (véletlenszerű heterogén csoport) maradjon a tehetséges gyerek is a fejlesztő munka során. Ez azt jelenti, hogy a különböző képességű tanulók együtt tanulnak egy osztályban, és a pedagógusok így próbálják a lehető legjobb eredményt elérni a gyerekek tehetségének kibontakoztatásában, építve természetesen a hatékony differenciálás formáira is. Az alábbiakban egy ilyen tehetséggondozó iskola programját mutatjuk be (vö.: *Jeneiné*, 2006). Az iskolában dolgozó pedagógusok korábban is nagy figyelmet szentel-

tek a tehetséges tanulókra, igyekeztek biztosítani számukra azokat a feltételeket, melyek képességeik kibontakoztatásához szükségesek. Igyekeztek figyelni arra is, hogy a tanulók azokat a képességeiket is kibontakoztathassák, melyekre tanórákon nincs lehetőségük. A rendszerváltás óta két idegen nyelvet oktatnak az iskolában (angol, német). A matematikát és a technikát csoportbontásban tanították. A napközi otthonban két „nívó-csoport” működött. A tehetséggondozó program célja: azon lehetőségek biztosítása tanulók számára, melyek képességeik hatékonyabb kibontakoztatását segítik elő. Konkrét céljaik:

- a tanulók egyéni adottságainak, képességeinek felderítése;
- a személyiség sokoldalú kibontakoztatása;
- kellő motiválás;
- egyéni differenciálás.

A délelőtti és délutáni foglalkozások itt is szerves egységet alkotnak. Fő feladat az, hogy a tanulók a legmagasabb szinten teljesítsék a tantervi követelményeket, de ezzel párhuzamosan más területeken is kipróbálják magukat. A délutáni foglalkozások csoportban folynak és kötetlenebbek. Délelőtt normál osztálykeretben tanulnak a gyerekek, kivéve a magyart és a matematikát, mivel ezeket csoportbontásban tanulják haladó, középhaladó és felzárkóztató csoportokban. A csoportok nem zártak, szabad az átmenet közöttük. A délutáni foglalkozások keretében nagyobb lehetőség nyílik a differenciálásra, többletismeretek szerzésére, az órai anyag gyakoroltatására. A tanórákon a gazdagítás, dúsítás lehetőségét használják. Tanórán kívül különböző szakkörök (például matematika, informatika, tánc és drámajáték), sportkörök (például kosárlabda, labdarúgás), szabadidős tevékenységek (például színház, mozi látogatások, bálók lebonyolítása), nyári helyi, bel és külföldi táborok közül válogathatnak a tanulók. Tanulmányi kirándulások szervezése, melynek keretében olyan helyszínekre viszik el a gyerekeket, melyek nemcsak nevezetességeik miatt emlékeztetnek, hanem kapcsolódnak is valamely tananyaghoz (irodalom, történelem, földrajz).

A „válogatott osztályok” (relatív homogén csoport) tehetséggondozó munkájának értékeléséhez közel két évtizede folynak pszichológiai hatásvizsgálatok (vö.: Balogh, 2004b). Ezek keretében a tehetség kibontakozásában meghatározó szerepet játszó tényezők alakulását vizsgálják: az általános intellektuális képességek fejlődését, a tanulási stratégiák és motiváció alakulását, valamint a szorongás változását. A kreativitás fontos összetevője a tehetségnek, ennek vizsgálata külön, tantárgyakhoz kötődően folyt a vizsgálat sorozatban. Miért éppen ezek állnak a vizsgálatok középpontjában?

- Minden tehetség-modellben (vö.: Balogh, 2006) megtalálható az intelligenciakomponens.
- Az elmúlt két évtizedben a tanulók egyéni tanulási módszereinek (stratégiák, technikák) megismerése, valamint fejlesztése a tehetséggondozás kulcsfontosságú területévé vált (Balogh, 2004b), mivel kiemelkedő szerepet játszik a tehetség fejlődésében az információfeldolgozás módja.
- A tehetség összetevői között megtalálható a motiváció, mint a kiemelkedő teljesítmény elengedhetetlen feltétele. Önmagukban a képességek motiváció nélkül nem hoznak eredményt (Balogh, 2004b; Czeizel, 1997; Gagne, 1985; Renzulli, 1978; Páskuné, 2004).

- A kutatók már régóta keresik arra a kérdésre a választ, hogy mi lehet az oka az iskolában a gyenge teljesítménynek. Egyik fő okot abban látják, hogy a gyengén teljesítő tanulókat gyakran szorongás jellemzi (Kürti, 1988). Több kutató rámutatott arra, hogy a szorongás gátolja az új ismeretek befogadását, felidézését és alkalmazását, így alulteljesítéshez vezet.

A fenti szempontok alapján elegendő mennyiségű adat gyűlt össze itthon a „válogatott osztályokban” (relatív homogén csoport) folyó tehetséggondozás hatékonyságára vonatkozóan (vö: Balogh, 2004b). Ugyanakkor eddig nem folytak hasonló vizsgálatok „normál osztályok” (véletlenszerű heterogén csoport) keretében folyó tehetséggondozással kapcsolatban. A gyakorlatban gyakran megkérdőjelezzük a „normál osztályokban” folyó tehetségnevelés hatékonyságát. E hiányt igyekszik pótolni a tanulmányban ismertetett vizsgálat. Az eredményeket összevetjük a „válogatott osztályok” (relatív homogén csoport) pszichológiai hatásvizsgálati eredményeivel.

A kutatás célja

Kutatásunk fő célja általános iskolás felső tagozatos tehetséges gyerekek fejlődésének összehasonlítása a „normál”, illetve „válogatott osztályokban”. A fejlődés elsősorban a tanulók tanulmányi teljesítményének változásában figyelhető meg. Pszichológiai hatásvizsgálattal nyomon követjük a „háttértényezők” (általános intellektuális képességek, motívumok, tanulási stratégiák, szorongás) változását, mivel ezek jelentősen befolyásolják az intellektuális tehetség kibontakozását.

A vizsgált minta jellemzői

A vizsgálatban 10–12 éves tanulók (5. évfolyam) vettek részt. A diákok közel fele (310 tanuló) hat különböző település (Taktaharkány, Szarvas, Szerencs, Mezőkovácsháza, Mád) „normál osztályában” tanult, míg 389 tanuló három település (Szerencs, Budapest, Törökszentmiklós) „válogatott osztályaiban”. A mérést korábban Balogh László végezte (vö.: Balogh, 2004b), az adatokat az összehasonlításhoz rendelkezésünkre bocsátotta.

A vizsgálatban résztvevő iskolákban közös, hogy a tehetségfejlesztő program azonos elvek alapján működik:

- Az intellektuális szférában tehetségesnek látszó gyerekek beválogatása a programba 10 éves korban komplex szempontsor alapján. A felmérések a gyerekek képességeinek alaposabb megismerését segítik elő: figyelem (terjedelem, tartósság, átvitel), emlékezet (verbális, vizuális), gondolkodás (jelenségek felismerése, fogalomalkotás), intelligencia, tanulás iránti attitűd, és ennek révén szűrik ki azokat a tanulókat, akik a programba bekerülnek, alapul véve a pedagógusok véleményét, illetve a tanulmányi eredményt is.
- A program fő célja: az általános intellektuális képességek és a „háttértényezők” (motiváció, tanulási stratégiák, szorongás) intenzív fejlesztése, valamint a gyerekekben rejlő speciális tehetség megkeresése és fejlesztése (vö.: Balogh, 2004b).

Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”

Különbség az iskolákban a szervezeti keretekben figyelhető meg:

- A korábban felsorolt első hat iskolában a tanulók „normál osztályban” (véletlenszerű heterogén csoport) tanulnak, ami azt jelenti, hogy a tanórákon a tehetségesek együtt vannak a különböző képességű és teljesítményű társaikkal, és csak délután vesznek részt gazdagító programban egyénileg vagy kiscsoportban.
- A mintában résztvevő másik három iskolában képességeik és teljesítményeik alapján külön osztályban tanulnak a diákok, amelyekben a délelőtti és délutáni foglalkozások szerves egységet alkotnak a tehetséggondozás szempontjából, a gazdagítás már a tanórákon realizálódik.

A vizsgálat két mérésből (5. évfolyam eleje, illetve vége) állt, amiket a (1) Raven Standard Progresszív Mátrix, (2) a Kozéki – Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív, (3) a Kozéki – Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív és (4) a Spielberger – féle szorongásvizsgálat mérőeszközök magyar adaptációinak segítségével végeztünk.

Raven Standard Progresszív Mátrix

Az általános intellektuális képességek vizsgálatára sokféle módszert alkalmaznak a tehetségkutatásban (Balogh, 2004a; Dávid, 2004). Elterjedtek a nonverbális intelligencia-tesztek, főleg a Raven-féle vizsgálati módszer (Gefferth, 1981; Herskovits és Gyarmathy, 1994; Dávid, 2002), ami a nem verbális intelligencia mérésére szolgál. A teszt „a megfigyelőképességet, a strukturális viszonyok meglátását, a feltárt információk észben tartását (rövid lejárátú memória) és az információkkal egyszerre több síkon történő műveletvégzés képességét vizsgálja” (Kulcsár, 1982. 171. o.).

Kozéki-Entwistle-féle tanulási orientáció kérdőív

Alapvetően három nagy csoportra osztották a szerzők az egyéni tanulási módszereket, s mindhárom nagy stratégiánál (mélyreható, reprodukáló, szervezett) a tanulási technikák mellett motivációs elem is szerepel (Kozéki és Entwistle, 1986).

- 1) Mélyreható stratégia:
 - a) Mélyreható: megértésre törekvés;
 - b) Holista: nagy összefüggések megragadása;
 - c) Intrinsic: tantárgy iránti érdeklődés, lelkesedés a tanulás iránt.
- 2) Reprodukáló stratégia:
 - a) Reprodukáló: mechanikus tanulás;
 - b) Szerialista: tényekre, részletekre koncentráció;
 - c) Kudarckerülő: állandó félelem a lemaradástól.
- 3) Szervezett stratégia:
 - a) Szervezett: jó munkaszervezés;
 - b) Sikerorientált: tökéletességre törekvés;
 - c) Lelkiismeretes: sikerorientáció, törekvés a megkövetelt tökéletes végigvitelre.

Tizedik elem az instrumentális, amely csak a bizonyítványért, a jó jegyért tanulást jelent.

Ez a vizsgálati módszer jól strukturált információ-együttest ad a tanulók egyéni tanulási módszereiről, s az azokat közvetlenül befolyásoló motivációs tényezőiről.

Kozéki-Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív

Az előző vizsgálati módszer részleges információt ad a tanulók motivációs tényezőiről, ezért, hogy átfogó képet kapjunk a tanulók iskolai motivációjáról, a hazánkban e területen leggyakrabban alkalmazott Kozéki-Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőívet is bevontuk a vizsgálatba (Kozéki és Entwistle, 1986). A kérdőívben három fő dimenzió különíthető el.

- 1) Követő (affektív, szociális) dimenzió:
 - a) Szülői szeretet: a gondoskodás, az érzelmi melegség szükséglete a szülőktől;
 - b) Identifikáció: elfogadás szükséglete a nevelők részéről;
 - c) Affiliáció: egykorúakhoz tartozás.
- 2) Érdeklődő (kognitív, aktivitási) dimenzió:
 - a) Independencia: a saját út követése;
 - b) Kompetencia: tudásszerzés szükséglete;
 - c) Érdeklődés: közös aktivitás.
- 3) Teljesítő (morális, önintegratív) dimenzió:
 - a) lelkiismeret: bizalom, értékelés szükséglete;
 - b) rendszükséglet: az értékek követésének szükséglete;
 - c) felelősség: önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete.

Spielberger-féle szorongásvizsgálat

Az iskolai tanuláshoz kapcsolódó szorongás vizsgálatára a TAI-H kérdőívet használtuk (Tóth, 2004), melyet Sipos, Sipos és Spielberger (1988) dolgozott ki. Ebben három mutató szerepel a tanuláshoz kapcsolódó szorongásról: (1) összesített érték; (2) aggodalom; (3) emocionális izgalom. E három tényező közül az aggodalom veszélyezteteti leginkább a tanulók eredményességét.

Eredmények

Az általános intellektuális képességek fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”

Feltételezzük, hogy nincs lényegi különbség a „normál”, illetve „válogatott osztályokban” tanuló gyerekek intellektuális képességének fejlődésében. Az elemzés az általános fejlődési tendenciák és az iskolák eredményeinek összehasonlítása mentén történt. Az 1. táblázat az intelligenciavizsgálatok – Raven – eredményeit mutatja a „normál” és a „válogatott osztályban”.

Az általános intellektuális képességek intenzíven fejlődtek, szignifikáns különbség figyelhető meg a két mérés között a második mérés javára. A „normál” és a „válogatott osztályokban” tanuló gyerekek általános intellektuális képességei intenzíven kibontakoznak (1. táblázat).

Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”

1. táblázat. Az intelligencia változása a „normál” és a „válogatott osztályban”

	1. mérés			2. mérés			Átlagok különbsége	Szignifikancia
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás		
Normál osztályok	310	40,99	9,40	316	45,01	7,77	4,01	p<0,001
Válogatott osztályok	389	44,80	5,74	344	48,80	4,40	4,00	p<0,001

2. táblázat. Az általános intellektuális képességek fejlődését mutatja iskolánként- „normál” és „válogatott osztályokban”

Normál osztályok	1. Mérés			2. Mérés			Átlagok különbsége	Szignifikancia
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás		
1. iskola	79	42,59	5,40	81	46,00	4,52	3,41	p<0,001
2. iskola	31	39,55	12,26	31	46,06	5,35	6,51	p<0,001
3. iskola	30	45,87	3,83	30	47,83	3,96	1,96	p<0,001
4. iskola	27	43,33	6,57	27	48,26	4,21	4,93	p<0,001
5. iskola	17	42,76	6,94	17	46,94	4,39	4,18	p<0,01
6. iskola	126	38,44	11,39	130	42,56	10,35	4,12	p<0,001
Válogatott osztályok	1. Mérés			2. Mérés			Átlagok különbsége	Szignifikancia
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás		
1. iskola	175	43,38	6,22	177	47,85	4,39	4,47	p<0,001
2. iskola	159	46,89	4,57	149	49,79	4,26	2,90	p<0,001
3. iskola	55	43,31	5,39	18	49,89	3,86	6,58	p<0,001

Mind a hat iskolában (normál osztály) és mind a három iskolában (válogatott osztály) hasonló fejlődési tendencia érvényesül, az általános intellektuális képességek intenzív fejlődést mutatnak mindenhol. Tehát a vizsgált iskolákban kiegyensúlyozott volt a gyerekek általános intellektuális képességének fejlődése, közel azonos eredményeket kaptunk a mérések során.

A tanulási stratégiák, technikák vizsgálata „normál”, illetve „válogatott osztályokban”

Feltételezzük, hogy a „normál” és a „válogatott osztályokban” tanuló gyerekek is a logikus, értelmes tanulásra törekednek. Az elemzés 3 fő szempont szerint történt: a három fő stratégia szerinti változások, a tíz összetevő szerinti alakulás, iskolák szerinti összehasonlítás.

Mindhárom fő stratégiában csökkenés látható a második mérés során (3. táblázat). Mindkét mérés és mindkét típusú osztály esetén is a mélyreható stratégiák értékei a legmagasabbak. A mélyreható és a reprodukáló stratégiák között nőtt a különbség, a

tanulási módszerek az előbbi felé tolódtak el. A tanulók munkájában egyre dominánsabb szerepet kapnak az értelmes tanulási módszerek. A diákok törekednek arra, hogy megértsék az iskolában tanultakat és, hogy átlássák az összefüggéseket, valamint egyre erőteljesebb bennük a tantárgy iránti érdeklődés.

3. táblázat. Fő tanulási stratégiák eredményei a „normál” és a „válogatott osztályokban”

Normál osztályok	1. mérés			2. mérés			Átlagok különbsége	Szignifikancia
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás		
Mélyreható	336	72,49	9,16	326	69,98	10,61	-2,49	P < 0,001
Reprodukáló	336	63,97	10,16	326	59,63	10,71	-4,37	P < 0,001
Szervezett	336	69,50	8,97	326	66,44	9,02	-3,10	P < 0,001
Válogatott osztályok	1. mérés			2. mérés			Átlagok különbsége	Szignifikancia
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás		
Mélyreható	392	73,77	8,02	351	72,44	8,14	-1,33	P < 0,01
Reprodukáló	392	61,43	9,67	351	56,86	9,39	-4,57	P < 0,001
Szervezett	392	69,31	7,40	351	65,14	8,68	-4,17	P < 0,001

Összegezve a fő tanulási stratégiák változásait a „normál”, illetve „válogatott osztályokban” egyaránt megfigyelhetjük, hogy mindhárom fő stratégia gyengült a második mérés alkalmával a tanulók a korábbiaknál erőteljesebben törekednek az értelmes, logikus tanulásra. Az értékek alacsonyabb voltának hátterében minden bizonnyal a tanulók megváltozott értékelési mechanizmusa áll: kevésbé jelölik a „teljesen egyetértek” kategóriát a válaszadásnál, s ennek következtében az átlag-érték alacsonyabb lesz. (Ez az értékelési mechanizmus-változás a később elemzendő motivációs tényezők második mérésbeli alacsonyabb értékeiben is szerepet játszhat.)

A két mérés eredményeinek összehasonlítása alapján megállapítható (4. táblázat), hogy a „normál” és a „válogatott osztályokban” is a holista és a kudarckerülő elem pozíciója erősödött, valamint a mélyreható és a sikerorientált elemeké a „válogatott osztályokban”. Ez kedvező, mivel a tanulók törekednek arra, hogy a dolgokat összefüggésekben lássák, s kevésbé félnek a lemaradástól. Ezen kívül jellemző, hogy a legjobb teljesítmény elérésére is törekednek a „válogatott osztályokban” tanulók. Mindkét típusú osztályban a mélyreható, az intrinsic és a reprodukáló elemek pozíciója valamelyest gyengült, a „válogatott osztályokban” a szervezett elemé is. Azonban a mélyreható, az intrinsic és a „válogatott osztályokban” a szervezett elem továbbra is az élbolyban maradt. A reprodukáló elem a „normál” és a „válogatott osztályokban” hátrébb került a rangsorban, ez szintén értékes, jelzi, hogy a tanulók az értelmes tanulásra törekednek. A „válogatott osztályokban” a második mérés után a 10. helyre került az instrumentális stratégiai elem, ami szintén pozitívum, arra utal, hogy nem elsősorban a jó jegyért tanulnak a gyerekek. A többi stratégiai elem pozíciója nem változott az első méréshez képest.

Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”

4. táblázat. A motivációs összetevők rangsorban elfoglalt helyének változása a „normál”, illetve a „válogatott osztályokban”

Motivációs összetevők	Normál rangsor		Válogatott rangsor	
	1. mérés	2. mérés	1. mérés	2. mérés
Mélyreható	4.	5.	4.	3.
Holista	5.	3.	5.	2.
Intrinsic	3.	4.	2.	5.
Reprodukáló	7.	8.	7.	8.
Szerialista	6.	6.	6.	6.
Kudarckerülő	8.	7.	8.	7.
Szervezett	2.	2.	3.	4.
Sikerorientált	10.	10.	10.	9.
Lelkiismeretes	1.	1.	1.	1.
Instrumentális	9.	9.	9.	10.

A fő tanulási stratégiák változásait iskolánként is összehasonlítottuk. A „normál osztályokban” átlagosan gyengülés figyelhető meg a fő stratégiákat tekintve. Mindkét mérés során a mélyreható stratégiák értékei bizonyultak legmagasabbnak. Négy iskolában nőtt a különbség a mélyreható és a reprodukáló stratégiák között, a tanulási módszerek az előbbi felé tolódtak el. Az értelmes tanulási módszerek egyre dominánsabb szerepet kapnak a tanulók munkájában. A tanulók számára fontos az iskolában tanultak megértése, a tantárgy iránti érdeklődés. Két iskolában a második mérés után csökkent a különbség a két stratégia között. Összességében az iskolák többségében csökkent a reprodukáló tanulási módszerek szerepe a tanulók egyéni munkájában, ezzel párhuzamosan nőtt az értő tanulás szerepe.

A „válogatott osztályokban” a második mérés során mindhárom fő stratégiában gyengülés figyelhető meg. Ezzel együtt is mindhárom iskolában a mélyreható stratégiák értékei a legmagasabbak. A tanulási módszerek a mélyreható stratégia felé tolódtak el, ami azt mutatja, hogy az értelmes tanulási módszerek egyre dominánsabb szerepet kapnak a tanulók munkájában. A tanulók számára fontos, hogy megértsék a tanultakat, átlássák az összefüggéseket, és erősödik a lelkesedés is a tanulás iránt. Összességében az iskolák között kiegyensúlyozott a fejlődés. Mindhárom iskolában csökken a reprodukáló tanulási módszerek szerepe a tanulók egyéni munkájában.

A fő tanulási stratégiákat iskolánként összehasonlítva a „normál”, illetve „válogatott osztályokban” az előbbi hasonló tendenciák jelennek meg.

A tanulási motiváció vizsgálata „normál”, illetve „válogatott osztályokban”

Feltételezzük, hogy a programba bekerüléskor a tanulók motiváltabbak a tanulásra mind a „normál” mind a „válogatott osztályokban, illetve, hogy nincs érdemi különbség a „normál” és a „válogatott osztályokban” a gyerekek motivációját illetően. Az elemzés

három fő szempont szerint történt: három nagy motívumcsoport szerinti alakulás; a tíz összetevő változása; iskolák szerinti összehasonlítás.

Az 5. táblázat a három nagy motívumcsoport értékeinek változásait mutatja a „normál” és a „válogatott osztályokban”. A programba bekerüléskor (5. osztály eleje) a motivációs értékek magasak, amik a második mérés során csökkennek. Ez a tanulók tanuláshoz való viszonyának gyengülését jelzi. Feltételezésünk szerint az értékek alacsonyabb voltának hátterében elsősorban a tanulók megváltozott értékelési mechanizmusa áll: kevéssé jelölik a „teljesen egyetértek” kategóriát a válaszádnál, s ennek következtében az átlagérték is alacsonyabb lesz.

A korábbi kutatási eredményekkel összhangban (Kozéki és Entwistle, 1986; Balogh, 2004b) a három fő motívumcsoport egymáshoz való viszonya nem változott. Az érdeklődő motívum bizonyult a leggyengébbnek mindkét mérésben. A teljesítő dimenzió értékei a legmagasabbak, ami azt mutatja, hogy a tanulók számára fontos az értékelés, valamint a visszajelzés. A követő dimenzió értékei nem sokkal gyengébbek a teljesítő dimenzió értékeinél, ez azt jelenti, hogy a tanulóknak lényeges a szülői gondoskodás, az elfogadottság a nevelők részéről és az egykorúakhoz tartozás.

5. táblázat. A motívumcsoportok értékei: normál és a válogatott osztályok

Normál osztályok	1. mérés			2. mérés			Átlagok különbsége	Szignifikancia
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás		
Követő	335	75,05	8,44	326	72,84	9,76	-2,25	p<0,001
Érdeklődő	335	68,81	10,10	326	67,80	10,56	-1,01	p<0,05
Teljesítő	335	75,66	9,48	326	74,30	10,22	-1,36	n. s.
Válogatott osztályok	1. mérés			2. mérés			Átlagok különbsége	Szignifikancia
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás		
Követő	392	78,86	6,94	348	75,64	8,74	-3,22	p<0,001
Érdeklődő	392	74,07	8,29	348	71,48	9,12	-2,59	p<0,001
Teljesítő	392	79,90	7,60	348	76,89	8,55	-3,01	p<0,001

A következőkben összehasonlítjuk a motívumcsoportok értékeit a „normál” illetve a „válogatott osztályokban”. A programba bekerüléskor a „válogatott osztályokban” a motivációs értékek magasabbak, mint a „normál osztályokban”. A motívumcsoportok értékeinek változása nem szignifikáns a „normál” és a „válogatott osztályokban”. A „normál osztályokban” a motívumcsoportok értékei kevésbé csökkentek. Az eredmények igazolják hipotézisünket.

A motivációs elemek rangsorának változásait az 6. táblázat mutatja. A két mérés során a „normál” és a „válogatott osztályokban” is végig az első helyen maradt a szülői szeretet motívuma. A gyerekek szeretik szüleiket és a sikeres iskolai teljesítményben a szülői támogatásnak jelentős szerepe van. A „normál osztályokban” az independencia, az identifikáció és az érdeklődés, vagyis a közös aktivitás szükséglete előbbre került a rangsorban, míg a „válogatott osztályokban” az affiliáció és felelősség motívumok pozíciója

Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”

javult a két mérés között. A tehetséges tanulók fejlődésében egyre fontosabbá válik az önállóság, az elfogadás, a közös aktivitás is. A „válogatott osztályban” tanulóknál a társak egyre fontosabb szerepet játszanak a gyerekek életében, valamint az is, hogy morális személyiséggé váljanak. A „válogatott osztályokban” a két mérés során az independencia motívum, az érdeklődés és a lelkiismeret motívum értékének rangsorban elfoglalt helye nem változott. Mind a „normál”, mind a „válogatott osztályokban” a presszióérzés mindkét mérésben az utolsó, 10. helyen maradt a rangsorban. A tanárok nem követelnek teljesíthetetlenül sokat a tanulóktól.

6. táblázat. A motivációs elemek rangsora a „normál”, illetve „válogatott osztályokban”

Motivációs elemek	Normál rangsor		Válogatott rangsor	
	1. mérés	2. mérés	1. mérés	2. mérés
Melegség	1.	1.	1.	1.
Identifikáció	6.	2.	6.	7.
Affiliáció	7.	9.	7.	5.
Independencia	9.	4.	9.	9.
Kompetencia	5.	5.	5.	6.
Érdeklődés	8.	3.	8.	8.
Lelkiismeret	2.	7.	2.	2.
Rendszükséglet	3.	8.	3.	4.
Felelősség	4.	6.	4.	3.
Presszióérzés	10.	10.	10.	10.

Összehasonlítottuk a motívumcsoportok értékeinek változását iskolánkénti bontásban a „normál” illetve „válogatott osztályokban”. Az elemzések azt mutatják, hogy a „normál osztályokban” a programba bekerüléskor a motivációs értékek igen magasak mind a hat iskolában. Ezek az értékek négy iskola esetén nem változnak egyik motívumcsoportban sem a második méréskor. Az értékek csökkenése figyelhető meg viszont az érdeklődő dimenzióknál két iskola esetében, ami arra utal, hogy ezen iskolákban tanuló gyerekeknek nem annyira fontos, hogy a saját utat kövessék, továbbá a tudásszerzés és a közös aktivitás sem.

A „normál osztályokban” a három motívumcsoport egymáshoz való viszonya nem változott a két mérés között. Az érdeklődő motívum értékei a leggyengébbek minden iskolában és mindkét mérés során, de ez ebben az életkorban természetesnek tekinthető. Átlagosan a teljesítő dimenzió értékei legmagasabbak a két mérés után. Ez azt mutatja, hogy a tanulók számára fontos az értékelés, a visszajelzés, az értékek követése. A különbség nem szignifikáns a követő és a teljesítő dimenzió értékeinél négy iskolában, ami azt jelenti, hogy ezekben az iskolákban tanuló gyerekeknek szintén lényeges az egykorúakhoz tartozás, a szülői gondoskodás és az elfogadottság a nevelők részéről. Egy iskolában szignifikáns a különbség a teljesítő és a követő dimenzió értékei között. Ebben az iskolában tanulóknak kevésbé fontos az érzelmi melegség, az egykorúakhoz tartozás és

az elfogadás. Összességében többé-kevésbé kiegyensúlyozott a fejlődés a hat iskolában a motívumcsoportok értékeinek változását illetően, mivel négy iskolában egyik motívumcsoportban sem változtak lényegesen a motivációs értékek. Megfigyelhető némi eltérés az iskolák között, de összességében kiegyensúlyozott a fejlődés.

A „válogatott osztályokban” az 5. osztály elején mind a három iskolában a motivációs értékek magasak. Ezek az értékek lényegében nem változnak egyik motívumcsoportban sem az egyik iskolában a második mérés alkalmával. A másik két iskolában csökkenő tendenciára utalnak az értékek a második mérés során.

A három motívumcsoport egymáshoz való viszonya nem változott a válogatott osztályokban. Az érdeklődő motívum bizonyult leggyengébbnek minden iskola és mindkét mérés esetén. Ez természetesnek tekinthető ebben az életkorban. Egy iskola kivételével a két mérés után is a teljesítő dimenzió értékei a legmagasabbak. Ez arra utal, hogy a tanulók számára fontos az értékelés, visszajelzés, az értékek követése. Két iskolában nem szignifikáns a különbség a követő és a teljesítő dimenzió értékei között, ami azt jelzi, hogy ebben a két iskolában a tanulók számára lényeges az egykorúakhoz tartozás, a szülői gondoskodás és az elfogadottság a nevelők részéről. Összességében kiegyensúlyozott a fejlődés a vizsgált három iskolában, mivel a motivációs értékek nem változnak lényegesen egyik motívumcsoportban sem. Nem szignifikáns az eltérés az iskolák között.

A motívumcsoportok értékeinek iskolánkénti összehasonlítása alapján. Megállapítható, hogy az összes vizsgált iskolában a programba bekerüléskor a motivációs értékek magasak. Ezek az értékek nem változtak négy „normál” és két „válogatott” iskolában. Két „normál” iskolában és egy „válogatott” iskolában a második mérés során az értékek jelentősebb csökkenését figyelhetjük meg. Az értékek csökkenése az 1. 2. 3. iskolában („válogatott”) és a 2., 3., 4., 5. iskolában az érdeklődő dimenziónál nem mondható jó eredménynek, mivel ezekben az iskolákban tanulók számára nem annyira fontos az önállóság, a tudásszerzés és a közös aktivitás. A három motívumcsoport egymáshoz való viszonya nem változott a vizsgált iskolákban („válogatott, normál”). Minden iskolában és mindkét mérésben az érdeklődő motívum a leggyengébb. A 2. iskola („normál”) és a 3. iskola („válogatott”) kivételével a teljesítő dimenzió értékei a legmagasabbak az értékei. Ez azt mutatja, hogy a legtöbb vizsgált iskolában a tanulók számára fontos az értékelés, a visszajelzés, az értékek követése és a morális személyiség kialakulása. Az 1. és 2. iskolában („válogatott”) és 1., 3., 5., 6. iskolákban nem sokkal gyengébbek a követő dimenzió értékei a teljesítő dimenzió értékeinél, ami azt jelenti, hogy ezekben az iskolákban a gyerekeknek lényeges az egykorúakhoz tartozás, a szülői támogatás és az elfogadás a pedagógusok részéről. Összességében többé-kevésbé kiegyensúlyozott a fejlődés a vizsgált iskolákban, mivel négy „normál” és két „válogatott osztályban” nem változtak lényegesen a motivációs értékek egyik motívumcsoportban sem. Az iskolák között van különbség, de ettől függetlenül az összes vizsgált iskolában megfigyelhető a kiegyensúlyozottság a fejlődésben.

A szorongási mutatók változása „normál”, illetve „válogatott osztályokban”

Feltételezzük, hogy a „normál” és a „válogatott osztályokban” tanuló gyerekek szorongási mutatóinak változásában közel azonos eredményeket kapunk. Az elemzés két fő

szempontja a szorongási értékek változásai a két mérés között, illetve az iskolák szerinti alakulás.

A 7. táblázat az aggodalom értékek változásait mutatja be a „normál” és a „válogatott osztályokban”. A második mérés során a „normál osztályokban” mindhárom érték szignifikánsan csökkent, míg a „válogatott osztályokban” nem. A tanulók szorongása, aggodalma és emocionális izgalma pozitív irányban változott. A tanulók felszabadultan tudnak dolgozni az órákon. Továbbá ki merik nyilvánítani véleményüket, és a teljesítményük miatt sem aggódnak jelentősen.

Továbbra is lényeges, hogy kiemelt figyelmet fordítsunk azokra a tényezőkre, amelyek befolyásolják a szorongást a gyerekekben, mivel a magas aggodalomszint akadályozhatja a képességek kiegyensúlyozott fejlődését, a tehetség kibontakozását. Ugyanakkor a hipotézisünk nem igazolódott be, mert az értékek változásában nagy különbségek vannak a kétféle osztálytípusban.

7. táblázat. Szorongási értékek változása a két mérésben a „normál” és „válogatott osztályban”

Normál osztályok	1. mérés			2. mérés			Átlagok különbsége	Szignifikancia
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás		
Szorongás összes	334	42,08	10,29	325	40,56	10,35	-1,48	p<0,05
Aggodalom	334	14,31	4,46	325	13,78	3,96	-0,51	p<0,05
Emocionális izgalom	334	17,69	5,42	325	15,99	4,82	-1,69	p<0,001
Válogatott osztályok	1. Mérés			2. Mérés			Átlagok különbsége	Szignifikancia
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás		
Szorongás összes	391	39,66	9,29	343	39,37	9,98	-0,29	n.s.
Aggodalom	391	12,82	3,15	343	12,53	3,02	-0,29	n.s.
Emocionális izgalom	391	18,39	4,97	343	17,96	5,54	-0,43	n.s.

A továbbiakban a szorongás változásait iskolánkénti bontásban is elemezzük. A „normál osztályokban” mindhárom érték gyengülését figyelhetjük meg az 1., 4., 6. iskolában. Pozitívan változott a tanulók szorongása, aggodalma és emocionális izgalma. Ezzel szemben az aggodalom érték emelkedése figyelhető meg a 2., 3., 5. iskolában. Ezekben az iskolákban a tanulók aggódnak a rossz teljesítmény miatt, az órai légkör nem eléggé oldott, félnek a hibázástól. Összességében a változás nem igazán kiegyensúlyozott a két mérés között, mivel a három iskola közül, amelyben csökkentek az értékek egyben szignifikáns volt a csökkenés, kettőben véletlenszerű, míg a másik három iskolában, ahol növekedtek az értékek nem volt szignifikancia. A tanárok által teremtett légkör nagymértékben befolyásolja a szorongás változásait, s ez alapvetően iskolafüggő.

A „válogatott osztályokban” a 2. és 3. iskolában mindhárom érték csökkenését figyelhetjük meg. Ez megnyugtató, mivel a tanulók szorongása, aggodalma, emocionális izgalma pozitívan változott. Ezzel szemben az 1. iskolában a szorongás összes és az

emocionális izgalom érték emelkedése figyelhető meg, de az aggodalom értéke csökkent, s ez a meghatározó a tanulói teljesítményben a három érték közül.

A szorongási értékek változásainak összehasonlítása után a következőket figyeltük meg: a második mérés után a „normál osztályban” tanulóknál mindhárom érték jelentősebben csökkent, mint a „válogatott osztályban” tanulóknál. A második mérés után az emocionális izgalom értéke a „normál osztályban” tanulóknál alacsonyabb (15,99), mint a „válogatott osztályban” tanulóknál (17,96). Ez azt mutatja, hogy a „válogatott osztályban” tanuló gyerekek jobban izgulnak az órákon. Ennek oka lehet, hogy ezeknél a tanulóknál nagy a teljesítményhajszája az osztályban, egyik tanuló sem akar lemaradni a másiktól.

A vizsgaszorongás változásait iskolánként is összehasonlítottuk: az 1. iskola kivételével („válogatott osztály”) a többi iskolában mindhárom érték csökkenését figyelhetjük meg. Ugyanakkor elég nagy a különbség az iskolák között az értékek csökkenését tekintve. Ezzel szemben az 1. iskolában (válogatott osztály) a szorongás összes és az emocionális izgalom értéke emelkedett, míg a 2., 3., 5. iskolában („normál osztály”) az aggodalom értéke nőtt. Összességében az értékek emelkedése az órai légkör tanuláshoz való nem megfelelő voltát mutatja. A pedagógusoknak figyelniük kellene arra, hogy oldott légkört teremtsenek az iskolákban, ez lényegesen befolyásolja a szorongás jellemzőit.

Összegzés

Fő célkitűzésünk az volt, hogy összehasonlítsuk a „válogatott osztályokban”, illetve a „normál osztályokban” folyó tehetséggondozás fontos pszichológiai háttértényezőinek alakulását: általános intellektuális képességek, tanulási stratégiák, tanulási motívumok, szorongás. Ezzel arra szerettünk volna választ kapni, hogy a pedagógusok körében preferált „válogatott osztályok” pozitív fejlődési jellemzőihez hasonlóakat találunk-e a „normál osztályokban” folyó tehetséggondozásban résztvevő tanulóknál. Vizsgálati eredményeink a következőkben összegezhetők:

- A gyerekek általános intellektuális képességei hasonlóan intenzíven fejlődtek a „normál”, illetve a „válogatott osztályokban” is a két mérés között.
- A „normál” és a „válogatott osztályokban” is az értelmes, logikus tanulásra törekednek, ennek pozíciója erősödött a két mérés között.
- A reprodukáló tanulási módszer csökkenésének intenzitásában elég nagy különbségek vannak az iskolák között, azonban ugyanaz a fő tendencia figyelhető meg az iskolák többségében: a mechanikus tanulási módszerek szerepe általában csökkent a diákok egyéni munkájában.
- A motívumcsoportok értékei között nincs érdemi különbség a „normál” és a „válogatott osztályokban”, hasonlóan erősen motiváltak a tanulásra a gazdagító programokban résztvevők - függetlenül a szervezeti formától.
- Többé-kevésbé kiegyensúlyozott a fejlődés a „normál” képzés iskoláiban a motívumcsoportok értékeinek változását illetően, négy iskolában egyik motívumcsoportban sem változtak lényegesen a motivációs értékek a két mérés között.

Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”

- A szorongást vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a második méréskor a „normál osztályban” tanulóknál az összesített érték, az aggodalom és az emocionális izgalom értéke is jelentősebben csökkent, mint a „válogatott osztályban” tanulóknál. Ez utóbbi szervezeti keret jobban megterheli a tanulókat, mint az integrált osztály.

Mindezek az eredmények arra utalnak, hogy nincs érdemi különbség a vizsgált pszichológiai tényezők tekintetében a „válogatott osztályok” javára a tehetséggondozásban – a „normál osztályokban” folyó munkával szemben. Ugyanakkor azt is rögzítenünk kell, hogy a felvetett kérdésre teljes értékű választ akkor tudunk adni, ha végigkövetjük méréseinkkel a tanulókat a nyolcadik osztály befejezéséig: a négy év változásainak eredményeiből tudunk levonni a jelenleginél is pontosabb következtetéseket.

Irodalom

- Balogh László (2004a): Az Arany János Tehetséggondozó Program pszichológiai vizsgálatának országos elemzése. In: Balogh L., Bóta M., Dávid I., és Páskuné K. J. (szerk.): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 7–37.
- Balogh László (2004b): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. Minerva, Budapest.
- Dávid Imre (2002): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In: Dávid I., Bóta M., Páskuné K. J. (szerk.): *Tehetségkutatás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 7–108.
- Dávid Imre (2004): A kognitív képességek vizsgálatának eszközei és felhasználásuk tapasztalatai. In: Balogh L., Bóta M., Dávid I., Páskuné K. J. (szerk.): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 39–76.
- Dijk, W., Kok, W. A. M. és Poorthuis, G. T. M. (1991): Educating Gifted Pupils in Regular Schools: Intraclass Differentiation. *European Journal for High Ability*, 2. 1. sz. 35–42.
- Falus Iván (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Freeman, J. (1991): *Gifted Children Growing up*. Cassell, Heineman, Portsmouth, Nh.
- Freeman, J. (1985, szerk.): *The Psychology of Gifted Children*. John Wiley and Sons, Ltd. New York
- Gagné, F. (1985): Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 3. sz. 17–25.
- Geffert Éva (1981): Motiváció a matematikai tehetség háttérében. *Pszichológia*, 2. sz. 243–269.
- Herskovits Mária és Gyarmathy Éva (1994): Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. *Pszichológia*, 4. sz. 515–534.
- Jeneiné Boros Judit (2006): *Tehetséggondozás tanórán kívül*. Debreceni Egyetem Pedagógiai- Pszichológiai Tanszék. Szakdolgozat kézirat.
- Kozéki Béla és Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 2. sz. 271–292.
- Kulcsár Tibor (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kürti Jarmilla (1988): *Az iskolai eredményesség és a szocializáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Mönks, F. J. és Boxtel, H. W. (1985): Gifted Adolescents: a Developmental Perspective. In: Freeman, J. (1985, szerk.): *The Psychology of Gifted Children*. John Wiley and Sons, Ltd. New York.
- Mönks, F. J. és Peters, W. (1992, szerk.): *Talent for the Future*. Van Gorcum, Assen/ Maastricht. 184–186.
- Nagy Kálmán (2000): Tehetségfejlesztő program a törökszentmiklósi Bethlen Gábor református Általános és Szakiskola, Kollégiumban. In: Balogh L. (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 215–218.
- Páskuné Kiss Judit (2004): Az iskolai motiváció mérésének problémái, eredmények. In: Balogh L., Bóta M., Dávid I. és Páskuné K. J. (szerk.): *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetseggondozó Program Intézményeinek Egyesülete és az Arany János Programiroda, Budapest. 77–112.
- Renzulli J. S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60. sz. 180–184.
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK, CD2, Budapest.
- Sipos Kornél, Sipos Mihály és Spielberger, C. D. (1988): A Test Anxiety Inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In: Mérei F. és Szakács F. (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum, I/2*. Tankönyvkiadó, Budapest. 136–148.
- Tóth László (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.

Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”

ABSTRACT

KORNÉLIA GÖMÖRY: THE PROGRESS OF GIFTED CHILDREN'S GENERAL INTELLECT, MOTIVATION, STUDY STRATEGIES AND LEVELS OF ANXIETY IN MIXED ABILITY AND GIFTED CLASSROOMS

The development of gifted students is usually identified as the change in their academic achievement. However, other factors such as general intellect, motivation, study strategies and levels of anxiety can greatly affect students' academic performance. In this study the progress of gifted grade 5 children (10-12-year-olds) was examined in regular (N=310, from 6 schools) and gifted classrooms (N=389, in 3 schools) in Hungary. The instruments were administered at the beginning and then at the end of the academic year. They included the Raven Standard Progressive Matrices, Kozéki and Entwistle's Learning Orientation Questionnaire, Kozéki and Entwistle's Learning Motivation Questionnaire and the Hungarian version of Spielberg's Test Anxiety Inventory. The results showed that the general intellectual ability of the students developed intensively between the two assessment points in both groups. The students strived for logical and meaningful learning in both the regular and the gifted groups. Though considerable differences in its intensity levels were found between school-based sub-samples, rote learning appeared to be losing its relevance in students' individual work. No significant difference emerged between the motivation of the regular and the gifted group: high motivation levels were observed regardless of organizational structure. The post-test showed a greater reduction in anxiety levels (regarding total scores, anxiety levels and emotional uncertainty) in the regular classroom condition, while the gifted classroom as an organizational structure put more pressure on students. The findings show that there is no significant difference with respect to psychological factors in favour of the gifted classroom environment to influence the selection and streaming of talented students. At the same time, longer monitoring of the sample is necessary to confirm and elaborate the present findings.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 3. 213–229. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gömör Kornélia, H-4032 Debrecen, Tessedik Sámuel utca 155.

A TÁRSAS VISELKEDÉS, A TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNY ÉS A TANULÁSI-KULTURÁLIS SZOKÁSOK ÖSSZEFÜGGÉSE 13–16 ÉVES KORBAN

Kasik László

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Napjainkban egyre több kutatás foglalkozik a tanulmányi teljesítmény és az affektív, illetve a szociális személyiségtényezők kapcsolatának vizsgálatával, felismerve annak fontosságát, hogy az iskolai eredményesség elemzésekor nem elegendő kizárólag a kognitív terület belső összefüggéseit figyelembe venni (Csapó, 2000). A különböző elméleti modellek és módszertani eljárások alapján végzett vizsgálatok szerint a tanulók tudása és számos szociális, valamint affektív változó kölcsönösen hat egymásra, vagyis az egy-egy tudásterületen nyújtott teljesítményre igen erős befolyást gyakorolhat például a motiváció, az énkép, a tanuláshoz való viszony vagy a szociális kompetencia fejlettsége, illetve mindezek működését jelentős mértékben meghatározhatják a teljesítményről kapott visszajelzések, például az iskolai osztályzatok.

A szociális kompetencia mint a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer és az iskolai eredményesség összefüggéseinek vizsgálata csak az elmúlt másfél évtizedben vált kiemelt kutatási területté. Az eredmények alapján a szociális készségek és képességek (pl. a tolerancia, az együttműködés, a segítőkészség) magas fejlettségi szintje pozitívan befolyásolja az iskolai teljesítményt, ugyanakkor az összetevők nem megfelelő működése nemcsak a pszichés betegségek, devianciák kialakulásához vezethet, hanem csökkentheti az egyén kognitív teljesítményét is (Kopp és Skrabski, 1995; Mott és Krane, 2006). A kölcsönös interakció meglétét bizonyítják azok a kutatási adatok, amelyek szerint a tanulmányi eredmény, a tanulók tudása is befolyásolja a szociális viselkedés fejlődését (Shepherd, 1983; Zsolnai, 1999).

Számos hazai és nemzetközi vizsgálatból [pl. *Monitor*-vizsgálatok, 1999; *PISA* 2000 (OECD, 2001)] tudjuk azt is, hogy mind a tanulmányi teljesítmény alakulását, mind a társas viselkedés fejlődését nagymértékben befolyásolják a szociális környezet (a családi háttér, az iskola, a lakóhely) jellemzői. A tanulmányi teljesítmény esetében a szülők iskolai végzettségével jelzett családi háttér az egyik legmeghatározóbb (Halász és Lannert, 2003), ami évtizedek óta szoros összefüggést mutat a gyerekek különböző típusú középiskolák (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) közötti megoszlásával (Radó, 2000). Ezt a kapcsolatot jelzi a gimnáziumba, a szakközépiskolába és a szakiskolába járó tanulók tudása, képességeik fejlettsége közötti jelentős eltérés is (Lannert, 2003).

A szociális kompetencia fejlődését alapvetően a szülők szociális kompetenciájának fejlettsége, a szülő-gyermek viszony, a szülői modellnyújtás, a támogató attitűd befolyá-

solja (*Schneider*, 1993). Az életkor előrehaladtával, főként a serdülőkorban egyre nagyobb szerepet játszik az iskola társadalmi összetétele (*Tunstall*, 1994; *Nagy*, 1996), amit jelentős mértékben a szülők, elsősorban az anya iskolai végzettsége határoz meg. A középiskolai továbbtanulásnál ugyanis az iskola választását az osztályzatok mellett az anya iskolázottsági szintje befolyásolja leginkább (*Lannert*, 2003). Mindezek alapján feltehetően a szociális kompetencia működésében is nagy eltérések mutathatók ki a különböző típusú középiskolák tanulói között.

E problémát kutatva empirikus vizsgálatot végeztünk 13, 15 és 16 éves, különböző típusú iskolákban tanuló diákok körében. A felmérés középpontjába azokat a személyiségtényezőket állítottuk, amelyek a vonáspszichológiai megközelítés szerint alapvetően meghatározzák az egyén interperszonális viselkedését (pl. a barátságosság, a nyitottság, a lelkiismeretesség), illetve kiemelt szerepet játszanak nemcsak a magánéleti, hanem a tanulmányi sikeresség alakulásában is.

Az empirikus vizsgálat eredményeinek bemutatása előtt először röviden áttekintjük a társas viselkedés fejlődésének legfontosabb hazai kutatási eredményeit, a fejlesztéssel kapcsolatos problémákat, majd ismertetjük a személyiség vonáselméleti megközelítésének legfőbb jellemzőit és az elmélet alapján létrehozott Big Five-modellt.

A társas viselkedés fejlődése és fejlesztési lehetőségei

A társas viselkedés hatékonysága, eredményessége nagymértékben függ a szociális kompetencia, a személyiség funkcionális rendszerének fejlettségétől (*Meichenbaum*, *Butler* és *Gruson*, 1981; *Nagy*, 2000; *Mott* és *Krane*, 2006). A viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló rendszer öröklött alapjai (pl. az agresszivitás, a társas vonzódás) különbözőképpen adaptívak, azaz a szociális közeg, a nevelés által eltérő módon befolyásolhatók, emellett a társas helyzetek, interakciók a tanult viselkedés repertoárjának kialakulását, a rendszer további gazdagodását eredményezhetik (*Csányi*, 1999; *Nagy* és *Zsolnai*, 2001).

A 2002-ben, 4–8 éves gyerekek körében végzett országos felmérés (*Nagy*, *Józsa*, *Vidákovich* és *Fazekasné*, 2004) eredményei szerint az óvodai és az iskolai szociális lét alapját képező pszichikus összetevők (pl. a kapcsolatfelvétel, a társakhoz vagy a pedagógushoz való viszonyulás) fejlődésének fontos életkori szakasza az óvodáskor, illetve a gyerekek társas viselkedésének fejlettsége már ebben az életkorban igen eltérő.

Az idősebb gyerekekkel végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy az összetevők (pl. a kapcsolatfelvétel, a konfliktuskezelés, a segítségnyújtás) 8–10 éves korban alig fejlődnek spontán módon (*Zsolnai* és *Józsa*, 2002), az egyes szociális képességek és készségek nem kellően fejlettek. Ugyanakkor fejlesztésük mind a hazai, mind a nemzetközi kísérletek eredményei alapján a szocializáció korai szakaszában igen eredményes, jelentős pozitív változás érhető el például játékos foglalkozásokkal, szociálisprobléma-megoldó feladatok, szerepjátékok vagy zeneterápiás eszközök alkalmazásával (pl. *Konta* és *Zsolnai*, 2002; *Bordács* és *Lázár*, 2002), néhány angolszász országban pedig tantárgyi tartalomba ágyazott fejlesztéssel is (pl. *Cook*, 2003). Mindezek ellenére a hazai fejlesztő programok

száma csekély, alig képezik a tanítási-tanulási folyamat szerves részét, illetve hatékonyságukról kevés megbízható empirikus adattal rendelkezünk.

Még kevesebb a serdülőkorúak körében végzett fejlesztő kísérletek és az általános iskola felső tagozatán, illetve a középiskolában alkalmazható programok száma. A 10–13 és a 12–16 éves gyerekekkel végzett longitudinális és keresztmetszeti kutatások eredményei (pl. *Józsa és Zsolnai, 2005; Zsolnai és Kasik, 2006*) azonban egyértelműen rámutatnak a spontán szocializáció elégtelenségére, ezáltal a szociális fejlődés tervszerű, tudatos segítésének, valójában az iskolai évek alatt történő folyamatos fejlesztésnek a szükségességére.

A fejlesztési lehetőségekkel kapcsolatban számos külföldi vizsgálat (pl. *McGrath, 1996; Cook, 2003*) bizonyította a szociális és a kognitív területek fejlődésének egymásra gyakorolt hatását is. Németországban, Angliában vagy Ausztráliában egyre több azoknak a programoknak a száma, amelyek e két terület együttes fejlesztésére koncentrálnak, alapul véve a szociális viselkedés és a kognitív teljesítmény közötti, a serdülőkorban egyre erősödő kapcsolatot. Az eredmények alapján a tantárgyi tartalomba ágyazott, kognitív irányú fejlesztések kedvező hatással vannak a gyerekek szociális képességeinek, készségeinek fejlődésére és fordítva. E módszer kombinálása az SST- (Social Skills Training), illetve a DSST- (Direct Social Skills Training) módszerekkel (részletes leírásokat lásd: *Sütőné, 2004*) több szociális összetevő (pl. az együttműködés) esetében igen sikeresnek bizonyult, a megismételt vizsgálatok a fejlesztéskor elért eredmények tartóságáról számoltak be.

A személyiség vonáselméleti megközelítése és a Big Five-modell

A legtöbb társadalomtudományhoz hasonlóan a személyiségkutatás sem rendelkezik olyan elméleti háttérrel, amelyet a kutatók többsége egységesen, irányadónak elfogadna (*Eysenck, 1992*), ezért a szociális kompetencia fejlettségét és fejlődését is több elméleti modell és módszertani eljárás alapján vizsgálják. Az elmúlt másfél évtizedben a személyiségkutatás egyik meghatározó viszonyítási rendszerévé váló vonáselméleti megközelítés, annak ötfaktoros modellje (Big Five-modell) jelentős előrelépést jelenthet a személyiség társas jellemzőinek, a szociális kompetencia összetevőinek komplex vizsgálatában, az összetevők és egyéb területek kapcsolatának feltárásában, ezáltal segítve a szociális összetevők fejlesztésére irányuló kutatásokat, illetve a fejlesztő programok kidolgozását.

A vonáspszichológiai megközelítés a vonásokat a személyiség alapvető tulajdonságainak tekinti, amelyek a különböző viselkedés-megnyilvánulásokban tükröződnek. Az, hogy mely tulajdonságok alapvetőek, azaz szupervonások, számos eljárással vizsgálták, melyek közül a faktoranalitikus elemzések bizonyultak a legmegbízhatóbbnak (*Carver és Scheier, 1998*).

A faktoranalitikus kutatások kiindulópontja az *Allport–Odbert*-féle lexikai megközelítés (*Allport, 1997*), amelynek alapfeltevése, hogy a legfontosabb individuális különbségek beágyazódnak a nyelvbe, s minél nagyobb jelentőséggel bírnak, annál nagyobb a va-

lőszinűsége, hogy külön szavakkal fejezzük ki azokat (Rózsa, 2004; Rózsa, Kő és Oláh, 2006). E megközelítés alapján dolgozta ki Cattell (1957) 16 faktoros személyiségmodelljét, amelyben a vonások dimenzionálisak (pl. bátor: félénk, visszafogott, szégyenlős – merész, vakmerő, stressztűrő), s a dimenzió két végpontja közötti értékekkel határozható meg az adott vonás mértéke (V. Komlósi, 2000). A későbbi vizsgálatok (pl. McCrae és Costa, 1987) azonban nem tudták reprodukálni Cattell modelljét, az elemzések során csupán öt dimenzió különült el (Carver és Scheier, 1998; Rózsa és mtsai, 2006). Számos kutatás szerint (pl. Caprara és Perugini, 1993) szintén ezen öt faktorra vezethetők vissza a tíz (Guilford és Zimmerman, 1949), a nyolc (Comrey, 1995) és a három (Eysenck és Eysenck, 1964) dimenziót elkülönítő rendszerek is.

A faktoranalitikus és a pszicholexikális kutatási irányok összefonódásaként létrejövő ötfaktoros modell a személyiség alapvető tulajdonságait öt független dimenzió (energia/extraverzió, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, nyitottság/intellektus) mentén írja le (Rózsa, 2004), átfogó képet adva annak emocionális, motivációs és szociális jellegzetességeiről. A modell mellett kibontakozó szakmai egyetértés ellenére napjainkban is vita folyik arról, hogy pontosan mi az öt dimenzió tartalma, amely vita egyik forrása a faktorok elnevezése (a magas faktorsúlyú tételek közös mozzanatának meghatározása), a másik pedig az, hogy milyen mérési mutatókat vesznek be az adott vizsgálatba (egy viselkedésre vonatkozó tulajdonság kihagyásának hatása a vonásdimenzióból is hiányozni fog).

A Big Five-modell személyiségdimenziói közül az *energia/extraverzió* faktor a vizsgált személy szociabilitásának, határozottságának, aktivitási szintjének és dinamizmusának a kifejezője. A *barátságosság* faktor az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás, az együttműködés és a bizalom mértékét mutatja meg. A *lelkiismeretesség* az önkontroll, a pontosság, a kitartás, a makacsság és az állhatatosság intenzitását fejezi ki. Az *érzelmi stabilitás* faktor az egyén érzelmi reakcióinak képességét, a hangulat stabilitását, a negatív érzelmek hiányát, illetve a düh és az idegesség szabályozásának képességét tárja fel. A *nyitottság* faktor az újdonságok iránti érdeklődést, a széles kulturális érdeklődést, a tolerancia és az eredetiség mértékét fejezi ki (Carver és Scheier, 1998; V. Komlósi, 2000; Rózsa, 2004).

Az öt dimenzióhoz rendelt tulajdonságok intenzitásának mérésére kifejlesztett Big Five Kérdőívvel (Caprara és Perugini, 1993) – faktorai az energia, a barátságosság, az érzelmi stabilitás/instabilitás, a lelkiismeretesség és a nyitottság – jellemezhetők a szociális kompetencia azon összetevői, amelyek alapvetően meghatározzák az egyén társas viselkedését, illetve azok a pszichés összetevők is, amelyek kiemelt szerepet játszanak nemcsak a magánéleti, hanem a tanulmányi sikeresség alakulásában is.

A kutatás előzményei és célja

A Big Five Kérdőívet több hazai kutatásban (pl. Zsolnai, 1999; Kárpáti és Molnár, 2004; Kasik, 2006) alkalmazták már. A 12 és 16 (Zsolnai, 1999), valamint a 15 éves tanulókkal (Kasik, 2006) végzett vizsgálatok eredményeinek együttes elemzése szerint (Zsolnai és

Kasik, 2006) az összetevőknél nem mutatható ki spontán fejlődés, sőt, két faktor esetében (nyitottság, lelkiismeretesség) a 16 évesek szignifikánsan alacsonyabb átlagokat értek el, mint a 12 vagy a 15 éves tanulók. A nemek tekintetében minden életkorban a lányok értek el magasabb átlagot. A nyitottság és a lelkiismeretesség faktor tanulmányi teljesítménnyel való kapcsolata a 16 éves gyerekeknél szorosabb, mint a 12 éveseknél, a 15 évesek körében pedig a korrelációk hasonlóak, mint a 16 éveseknél.

Egyik kutatás sem tűzte ki célul a szociális fejlettség és a tanulmányi eredményesség kapcsolatának összehasonlítását különböző típusú iskolákban tanuló diákok körében, ezért empirikus kutatásunk legfőbb célja ennek elvégzése volt. Feltételeztük, hogy az iskolai eredményességhez hasonlóan a szociális összetevők fejlettsége esetében is kimutatható szignifikáns eltérés nemcsak az életkor és a nemek, hanem az iskolatípusok alapján is. A rendelkezésünkre álló háttér adatok további összefüggések feltárását is lehetővé tették.

Az empirikus vizsgálat módszerei

A minta és a mérőeszköz

Vizsgálatunkat 32 véletlenszerűen kiválasztott iskola 13, 15 és 16 éves, összesen 230 tanulója körében végeztük el. A tanulók kiválasztása szintén véletlenszerűen történt. A felmérésben résztvevők 52%-a lány, és hasonló a nemek szerinti megoszlás az egyes részmintákon is. Az iskola székhelye szerint a gyerekek 9,5%-a megyeszékhelyen, 28,1%-a nagyvárosban, 31,2%-a kisvárosban és szintén 31,2%-a községben tanul.

Az iskolatípusok szerinti teljesítmények a 13 évesek (7. évfolyamosok) körében hasonlíthatók össze elsőként, hiszen ez az a korcsoport, amelyben már vannak párhuzamos képzési formák. A 15 évesek (9. évfolyamosok) kiválasztását a 8+4-es rendszerben tanuló diákok iskolaváltással kapcsolatos korábbi vizsgálati eredményei (pl. a szorongás jelentős változása – Gáspár, 2003) alapján tartottuk fontosnak, illetve a mérőeszköz használatának felső életkori határa indokolta a 16 éves (10. évfolyamos) tanulók bevonását. A minta – melynek összetételét az 1. táblázatban foglaltuk össze – jól reprezentálja az egyes iskolatípusokban tanuló diákokat. (A kis elemszám miatt mindhárom életkorban egy részmintát alkotnak a 6. és 8. évfolyamos gimnáziumi tanulók.)

Az adatok felvételére 2006 végén került sor. A Big Five Kérdőív és a háttérváltozókat tartalmazó adatlap kitöltése egy tanítási órát vett igénybe, a tanulók munkáját az iskolaigazgatók által kijelölt pedagógusok felügyelték.

Az általunk használt, 11–16 évesek mérésére alkalmas kérdőív 65, mindennapos helyzetet leíró állítást tartalmaz (pl. *Társaimmal szeretetteljesen bánok; Illedelmesen és becsületesen viselkedem másokkal*). A gyerekeknek ezekről a személyiségleíró állításokról kell eldönteniük az egyetértés mértékét egy ötfokozatú, Likert-típusú skála segítségével (1: szinte soha; 2: ritkán; 3: általában; 4: gyakran; 5: majdnem mindig). A Big Five Kérdőív gyermekek (8–11 és 11–16 évesek) és felnőttek vizsgálatára készült változatai között jelentős különbség, hogy a gyermekváltozatokban az érzelmi stabilitás helyett az

érzelmi instabilitásra vonatkozó állítások szerepelnek, ugyanis az olasz elővizsgálatok során a gyermekek számára ezek bizonyultak érthetőbbnek (Rózsa, 2004). A számítások szerint a kérdőív a teljes mintán és az egyes részmintákon is megfelelő megbízhatóságú, a Cronbach-féle reliabilitásmutatók 0,80 és 0,83 közöttiek.

1. táblázat. A minta összetétele (fő, N=230)

Iskolatípus	13 éves	15 éves	16 éves
Általános iskola	58	–	–
8 évfolyamos gimnázium	11	10	11
6 évfolyamos gimnázium			
4 évfolyamos gimnázium	–	16	16
Szakközépiskola (4 évfolyamos)	–	35	36
Szakiskola (4 évfolyamos)	–	17	20
Összesen	69	78	83

Az adatlap kérdései három csoportba sorolhatók. Az elsőben a tanulmányi teljesítményre, a tantárgyi attitűdökre és a tanuláshoz való viszonyra vonatkozó kérdések találhatók. A második csoportban a családi háttér sajátosságait (szülők iskolai végzettsége, lakás jellemzői) mérő kérdések szerepelnek, míg a harmadik kérdéscsoport a tanulási-kulturális szokásokat érintette (tanulásra fordított idő, könyvek száma, tévézés és kulturális programokon való részvétel gyakorisága).

Az elemzés során elsőként a személyiségvonások fejlettségét, az anya iskolai végzettségével való kapcsolatát, majd a tanulmányi teljesítmény és a személyiségfaktorok összefüggéseit, végül e tényezőknek a további háttérváltozókkal való viszonyát mutatjuk be. A tantárgyi attitűdök, a tanuláshoz való viszony, valamint a családi háttér közül a lakásra vonatkozó adatok elemzését ebben a tanulmányban nem ismertetjük.

A személyiségvonások fejlettsége

A mért személyiségvonások szupervonásoknak tekinthetők, a dimenziókon mért tulajdonságok az emberek közel kétharmadánál azonos mértékben jelennek meg. Azokról a személyekről, akik nem sorolhatók e tartományba, megállapítható, hogy a környezethez való alkalmazkodásukat, annak kezelését az adott dimenzióhoz rendelt tulajdonságok némelyike az átlagnál kisebb vagy nagyobb mértékben határozza meg (Allport, 1997).

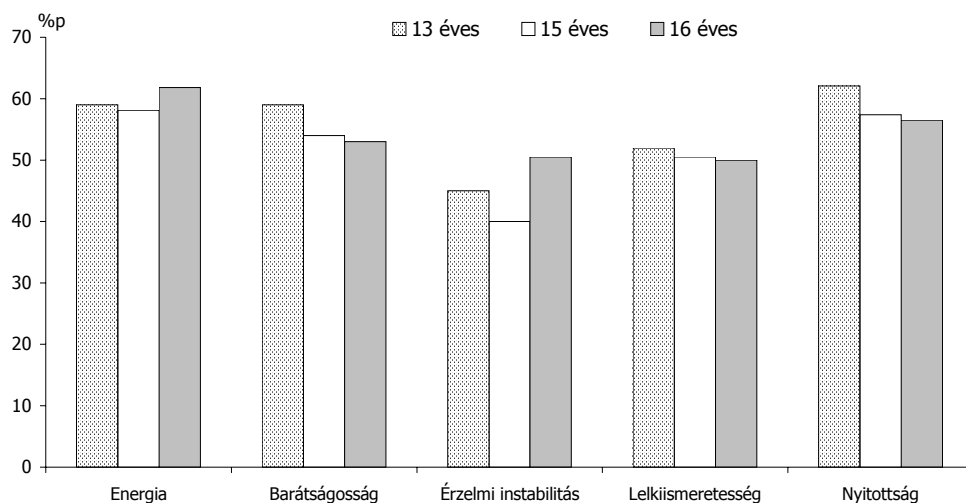
A kérdőív hazai adaptációja (Rózsa, 2004) során létrehozott normák alapján az egyes tanulói személyiségprofilok értelmezésekor alacsony pontszámnak a 45-ös T-érték alatti standard pontszám tekinthető, átlagosnak a 45 és 55 közötti, magasnak pedig az 55-ös T-érték feletti. E felosztás az egyes életkori, nemek szerinti és iskolatípusonkénti részminták faktorokon elért átlagainak, azok változásainak értelmezésében is jelentős támpontot

nyújtanak. A következőkben először az életkori, majd a nemek szerinti, végül az iskola-típusok szerinti elemzések eredményeit mutatjuk be.

A személyiségvonások változása – életkori különbségek

Az *energia* (1. ábra), vagyis a személy határozottságát, aktivitási szintjét és dinamizmusát kifejező személyiségvonás működését nagyrészt öröklött tényezők határozzák meg, az egyének az agyi arousal különböző szintjeivel rendelkeznek, amelyet a retikuláris aktiváló rendszer közvetít (Eysenck, 1990). Ugyanakkor a társas közeggel való folyamatos kölcsönhatás, a különböző élethelyzetek befolyásolják e tulajdonságok intenzitásának alakulását (Oatley és Jenkins, 2001).

Vizsgálatunkban az energia faktoron mindhárom életkorban magas átlagot ért el a tanulók, vagyis jelentős azoknak az aránya, akik az átlagnál magasabb önbizalommal, magabiztossággal rendelkeznek. Nincs lehetőségünk arra, hogy az egyes tanulói profilokat szemléltessük, ám mindenképpen a fejlesztés szükségességét jelzik az alacsony értékhatár alatti átlagok (pl. 35, 28, 22). Ezekre a tanulókra nagyobb mértékben jellemző a befelé fordulás, a társaságkerülés, illetve a visszafogottság. A három korcsoport eredménye között nem mutatható ki szignifikáns különbség. Wiggins és Pincus (1992) szerint lehetséges, hogy e tulajdonságcsoport a serdülőkorra meglehetősen stabil személyiségjeggyé szilárdul.



1. ábra

A Big Five Kérdőív faktorain elért átlagok életkor szerint

A pontosság, a kitartás, a makacsság és az állhatatosság tulajdonságok mértékét kifejező *lelkiismeretesség* faktor esetében szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség.

Az értékek mindhárom életkorban átlagosak, az életkor előrehaladtával csökkennek, vagyis a vizsgált tanulók között egyre nagyobb azoknak az aránya, akik az átlagnál kevésbé megbízhatóak, alaposak és rendszeresek tevékenységeik során. Mivel a lelkiismeretesség fejlődésében jelentősebb szerepet játszanak a tanult viselkedési tényezők, feltehetően például a tanári modellnyújtás nagy hatással bír e tulajdonságok formálódására, de az is lehetséges, hogy a kortársak szerepe ennél is nagyobb.

A további három faktornál szignifikáns különbségeket kaptunk (minden esetben $p < 0,05$). Az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás, az együttműködés és a bizalom mértékét mutató *barátságosság* faktor átlagai fokozatosan csökkennek, és a 13 éveseké (az egyetlen magas érték) szignifikánsan elkülönül a 15 és a 16 évesek átlagától. A csökkenés a 15 éves, nem hat és nyolc évfolyamos képzésben részt vevő tanulók esetében jól magyarázható az iskolaváltással járó nehézségekkel, és bár a 16 éveseknél tapasztalt csökkenés nem szignifikáns, a csoportlét, a társas együttlét további problémáit jelezheti a kevésbé együttműködő és jóindulatú tanulók arányának növekedése.

Szintén a 13 évesek átlaga a legmagasabb, valamint nem különül el egymástól a 15 és a 16 évesek átlaga a környezeti tényezők által erősen befolyásolt *nyitottság* faktoron, amely az újdonságok iránti érdeklődés, a széles kulturális érdeklődés, a tolerancia, az eredetiség intenzitását fejezi ki. *Erikson* (1991) úgy véli, hogy azok a serdülőkorú fiatalok, akik egyre kevésbé nyitottak a kulturális értékekre, eltérő gondolkodásmódra és szokásokra – akik mindeközben az azonosság intenzív keresésének időszakát élik át – könnyen válhatnak intoleránssá, önmagukat és eszményeiket sztereotipizálhatják. Az átlagok csökkenése azonban magyarázható a társadalom által előnyben részesített viselkedésformák pozitív megerősítésével, valamint a kevésbé elfogadott (de nem antiszociális) viselkedés elutasításával. *Hofstede* (1980) és *Triandis* (1989) szerint ugyanis egy kollektivistá hagyományokon alapuló társadalom érzékenyebb a szélsőséges viselkedésre, szemben az individualista társadalommal, ahol a személy egyéni céljait és törekvéseit jobban elfogadják (*Rózsa és mtsai*, 2006). Bár e dichotóm szembeállítás nagyon leegyszerűsített, a személyiség és a társadalom folytonos kölcsönhatása nyilvánvaló.

Az egyén érzelmi reakcióinak képességét, a hangulat stabilitását, a negatív érzelmek hiányát, illetve a düh és az idegesség szabályozásának képességét kifejező *érzelmi instabilitás* faktornál a 15 évesek átlaga alacsonynak, míg a másik két életkori minta értékei átlagosnak tekinthetők. Az átlagok szignifikánsan különböznek, életkori ingadozásukat feltehetően több környezeti tényező együttes hatása okozza, melyek közül az érintett gyerekek esetében szintén az iskolaváltással, a továbbtanulással járó nehézségek jelentős mértékben meghatározhatják a faktoron mért tulajdonságok intenzitását, időbeli változékonyságát. Ugyanakkor a bizonytalanság és az ebből fakadó általános szorongás (*Kozéki és Eysenck*, 1985) a serdülők egyik legjellegzetesebb sajátosságának tekinthető. Ettől függetlenül úgy véljük, az oktatás funkciózavaraira is utal a faktorátlag jelentős növekedése a 16 éves korosztálynál.

A nemek közötti különbségek

A nemi hovatartozás alapján az életkori részminták egységes jellemzőkkel bírnak (2. táblázat). Bár a lányok mind az öt faktoron magasabb átlagot értek el, csak a barátságosság, az érzelmi instabilitás és a lelkiismeretesség esetében szignifikáns a különbség.

2. táblázat. A faktorokon elért átlagok nemek szerinti bontásban

Faktor	13 éves		15 éves		16 éves	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Energia	58	60	59	60	61	62
Barátságosság*	60	73	67	75	66	74
Érzelmi instabilitás*	40	50	36	44	48	63
Lelkiismeretesség*	50	56	48	54	48	56
Nyitottság	61	62	56	58	53	54

*A különbségek $p < 0,05$ szinten szignifikánsak.

A korábbi vizsgálatok (Zsolnai és Kasik, 2006) eredményei is azt mutatják, hogy a lányok együttműködőbbek, empatikusabbak, jóindulatúbbak fiú kortársaiknál, nagyobb mértékben jellemző rájuk a rendszeresség, az alaposság és nehezebben küzdenek meg negatív érzelmeikkel. Az értékek a fiúknál és a lányoknál egyaránt átlagosak és magasak, csupán az érzelmi instabilitás alacsony a 15 éveseknél, amely a szakirodalom alapján összefüggésben áll az iskolaváltással kapcsolatos feszült helyzetek számának csökkenésével (Gáspár, 2003).

Az eredmények értelmezésekor azonban mindenképpen szükséges figyelembe venni egyrészt az érésebeli különbségeket, másrészt a szociális környezet jellemzőinek, a nemi szerepekkel kapcsolatos társadalmi elvárásoknak a hatását. A lányok biológiai és szociális érése egyaránt megelőzi a fiúk fejlődését, ami az általános iskola végén és szinte a teljes középiskolai évek alatt a lányok jelentős fejlettségbeli előnyéhez vezet (Csapó, 2000). Mindehhez hozzájárul az is, hogy a nemi különbségek olyan szociális konstrukcióknak tekinthetők, amelyek – bár társadalmanként és kultúránként nagy eltéréseket mutatnak – különböző bánásmódot, szerepelvárásokat eredményeznek. Vajda (2001) szerint kevés olyan sajátosság létezik, amelyben ugyanilyen koherens lenne a szülők, a kortársak és a szociális környezet egyéb tagjainak nyomása, mint a fiúktól és a lányoktól elvárt viselkedés esetében.

A korábbi vizsgálatok hasonló életkori mintákon elemezték a személyiségvonások fejlettségét, ezért azokkal megegyező eredményeket kaptunk mind az életkori, mind a nemek közötti különbségek vizsgálatakor. A faktorokon elért átlagok egyértelműen jelzik azt, hogy a pedagógusoknak a jelenleginél jóval nagyobb figyelmet kellene fordítaniuk a szociális kompetencia mért összetevőinek fejlesztésére, eredményeink alapján főként az iskolaváltás évében, a 14-15 éves korosztálynál. Olyan irányított, tudatos fejleszt-

tésekre van szükség, amelyek az oktatás szerves részeként működnek, s amelyek a hangsúlyt nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem azok megelőzésére helyezik (Zsolnai, 1999).

Az iskolatípusok szerinti eltérések

A személyiségvonásokkal kapcsolatos elemzésünk egyik legizgalmasabb kérdése az volt, kimutathatók-e szignifikáns eltérések a különböző típusú iskolákban tanuló diákok között. Az iskolatípus alapján a 13 évesek két részmintát alkotnak, az általános iskola 7. osztálya és a kis elemszám miatt összevont hat és nyolc évfolyamos gimnázium tanulói. A 15 és a 16 éveseknél egyaránt külön mintát képeznek a négy évfolyamos gimnázium, a hat és nyolc évfolyamos gimnázium tanulói (szintén a kis elemszám miatt), a négy évfolyamos szakközépiskolába és a négy évfolyamos szakiskolába járó diákok. A faktorokon elért átlagokat életkori és iskolatípusok szerinti bontásban a 3. táblázat mutatja, az életkoronként szignifikánsan elkülönülő iskolatípusokat pedig a 4. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. A faktorokon elért átlagok életkori és iskolatípusok szerinti bontásban

Faktorok	13 éves		15 éves				16 éves			
	Ált. iskola	6 és 8 évf.-os gimn.	6 és 8 évf.-os gimn.	4 évf.-os gimn.	Szakközépiskola	Szakiskola	6 és 8 évf.-os gimn.	4 évf.-os gimn.	Szakközépiskola	Szakiskola
Energia	58	60	62	62	60	54	63	64	61	53
Barátságosság	57	61	58	56	54	48	57	55	48	42
Érzelmi instab.	42	39	42	45	45	52	53	54	50	60
Lelkiismeretesség	54	55	53	53	56	44	50	49	45	38
Nyitottság	64	68	62	60	64	53	60	54	63	47

4. táblázat. Szignifikánsan elkülönülő iskolatípusok a 15 és a 16 évesek mintáján

Faktorok	Szignifikánsan elkülönülő iskolatípusok	
	15 éves	16 éves
Energia	{A, B, C} > {D}	{A, B, C} > {D}
Barátságosság	{A, B, C} > {D}	{A, B} > {C} > {D}
Érzelmi instabilitás	{A, B, C} < {D}	{A, B, C} < {D}
Lelkiismeretesség	{A, B, C} > {D}	{A, B} > {C} > {D}
Nyitottság	{A, B, C} > {D}	{A, C} > {B} > {D}

Jelölések: A: 6 és 8 évfolyamos gimnázium; B: 4 évfolyamos gimnázium; C: szakközépiskola; D: szakiskola; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb átlagérték (p<0,05)

A kétmintás t-próba alapján a 13 éveseknél – bár az érzelmi instabilitás kivételével mindegyik faktoron a szerkezetváltó gimnáziumokban tanuló diákok érték el magasabb átlagot – a részminták átlagai egyetlen faktornál sem különböznek szignifikánsan ($p < 0,05$).

A 15 és a 16 évesek esetében a varianciaanalízis mindegyik faktornál az iskolatípusok kisebb-nagyobb elkülönülését mutatta. A 15 éveseknél mind az öt faktornál két csoport különült el, a szakiskolai és a többi iskolatípust magában foglaló csoport. A szakiskolások átlaga az energia, a barátságosság, a lelkiismeretesség és a nyitottság faktoron szignifikánsan alacsonyabb, míg az érzelmi instabilitásnál szignifikánsan magasabb.

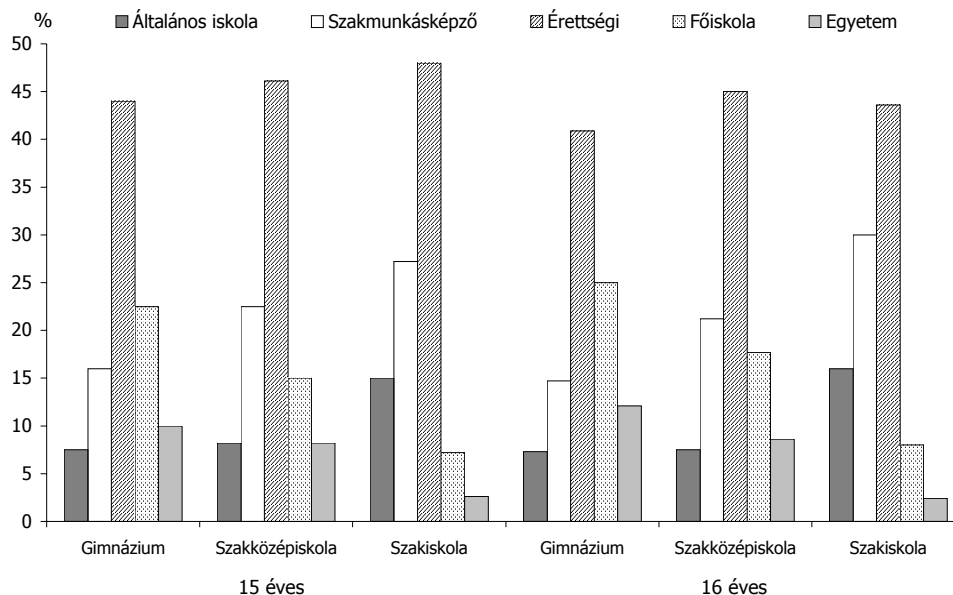
A 16 éveseknél szintén azonosíthatók a 15 éveseknél kapott különbségek az energia és az érzelmi instabilitás esetében, ahol a szakiskolások szignifikánsan alacsonyabb, illetve magasabb átlaggal különültek el a többi részmintától. A további három faktornál három csoport különült el. A barátságosság és a lelkiismeretesség faktornál a gimnáziumban (hagyományos és szerkezetváltó), a szakközépiskolában és a szakiskolában tanulók csoportja, az átlagok a gimnázium-szakközépiskola-szakiskola irányban csökkennek. A nyitottság faktornál a szakközépiskolában és a szerkezetváltó gimnáziumban tanulók alkotnak együtt egy csoportot a négy évfolyamos gimnáziumi és a szakiskolai csoport mellett. Ennek, minden bizonnyal, a kis elemszám az oka. Az átlagok a felsorolás sorrendjében ennél a faktornál is egyre alacsonyabbak.

Az elemzés szerint a személyiségfaktorkorrelációk fejlettsége esetében is azonosíthatók a különböző iskolatípusok közötti különbségek, akárcsak a tanulók tudása, képességeik fejlettsége tekintetében. Az elkülönülések közül a legszembetűnőbb a szakiskolai tanulóké. A szakiskolákban napjainkban főként a (több szempontból is) nehéz helyzetű diákok tanulnak, akik módszertani-pedagógiai többlettudást igényelnek a tanároktól (Vári, 2003). A szociális viselkedést elemző vizsgálatunk eredményei is azt a megállapítást támasztják alá, amely szerint a hagyományos szakképzés helyett egy „második esély” típusú képzésre lenne szükségük a szakiskolai tanulóknak.

A személyiségvonások és az anya iskolai végzettsége közötti összefüggés

Vizsgálatunk során feltételeztük, hogy az iskolatípusonkénti eltérések és az iskolák szociális összetétele között jelentős összefüggések mutathatók ki. Számos hazai vizsgálatból tudjuk, hogy a középiskola választására a tanulmányi teljesítmény mellett a legértelmesebben az anya iskolai végzettsége hat (Lannert, 2003), így elemzésünkben a szociális struktúráltságot az anya iskolai végzettsége fejezte ki. Az iskolai végzettséget öt kategóriába soroltuk: 1. általános iskola; 2. szakmunkásképző; 3. érettségi; 4. főiskola; 5. egyetem.

A 13 évesek körében az iskolatípus alapján a személyiségfaktor-átlagok között nincs jelentős különbség, ezért a megoszlások általánosíthatóságának elemzését csak a másik két életkori mintán végeztük el. E két életkorban is csak a három hagyományos iskolatípust (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) különböztettük meg, hiszen főként ezen típusok alapján a legszembetűnőbb a differenciálódás. A részminták anya iskolai végzettsége szerinti megoszlását a 2. ábra mutatja.



2. ábra

Az anyák iskolai végzettsége szerinti megoszlás a 15 és a 16 évesek részmintáján

Adataink is a már számos vizsgálat során mutatott különbségeket tükrözik. Mindkét életkori mintán nagyobb az érettségivel és főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkező anyák aránya a gimnáziumban, mint a szakközépiskolában és a szakiskolában, ez utóbbinál az általános iskolát vagy a szakmunkásképzőt végeztek hányada a legnagyobb. A χ^2 -próba alapján az életkorok szerint nem, az iskolatípusokat összehasonlítva azonban mindkét életkorban szignifikánsan különbözik az anya iskolai végzettsége szerinti megoszlás.

A korrelációelemzés alapján sem a magabiztosságot, a határozottságot kifejező energia, sem a kulturális érdeklődés, a tolerancia mértékét mutató nyitottság faktor nem függ össze a szociális strukturáltságot kifejező anya iskolai végzettségével, amely azonban a szakirodalom alapján e személyiségjegyek alakulására jelentős hatással van (pl. *Oatley és Jenkins, 2001*). Ugyanakkor mindkét életkorban és mindegyik iskolatípusnál alacsony és közepes szignifikáns összefüggéseket kaptunk ($r=0,298-0,455$) a barátságosság, az érzelmi instabilitás és a lelkiismeretesség faktor esetében. A lelkiismeretesség főként a gimnáziumi tanulónál, az érzelmi instabilitás a szakiskolásoknál, a barátságosság a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók körében függ össze az anya iskolai végzettségével. A szociális összetétel tehát csak csekély mértékben befolyásolja e faktorokon mért tulajdonságok működését. Feltételezésünk szerint bővíteni kellene a társadalmi összetételt kifejező mutató változóinak számát, valamint vizsgálni kellene az iskola által közvetített szociális értékek körét, illetve a nevelés hatékonyságát alapvetően meghatározó tanári szociális kompetencia jellemzőit.

A személyiségvonások belső összefüggésrendszere

A személyiségvonások belső összefüggésrendszerét szintén korrelációelemzéssel vizsgáltuk. Erős kapcsolat esetén feltételezhető, hogy egy dimenzión mért tulajdonság fejlődése együtt jár egy vagy több más tulajdonság fejlődésével. A korábbi vizsgálatok alapján úgy véltük, hogy jelentős különbségek mutathatók ki az életkorok alapján, és kutatásunk során szintén ezt a feltevést fogalmaztuk meg az egyes iskolatípusokra vonatkozóan is. A teljes mintát tekintve az együtthatók differenciált összefüggésrendszert tükröznek mindkét elemzési szempont alapján, magas és alacsony értékek egyaránt előfordulnak. Az összefüggésvizsgálatot a korábbi elemzések eredményeit figyelembe véve a 13 éveseknél, valamint a gimnáziumi tanulók esetében összevont mintákon végeztük el.

A 13 éveseknél (5. táblázat) a nyitottság, a barátságosság, a lelkiismeretesség és az energia közötti páronkénti kapcsolatok szignifikánsnak tekinthetők ($p < 0,01$). Egyedül az érzelmi instabilitás és a lelkiismeretesség között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés.

5. táblázat. A dimenziók belső összefüggésrendszere a 13 évesek mintáján

	<i>Energia</i>	<i>Barátságosság</i>	<i>Érzelmi instabilitás</i>	<i>Lelkiismeretesség</i>	<i>Nyitottság</i>
Energia		0,54**	0,33*	0,61**	0,81**
Barátságosság			0,26*	0,65**	0,49**
Érzelmi instabilitás				n.s.	0,25*
Lelkiismeretesség					0,71**
Nyitottság					

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n.s.: nem szignifikáns

A 15 éveseknél (6. táblázat) több alacsony értéket kaptunk, mint a 13 éveseknél. A legfiatalabb tanulók eredményeihez képest itt nemcsak a lelkiismeretesség és az érzelmi instabilitás között nincs szignifikáns kapcsolat, hanem a nyitottság és a lelkiismeretesség között sem. Az erősnek tekinthető páronkénti kapcsolatok is gyengébbek a fiatalabb korosztály értékeihez képest, azonban ezek az együtthatók ugyanúgy az energia, a lelkiismeretesség, a nyitottság és a barátságosság közöttiek.

A szakközépiskolások értékei (7. táblázat, alsó rész) a gimnáziumi részminták eredményeihez hasonlóak. Itt található a teljes mintát tekintve a legmagasabb korrelációk. A szakiskolásoknál (7. táblázat, felső rész) alacsonyabb értékeket kaptunk, s nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat sem az energia-érzelmi instabilitás, sem a barátságosság-érzelmi instabilitás faktorpárok között.

6. táblázat. A dimenziók belső összefüggésrendszere a 15 éves gimnáziumi (4, 6 és 8 év-folyamos) tanulók mintáján

	<i>Energia</i>	<i>Barátságosság</i>	<i>Érzelmi instabilitás</i>	<i>Lelkiismeretesség</i>	<i>Nyitottság</i>
Energia		0,45*	0,26*	0,59**	0,46**
Barátságosság			0,28**	0,58**	0,60**
Érzelmi instabilitás				n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség					0,69**
Nyitottság					

*p<0,05; **p<0,01; n.s.: nem szignifikáns

7. táblázat. A dimenziók belső összefüggésrendszere a 15 évesek mintáján (alsó rész: szakközépiskolai tanulók; felső rész: szakiskolai tanulói)

	<i>Energia</i>	<i>Barátságosság</i>	<i>Érzelmi instabilitás</i>	<i>Lelkiismeretesség</i>	<i>Nyitottság</i>
Energia		0,23*	n.s.	0,32*	0,24*
Barátságosság	0,66**		n.s.	0,40*	0,35*
Érzelmi instabilitás	0,36*	0,24*		n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség	0,53**	0,50**	n.s.		0,36*
Nyitottság	0,54**	0,58**	n.s.	0,75*	

*p<0,05; **p<0,01; n.s.: nem szignifikáns

A korábbi vizsgálatok (Zsolnai és Kasik, 2006) eredményei azt mutatták, hogy a 16 éveseknél a legalacsonyabbak a korrelációs együtthatók, s már csak a barátságosság-energia, a nyitottság-energia és a barátságosság-nyitottság faktorpárok között található erős kapcsolat, az érzelmi instabilitás pedig függetlenséget mutat a többi faktortól.

Adataink alapján a személyiségvonások közötti kapcsolatok száma és erőssége az életkor előrehaladtával szintén csökken és gyengül; a lelkiismeretesség és az érzelmi instabilitás között pedig nincs számottevő összefüggés (8–9. táblázat). Ez utóbbi személyiségvonás fokozatos függetlenedést mutat a többi faktortól, ennek okát további vizsgálatokkal szükséges lenne feltárni. A nyitottság, a barátságosság és az energia főként a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók esetében hat erőteljesen egymásra, s a szakiskolai tanulóknál a legnagyobb a korrelációs értékek csökkenésének mértéke.

A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13-16 éves korban

8. táblázat. A dimenziók belső összefüggésrendszere a 16 éves gimnáziumi (4, 6 és 8 év-folyamos) tanulók mintáján

	<i>Energia</i>	<i>Barátságosság</i>	<i>Érzelmi instabilitás</i>	<i>Lelkiismeretesség</i>	<i>Nyitottság</i>
Energia		0,37*	0,21*	0,44**	0,46**
Barátságosság			0,25*	0,46*	0,49*
Érzelmi instabilitás				n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség					0,53**
Nyitottság					

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n.s.: nem szignifikáns

9. táblázat. A dimenziók belső összefüggésrendszere a 16 évesek mintáján (alsó rész: szakközépiskolai tanulók; felső rész: szakiskolai tanulói)

	<i>Energia</i>	<i>Barátságosság</i>	<i>Érzelmi instabilitás</i>	<i>Lelkiismeretesség</i>	<i>Nyitottság</i>
Energia		0,24*	n.s.	0,30*	0,21*
Barátságosság	0,46**		n.s.	0,39*	0,30*
Érzelmi instabilitás	0,33*	0,25*		n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség	0,30*	0,57**	n.s.		0,25*
Nyitottság	0,46**	0,52*	n.s.	0,43**	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n.s.: nem szignifikáns

A személyiségdimenziók és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata

A tanulmányi teljesítmény és a szociális személyiségtényezők között kétirányú, kölcsönös hatás feltételezhető, vagyis a tanulmányi eredményesség jelentősen befolyásolhatja a szociális viselkedés hatékonyságát, és fordítva, a társas viselkedés eredményessége is hat a tanulmányi eredményességre. Bár a tanulók tantárgyi teljesítményéről a tanárok által adott iskolai osztályzatok csak korlátozott mértékben képesek képet adni, a legtöbb vizsgálathoz hasonlóan az iskolai teljesítményt kutatásunkban is a tantárgyi osztályzatok jelenítették meg. A felmérést 2006 végén végeztük, ezért az érdemjegyek az előző tanév végi osztályzatai (ez magyarázza az egyes tantárgyak adatainak hiányát). A 10. táblázat tartalmazza az osztályzatok átlagait életkor és iskolatípus szerinti bontásban – a bontást szintén a személyiségvonások elemzésénél kialakult csoportok alapján végeztük (13 évesek; 15 és 16 éves gimnazisták, szakközépiskolások és szakiskolások).

Eredményeink szerint a tanulmányi átlag (a táblázatban: ÖSSZ. ÁTLAG) a 13 éveseknél a legmagasabb, a 16 éveseknél a legalacsonyabb, a 13 és a 15 évesek átlagai közötti eltérés pedig nem szignifikáns. Az iskolatípusok alapján (táblázatban: ÁTLAG) a 15 évesek két csoportra oszthatók, szignifikánsan elkülönülnek a négy, hat és nyolc évfolyamos gimnáziumban tanuló diákok a gyengébben teljesítő szakközép- és a szakiskolások alkotta csoporttól, míg a 16 évesek körében a szakiskolások gyengébb osztályzataik révén különülnek el a többi részmintától. Az osztályzatok átlagai alapján kialakult kép hasonlít ahhoz, amit más vizsgálatok eredményei is mutatnak (pl. Csapó, 2002).

10. táblázat. A tantárgyi átlagok életkor és iskolatípus szerinti bontásban

Tantárgy	13 éves	15 éves			16 éves		
	Ált. isk. + 6 és 8 évfolyamos gimn.	4, 6 és 8 évfolyamos gimn.	Szak- közép- iskola	Szak- iskola	4, 6 és 8 évfolyamos gimn.	Szak- közép- iskola	Szak- iskola
Matematika	3,4	3,6	3,3	3,0	3,4	3,2	2,9
Fizika	–	3,6	2,9	2,8	3,6	2,6	2,6
Kémia	–	3,2	3,3	2,6	3,4	3,3	2,4
Biológia	3,9	4,5	3,9	3,9	–	3,5	3,6
Földrajz	3,7	4,2	3,6	3,7	3,7	3,4	3,4
Informatika	4,2	4,3	4,2	4,2	4,2	3,9	4,1
Nyelvtan	3,6	3,5	3,4	3,4	3,7	3,3	3,1
Irodalom	4,0	3,8	3,8	3,0	3,7	3,6	3,5
Történelem	3,9	3,9	4,0	3,9	3,8	3,5	3,3
Idegen nyelv	3,8	4,2	4,3	4,4	4,0	4,0	3,1
Rajz	4,0	3,8	3,9	4,0	3,8	3,7	3,2
Technika	4,2	4,6	3,5	3,7	–	–	–
Ének-zene	3,7	4,0	3,3	3,7	3,7	3,2	3,4
Testnevelés	3,9	3,8	4,0	4,2	4,0	4,1	4,4
ÁTLAG	3,9	4,0	3,7	3,9	3,9	3,7	3,6
ÖSSZ. ÁTLAG	3,9	3,8			3,6		

Az elmúlt öt évben néhány hazai kísérlet is irányult a különböző tantárgyakon belüli, illetve műveltségterületekhez kapcsolódó szociáliskompetencia-fejlesztésre (pl. Konta és Zsolnai, 2002; Kárpáti és Molnár, 2004; Józsa és Székely, 2004). A kísérletek a nemzetközi vizsgálatokhoz hasonlóan mind azt mutatják, hogy jelentős pozitív irányú változás, fejlődés érhető el a szociális összetevők működésében. Mindezek alapján az egyes tantárgyi területek és a mért személyiségvonások kapcsolatának feltárását tartottuk fontosnak.

A tantárgyi csoportok kialakítására klaszteranalízist végeztünk a különböző életkort és iskolatípust reprezentáló részmintákon. Mindegyik kapcsolatrendszerben az irodalom és a nyelvtan szoros párjához kapcsolódik a történelem, a 13 éveseknél pedig az idegen nyelv is. Ez utóbbi szorossága azonban a 15 és a 16 éveseknél már jóval gyengébb, valamint a gimnáziumi és a szakközépiskolai részmintáknál a matematika-fizika-kémia blokkal mutat szorosabb kapcsolatot. Nem egyértelmű az informatika helyzete sem a klasszikus „humán-reál” felosztás alapján. Míg a 13 éveseknél a „humán” tárgyakhoz, a további két életkorban a „reál” tárgyak csoportjához kapcsolódik. A *Nemzeti alaptanterv* (OM, 2004) által meghatározott műveltségterületeket (ezek között önálló mind az informatika, mind az idegen nyelv) is figyelembe véve indokoltnak láttuk e két tárgyat különálló területként kezelni az összefüggés-vizsgálatban. A különböző tantárgyi csoportokhoz való kapcsolódásuk kifejezi az irántuk tanúsított, az elmúlt másfél évtizedben egyre nagyobb mértékű érdeklődést is, hiszen a munkaerő-piaci alkalmassághoz, a mobilitáshoz, valamint a multikulturális közegben való sikeres boldoguláshoz elengedhetetlenné vált az idegen nyelvi kommunikáció, valamint az informatikai ismeretek megfelelő alkalmazása (Halász és Lannert, 2003).

Víszonylag egységes a matematika-fizika-kémia kapcsolata, mely csoporthoz a 13 éveseknél szorosabban kapcsolódik a földrajz és a biológia, a 15 és a 16 éveseknél azonban ezek már a nyelvtan-irodalom-történelem blokkhoz társulnak. Ezt az áthelyeződést a két tárgy természetének változása indokolhatja, a biológia és főként a földrajz a középiskolában már kevésbé azonos tanulnivalót jelent, mint a fizika vagy a kémia, és több hasonlóságot mutat a „humán” tantárgyakkal.

A hagyományos „készségtárgyak”, a technika, a rajz, az ének-zene és a testnevelés szoros egységet alkot mindegyik részmintán, belső szerveződését tekintve a rajz-technika párhoz kapcsolódik először a testnevelés, majd az ének-zene (ahol nincs technika, ott sem változik a kapcsolódás sorrendje).

A tantárgyi osztályzatok rendszere alapján a következő tantárgycsoportokat határoztuk meg: I. nyelvtan, irodalom, történelem; II. idegen nyelv; III. informatika; IV. matematika, fizika, kémia (a 13 éveseknél csak a matematika); V. biológia, földrajz (a 16 éves, 4, 6 és 8 évfolyamos tanulóknál csak a földrajz); VI. technika, rajz, ének-zene, testnevelés (a 16 éveseknél a technika nélkül). Az egyes tantárgycsoportok és a személyiségvonások közötti összefüggéseket a 11–13. táblázatban tüntettük fel.

11. táblázat. A tantárgycsoportok és a személyiségvonások közötti összefüggések (13 évesek)

Faktor	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Energia (E.)	0,23	0,12	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Barátságosság (B.)	0,28	0,21	n.s.	n.s.	n.s.	0,46
Érzelmi instabilitás (É.)	n.s.	n. s	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség (L.)	0,22	0,22	n.s.	0,31	n.s.	0,24
Nyitottság (Ny.)	0,21	0,11	0,29	n.s.	0,23	0,32

A kapcsolatok $p < 0,01$ szinten szignifikánsak; n.s.: nem szignifikáns.

12. táblázat. A tantárgycsoportok és a személyiségvonások közötti összefüggések (15 évesek)

Fak- tor	Gimnázium						Szakközépiskola						Szakiskola					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
E.	0,24	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,35	0,21	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,21	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
B.	0,34	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,21	0,32	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
É.	n.s.	n.s.	n.s.	0,62	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,48	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
L.	0,25	0,27	n.s.	0,19	0,2	0,22	0,33	0,31	n.s.	0,31	0,19	0,21	0,19	n.s.	n.s.	0,21	n.s.	0,32
Ny.	0,29	0,28	0,26	n.s.	0,32	n.s.	0,31	0,3	0,25	n.s.	0,26	n.s.	0,21	n.s.	0,22	n.s.	0,2	n. s

A kapcsolatok $p < 0,01$ szinten szignifikánsak; n.s.: nem szignifikáns.

13. táblázat. A tantárgycsoportok és a személyiségvonások közötti összefüggések (16 évesek)

Fak- tor	Gimnázium						Szakközépiskola						Szakiskola					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
E.	0,32	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,3	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,21	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
B.	0,29	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,32	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
É.	n.s.	n.s.	n.s.	0,55	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,49	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
L.	0,32	0,35	n.s.	0,21	n.s.	n.s.	0,31	0,36	n.s.	0,26	n.s.	n.s.	0,2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,35
Ny.	0,45	0,27	0,31	n.s.	0,21	n.s.	0,41	0,38	0,19	n.s.	0,28	n.s.	0,31	n.s.	0,26	n.s.	0,11	n.s.

A kapcsolatok $p < 0,01$ szinten szignifikánsak; n.s.: nem szignifikáns.

A korábbi vizsgálatok (Zsolnai és Kasik, 2006) – ahol az iskolai teljesítményt egyetlen mutató, a tantárgyi osztályzatok átlaga fejezte ki – szerint a tanulmányi teljesítmény és a személyiségfaktorok között a 16 éves tanulók körében szorosabb kapcsolat áll fenn, mint a 12 vagy a 15 éveseknél, főként a nyitottság és a lelkiismeretesség faktor esetében, s az energia faktornak nincs közvetlen befolyása az iskolai teljesítményre.

Vizsgálatunkban mindhárom életkorban a nyelvtan, az irodalom és a történelem (I. csoport) mutat közepesen erős korrelációt a személyiségvonásokkal, melyeknek – az életkori változások alapján – feltehetően egyre nagyobb a szerepük az iskolai eredményesség alakulásában, illetve azok nagymértékben hozzájárulnak a faktorokon lévő tulajdonságok fejlődéséhez. E kapcsolatok főként a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók körében azonosíthatók, a szakiskolásoknál kevesebb és gyengébb összefüggésekre utaló értékeket találunk.

Az érzelmi instabilitás a matematikát, a fizikát és a kémiát magában foglaló tantárgycsoporttal (IV. csoport) áll kapcsolatban, vagyis a szorongás, az érzelmekkel való bánás, az elégedetlenség és a düh szabályozásának képessége hat az e területeken nyújtott telje-

sítményre és fordítva, a szakiskolai tanulóknál azonban egyik életkorban sem szignifikáns ez a kapcsolat. A biológia és a földrajz (V. csoport) mindegyik részmintán szignifikánsan korrelál a nyitottsággal, illetve a 15 éveseknél a lelkiismeretességgel is, ugyanakkor ezek a korrelációk igen alacsonyak.

Figyelemre méltó az informatika (III. csoport) és a nyitottság közötti, az életkorok alapján tartósan tekinthető összefüggés. Külföldi fejlesztő kísérletek (pl. *Troltenier*, 2006) eredményei alapján e faktor tulajdonságai közül a tolerancia fejlődésének segítségével jelentős eredmények érhetők el az informatikaoktatás keretein belül (pl. Németország egyes tartományaiban a tolerancia, a társadalmi egyenlőség tudatosításának egyik fontos színtere az informatikaóra – részletesebben: *Kasik*, 2007).

Az idegen nyelv (II. csoport) személyiségfaktorokkal való kapcsolata az életkor előrehaladtával csökken, míg a 13 éveseknél az érzelmi instabilitás kivételével mindegyik, addig a későbbi életkorokban már csak a lelkiismeretesség és a nyitottság faktoral mutat szignifikáns összefüggést, a magasabb értékek pedig a szakközépiskolásoknál találhatók. A szakiskolásoknál azonban egyik életkorban sincs szignifikáns kapcsolata a személyiségvonásokkal.

A technika, a rajz, az ének-zene, valamint a testnevelés (VI. csoport) az életkor növekedésével egyre kevesebb és gyengébb kapcsolatban áll a személyiségfaktorokkal. A kapcsolatok gyengülésében, minden bizonnyal, szerepet játszik a tantárgyak számának, illetve azok heti óraszámának folyamatos csökkenése, ugyanakkor a szakiskolai tanulóknál a legidősebb korosztálynál is közepes mértékű ($r=0,35$) a korreláció. Szintén mindenképpen figyelemre méltó – a fejlesztés szempontjából pedig alapvető fontosságú – az együttműködés, az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás és a bizalom mértékét kifejező barátságosság és e tárgyak korrelációs együtthatója, amely a 13 éves korban az összes érték közül a legmagasabb.

A személyiségvonások és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata a tanulási-kulturális szokásokkal

A gyerekek tanulási-kulturális szokásai meghatározóak a tanulmányi teljesítmény alakulásában (pl. *Zsolnai*, 1999). Mivel adataink a személyiségvonások és a különböző tantárgyterületek gazdag kapcsolatrendszerét mutatták, ezért megvizsgáltuk mindkét terület változóinak a tanulásra fordított időt, a család könyveinek számát, a kulturális tevékenységek és a tévénézés gyakoriságát kifejező változóval való összefüggését. Az adatlapon szereplő négy kérdés a következő volt (mindegyiknél ötfokozatú skálán kértük a választ):

1. *Egy átlagos tanítási napon mennyi időt fordítasz tanulásra?* (1) fél óránál kevesebbet; (2) fél és egy óra közötti időt; (3) 1-2 órát; (4) 2-3 órát; (5) 3 óránál többet
2. *Egy átlagos tanítási napon mennyi időt fordítasz tévénézésre?* (1) nem szoktam tévézni; (2) 1 óránál kevesebbet; (3) 1-2 órát; (4) 3-4 órát; (5) 4 óránál többet

3. *Becsüld meg, hány könyve van a családnak!* (1) nincsenek könyveink; (2) 50-nél kevesebb; (3) 51-200 között; (4) 201-1000 között; (5) 1000-nél több
4. *Ebben az évben hányszor voltál színházban, moziban, illetve kiállításon?* (1) egyszer sem; (2) egyszer; (3) 2-6 alkalommal; (4) 6-12 alkalommal; (5) 12-nél többször)

Sem az életkori, sem az iskolatípusok között nincs számottevő különbség a kulturális tevékenységet illetően, a gyerekek átlagosan évi egy-két alkalommal vesznek részt színházi előadáson, mennek moziba vagy kiállításra.

A további három terület a korábbiakkal azonos életkori és iskolatípusonkénti elkülönüléseket mutat. Legtöbb időt a 13 évesek fordítanak tanulásra (napi 2-3 órát), ami – minden bizonnyal – hozzájárul a jobb tanulmányi teljesítményhez. A 15 és a 16 éves gimnazisták és szakközépiskolások közel azonos (1-2 órát) időt töltenek tanulással, viszont jelentősen kevesebbet a szakiskolások (mindkét életkorban átlagosan fél és egy óra közötti időt), amit szintén tükröz a gyengébb tanulmányi teljesítmény.

A tévévezésmi szokásokkal kapcsolatban megegyező eredményeket kaptunk más vizsgálatok adataival (pl. Kiss, 2004). A kutatások szerint az életkor előrehaladtával csökken a tévézéssel eltöltött napi órák száma, a legtöbbet pedig a serdülőkor első éveiben tévéznek a gyerekek. Adataink alapján míg a 13 évesek napi 3-4 órát (a tanulók 75%-a), addig a 15 és a 16 éves tanulók (iskolatípustól függetlenül) 1-2 órát tévéznek (gimnázium: 78%; szakközépiskola: 82%; szakiskola: 85%). E különbséget azonban számos tényező (pl. kollégista vagy sem; van-e a családnak televíziója) befolyásolhatja, ám ezekről nincsenek információink.

A könyvek száma mutatja az iskolatípusok szerinti legnagyobb differenciálódást, azonban csak a 15 és a 16 évesek körében. Mindkét életkorban a gimnázium (43%: 201 és 1000 között) – szakközépiskola (56%: 51 és 200 között) – szakiskola (65%: 50-nél kevesebb) irányában egyre kevesebb könyvvel rendelkezik a családok. A 13 évesek adatai a szakközépiskolások adataival mutatnak hasonlóságot (52%: 51 és 200 között). A könyvek számából ugyan nem következtethetünk az olvasással eltöltött időre, ugyanakkor a hazai vizsgálatok szerint a nagyobb könyvvállomány szignifikánsan jobb olvasási teljesítménnyel jár, az olvasási rendszeresség és a teljesítmény kapcsolata pedig szoros (Halász és Lannert, 2003).

A személyiségvonásokat, a tanulmányi teljesítményt és a tanulási-kulturális szokásokat kifejező változók korrelációs együtthatóit életkori és iskolatípusonkénti bontásban a 14., a 15. és a 16. táblázatban foglaltuk össze. (Nem tüntettük fel azokat, amelyek egyetlen változóval sem állnak szignifikáns összefüggésben.)

A tanulási-kulturális szokásokra vonatkozó változók közül mindhárom életkorban főként a tanulási időt kifejezők mutatnak közepes és erős összefüggést a nyitottság, az energia és a lelkiismeretesség faktorokkal, e három személyiségvonás fejlődésében tehát jelentős szerepe van a tanulási időnek – az értékek a tanulmányi teljesítmény és a szociális faktorok már ismertetett kapcsolatát támasztják alá.

Az elemzés szerint már a 15 éveseknél nincs kapcsolata a barátságossággal, az érzelmi instabilitással, valamint a technika, a rajz, az ének-zene és a testnevelés tantárgyakkal egyetlen tanulási-kulturális tényezőnek sem, amelyek közül a mozi- és a szín-

A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13-16 éves korban

házlátogatási szokás csak a 13 éveseknél befolyásolja kismértékben az energia, illetve a barátságosság alakulását. A 16 éves korra tovább szűkül a szignifikáns összefüggéseket mutató változók köre.

14. táblázat. A személyiségvonások és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata a tanulási-kulturális szokásokkal (13 évesek)

Faktorok és tantárgycsoportok	Tan. idő	Könyv	Tévézés	Kult. tev.
Energia	0,28*	n.s.	0,35*	0,29*
Barátságosság	n.s.	n.s.	n.s.	0,21*
Érzelmi instabilitás	0,37*	0,28*	n.s.	n.s.
Lelkiismeretesség	0,52**	n.s.	n.s.	n.s.
Nyitottság	0,39**	0,35*	n.s.	n.s.
I. (nyelvtan, irodalom, történelem)	0,54**	0,40*	n.s.	n.s.
II. (idegen nyelv)	0,32*	0,16*	n.s.	n.s.
III. (informatika)	n.s.	0,17*	n.s.	n.s.
IV. (matematika, fizika, kémia)	0,45*	0,37*	n.s.	n.s.
V. (földrajz, biológia)	0,32*	0,33*	n.s.	n.s.

*p<0,05; **p<0,01; n.s.: nem szignifikáns

15. táblázat. A személyiségvonások és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata a tanulási-kulturális szokásokkal (15 évesek)

Faktorok és tantárgycsoportok	Gimnázium				Szakközépiskola			Szakiskola		
	Tan. idő	Könyv	Tévézés	Kult. tev.	Tan. idő	Könyv	Tévézés	Tan. idő	Könyv	Tévézés
Energia	0,29*	n.s.	0,46*	0,25*	n.s.	n.s.	0,42**	n.s.	n.s.	0,49**
Lelkiismeretesség	0,64**	n.s.	n.s.	n.s.	0,59*	n.s.	n.s.	0,46*	n.s.	n.s.
Nyitottság	0,45*	0,69**	n.s.	n.s.	n.s.	0,65**	n.s.	n.s.	0,33*	n.s.
I. (ny., ir., tört.)	0,41*	0,23**	n.s.	n.s.	0,39*	0,2*	n.s.	0,35*	n.s.	n.s.
II. (idegen nyelv)	0,22*	0,17*	n.s.	n.s.	0,2*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
III. (informatika)	0,27*	0,18*	n.s.	n.s.	0,23*	0,26*	n.s.	0,19*	0,26*	n.s.
IV. (mat., fiz., kém.)	0,49**	0,23**	n.s.	n.s.	0,42**	0,2*	n.s.	0,36*	n.s.	n.s.
V. (földr., biol.)	0,36*	0,24*	n.s.	n.s.	0,32*	0,36*	n.s.	0,39*	0,18*	n.s.

*p<0,05 **p<0,01 n.s.: nem szignifikáns

16. táblázat. A személyiségvonások és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata a tanulási-kulturális szokásokkal (16 évesek)

Faktorok és tantárgycsoportok	Gimnázium			Szakközépiskola			Szakiskola		
	Tan. idő	Könyv	Tévézés	Tan. idő	Könyv	Tévézés	Tan. idő	Könyv	Tévézés
Energia	0,26*	n.s.	0,45*	n.s.	n.s.	0,37*	n.s.	n.s.	0,31*
Lelkiismeretesség	0,66**	n.s.	n.s.	0,65*	n.s.	n.s.	0,36*	n.s.	n.s.
Nyitottság	0,51*	0,56*	n.s.	n.s.	0,52*	n.s.	n.s.	0,23*	n.s.
I. (ny., ir., tört.)	0,37*	0,67**	n.s.	0,39*	0,59*	n.s.	0,40*	n.s.	n.s.
II. (idegen nyelv)	0,16*	0,14*	n.s.	0,19*	0,19*	n.s.	0,16*	n.s.	n.s.
III. (informatika)	n.s.	0,18*	n.s.	n.s.	0,19*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
IV. (mat., fiz., kém.)	0,41*	0,34	n.s.	0,39*	0,32*	n.s.	0,32*	n.s.	n.s.
V. (földr., biol.)	0,21*	0,49**	n.s.	0,22*	0,38*	n.s.	0,19*	0,18*	n.s.

*p<0,05; **p<0,01; n.s.: nem szignifikáns

A tantárgyak és a tanulásra fordított idő kapcsolatai a mindennapi tapasztalattal meg-
egyeznek. Főként a hagyományos „humán” (I. csoport) és „reál” (IV. és V. csoport) tan-
tárgyak érdemjegyei függenek össze szignifikánsan a tanulási idővel és kisebb mértékben
a család könyveinek számával.

A könyvek számát kifejező változó mindhárom életkorban leginkább a földrajz-
biológia és a nyelvtan-irodalom-történelem tantárgycsoportokkal mutat szorosabb össze-
függést. A családi könyvállomány és a tantárgyi eredmények közötti kapcsolatok meny-
nyisége jóval kisebb a szakiskolások részmintáinál, mint a gimnáziumi vagy a szakkö-
zépiskolai tanulókénál, amit a könyvek alacsony száma magyarázhat. A földrajz-biológia
esetében a z-próba eredménye alapján a kapcsolatok erőssége szignifikánsan különbözik.

A tévézés és az energia közötti összefüggések mindhárom életkorban és mindegyik
iskolatípusnál hasonlóan erős értékeket mutatnak, vagyis adataink alapján az aktivitási
szint, a határozottság, a szociabilitás és a tévézés között tartós, a serdülőkort jelentős
mértékben meghatározó kölcsönös befolyásolás feltételezhető.

A személyiségvonások, a tanulmányi eredményesség és a tanulási idő kapcsolata

A személyiségfaktorok, az egyes tantárgycsoportok és a tanulási idő összefüggésrend-
szerét regresszióanalízissel vizsgáltuk. A változók korrelációs eredményei indokolták,
hogy a hat tantárgycsoportból csak az I-es (nyelvtan, irodalom, történelem), a IV-es (ma-
tematika, fizika, kémia) és az V-ös (biológia, földrajz) csoportot, a tanulási-kulturális
szokásokra vonatkozó változók közül pedig csak a tanulásra fordított időt kifejező válto-

A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13-16 éves korban

zót vonjuk be mint célváltozót az elemzésbe. A 17–20. táblázat tartalmazza az összefüggéseket. (A táblázatokból elhagytuk azokat a változókat, amelyeknél egyik részmintában sincs szignifikáns összefüggés.)

17. táblázat. A felvett változók hatása az I. tantárgycsoportra (nyelvtan, irodalom, történelem) mint függő változóra ($r\beta\%$)

Változók	13 évesek	15 évesek			16 évesek		
		Gimn.	Szakköz.	Szakisk.	Gimn.	Szakköz.	Szakisk.
Energia	9	6	5	4	5	3	2
Lelkiismeretesség	20	18	16	14	19	16	13
Nyitottság	5	9	8	6	6	6	5
Megmagyarázott variancia ($r\beta\%$)	34	33	29	24	30	25	20

18. táblázat. A felvett változók hatása a IV. tantárgycsoportra (matematika, fizika, kémia) mint függő változóra ($r\beta\%$)

Változók	13 évesek	15 évesek			16 évesek		
		Gimn.	Szakköz.	Szakisk.	Gimn.	Szakköz.	Szakisk.
Érzelmi instabilitás	n.s.	14	12	16	13	10	18
Lelkiismeretesség	13	11	10	6	10	10	4
Nyitottság	4	2	2	1	3	4	1
Megmagyarázott variancia ($r\beta\%$)	17	27	24	23	26	24	23

19. táblázat. A felvett változók hatása az V. tantárgycsoportra (biológia, földrajz) mint függő változóra ($r\beta\%$)

Változók	13 évesek	15 évesek			16 évesek		
		Gimn.	Szakköz.	Szakisk.	Gimn.	Szakköz.	Szakisk.
Energia	1	1	2	1	2	1	1
Érzelmi instabilitás	1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Nyitottság	6	9	12	8	16	11	8
Megmagyarázott variancia ($r\beta\%$)	8	10	14	9	18	12	9

n.s.: nem szignifikáns

20. táblázat. A felvett változók hatása a tanulási időre mint függő változóra ($r\beta\%$)

Változók	13 évesek	15 évesek			16 évesek		
		Gimn.	Szakköz.	Szakisk.	Gimn.	Szakköz.	Szakisk.
Érzelmi instabilitás	n.s.	1	1	n.s.	1	1	n.s.
Lelkiismeretesség	14	10	11	8	29	20	6
Megmagyarázott variancia ($r\beta\%$)	14	11	12	8	30	21	6

Az I. tantárgycsoport elemzésében mindegyik részmintán megegyezik a változók fontossági sorrendje: a lelkiismeretesség, majd a nyitottság, végül az energia személyiségfaktor. A megmagyarázott varianciák több mint 50%-át minden esetben már az első változó (lelkiismeretesség) is adja, tehát a nyelvtan, az irodalom és a történelem osztályzatainak alakításában az önkontrollt, a pontosságot, a kitartást, a makacsságot és az állhatatosságot kifejező lelkiismeretesség játszik döntő szerepet, a nyitottság és az energia ennél jóval kisebb mértékben, s még meglepőbb az, hogy a többi személyiségfaktor egyáltalán nem.

A IV. tantárgycsoport esetében az előbbihez részben hasonló eredményeket kaptunk. A megmagyarázott variancia több mint felét – a 13 évesek kivételével – a legtöbb részmintánál már az érzelmi instabilitás is adja, majd a lelkiismeretesség, a legkisebb mértékben pedig a nyitottság járul hozzá a megmagyarázott varianciához. Az eredmények alapján az érzelmi instabilitás jelentős szerepet játszik a 15 és a 16 éveseknél a matematika, a fizika és a kémia teljesítmények alakításában, s igen kicsi a hatása a tapasztalatokra, a kultúrára való nyitottság mértékének.

Az V. tantárgycsoportnál a nyitottság faktor adja a megmagyarázott variancia jelentős hányadát mindegyik részmintán, és csak kismértékben az energia, valamint egyetlen esetben, a legfiatalabb korosztálynál az érzelmi instabilitás. A matematika, a fizika és a kémia tantárgyaknál tapasztalt hatásoktól eltérő értékek jól szemléltetik a tantárgyi kapcsolatrendszernek az életkor előrehaladtával mutatott változását.

A tanulási idő esetében a 13 éveseknél a megmagyarázott varianciát teljes egészében a lelkiismeretesség faktor adja. E faktor hatása mind a 15, mind a 16 éveseknél nagyon jelentős, s az érzelmi instabilitás csak a gimnáziumi és a szakközépiskolai részmintán hat a tanulási idő alakulására. A mindennapi tapasztalat alapján nem meglepő, hogy a tanulási időt nagymértékben magyarázza a lelkiismeretesség. A hatás a legidősebb korosztálynál a legerősebb, amit már a 16 éveseknél is magyarázhat a pályaválasztási szándék, az ehhez kapcsolódó tanulói erőfeszítés. Ebből a szempontból viszont elgondolkodtató a szakiskolásoknál kapott alacsony érték, amely a 15 éveseknél kapott értékénél is kisebb.

A regresszioelemzés eredményei alapján a személyiségfaktorok közül a lelkiismeretesség és a nyitottság hat leginkább a tanulmányi teljesítményre; s az érzelmi instabilitás együttjárása igen jelentős a matematika, a fizika és a kémia tantárgyakból nyújtott eredményekkel. Bár az elemzésben felhasznált osztályzatok csak korlátozott mértékben képesek képet adni a tanulók teljesítményéről, mégis elgondolkodtató az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás, az együttműködés és a bizalom mértékét mutató barát-

ságosság magyarázó erejének hiánya az egyes tantárgycsoportoknál és a tanulási időt ki-fejező változónál.

Összegzés, következtetések

Serdülőkorúakkal végzett empirikus vizsgálatunk eredményei alapján az életkor előrehaladtával nem módosulnak pozitív irányba a mért szociális összetevők, sőt, az átlagok csökkenése tapasztalható. A korrelációelemzés a szociális faktorok gazdag kapcsolatrendszerét mutatta a 13 éveseknél, azonban az összefüggések száma és erőssége – melyek feltehetően az együttfejlődésre utalnak – a 15 és a 16 évesek körében kevesebb és gyengébb. Az eredmények mindenképpen a tudatos iskolai fejlesztés szükségességére hívják fel a figyelmet, ehhez azonban további kutatásokra, megfelelő programokra, illetve segédanyagokra van szükség, ezek száma azonban Magyarországon – az utóbbi néhány év intenzívebb kutatásai ellenére – nagyon csekély.

Az iskolatípusok közötti eltérések vizsgálatakor a szakiskolások jelentős különbségeit azonosítottuk. Az ebben az iskolatípusban tanuló diákok számára kiemelten fontos lenne a szociális kompetencia fejlődésének elsősorban preventív jellegű segítése. További vizsgálatokra van szükség ahhoz, hogy pontosabban kirajzolódjék a szociális környezet azon összetevőinek köre, amelyek nagymértékben hatnak a mért szociális személyiségjegyek fejlődésére. Vizsgálatunk alapján ezek közül az anya iskolai végzettsége csak kismértékben határozza meg azt.

A személyiségvonások tanulmányi teljesítménnyel való kapcsolatának elemzése szerint mindhárom életkorban főként a nyelvtan, az irodalom és a történelem mutat középe-sen erős korrelációt a személyiségvonásokkal, melyeknek – az életkori változások alap-ján – feltehetően egyre nagyobb a szerepük az iskolai eredményesség alakulásában, illet-ve az eredmények nagymértékben hozzájárulnak a faktorokon lévő tulajdonságok fejlő-déséhez. Az elemzés másik fontos üzenete, hogy az érzelmi instabilitás a matematika, a fizika és a kémia tantárgyakkal áll szorosabb kapcsolatban, vagyis a szorongás, az ér-zelmekkel való bánás, az elégedetlenség és a düh szabályozásának képessége hat az e te-rületeken nyújtott teljesítményre és fordítva.

Az, hogy a matematika, a fizika és a kémia tantárgyakkal való kapcsolatok száma és erőssége alulmúlja a „humán” területtel való kapcsolatok számát és erősségét, jelzést ad a módszertani-pedagógiai kultúra színvonaláról is. A mindennapi tapasztalat is azt mutatja, hogy e tárgyak oktatásában számos olyan reformra van szükség, amelyek érintik a szociális összetevők fejlesztését is. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a „humán” tantárgyak módszertana jóval gazdagabb lenne a szociális kompetencia hatékony működésének segí-téséhez, valószínűleg a tantárgyi tartalmak adnak több lehetőséget a személyiség szociális összetevőinek fejlesztésére, amit azonban a közoktatásnak a jelenleginél jóval nagyobb mértékben kellene kihasználnia. A legideálisabb azonban az lenne, ha e két terület együtte-sen tudná segíteni mind a kognitív, mind a szociális területek fejlődését.

A vizsgálat a HEFOP 3.1.1 pályázat (2005/03277) keretében valósult meg. Köszönöm Csapó Be-nőnek a felmérés elvégzéséhez nyújtott segítségét, valamint Vidákovich Tibor és Zsolnai Anikó szakmai támogatását.

Irodalom

- Allport, G. W. (1997): *A személyiség alakulása*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Bordács Margit és Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Caprara, G. V. és Perugini, M. (1993): „The Big Five Questionnaire”: A new questionnaire to assess the factor model. *Person Individual Difference*, **15**. 281–288.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (1998, szerk.): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cattell, R. B. (1957): *Personality and Motivation Structure and Measurement*. Yonkers-on-Hudson, World Publishers, New York.
- Comrey, A. L. (1995): *Manual and handbook of interpretations for the Comrey Personality Scales*. EDITS Publishers, San Diego, CA.
- Cook, M. (2003): *Social Skills Training in Schools*. Love Publishing Company, Denver.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–365.
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Erikson, E. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Eysenck, H. J. (1990): Biological determinants of personality. In: Pervin, L. A. (szerk.): *Handbook of personality*. Guilford Press, New York. 244–276.
- Eysenck, H. J. (1992): Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, **13**. 667–673.
- Eysenck, H. J. és Eysenck, S. B. G. (1964): *Manual for the Eysenck Personality Inventory*. University Press, London.
- Gáspár Mihály (2003): *Stabilitás és változékonyság a személyiségfejlődésben*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Guilford, J. P. és Zimmerman, W. S. (1949): *The Guilford-Zimmerman Temperament Survey: Manual*. Sheridan Supply, Beverly Hills, CA.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hofstede, G. (1980): *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA.
- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz. 339–362.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. Konferenciakötet 123.
- Kárpáti Andrea és Molnár Éva (2004): Képességfejlesztés az oktatási informatika eszközeivel. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz. 293–317.
- Kasik László (2006): *Dráma és nem dráma tagozatos tanulók kreativitásának és társas viselkedést meghatározó személyiségvonásainak néhány jellemzője*. *Pedagógia szakos szakdolgozat*. Kézirat. SZTE–BTK Neveléstudományi Tanszék, Szeged.
- Kasik László (2007): „A nemeknek megfelelő oktatás.” A lányok informatikaoktatásának néhány jellemzője Németországban. *Iskolakultúra*, **17**. 4. sz. 109–114.
- Kiss Judit (2004): A televízió hatása a kisiskolás gyerekekre. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 9. sz. 35–59.
- OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. OECD, Paris.

A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13-16 éves korban

- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Kozéki, B. és Eysenck, H. J. (1985): Magyar és angol iskoláskorúak összehasonlító vizsgálata. *Pszichológia*, **5**, 4. sz. 15–26.
- Lannert Judit (2003, szerk.): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- McCrae, R. R. és Costa, P. T. (1987): Validation of the five factor model of personality across instrument and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 81–90.
- McGrath, H. (1996): *Social Skills Training: where are we going?* Australian Guidance and Counselling Association, Australia.
- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.
- Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, **18**, 127–141.
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- OM (2004): *Nemzeti alaptanterv 2003*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Oatley, K és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmeink*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Radó Péter (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**, 1. sz. 33–48.
- Rózsa Sándor (2004): *BFQ-C. Kézikönyv*. OS Hungary Tesztfejlesztő Kft., Szeged.
- Rózsa Sándor, Kő Natasa és Oláh Attila (2006): Rekonstruálható-e a Big Five a hazai mintán? *Pszichológia*, **26**, 1. sz. 57–76.
- Schneider, B. H. (1993): *Childrens social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Shepherd, G. (1983): A szociális készségek fejlesztése (SST). In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 151–169.
- Sütőné Koczka Ágota (2004): A szociális készségek fejlesztése kamaszkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**, 4–5. sz. 52–68.
- Triandis, H. C. (1989): The Self and Social Behaviour in Differing Cultural Contexts. *Psychological Review*, **96**, 506–520.
- Troltenier, I. (2006): *Themenswerpunkt: geschlechtergerechter Unterricht*. Hamburg.
- Tunstall, D. F. (1994): *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. Paper presented at the Association for Childhood Education. New Orleans.
- Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- V. Komlósi Annamária (2000): Személyiségelméletek. In: Oláh Attila és Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és személyiségpszichológiához. Pedagógusok és tanár szakos hallgatók részére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 85–125.

Wiggins, J. S. and Pincus, A. L. (1992): Personality structure and assessment. *Annual Review of Psychology*, **43**, 473–504.

Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.

Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.

Zsolnai Anikó és Kasik László (2006): *A szociális kompetencia fejlődése 12, 15 és 16 éves tanulók körében*. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2006. október 26–28. Konferenciakötet 123.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KASIK: SOCIAL BEHAVIOUR AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG 13- TO 16-YEAR-OLDS

The questions of the relation between social behaviour and school achievement have attracted growing research attention in education, based on the recognition of the extraordinary importance of the development of the social behaviour regarding long term accommodation to the environment. The aim of our research is to explore those dimensions of the individual that fundamentally determine adolescent social behaviour and school achievement. Representative of the Hungarian school system, the sample was comprised of 13, 15 and 16-year-old students from elementary and secondary school (N= 230). The Big Five Questionnaire (Caprara et al., 1992) was used, which focuses on the personality traits extraversion, friendliness, emotional instability, conscientiousness and openness. As indicators of academic achievement, grade averages from different subject areas were used. To characterise family influences on social behaviour and academic achievements, maternal education was included among the variables. Results show that the social components of the personality do not improve with age. On the contrary, a decrease of average values was found for friendliness, conscientiousness and openness. The correlation analyses revealed a rich relationship between the factors for the 13-year-olds, but a lower number and weaker intensity of such relations surfaced in the other two age groups. Similarly to the knowledge and cognitive abilities of students, significant differences in the development of the personality factors can be identified by school type, the differentiation being the most pronounced in vocational students. Analyzing the connection between personality traits and academic achievement, the former have strong correlations with grammar, literature and history grades in all age groups and subsamples, and the strength of the relations increases with age. Maternal education and a few learning-related variables examined (e.g. number of books, time spent on studying) do not affect these dimensions significantly.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 3. 231–258. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kasik László, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.

KÖNYVEKRŐL

Széchy Éva (2005, szerk.): Új felismerések és kihívások az ember formálásáról
Gondolat, Budapest, 250 o.

Az ELTE-n 1995-ben kezdte meg működését a Neveléstudományi Doktori Iskola, és ezzel új korszak kezdődött a tudományos utánpótlás nevelésében. A doktori iskola első éveinek egyik fő törekvése volt, hogy a pedagógiai problémák kutatását interdiszciplináris kötődéseivel láttassa, és kitágítsa azt a tudományos horizontot, amelyben a modern neveléstudományok elhelyezkednek. E törekvés jegyében hívta meg a doktori iskola vezetése a társtudományok jeles képviselőit, hogy előadásaikkal reprezentálják, alátámasszák a neveléstudományok és a különböző társdiszciplinák kapcsolatait. Az előadások azt a mindenképpen kiemelendő szándékot tükrözik, hogy – *Széchy Éva* szerkesztő *Előszavából* idézzük – a doktori képzésben jelenjenek meg azok az új, a neveléstudományokba integrálandó ismeretegyüttesek, amelyek a „társdiszciplinákban hazánkban és nemzetközi horizonton születtek.”

A kötet ezeknek az előadásoknak a szerkesztett változatát tartalmazza. Az előadások tanulmányokká szerkesztése, majd köteté érlelése során eltelt évek alatt természetesen tovább gazdagodott a neveléstudomány, a tudományos megismerés eszközei bővültek, művelésének hangsúlyai máshova kerültek; változott, módosult a leendő kutatók képzéséről alkotott elképzelés is. A kötet tehát egy adott időszakot tükröz a doktori iskola életéből.

A kötetbe rendezés keretétől szolgál *Bábosik István* bevezető írása a neveléstudományi kutató-képzésről és *Széchy Éva* zárótanulmánya, összegezése az új pedagógiai kihívásokról. E kereten belül tizenhárom természet- és alkalmazott tudományok, illetve társadalomtudományok területéről készült tanulmány igyekszik megmutatni, hogy milyen témákban kínálnak továbbgondolásra érdemes ismereteket a szűkebb-tágabb értelemben vett neveléssel kapcsolatban. Az impozáns szerzői névsor (*Csányi Vilmos, Czeizel Endre, Ádám György, Frenkl Róbert, Popper Péter, Vámos Tibor, Simai Mihály, Köpeczi Béla, Pataki Ferenc, Polónyi István, Timár János, Várszegi Asztrik, Széchy Éva, Agárdi Péter*) nemcsak a képviselt tudományterületeket jelöli, hanem e jeles tudósok tudományfelfogását, értékrendjét is mutatja.

A neveléstudománnyal foglalkozó kutatók, egyetemi oktatók eddig is támaszkodtak más tudományterületek eredményeire. Hagyományosan a filozófia, majd később a pszichológia különböző hangsúlyokkal művelt részterületei jelentették a pedagógia számára a tudományközi kötődést, majd a szociológiai ismeretegyüttesek is megjelentek a neveléstudományokat művelők horizontján.

A teljesség igénye nélkül idézzünk fel először néhány olyan gondolatsort, amely a *természettudományok* és az emberre, nevelésre gyakorolt hatásai kapcsolatába engednek betekintést.

Czeizel Endre a nevelhetőség kérdésének vizsgálatával a pedagógiát régóta foglalkoztató problémát tárgyal. A nevelhetőség biológiai határait bemutatva a genetikai adottságok kiaknázásának lehetőségeire hívja fel a figyelmet, és arra, hogy „az emberek agyi-szellemi kapacitásának nagy része még kihasználatlan” (72. o.), hiszen a gének által biztosított szellemi adottságokkal csak részben élünk.

Ugyancsak hosszú idő óta foglalkoztatja a pedagógiával hivatásszerűen foglalkozókat az emberi tanulás összetettsége, mikéntje. *Ádám György* tanulmánya a gyermeki agyvelő fiziológiai jellemzőivel kapcsolatos legújabb kutatásokat mutatja be, amelyek a tudattalan lelki jelenségek újragondolására ösztönözhetnek. A témába vágó korábbi, pszichológiai, fiziológiai megállapítások elemzéseit figyelembe véve arra a következtetésre jut, hogy „A nem tudatos lelki világ az emberi gondolkodás, kreativitás és intuíció nagy jelentőségű ’előszobája’, amely a korai gyermekkorban nyilván még ’egyeduralkodó’ jellegű pszichikus tartomány, de a fel-

nőtté válás folyamán, a nyelvhasználat birtokában is fontos 'merítési' medencéje marad a tudatos okfejtésnek, logikus gondolkodásnak." (83. o.)

Csányi Vilmos tanulmányának egyik, pedagógiai szempontból ugyancsak fontos eleme az emberi csoportokra vonatkozó humánetológiai felfogások bemutatása. Az a magyarázat, amelyet a humánetológia kínál az egytagú csoport, azaz az autonóm személyiség létrejöttére, nem hagyható figyelmen kívül a nevelés során: „A modern társadalom az autonóm egyének egyezkedési struktúráival írható le... arról van szó, hogy a modern társadalom megfosztja az embert embersége alapvető jegyének megnyilvánulásától, a csoportkötődés normális kialakulásától.” (42. o.)

A társadalomtudományokkal foglalkozó tanulmányok sokféleségéből is érdemes kiemelni néhány gondolatot. A globalizáció kihívásaival foglalkozó tanulmányában *Simai Mihály* felvázolja annak a változó világnak a jellemzőit, amelyben a családi, az iskolai nevelés paramétereit újra kell gondolnunk, amelyben a tudásalapú társadalom szinte közhelyszámba menő emlegetésével már nem elégedhetünk meg. A tanulmány – szem előtt tartva a pedagógiai cselekvés orientálását – utal „az információs forradalom által teremtett új emberi képességek lehetséges következményeire” (140. o.), a hálózatosodásnak, az interaktivitásnak a tanulásban, az információk befogadásában megjelenő szerepére. A tanulmány megírása óta is foglalkoztatja a jövő generációi iránt felelősséget érző nevelőket, hogy „miként lehet megakadályozni azt, hogy a globális internetkultúra félművelt, társadalmi és történelmi tapasztalatok nélküli, igen könnyen manipulálható egyének tömegét eredményezze?” (141. o.)

Posztmodern korunk és a globalizáció felvetette problémákat tárgyal *Pataki Ferenc* is, amikor az ember társas kapcsolatait vizsgálja a felgyorsult idő világában. A társas kötődések, tapasztalatok túlgúlásának és szűkülésének sajátos kettőssége az identitás alakulására is kihat, és ezzel tisztában kell lennie a neveléssel foglalkozóknak. „A bizonytalan és kiszámíthatatlanná vált természeti és társadalmi környezet súlyos tájékozódási és alkalmazkodási nehézségeket támaszt, s megnehezíti az egyén szociális viselkedésének szervezését” – fogalmazza meg *Pataki* az egyik legfontosabb, a neveléstudományi kutatásokban kiemelt témát jelentő problémakört. (163. o.)

E témakörhöz szorosan kapcsolódnak az értékekkel összefüggő kérdések: milyen tájékozódási pontok adódnak pluralista világunkban az értékek terén, az egymás mellett létező értékrendek hogyan jelennek meg a nevelésben, léteznek-e egyetemes erkölcsi normák stb. A kötetben *Várszegi Asztrik* a keresztény nevelés szempontjából válaszol ezekre a kérdésekre, a hit természetéből adódóan egyetemes értékeket kínálva, de érzékeny, mai „posztmodern” fül számára is hallható – érthető elkötelezettséggel. Más megközelítéssel, de ugyancsak értékek iránti elkötelezettséggel járja körül a témát a ma nevelője számára *Széchy Éva* tanulmánya.

Bár a kötetben elkülönülnek a természet- illetve társadalomtudományi szemléletű tanulmányok, a felvetett, neveléssel kapcsolatos problémák összetettsége felkínálja az átjárást a kétféle szemléletmód között. Nem érthető meg például az egyén szerepe, perspektívái, társas kapcsolatai a globális világban, a az iskola változó közegében, ha nem vesszük figyelembe a humánetológia idevágó megállapításait.

Ezek a jelzésszerűen felvillantott gondolatok érzékeltetik azt a gazdag, összetett, problémakört, amellyel a neveléssel foglalkozó tudósok, kutatók napjainkban szembesülnek. A kötet tanulmányai azt példázzák, hogy az ember nevelésével kapcsolatban állandóan visszatérő kérdéseink újra és újra megválaszolandók és megválaszolhatók a tudományos megközelítések sokféleségére alapozva.

Szabolcs Éva

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 6,2 (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, kéziratossorozásként 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 Publication Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, Magyar Pedagógia, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Jelena Mihaljevič Djigunovič, Marianne Nikolov and István Ottó: Croatian and hungarian eighth-graders' level of proficiency in english as a foreign language	171
Éva Szolár: The educational, social and economical exclusion of the roma population in romania	187
Kornélia Gömöry: The progress of gifted children's general intellect, motivation, study strategies and levels of anxiety in mixed ability and gifted classrooms	213
László Kasik: Social behaviour and academic achievement among 13- to 16- year-olds	231