

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZNYOLCADIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2008

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

SZÁZHETEDIK 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: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Csikos Csaba: Az IRA (index of reading awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei 97
- Hamar Pál és Karsai István: Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11–18 éves fiúk és lányok körében 135
- Kasik László: A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban 149

KÖNYVEKRŐL

- Mann Miklós: Donáth Péter: A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958. 195

AZ IRA (INDEX OF READING AWARENESS) KÉRDŐÍVVEL VÉGZETT LONGITUDINÁLIS FELMÉRÉS EREDMÉNYEI

Csikos Csaba

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

Tanulmányunkban az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőív 3 éven keresztül longitudinális felméréssel kapott eredményeket mutatjuk be. Kutatásunk aktualitását és relevanciáját több szempontból is értelmezhetjük. Elsőként kiemelendő, hogy a világszerte intenzíven folyó olvasáskutatás a 21. században tovább folytatja az olvasás stratégiai összetevőinek vizsgálatát, köztük a metakogníció jelenségvilágához tartozó tudáselemek feltérképezését. Másodsorban – ezzel összefüggésben – szeretnénk a hazai olvasástanításról és annak eredményességéről párbeszédet folytató szakmai közösséget empirikus adatokkal gazdagítani. Harmadsorban kutatómódszertani szempontból egy olyan hároméves intervallumban folytattuk a longitudinális felmérést, amely az olvasásfejlődés számára kritikus időszak, azaz a keresztmetszeti vizsgálatokhoz képest a fejlődés megbízhatóbb tanulmányozása vált lehetővé.

Az olvasásra vonatkozó metakognitív tudáselemek

Az olvasás alacsonyabb és magasabb szintű komponensei néhány olvasásmodellben

Az olvasás különböző modelljeiben jelen vannak az olvasásra vonatkozó metakognitív tudáselemek. Elsőként néhány ilyen modellel kapcsolatban vizsgáljuk meg a metakognitív elemek szerepét és jelentőségét.

A mai napig meghatározó jelentőségű faktoranalitikus kutatások az intelligencia szerkezetének feltárását tűzték ki célul. A legfelső, úgynevezett 3. szinten található g-faktor néhány fő képességre osztható (2. szint), amelyek további elemekre, az 1. szinten található képességre bonthatók föl (lásd *Carroll*, 1993, 1998). Az olvasással kapcsolatos képesség-elemek a 2. szintű kristályos intelligencia részeként tekinthetők: pl. Olvasásmegértés (*Reading Comprehension*), Lexikális tudás (*Lexical Knowledge*), Olvasási dekódolás (*Reading Decoding*) és Olvasási sebesség (*Reading Speed*). A pszichometria hőskorától kezdve vitatéma volt, hogy az olvasás különböző összetevőit hogyan lehet egymástól elkülönítetten megmérni. A kérdés leg súlyosabban a megértés és a sebesség viszonyában vetődött fel (*Traxler*, 1944).

A pszichometria által feltárt képességterületek az egyének közötti különbségek statisztikai vizsgálatából születtek meg. Emiatt az olyan pszichikus elemek, amelyek alap-

vetően minden egészséges emberben közösek, nem szerepelnek az intelligencia faktor-analitikus modelljeiben (*Rips*, 1994). A 20. század végén, 21. század elején megszületett olvasásmodellekben az egyénben működő tudáselemek rendszerezése és jelentőségük meghatározása vált fontossá, amelyhez felhasználták az egyének közötti különbségekre építő statisztikai módszerekkel kapott empirikus kutatási eredményeket.

A modern olvasásmodellekben közös vonásként fedezhető fel, hogy az olvasásban szerepet játszó tudáskomponensek két szintjét különböztetik meg. A két szint elnevezése különböző paradigmák mentén változik, de a lényeges jellemzők megragadhatók: az alacsonyabb szintű komponensek felelősek a dekódolásért, a magasabb szintű komponensek pedig a szöveg szintjén a megértés, a tervezés, a nyomon követés és az értékelés feladatait valósítják meg. A két szint szoros együttműködése eredményeképpen alakul ki a tesztekkel mért olvasási teljesítmény, azon belül pedig legfontosabbként a szöveg megértés.

Stanovich (1980) interaktív-kompenzáló modellje szerint az alacsonyabb szintű komponensek hiányosságait a magasabb szintű komponensekre hagyatkozás kompenzálja a gyengén olvasóknál. Ez a modell azt a korábbi álláspontot tagadja, mely szerint a magasabb szintű folyamatok akkor lépnek működésbe, amikor az alacsonyabb szintűek befejeződtek. (A vita emlékeztet a kognitív pszichológiában a top-down vagy bottom-up dichotómiára, ami az információfeldolgozás lentről felfelé vagy fentről lefelé irányultságára vonatkozott.) *Stanovich* megengedi azt a lehetőséget, hogy gyenge olvasási teljesítményt nyújtok az alapszintű dekódoló folyamatok hiányosságait magasabb szintű folyamatok segítségével igyekeznek kompenzálni.

Perfetti (1985) verbális hatékonyság elméletében az alacsonyabb szintű folyamatok fontossága kap hangsúlyt. Az olvasáshoz alapvető, hogy ezek gyorsan és automatikusan működjenek. Annak a kérdésnek a vizsgálatára a kilencvenes években nyílt lehetőség, hogy a két szinthez sorolható összetevők milyen abszolút és relatív szerepet játszanak a szövegértésben.

Walczyk (1995) kompenzációs-kódolási modelljében is főszerepet kap az alkomponensek és a magasabb szintű folyamatok együttműködése és viszonyának leírása. Modellje az érett olvasó folyamatainak leírására szolgál. Összhangban az akkoriban elterjedő kognitív tudományi PDP-modellekkel, az alkomponensek működésében egyidejűleg végrehajtott folyamatokról beszél, amelyek hierarchikusan rendeződnek. Kimondja, hogy még a tapasztalt olvasók között is jelentős egyéni különbségek vannak az alkomponensek hatékonyságát illetően. Amikor valamilyen probléma merül fel az olvasás során, *Walczyk* szerint két dolog történhet. Előfordulhat, hogy az alkomponensek nem jó hatékonyságú működése miatt erőforrásokat kell átcsoportosítani a magasabb szintű (megértési – *comprehension*) komponensektől. Az is előfordulhat, hogy egy nem jó hatékonyságú alkomponens miatt a magasabb szintű folyamatok csökkent minőségű információhoz jutnak.

Az egyik legújabb olvasásmodellre a későbbiekben térünk ki. A nyolcvanas-kilencvenes évek örökségéként fogadjuk el azt a felosztást, hogy a szövegértés alacsonyabb és magasabb szintű mentális folyamatok együttműködése révén valósul meg. A két szinthez tartozó komponensek abszolút és relatív jelentőségének elemzéséhez egy olyan külső viszonyítási pontot érdemes keresnünk, amely az olvasási teljesítményben megjelenő ösz-

szes komponens szerepének megjelenítésére alkalmas. Az olvasás definíciója, az olvasási teljesítmény mérhetőségéről és mibenlétéről alkotott nézetek alaposan megváltoztak az elmúlt négy évtizedben (erre vonatkozóan lásd Cs. Czachesz, 2001; Csikos, 2006), a továbbiakban a szövegértés területén nyújtott teljesítményt tekintjük az olvasás legfontosabb mérhető indikátorának.

A hetvenes évektől datálhatók, és napjainkban is főszerepet játszanak a metakogníció olvasásban betöltött szerepét hangsúlyozó elméletek. A tanulmányunkban bemutatott és vizsgált mérőeszköz is ennek az olvasáskutatói irányzatnak a terméke. Tekintettel a metakogníció-terminológia problémáira (lásd Csikos, 2007), az olvasáskutatók által következetesen megkülönböztetett két szintet megjelenítő legegyszerűbb modell segítségével fogalmazzuk meg a metakogníció-elmélet szerepét az olvasáskutatásban.

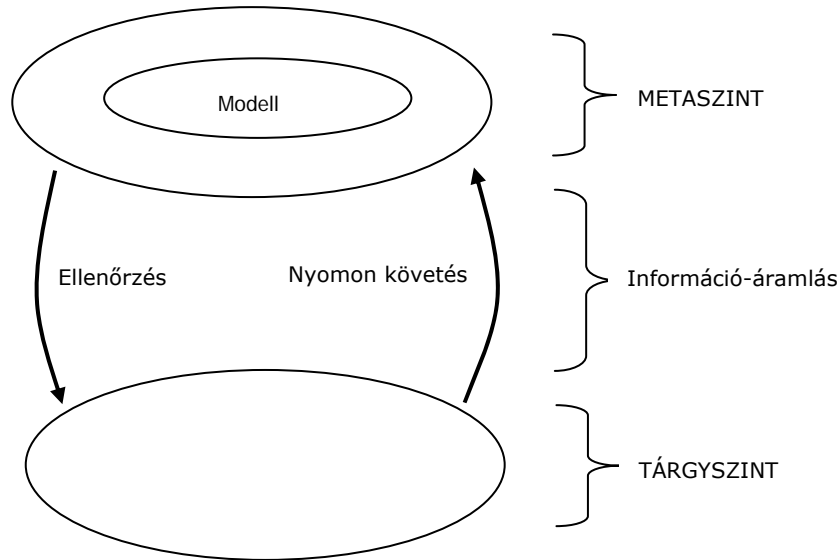
A metakogníció-elmélet az olvasáskutatásban

A metakogníció-elméletnek az olvasáskutatásra gyakorolt hatásáról részletes elemzést nyújt Csikos és Steklács (2006) tanulmánya. A következőkben röviden kitérünk néhány meghatározó modellre, amelyek a mostani kutatás szempontjából lényegesek. A metakogníció-elmélet oktatási relevanciájával számos monográfia és tanulmány foglalkozott a nyolcvanas évektől kezdve. Megállapítható, hogy az iskolában fejlesztendő tudásterületek közül a matematikát és az olvasást vizsgálták leggyakrabban a metakognitív tudáselemek szempontjából. A metakogníció területéhez tartozó tudáselemeket – nem elsősorban pedagógiai szempontból, de a pedagógia számára feltétlenül releváns módon – két részre osztja a szakirodalom: deklaratív és procedurális metatudásról szokás értekezni. Leegyszerűsítve e dichotómia értelmezését: a deklaratív metatudás a saját vagy általában az emberi tudásra vonatkozó ismereteket jelent, míg a procedurális metatudás a saját tudással kapcsolatos tervezési, nyomon követési és ellenőrző folyamatokat jelent (lásd részletesebben Csikos, 2007). A jelen vizsgálatunk középpontjában álló IRA kérdőívvel mért tudáselemek a deklaratív metatudás területéhez tartoznak.

A Nelson-Narens-modell

A korábbi évtizedek olvasásmódeljeiben megjelenő kétszintűség összeegyeztethető a metakogníció talán legegyszerűbb modelljével (Nelson és Narens, 1990/1992; Nelson, 1996). Az 1. ábrán látható modell annyiban különbözik az eredetitől, hogy a metaszint ellipszisébe belekerült a modell kifejezés.

Az olvasáskutatás terminológiájában alacsonyabb szintűnek vagy dekódolónak nevezett folyamatok a tárgyszintet jelentik az érett olvasó számára, amelyet ellenőriznek és nyomon követnek a metaszintű folyamatok. Az érett olvasó számára egy szókép dekódolásához nincs szükség tudatos ellenőrző vagy nyomon követő folyamatok alkalmazására, hanem azok a magasabb bonyolultságú szintű, például szövegértési feladatok számára válnak hatékonyan elérhetővé.



1. ábra

A metakogníció finomított Nelson-Narens-modellje Nelson (1996) alapján

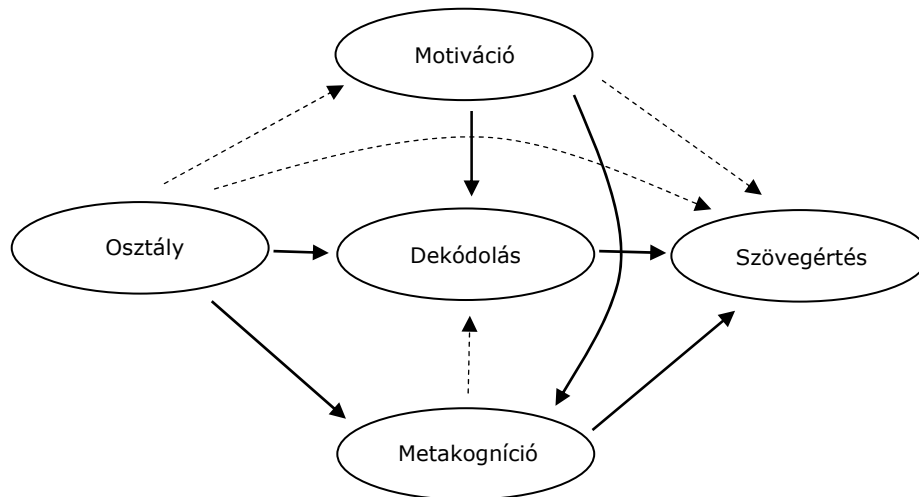
A Nelson-Narens modell bírálói szerint ez az egyszerű, kétszintű modell elsősorban a procedurális metamemória jelenségeinek vizsgálatához nyújt elméleti háttérrel. A nyolcvanas években például Kluwe (1982/1987) által alkalmazott deklaratív-procedurális megkülönböztetés szempontjából a Nelson-Narens modell elsősorban a procedurális metatudás modelljének számít. A finomított modellben megjelenő modell kifejezés ugyanakkor a deklaratív metatudás megkülönböztetését és hangsúlyozását jelenti. Metaszinten bármely modellhez viszonyított nyomon követés és ellenőrzés a modell ismeretét feltételezi. Ugyancsak a finomított modell teszi lehetővé a tervezés metakognitív tudáselemeinek értelmezését.

Van Kraayenoord és Schneider modell

Van Kraayenoord és Schneider (1999) által vizsgált korosztályon belül, 3. és 4. osztályos tanulók körében zajlott az a kutatás, amelyben a kétszintű olvasásmodelleknek megfelelő változókat definiáltak, és számszerűsítették ezek olvasásmegértési teljesítményre gyakorolt hatását. A többváltozós összefüggés-vizsgálat során hierarchikus regresszió-analízisek sorozatával tárták fel az olvasásmegértésre ható változók kapcsolatrendszerét, a LISREL program segítségével. Az olvasásmegértés mint függő változó magyarázatául négy elméleti változót vettek fel a rendszerbe: a tanuló osztálya (harmadik vagy negyedik osztályos), a motiváció szintje, a dekódolás minősége és a metakogníció szintje. Ezek közül a motiváció és a metakogníció két-két látens változó eredmények tekinthető, míg a dekódolás esetén egyetlen standardizált teszt, a Würzburg Silent Reading Test (Würzburgi Néma Olvasás Teszt) szolgáltatott adatokat. A motiváció az IRS (Inte-

Az IRA (index of reading awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei

rest in Reading Scale, Olvasási Érdeklődés Skála) és a Reading Self-Concept Scale (Olvasási Énkép Skála) alapján állt elő, a metakogníció pedig a jelen tanulmány középpontjában álló IRA és a Würzburg Metamemory Test (Würzburg Metamemória Teszt) alapján jött létre. A hierarchikus regressziós modell látens változóit a 2. ábrán mutatjuk be.



2. ábra

Van Kraayenoord és Schneider (1999) modelljében szereplő látens változók és kapcsolatrendszerük (Az ábrán a kapcsolatok irányát a nyílheggyel, a szignifikáns kapcsolatokat folytonos, a nem szignifikánsakat szaggatott vonallal jelöltük.)

A modell szerint a szövegértés szintjét döntő módon határozza meg a metakogníció szintje, az pedig szorosan összefügg az IRA kérdőívvel nyert értékkel. A dekódolás szintje is meghatározó, míg a motiváció szintje nem közvetlenül, hanem – a modellben bizonyított összefüggés-rendszerek eredőjeként – a dekódoláson és a metakogníción keresztül érvényesül. Hasonlóan, az osztály-különbség közvetlen hatása is önmagában alacsony szintű, viszont közvetve mind a dekódolás, mind a metakogníció szintjét nagy mértékben meghatározza.

Cromley és Azevedo (2006) modellje

Az egyik legújabb olvasásmodellt Cromley és Azevedo (2006) publikálták, melynek a DIME (Direct and Inferential Mediation) nevet adták. A modell a többváltozós összefüggés-vizsgálatokban megszokott gondolatmenetre épül. Kitétetett szerepet szánnak az olvasásmegértési teljesítménynek mint az olvasás legfontosabb, külső szakértők és mérőeszközök által tetten érhető formájának, és megkeresik azokat a változókat, amelyek hatással vannak az olvasásmegértésre. Lazább, illetve szorosabb kapcsolatban lévő változókat azonosítanak ahol az összefüggés iránya elméletileg meghatározható. Ismert jelenség a kvantitatív pedagógiai kutatások módszertanából, hogy a változók közötti kap-

csolatokat számszerűsítő statisztikai mutatók nem jelzik sem a kapcsolatok irányát, sem pedig azt, hogy az mennyiben közvetlen vagy közvetett kapcsolat. Léteznek azonban összetett eljárások (lásd *Tacq*, 1997), amelyek segítségével falszifikálhatók egyes modellek, vagyis a változórendszer egymás közötti feltételezett összefüggéseiről adott valószínűséggel kimondható, hogy valamely okságinak feltételezett kapcsolat a rendszerben nem létezik.

A következő öt tényező szerepét tekintik bizonyítottnak a korábbi szakirodalom és saját empirikus vizsgálatuk alapján: (előzetes) háttértudás (*background knowledge*), olvasási stratégiák (*strategies*), szóolvasás (*word reading*), szókincs (*vocabulary*), következtetés (*inference*). Az öt tényező között három olyan van, amelyik kifejezetten az olvasás területéhez kapcsolható. Ezek közül a szókincs és a szóolvasás területén *Nagy József* (2004) végzett feltáró kutatást Magyarországon. Az olvasási stratégiák feltárásának egyik részfeladatát a jelen tanulmány igyekszik megvalósítani. Az olvasás területéhez tágabban kapcsolódó, a *Cromley-Azevedo* modell következtetés változójához kötődő nyelvi-logikai képesség területén *Vidakovich Tibor* (2002) végzett nagymintás feltáró vizsgálatokat.

Cromley és *Azevedo* több lehetséges kauzális modellt is fölvezettek az imént felsorolt változók bevonásával, és ezek közül a hierarchikus regresszió-analízisek segítségével tesztelt modelljeik közül a legpontosabb illeszkedést a 3. ábrán mutatjuk be. Jelen kutatásunk számára kiemelendő, hogy az IRA által vizsgált tudáselemek az olvasási stratégiák és a következtetés elnevezésű változókhoz köthetők. A kutatásban egy általuk kifejlesztett 10 itemes Strategy Use mérőeszközt használtak, amely adatfelvételi procedúráját tekintve az on-line mérőeszközökhöz közelít. Konkrét elolvasott szövegrészt követően hangzik el egy kérdés, mint pl. „Az alábbiak közül melyik tekinthető a bekezdés legjobb összegzésének?”, és négy válaszlehetőség közül kell egyet megjelölni. Az IRA kérdőívhez képest jelentős különbség, hogy nem a stratégiahasználat ismeretét mérték, hanem közvetett módon azt, hogy ténylegesen milyen stratégiát használt a tanuló. (A vizsgált személyek 9. osztályos amerikai tanulók voltak.) A 3. ábráról leolvasható, hogy a magas szintű stratégia-használat nem közvetlenül, hanem a következtetés nevű változón keresztül hat a szövegértésre. A következtetési képesség mérésére a kutatók által kifejlesztett egyszeres választásos, 10 itemes teszt szolgált, amely a mondatok és bekezdések szintjén mérte a következtetések levonásának képességét.

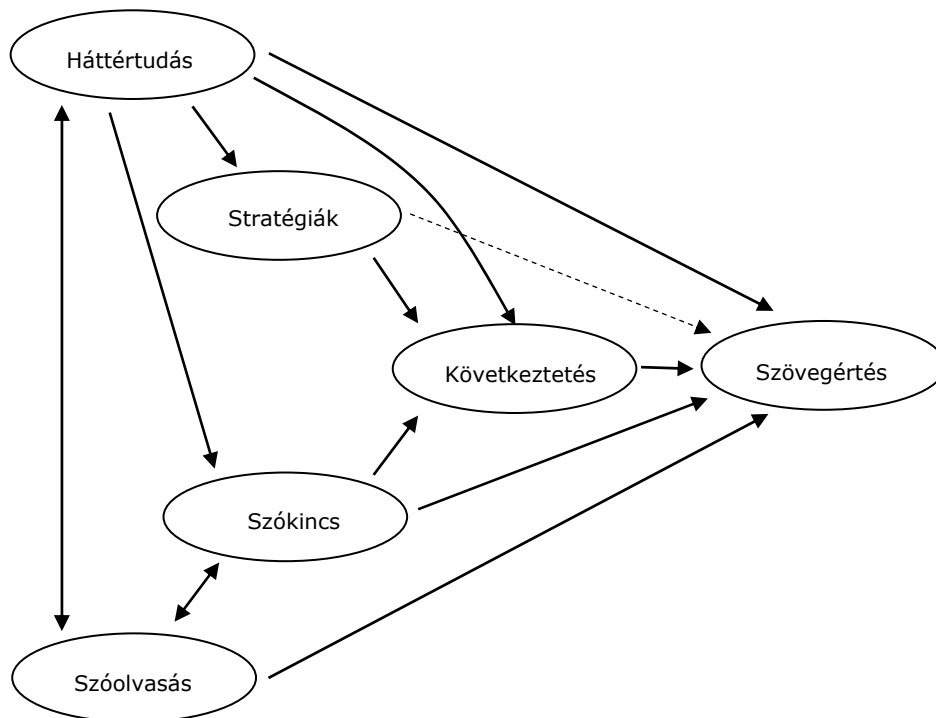
Az olvasás metakognitív tudáselemeinek mérése

A mérés alapproblémái

A metakogníció mérésének és értékelésének általános problémakörét részletesen elemeztük (*Csikos*, 2004, 2007). *Veenman*, *von Hout-Wolters* és *Afflerbach* (2006) szerint az értékelés problémáinak kezelése párhuzamba állítható a metakogníció fogalmának megértésében mutatkozó fejlődési lépésekkel. A metakogníció különböző összetevőinek mérésére más-más módszerek alkalmasak, mindegyiknek megvan a maga előnye és hátránya. Ahogyan korábban megállapítottuk, „jelenleg nincs a metakogníciónak érvé-

Az IRA (index of reading awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei

nyes mérőeszköze” (Csikos, 2007. 65. o.), vannak viszont érvényes és megbízható mérőeszközei egyes részterületeknek.



3. ábra

A Cromley és Azevedo (2006) modelljében szereplő változók és kapcsolatrendszerük (Az ábrán a kapcsolatok irányát a nyílhegygel, a szignifikáns kapcsolatokat folytonos, a nem szignifikánsat szaggatott vonallal jelöltük.)

Baker és Cerro (2000) gondolatait követve a metakogníció mérésében a konkrét tartalmi területeket, így például az olvasás metakognitív komponenseit igyekszünk körülhatárolni. A metakogníció magas szintű működése a pedagógiában nem cél, hanem egy konkrét tartalmi területen eszköz. A metakogníció fejlettségi szintjénél gyakran fontosabb a metakogníció rugalmassága (Csikos, 2007; Siegler és Lemaire, 1997). Az olvasás metakognitív komponenseinek mérésében a statikusnak tekinthető deklaratív tudáselemekben, és a dinamikus procedurális elemekben is meg kellene jelennie annak a gondolatnak, hogy az adott feladathelyzettől függ az alkalmazott olvasási stratégia. Feltételezhető, hogy e gondolat verbális ismerete még távolról sem jelenti a stratégiahasználat tényleges rugalmasságát, hiszen az csak a tényleges feladatvégzés során mérhető.

A metakogníció mérésében az jellemző, hogy egy adott feladat- vagy problémahelyzethez képest időbeliségben on-line vagy off-line módon történik a mérés (Veenman, Hout-Wolters és Afflerbach, 2006). A metakogníció on-line mérési módszerei a feladatmegoldás folyamatában próbálják mérni a metakognitív tudáselemeket. Ezeknek is több

fajtáját ismerjük: egyes esetekben a kísérleti személy aktív közreműködője a mérésnek, más esetekben külső megfigyelés történik. A vizsgált személy aktív közreműködésével történő on-line mérés jellemző formája a hangosan gondolkodtatás, míg a megfigyelés módszerei között a szemmozgás-vizsgálatokat, a számítógép-használat során keletkező log-fájlok elemzését, valamint a problémamegoldás folyamatának képanyagra rögzítését és elemzését említjük. E három utóbbi módszer közös jellemzője a nemverbális értékelés, amellyel lehetővé válik, hogy külső szakértők egyetértésén alapulva olyan életkorban is vizsgáljuk a metakogníció megnyilvánulásait, amely életkorban még nincs megfelelő gyermeki szókincs a mentális állapotok bemutatására.

A metakogníció off-line mérési módszerei között a kérdőívek játszanak kitüntetett szerepet. Előnyük, hogy nagy mennyiségű adat gyűjthető a módszer alkalmazásával, és több évtizedes, kiforrott értékelési technikák állnak rendelkezésre. Az olvasás metakognitív összetevőinek mérésében is előttünk állnak a fentiekben megjelölt értékelési formák. A gyakorlatban is használják a szemmozgás-vizsgálatokat például az újraolvasás, az olvasás tempójának metakognitív szabályozásának vizsgálatában. A legelterjedtebbek azonban a tényleges olvasási metakognitív folyamatoktól időben kiszakított kérdőíves vizsgálatok és laboratóriumi interjúk. Az olvasási stratégiák használatára vonatkozó elméleti modellt és magyar nyelvű kérdőívet fejlesztett ki *Zsigmond* (2008).

Kutatási eredmények az IRA kérdőív kifejlesztése előtt

A deklaratív metatudás tárgykörébe tartozó tudáselemek vizsgálata a hetvenes évektől datálódik. Az egyik legtöbbet hivatkozott vizsgálatban *Myers és Paris* (1978) második és hatodik osztályos tanulókkal készített interjúk során jutottak érdekes eredményekhez. Igazolták, hogy bizonyos tudáselemekben nincs különbség a két tanulócsoport között, míg másokban a hatodikosok fölénye mutatkozik meg. Jelentős előnyben vannak a hatodikosok olyan tudáselem meglétében, mint például a bekezdések első mondata szerepének ismerete (tételmondat). Nem volt jelentős különbség ugyanakkor például a szöveg hossza és a szövegfelidézés nehézsége közötti összefüggés megítélésében, az előzetes tudás olvasást megkönnyítő szerepének megállapításában, valamint az olvasott szöveg témája kedveltségének és az olvasásra fordított idő és a felidézés sikeressége közötti összefüggés kimondásában. Már második osztályos korban kimutathatók olyan meggyőződések, metakognitív tudáselemek, amelyek kialakulása nyilvánvalóan az olvasástani legkezdetibb szakaszában történik. Fontos feladat ezeknek a tudáselemeknek feltárása, mérhetővé tétele. Ezzel együtt fontos a szakmai közvéleményben és a gyakorló pedagógusokban is tudatosítani, hogy az olvasástani tudásnak abban a szakaszában, amelyben a dekódolás tempója és hibátlansága a legfontosabb mérce, már jelen vannak a dekódolási folyamatok működését tervező, nyomon követő és ellenőrző tudatos gondolkodási folyamatok, amelyeket definíció szerint metakognitívnek nevezhetünk.

Stanovich (1980) tanulmánya számos kutatási eredményről számol be, amelyek az olvasás deklaratív metakognitív elemeivel kapcsolatosan a hetvenes években születtek. Idézi *Weber* eredményeit, aki szerint nincs különbség a jól és rosszul olvasók között abban a tekintetben, hogy ha hangos olvasás közben hibásan olvasnak egy szót, akkor az nyelvtanilag korrekten illeszkedik-e a mondatba vagy sem. Ez az eredmény ellentmond

annak a korábbi hipotézisnek, mely szerint a gyenge olvasás egyik oka a szóról-szóra haladó olvasásmód. Vagyis az olvasás magasabb szintű komponenseinek működését és ennek a működésnek a tudatosságát a győnge olvasók között is szükséges felmérni.

Cross és *Paris* (1988) vizsgálata is gazdagította az olvasásra vonatkozó tanulói meggyőződésekről szerzett tudásunkat a harmadik-ötödik osztályos korosztályban. Eredményeik szerint az olvasás metakognitív komponenseinek magas szintje mellett előfordulhat gyenge olvasási teljesítmény. Ebben a helyzetben a hibaészlelésben, vagyis egy adott szövegben a nem értelmes szavak vagy mondatok aláhúzását kérő teszten az ilyen tanulók rendkívül gyenge teljesítményt nyújtottak, azonos szintűt azokkal, akiknél a gyenge olvasási teljesítményhez gyenge olvasási tudatosság társult. Ez az eredmény megerősíti a bemutatott olvasási modellek azon feltételezését, hogy a szövegértés létrejöttéhez az olvasás különböző szintű összetevőinek együttműködése szükséges. Ebben a kutatásban az olvasási tudatosság mérésére az IRA közvetlen elődjének tekinthető RAI (Reading Awareness Inventory) került alkalmazásra (*Paris* és *Jacobs*, 1984), a későbbi trichotóm pontozással, de csak 15 itemmel.

Jacobs és Paris IRA (Index of Reading Awareness) kérdőíve

Amennyiben az olvasás deklarált metakognitív elemeinek feltárására a kérdőív alkalmazása mellett döntünk, definiálni kell, hogy az olvasás mely komponenseinek mérésére vállalkozunk. *Jacobs* és *Paris* (1987) megteszik ezt a pontosítást, és az olvasási folyamatokra vonatkozó tudatos (*awareness*) és másokkal verbálisan megosztható tudás-elemek (*public knowledge*) mérését tüzték ki célul. Ez azt jelenti, hogy a verbális beszámoló képességi értelemben vett tudás mérése a cél. A kérdőív harmadik, negyedik és ötödik osztályos gyerekek számára alkalmazható, vagy ezen évfolyamoknak megfelelő szintű olvasási teljesítmény esetén.

Jacobs és *Paris* célja az volt, hogy elméletileg megalapozott struktúrájú legyen a mérőeszköz, ezért a 20 tételen belül 4 alskálát definiáltak, amelyekhez tartozó itemeket véletlenszerűen osztották szét a végleges kérdőívben. A négy alskála meghatározása tükrözte a mérni kívánt pszichikus komponensek feltételezett struktúráját. Az értékelés elnevezésű alskálához tartozó itemek azt mérik, hogy a tanuló képes-e értékelni feladatokat, célokat és egyéni képességeket. A tervezéshez tartozó itemek a konkrét célokhoz igazított előre tervezésre vonatkoznak. A szabályozás kategóriába tartozó itemek az olvasási folyamat nyomon követéséről és az esetlegesen szükséges javító stratégiákról¹ adnak információt. A feltételtudás kategóriájába tartozó kérdések arra vonatkoznak, hogy mikor és miért érdemes egyes olvasási stratégiákat alkalmazni.

Az IRA kérdőív szerepelt a kilencvenes évek néhány kutatásában. Az eredeti *Jacobs-Paris* publikáció meglehetősen hiányosnak bizonyult olyan mutatók tekintetében, amelyek a mérőeszköz méréselméleti szempontból értelmezett jóságát fejeznék ki, *McLain*, *Gridley* és *MicIntosh* (1991) egy validáló vizsgálatot folytatott a mérőeszközzel. A mérőeszköz reliabilitása „éppen csak elfogadható”-nak (*marginally acceptable*) bizonyult

¹ Javító (*fix-up*) stratégiák: *Almasi* (2003) szerint ebbe a kategóriába két alapvető folyamat tartozik. A lassítás, az olvasás tempójának a szöveg nehézségéhez igazítása, és a tudatos újraolvasás, vagyis amikor az olvasás dekódoló folyamataiban ismétlés következik be, és az például a szemmozgásban is tetten érhető.

(0,61). Kutásukból ugyanakkor nem derült ki, hogy milyen életkori összetételű volt a mintájuk. Mivel a populáció heterogenitása növeli a reliabilitást, így – feltételezve, hogy *McLain*, *Gridley* és *McIntosh* tanulmányában vegyesen fordultak elő a 3-5. osztályos korosztályba tartozó tanulók, a 0,61-os érték egy felső becslésnek tekinthető ahhoz képest, amit egy kiválasztott évfolyam tesztelésével kapnánk.

A nemzetközi szakirodalomban gyakran a 0,6 fölötti, esetenként pedig a 0,5 fölötti reliabilitás-értéket tekintik a felhasználhatóság alsó határának, a későbbi vizsgálatokban felbukkan az IRA összpontszáma mint pedagógiai kísérlet, vagy mint pedagógia összefüggés-vizsgálat változója. *Gaultney* (1995) kutatásában 4-5. osztályos fiúk vettek részt, akik gyenge olvasók voltak, és a fejlesztő programban az önmaguk számára feltett „miért?” kérdések alkalmazását gyakorolták. A kísérlet eredménye szerint, akik az IRA kérdőívén magasabb pontszámot értek el, azok számára eredményesebb volt a tréning. Az IRA kérdőívén alacsonyabb pontszámot elérők körében az IRA pontszám és a szövegfeldolgozási feladat megoldása között szoros korreláció adódott (*Csikos és Steklács*, 2006). Ez a kísérlet azt igazolja, hogy az IRA kérdőívvel mért deklaratív metatudás-elemeknek jelentős szerepe lehet egyes oktatási módszerek hatékonyságában és az olvasáshoz köthető teljesítményben is.

Van Kraayenoord és Schneider (1999) az IRA mint az olvasás metakognitív komponenseinek egyik mérőeszköze szerepelt. A szerzők a kérdőívvel kapcsolatban megfogalmazták: „Úgy tekintettük, hogy a 0,5-nél nagyobb értékek elegendők ahhoz, hogy garantálják ennek [az IRA kérdőívnek] és a vizsgálat többi mérőeszközének használhatóságát” (309. o.). Az IRA és a Würzburg Metamemory Test pontszámai együtt alakították ki vizsgálatukban a metakogníciónak mint látens változónak a manifestálódott pontszámát.

Újabb törekvések

Az IRA kérdőívvel kapcsolatos problémák alapvetően két forrásból erednek. Egyrészt a mérni kívánt tudáselemek, vagyis a metakogníciónak az a területe, amely verbális információk szintjén kívánja megismerni a tanulók olvasási stratégiáit és olvasásra vonatkozó meggyőződéseit, nehezen mérhető pszichikus struktúra a 9-11 éves korosztályban. A nehezen mérhetőség maga is két dolgot jelenthet: a mérni kívánt pszichikus struktúra kialakulatlanágát, illetve a mérni kívánt terület szerkezetének feltáratlanágát, vagyis a rossz konstrukt validitást. A másik problémaforrás a mért populáció jellegzetességei helyett a mérőeszköz jellemzői lehetnek. Itt is több elméleti lehetőség képzelhető el. A trichotóm értékelési rendszer önmagában nem hat a reliabilitás ellen, sőt bevált módszernek számít nyílt végű kérdésekre adott válaszok három kategóriába sűritésénél, éppen a jó reliabilitás érdekében, a validitás megtartása mellett (lásd *Little és Steinberg*, 2006). Nem történt meg azonban a válaszlehetőségek rangsorolásának szakértők közötti egyetértésen alapuló statisztikai igazolása. A mérőeszközzel kapcsolatos problémák egy másik aspektusa, hogy az elméleti konstrukció szimmetriája (mind a négy alskálához pontosan 5 item tartozik) fölülírtá az empirikus jóságmutatókkal és faktoranalízissel nyerhető item-struktúrát.

Egy jobb mérőeszköz készítésére való törekvés a két, imént említett problémaforrás eliminálását jelentheti. A MARS (Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory) kérdőívet publikáló *Mohktari és Reichard* (2002) a serdülő korosztály számára fejlesztették ki mérőeszközüket: hatodiktól tizenkettedik évfolyamig próbálták ki, de felnőttkorban is használható. Emellett a kérdőíves vizsgálatokban talán legelterjedtebben használt ötfokú, Likert-típusú skálát használták, ami megkönnyíti az adatok feldolgozását, hiszen intervallum-skálásnak tekinthető minden egyes item pontszáma (l. erre vonatkozóan *Selltiz, Jahoda, Deutsch és Cook*, 1966/1979), és 1-től 5-ig terjedő skálán összehasonlíthatóság tett lehetővé más hasonló mérőeszközökkel, például az Oxford által kidolgozott, nyelvtanulási stratégiák használatát mérő kérdőív eredményeivel.

A SORS (Survey of Reading Strategies) kérdőívet *Sheory és Mokhtari* (2001) fejlesztették ki, és már hazai kipróbálásáról is értesültünk (*Mónos*, 2005). Létezik a kérdőívnek on-line változata is. A SORS kérdőív hat fokozatú Likert-típusú skálát alkalmaz, és a MARS-hoz hasonlóan, de az IRA-tól különböző módon, a kérdőívben belüli alkálákhoz különböző számú itemek tartoznak, de összességében a MARS és a SORS is 30 állítást sorol fel.

Természetes törekvés lehet az eddigi előzmények alapján egy olyan, magyar nyelvű kérdőív kifejlesztése, amely már alsó tagozatban is alkalmazható, és amely formai jellemzőit és reliabilitását tekintve inkább a MARS-hoz állna közelebb. A mostani kutatás ebbe az irányba tett lépésként tekinthető, melyben feltárjuk, hogy a 3-5. osztályos korosztálynak szóló kérdések közül melyek azok, amely méréselméleti és oktatás-módszertani szempontból a legtöbb információt nyújtják a tanulói tudás és a közoktatási rendszer fejlesztése számára.

Módszerek

Minta és adatfelvétel

A Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportja által koordinált longitudinális felmérés-sorozatba illeszkedően történt a minta kiválasztása. A minta, a területi és településtípus szerinti rétegzés mellett országos reprezentatív mintának tekinthető.

A felmérés 3 egymást követő évben, 2005-ben, 2006-ban és 2007-ben, mindig november hónapban végeztük. A 2005-ben még 3. osztályos tanulókat a következő két évben újratesteltük. A kiinduló mintanagyság 4438 fő volt, amely a longitudinális mérésekben szokásos évi 10%-osnál nagyobb mértékben csökkent 5. osztályra, aminek két fő oka van: egyrészt a 4. és az 5. osztály között a szülők egy része más intézményt, kis arányban akár szerkezetváltó gimnáziumot választ gyermekének, másrészt pedig az intézmény-összevonások és a fenntartókban bekövetkezett változások miatt csökkent a minta.

Mostani elemzéseinkben azok a tanulók szerepelnek, akik mindhárom évben részt vettek a felmérésben, és a kérdőív minden itemére értékelhető választ adtak. Az elemzésre kerülő minta elemszáma 3158 fő. Eltekintve attól a kis arányú részmintától, amely a szerkezetváltó gimnáziumban folytatott tanulmányai miatt maradt ki az 5. osztályos mintából, a minta kopásának hatása egyformán érintette a mintát a 3. osztályban lefektetett

reprezentativitási szempontok szerint, mintánk mindhárom évfolyamra nézve országos reprezentatív mintának tekinthető.

Mérőeszköz

A mérőeszköz a *Jacobs és Paris (1987)* által kifejlesztett IRA (Index of Reading Awareness) kérdőív magyar adaptációja volt. A magyar adaptáció készítése során a szakértői fordítás és visszafordítás stratégiáját követtük, megvitatta a kapott eltéréseket. A kérdőív 20 kérdést tartalmaz, valamennyihez három válaszlehetőség társul. Az egyik válaszlehetőség mindig 2 pontot ér, egy másik 1 pontot, a harmadik pedig 0 pontot. A válaszlehetőségek kialakítása a szerzők előzetes kutatása alapján történt, amikor interjú formájában hangzottak el a kérdőív kérdései, és a leggyakoribb válaszokból születtek meg a kérdőív válaszlehetőségei, amelyek pontértéke *Jacobs és Paris* alakították ki. Az egyes opciók esetén akár olvasáskutatók, akár gyakorló pedagógusok között is vita alakulhat ki a válaszok pontértékét illetően, ezért szükséges lenne megkeresni a választ arra a kérdésre, hogy gyakorló tanítók és tanárok értékítélete milyen mértékben támogatja az opciók pontértékeit.

A kérdőív kérdéseit és opcióit az Eredmények részben mutatjuk be. A kérdőívvel nyert adatokat fejlesztő és diagnosztikus értékelési célokra érdemes használni, szummatív értékelési célokra sem mérőeszköztani, sem oktatásmódszertani okokból nem alkalmasak.

Eredmények

Az eredmények bemutatását több gondolatkör összefűzésével valósítjuk meg. Elsőként azt a – korábbi validáló tanulmányban (*McLain, Gridely és McIntodh, 1991*) is élesen megfogalmazott – kérdést elemezzük, hogy vajon pszichometriai értelemben, elsősorban a reliabilitás szempontjából az IRA mérőeszköze-e *valamilyen* pszichikus struktúrának. A reliabilitás szempontjából a magyar tanulók populációjában az IRA egészen nem tekinthető megfelelő mérőeszköznek, fontossá válik az egyes itemek elemzése alapján kinyerhető információ. Ugyancsak az itemek szintjén kapott információ alapján vizsgálható a kérdések összefüggésrendszere egy-egy évfolyamon belül vagy évfolyamok között. Végül az évfolyamok eredményeinek összehasonlításával nyert fejlődési adatok elemzését végezzük el.

A mérőeszköz reliabilitásának vizsgálata

A reliabilitás-értékek az évfolyam növekedésével párhuzamosan nőttek: Cronbach- $\alpha_{3.\text{évf.}}=0,41$, Cronbach- $\alpha_{4.\text{évf.}}=0,47$, Cronbach- $\alpha_{5.\text{évf.}}=0,53$. Összességében elmondható, hogy a kérdőív nem jól mér a hazai tanuló-populációban.

Az alacsony reliabilitás okainak feltárására itemkihagyásos reliabilitás-elemzést végeztünk, vagyis megvizsgáltuk, melyek azok a kérdések, amelyek elhagyása a kérdőív-ből javítaná a reliabilitást. Kizárólag méréselméleti szempontból nézve a kérdést, elmondható, hogy a reliabilitást rontó itemeket az jellemzi, hogy azokon viszonylag nagy

gyakorisággal értek el magasabb pontszámot azok, akik a teljes kérdőívben alacsonyabb összpontszámot szereztek.

Az 5. osztályos adatokat vizsgálva három item bizonyult a legrosszabbul mérőnek, ezeket elhagyva a reliabilitás 0,60 értékű lett. További itemek elhagyásával a reliabilitás már alig növelhető. A három leggyengébben mérő item a 16., a 17. és a 19. kérdések voltak, amelyek tartalmi és leíró statisztikai elemzésére a következő részben térünk rá.

Még egy további elméleti megfontolást teszünk a reliabilitással kapcsolatosan. A *McLain*, *Gridley* és *McIntosh* által közölt 0,61-os érték (bár erre explicit módon nem tér ki a tanulmány) életkorilag vegyes minta alapján született. Mivel a populációnak a mérni kívánt tulajdonság szerinti heterogenitása növeli a reliabilitást, feltételezhető, hogy életkorilag vegyes csoportokban magasabb reliabilitásértékek adódnak a jövőben.

Az itemek leíró statisztikai elemzése

A kérdőív egészéből nyert összesített mutató kevésbé alkalmas valamely pszichikus struktúra fejlettségének jellemzésére, megnő annak jelentősége, hogy az egyes kérdések szintjén milyen információ nyerhető. Az 1. táblázat a legalapvetőbb leíró statisztikai mutatókat mutatja be.

Az 1. táblázatban megjelenített információtartalom az opciók ismeretében válik majd teljessé. A kérdőív normaorientált szemléletű, azaz a tanulók közötti különbségek mérése céljából készült, és nincs előre rögzített jelentése a 100%-os teljesítménynek, a normaorientált értékelés alapelveit tudjuk alkalmazni. Az 50%-os eredmény, vagyis az 1 pont körüli teljesítmény mérőmódszertani szempontból kedvezőbb jellemzőkkel bír, a 0-hoz és a 2-höz közeli értékek kevésbé jól mérő kérdéseket jeleznek. A szórás ismeretében pontosítható az előbbi megállapítás, és elmondható, hogy a 0-hoz és a 2-höz közeli átlagok magas szórásértékkel párosulva a rosszul mérő kérdések indikátorai lehetnek. Végül megfigyelhető, hogy évfolyamok szerint hogyan alakulnak az átlagok. Vannak kérdések, amelyekhez tartozó átlag egyenletesen nő a két év alatt, míg vannak különleges viselkedésű kérdések, ahol az átlag 3. vagy 4. osztályban a legmagasabb. Ez utóbbi esetek nem feltétlenül a kérdés minőségével kapcsolatos problémát jeleznek, hanem akár azt is jelezhetik, hogy ténylegesen visszaesés mutatkozik bizonyos tudáselemekben. A fejlődés problémáira a tanulmány későbbi részében még visszatérünk.

A kérdőívben trichotóm skálás értékelést alkalmazunk, az átlag és a szórás értékei elrejtik annak az információnak egy részét, amelyet a kérdéseket követő válaszlehetőségek megoszlása hordoz. Táblázatok sorozatában ezért az egyes kérdések opcióit, és a válaszgyakoriságok megoszlását mutatjuk be. Az itemeket a kérdőív megalkotói szerinti négy alskála sorrendjében tekintjük át.

1. táblázat. Az IRA kérdőív itemeinek átlaga (zárójelben a szórás) a három évfolyamon

Kérdés	3. osztály	4. osztály	5. osztály
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)
1. Melyik a legjobb módja annak, hogy megjegyezz egy történetet?	0,96 (0,76)	1,05 (0,80)	1,22 (0,83)
2. Mit teszel, hogy megjegyezd a leckét?	0,94 (0,49)	1,02 (0,54)	1,16 (0,63)
3. Mit teszel, amikor egy szóhoz érsz, amelynek nem tudod a jelentését?	1,04 (0,69)	1,13 (0,66)	1,14 (0,63)
4. Nagyon sietsz, ezért csak néhány mondatát tudod elolvasni egy történetnek. Mit teszel?	1,65 (0,57)	1,74 (0,53)	1,72 (0,57)
5. Miért térsz vissza valamihez a szövegben, miért olvasol el valamit újra?	1,36 (0,77)	1,47 (0,76)	1,50 (0,74)
6. Mi segítene neked abban, hogy jobb olvasóvá válj?	1,57 (0,77)	1,61 (0,74)	1,51 (0,81)
7. Mit teszel, amikor egy egész mondat jelentését nem érted?	1,12 (0,49)	1,11 (0,48)	1,07 (0,56)
8. Mi a különleges egy történet első egy-két mondatában?	1,57 (0,64)	1,72 (0,54)	1,64 (0,59)
9. Mit teszel, ha a tanár azt mondja neked, hogy olvass el egy történetet, és jegyezd meg annak lényegét?	0,92 (0,60)	1,02 (0,53)	1,09 (0,52)
10. Szerinted melyek a legfontosabb mondatok egy történetben?	0,80 (0,93)	1,01 (0,95)	1,15 (0,93)
11. Mi a különleges egy történet utolsó mondataiban?	1,51 (0,65)	1,60 (0,58)	1,54 (0,61)
12. Amikor beszámolsz másoknak arról, amit olvasol, mit mondasz nekik?	1,61 (0,64)	1,75 (0,52)	1,74 (0,57)
13. Mit teszel, ha gyorsan kell olvasnod, és csak néhány szót tudsz elolvasni?	1,72 (0,58)	1,75 (0,56)	1,64 (0,65)
14. Mi segít neked a legtöbbet, ha egy könyvtári könyvet olvasol, és olvasónaplót készítesz róla?	1,54 (0,75)	1,69 (0,65)	1,68 (0,65)
15. Mi segít neked a legtöbbet, ha szeretnél jól felkészülni olvasásórára?	0,97 (0,56)	1,05 (0,56)	1,13 (0,64)
16. Egy történetnek melyik részeit ugrod át olvasás közben?	0,38 (0,68)	0,44 (0,75)	0,67 (0,86)
17. Mi a legnehezebb dolog számodra az olvasásban?	0,88 (0,81)	0,99 (0,80)	1,09 (0,81)
18. Mit teszel, amikor a magad szórakozására olvasol egy történetet?	1,51 (0,79)	1,59 (0,74)	1,59 (0,73)
19. Mielőtt belekezdesz az olvasásba, milyen tervet készítesz, hogy jobban menjen az olvasás?	0,56 (0,73)	0,56 (0,68)	0,62 (0,66)
20. Miket szoktál gyorsabban olvasni?	1,22 (0,82)	1,31 (0,78)	1,28 (0,78)

Az IRA (index of reading awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei

Az Értékelés alskála itemei

A 3–7. táblázatokban az értékelés alskála itemeinek, a 6., 8., 10., 11. és 17. kérdések eloszlását közöljük. Tartalmi szempontból elemezve az öt item kapcsolatait, feltűnő, hogy közülük három, a 8., 10. és 11. kérdés az olvasandó szöveg jellemzőiről szól, míg a másik kettő, a 6. és a 17. olvasói jellemzőkről szól. Az öt item egymás közötti összefüggéseit számszerűsítő Spearman-együtthatókat a 2. táblázatban mutatjuk be.

2. táblázat. Az IRA kérdőív Értékelés alskálájához sorolt itemek között tapasztalt Spearman-féle rangkorrelációs együttható az 5. osztályos adatok alapján

	6. kérdés	8. kérdés	10. kérdés	11. kérdés
8. kérdés	0,12*			
10. kérdés	0,02	0,05*		
11. kérdés	0,04*	0,06*	0,02	
17. kérdés	-0,01	-0,01	0,01	-0,02

Megjegyzés: A $p=0,05$ szinten szignifikáns értékeket * jelöli.

A 17. kérdés esetében tapasztalt nem szignifikáns negatív értékek arra mutatnak, hogy ez a kérdés nem jól illeszkedik az alskála többi kérdése közé.

3. táblázat. Az IRA kérdőív 6. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mi segítene neked abban, hogy jobb olvasóvá válj?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Könnyebb olvasmányaim legyenek, rövidebb szavakkal.	546	17,3	500	15,8	649	20,6
Többet segítsenek, amikor olvasok.	253	8,0	217	6,9	246	7,8
Ellenőrizni kellene, hogy megértettem, amit olvastam.	2359	74,7	2441	77,3	2263	71,7

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 3. táblázat adatai szerint a 6. kérdés esetén abszolút többséget élvez a 2 pontos válaszlehetőség, míg 5. osztályban megnőtt a 0 pontos válaszok aránya. A 6. kérdés, bár tartalmilag az olvasó, és nem az olvasott szöveg jellemzőiről szól, a 8. és 11. kérdésekkel van szignifikáns kapcsolatban.

4. táblázat. Az IRA kérdőív 8. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mi a különleges egy történet első egy-két mondatában?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Az első mondatok a legérdekesebbek.	251	7,9	146	4,6	187	5,9
Ezek mindig így kezdődnek: „Egyszer volt, hol nem volt...”	855	27,1	596	18,9	772	24,4
Ezek gyakran azt mondják el, miről fog szólni a történet.	2052	65,0	2416	76,5	2199	69,6

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 4. táblázat adatai alapján ismét az 5. osztályban megtorpanó fejlődési tendenciáról tudunk beszámolni. A 4. osztály adataihoz képest megnőtt a 0 és az 1 pontos válaszok aránya, és jelentősen visszaesett a 2 pontos válaszok aránya.

5. táblázat. Az IRA kérdőív 10. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Szerinted melyek a legfontosabb mondatok egy történetben?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Minden mondat fontos.	1723	54,6	1404	44,5	1151	36,4
A legérdekesebb mondatok a legfontosabbak.	330	10,4	310	9,8	385	12,2
Azok, amelyek a legtöbbet mondják el a szereplőkről és arról, hogy mi történik.	1105	35,0	1444	45,7	1622	51,4

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

Az 5. táblázat adatai a 10. kérdés esetén megfigyelhető jelentős változásokról tanúsodnak. A 0 és 2 pontos válaszoknak a 3. osztályban megfigyelhető aránya lényegében megfordul 5. osztályra.

Az IRA (index of reading awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei

6. táblázat. Az IRA kérdőív 11. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mi a különleges egy történet utolsó mondataiban?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Ezeket nehezebb olvasni.	281	8,9	154	4,9	193	6,1
Ezek izgalmas, cselekményes mondatok.	991	31,4	953	30,2	1073	34,0
Ezek elmondják, mi történt.	1886	59,7	2051	64,9	1892	59,9

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 6. táblázat adatai a 4. táblázatéhoz hasonlóan alakulnak. Ennek oka a 8. és 11. kérdések tartalmi hasonlóságában van.

7. táblázat. Az IRA kérdőív 17. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mi a legnehezebb dolog számodra az olvasásban?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Nekem semmi nem nehéz az olvasásban.	1255	39,7	1018	32,2	892	28,2
Amikor hangosan kell kiolvasnom a nehéz szavakat.	1029	32,6	1154	36,5	1076	34,1
Amikor nem értem a történetet.	874	27,7	986	31,2	1190	37,7

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 7. táblázat adatai tanulságosak számunkra több szempontból is. Ahogyan megállapíthattuk, a 17. kérdés egyike azoknak, amelyek a teljes kérdőív alacsony reliabilitásának okaként megjelölhetők. A 17. kérdésre adott válaszoknak nincs szignifikáns kapcsolata az Értékelés alszála többi iteme felé. Pozitívként említhető ugyanakkor a változás tendenciája, amely a 0 pontos, túlzott magabiztosságról árulkodó kijelentés arányának csökkenését, és a 2 pontos, a szövegértés nehézségét expliciten megfogalmazó állítás arányának növekedésében mutatkozik. A pozitív változás tendenciája mellett ugyanakkor az alszála többi itemével nem szignifikáns korrelációt tapasztalunk.

A Tervezés alskála itemei

Az olvasás metakognitív elemei között kitüntetett jelentőségűek a tervezésre vonatkozó tudatos ismeretek. Eredményeink szerint a hazai olvasástanításban nem megfelelő szintű annak tudatosítása, hogy az olvasás legtöbbször valamilyen konkrét cél érdekében történik, és az érett olvasók a célnak megfelelően alakítják többek között az olvasásra szánt időt, az olvasás tempóját és stratégiáit. A helyzetet tovább rontja, hogy két item esetén visszaesés figyelhető meg 4. és 5. osztály között.

A 8. táblázat az alskála itemeinek egymás közötti Spearman-együtthatóit mutatja be. A korrelációs együtthatók laza kapcsolatrendszert jeleznek. Kiemelendő, hogy a 19. kérdés, amelyben explicite megjelenik a *terv* szó is, nem korrelál az alskála többi kérdésével. A 4., 12. és 13. kérdések között tapasztalható magasabb együtthatók, ahogyan azt a 9., 11. és 12. táblázatokból láthatjuk, a válaszok hasonló mintázata mellett jöttek létre.

8. táblázat. Az IRA kérdőív Tervezés alskálájához sorolt itemek között tapasztalt Spearman-féle rangkorrelációs együttható az 5. osztályos adatok alapján

	4. kérdés	9. kérdés	12. kérdés	13. kérdés
9. kérdés	-0,00			
12. kérdés	0,16*	0,02		
13. kérdés	0,20*	0,04*	0,22*	
19. kérdés	-0,02	-0,01	-0,02	0,00

Megjegyzés: A $p=0,05$ szinten szignifikáns értékeket * jelöli.

9. táblázat. Az IRA kérdőív 4. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Nagyon sietsz, ezért csak néhány mondatot tudod elolvasni egy történetnek. Mit teszel?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
A történet közepén lévő mondatokat olvasom el.	154	4,9	142	4,5	187	5,9
Az érdekes, izgalmas mondatokat olvasom el.	811	25,7	546	17,3	526	16,7
Azokat a mondatokat olvasom el, amelyek a legtöbbet mondják el a történetről.	2193	69,4	2470	78,2	2445	77,4

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

Az IRA (index of reading awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei

A 9. táblázat adatai a válaszok egyöntetűségét jelzik. Nem mondható szerencsésnek az opciók megfogalmazása, hiszen az olvasásban nagyon siető ember vajon honnan szerez információt arról, hogy melyek azok a mondatok, „amelyek a legtöbbet mondják el a történetről”.

10. táblázat. Az IRA kérdőív 9. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mit teszel, ha a tanár azt mondja neked, hogy olvass el egy történetet, és jegyezd meg annak lényegét?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Elolvatom a történetet, és megjegyzek minden szót.	695	22,0	409	13,0	293	9,3
Elolvatom az egész történetet, és próbálok mindent megjegyezni.	2013	63,7	2264	71,7	2279	72,2
Átfutom a történetet, hogy megtaláljam a főbb részeit.	450	14,2	485	15,4	586	18,6

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 10. táblázat adatai alapján, mintha helyet cserélt volna egymással az 1 és a 2 pontos opció. Kérdőív-technikai problémát sejtünk abban, hogy a 0 és az 1 pontos válaszban is – megfelelően az angol nyelvű eredetinek – megjelenik a kérdésben szereplő „megjegyezni” szó. Ugyanakkor a skim szó magyar megfelelőjeként szereplő „átfutni” szó talán negatív jelentéstartalommal rendelkezik az iskolai tevékenységek körében, és elmaradt a kérdésben annak hangsúlyozása, hogy a történet lényegének megjegyzéséről van szó.

11. táblázat. Az IRA kérdőív 12. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Amikor beszámolsz másoknak arról, amit olvasol, mit mondasz nekik?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Azt, hogy hány oldalas a könyv.	262	8,3	132	4,2	217	6,9
Azt, hogy kik a szereplők.	723	22,9	515	16,3	385	12,2
Azt, hogy mi történik a könyvben.	2173	68,8	2511	79,5	2556	80,9

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

Ha a 8. táblázat korrelációs együtthatóit olyan módon számoljuk újra, hogy a kérdőív 9. kérdésében megcseréljük az 1 és 2 pontos válaszok értékét, akkor a 9. kérdés szignifikánsan korrelál a 4., 12. és 13. kérdésekkel, rendre 0,09, 0,12 és 0,09 értékekkel, és -0,02 nem szignifikáns korreláció adódna a 19. kérdéssel.

12. táblázat. Az IRA kérdőív 13. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mít teszel, ha gyorsan kell olvasnod, és csak néhány szót tudsz elolvasni?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Azokat a szavakat olvasom el, amelyeket ki tudok olvasni.	218	6,9	195	6,2	307	9,7
Elolvasom az új szavakat, mert azok fontosak.	457	14,5	391	12,4	508	16,1
Azokat a szavakat olvasom el, amelyek a legtöbbet mondják el a történetről.	2483	78,6	2572	81,4	2343	74,2

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 11. és 12. táblázatok adatai hasonló válaszmintázatokat mutatnak 12. és 13. kérdésekre vonatkozóan.

A 13. táblázat adatai jól jelzik, hogy az olvasási folyamat tervezésére vonatkozó metakognitív tudáselem esetében alacsony szintű tudatosság és ráadásul visszafejlődési tendencia van. Pedig – ismét kérdőív-technikai szempontú elemzést végezve – a 0 pontos opció problematikusnak számít: a „csak elkezdek olvasni” mondat ugyanis az opció értéktelenségét jelezheti azok számára, akik a válaszadásban nem elsősorban őszinte, hanem valamely elképzelt elvárásnak megfelelő válaszra törekszenek. Ennek ellenére mégis magas arányban választották a tanulók a 0 pontos opciót. Az 1 pontos opció növekvő arányú választása mellett a 2 pontos válasz alacsony aránya érdemel figyelmet. Úgy véljük, a 13. táblázat adatai alapján megfogalmazhatjuk, hogy az olvasásra vonatkozó tanulói ismeretek között nagyobb hangsúlyt kaphatna a tervezés fontosságának tanítása és tanulása. Oktatás-módszertani szempontból természetesen nem explicit verbális információ elsajátítására vagy megtanítására gondolunk, hanem olyan szövegértési feladatokra, amelyek során a tanár akár a hangosan gondolkodás, akár a tanulók közötti vita, akár a pártanulás, csoporttanulás vagy még további módszerek segítségével kialakítja a meggyőződést a tervezés fontosságáról. Fejlesztő programjainkban (Csikos, 2007; Steklács és Csikos, 2007) a tervezésre vonatkozó ismeretek és tervezési stratégiák fejlesztése is szerepelnek.

Az IRA (index of reading awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei

13. táblázat. Az IRA kérdőív 19. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mielőtt belekezdés az olvasásba, milyen tervet készítesz, hogy jobban menjen az olvasás?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Nem szoktam tervet készíteni. Csak elkezdek olvasni.	1834	58,1	1714	54,3	1521	48,2
Keresek egy kényelmes helyet.	864	27,4	1113	35,2	1319	41,8
Átgondolom, miért is fogok olvasni.	460	14,6	331	10,5	318	10,1

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A Szabályozás alskála itemei

A Szabályozás alskála az olvasási folyamat nyomon követésére és a hibák javítására szolgáló stratégiák ismeretét méri. Az ide tartozó 3., 5., 7., 16. és 20. kérdések között a 3. és 7. a meg nem értett szó és mondat esetén követett stratégiára kérdeztek rá. Az 5. kérdés az újraolvasás okát kérdezte, a 16. egyes szövegrészek átugrását, a 20. pedig az olvasás tempójára vonatkozik. Tartalmi sokszínűség jellemző, amely az öt kérdés közötti korrelációkban is megmutatkozott (14. táblázat).

14. táblázat. Az IRA kérdőív Szabályozás alskálájához sorolt itemek között tapasztalt Spearman-féle rangkorrelációs együttható az 5. osztályos adatok alapján

	3. kérdés	5. kérdés	7. kérdés	16. kérdés
5. kérdés	0,04*			
7. kérdés	0,10*	0,01		
16. kérdés	-0,04*	0,00	0,01*	
20. kérdés	0,02	0,05*	0,01	-0,04*

Megjegyzés: A $p=0,05$ szinten szignifikáns értékeket * jelöli.

A tartalmilag egymáshoz legközelebb álló két kérdés közötti összefüggés bizonyult legszorosabbnak. A 16. kérdés azonban két szignifikáns negatív korrelációval jellemezhető. A kérdőív reliabilitás-elemzésénél is a 16-os kérdést neveztük meg elsőként, amelynek elhagyása megbízhatóbbá tenné a kérdőívet.

A 15–19. táblázatokban a Szabályozás alskála kérdéseinek válaszgyakoriságait közöljük.

15. táblázat. Az IRA kérdőív 3. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mit teszel, amikor egy szóhoz érsz, amelynek nem tudod a jelentését?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Továbbhaladok a következő szóra.	674	21,3	503	15,9	438	13,9
Megkérdezek valakit.	1655	52,4	1729	54,7	1837	58,2
Megpróbálom kitalálni a körülötte lévő szavakból, hogy mit jelent.	829	26,3	926	29,3	883	28,0

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 15. táblázat adatai szerint ismeretlen szóhoz érve a tanulók abszolút többsége külső forrást keresne, és alig több mint egynegyedük választotta, hogy a szövegkörnyezetből kitalálja a szó jelentését. Alighanem olyan problémát jeleznek ezek az adatok, amelyek megválaszolása az olvasásitanítás szereplői körében is megosztó lehet.

16. táblázat. Az IRA kérdőív 5. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Miért térsz vissza valamihez a szövegben, miért olvasol el valamit újra?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Mert elfelejtettem néhány szót.	563	17,8	527	16,7	470	14,9
Mert az jó gyakorlás.	883	28,0	616	19,5	624	19,8
Mert nem értettem valamit.	1712	54,2	2015	63,8	2064	65,4

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 16. táblázat adatai szerint az újraolvasás stratégiájával kapcsolatos tudás 3. és 4. osztály között változik jelentősen, az 1 és a 2 pontos válaszok arányában bekövetkezett változásnak köszönhetően, miközben a 0 pontos válaszok aránya lassú csökkentést mutat.

A kérdések tartalmi hasonlósága miatt a 17. táblázat adatait összevetjük a 15. táblázatával. Bár a kérdések tartalmi hasonlósága fennáll, a 0 és 1 pontos opciók más jellegűek. A 2 pontos kérdésekben ugyanakkor fennáll a hasonlóság: itt is a szövegkörnyezetből kikövetkeztetés a legértékesebb válaszlehetőség, és hasonlóan a 15. táblázat adataihoz, ebben az esetben is viszonylag kevesen választották.

17. táblázat. Az IRA kérdőív 7. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

<i>Mit teszel, amikor egy egész mondat jelentését nem érted?</i>	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	<i>Abszolút gyakoriság (db)</i>	<i>Relatív gyakoriság (%)</i>	<i>Abszolút gyakoriság (db)</i>	<i>Relatív gyakoriság (%)</i>	<i>Abszolút gyakoriság (db)</i>	<i>Relatív gyakoriság (%)</i>
Hangosan kimondom az összes szót.	209	6,6	212	6,7	391	12,4
Újra elolvasom.	2344	74,2	2380	75,4	2141	67,8
Átgondolom a bekezdés többi mondatát.	605	19,2	566	17,9	626	19,8

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

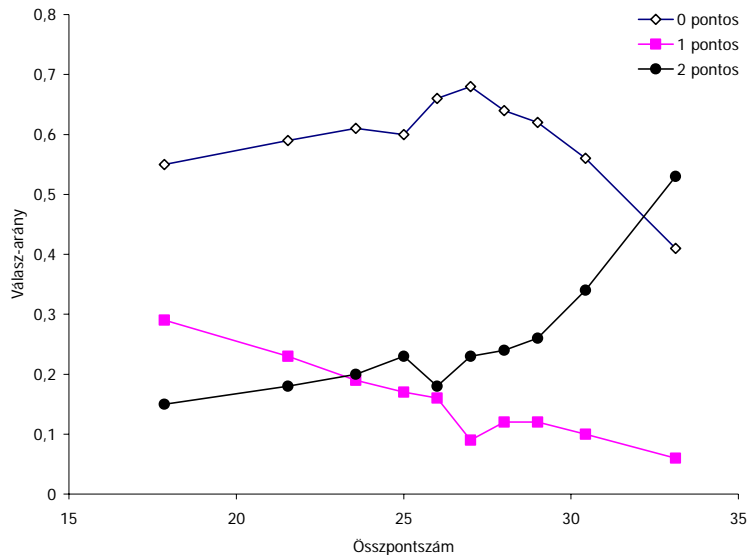
18. táblázat. Az IRA kérdőív 16. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

<i>Egy történetnek melyik részeit ugrod át olvasás közben?</i>	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	<i>Abszolút gyakoriság (db)</i>	<i>Relatív gyakoriság (%)</i>	<i>Abszolút gyakoriság (db)</i>	<i>Relatív gyakoriság (%)</i>	<i>Abszolút gyakoriság (db)</i>	<i>Relatív gyakoriság (%)</i>
Soha nem ugrom át semmit olvasás közben.	2314	73,3	2259	71,5	1865	59,1
A nehéz szavakat és azokat a részeket, amelyeket nem értek.	487	15,4	393	12,4	479	15,2
A jelentéktelen részeket, amelyek a történethez semmit nem tesznek hozzá.	357	11,3	506	16,0	814	25,8

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A teljes kérdőív szempontjából legrosszabbul mérő item adatait tartalmazza a 18. táblázat. A 0 pontos válaszok magas aránya tapasztalható csökkenő tendencia mellett, különösen 4. és 5. osztály között jelentős a változás. Ugyancsak 4. és 5. osztály között nő meg a 2 pontos válaszok aránya. A 16. kérdés egy adott évfolyamot kiválasztva mindig rosszul mért, ugyanakkor egyértelmű és pozitív fejlődési tendencia rajzolódik ki ebben az esetben. A kérdést alávetettük alaposabb disztraktorelemzésnek, amelynek eredményét a 4. ábrán mutatjuk be.

Csikos Csaba



4. ábra

A 16. kérdés opcióinak előfordulási gyakorisága az összpontszám függvényében

A 4. ábra disztraktorelemzésében az összpontszám szerinti tíz, közel egyenlő létszámú kategóriát hoztunk létre a decilisek segítségével, és az egyes kategóriákhoz tartozó opció-gyakorisági értékeket ábrázoltuk. Az ábra alapján megállapítható, hogy a kérdőívén elért magasabb összpontszám a 2 pontos válaszlehetőség gyakoribb előfordulásával jár együtt, azonban csak a legfelső teljesítménykategóriában előzi meg a 2 pontos válasz gyakorisága a 0 pontosét. Optimálisan viselkedő opciók esetén a 2 pontos válasz gyakoriságának görbéje egy nyújtott S alakú görbéhez hasonló lefutású lenne (ennek alsó ágát látjuk az ábrán). Az 1 pontos válaszok gyakorisági görbéje haranggörbéhez vagy vízszintes egyeneshez hasonlítana, a 0 pontos válaszok pedig fordított S alakú eloszlást mutatnának.

Az olvasáskutatás egyik területét jelenti az olvasásra fordított időnek és az olvasás tempójának elemzése az olvasás más jellemzőivel összefüggésben. Annak tudatos ismerete, hogy az olvasónak általában kevesebb időre van szüksége egy már elolvasott történet újraolvasása, jellemzi az érett olvasókat. Ennél a kérdésnél azonban a 0 és az 1 pontos válaszlehetőségek is értékesek, legalábbis nem könnyen cáfolhatók. Ez lehet az alacsony szintű korrelációk egyik oka.

Az IRA (index of reading awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei

19. táblázat. Az IRA kérdőív 20. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Miket szoktál gyorsabban olvasni?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Azokat a könyveket, amelyekben sok kép van.	792	25,1	622	19,7	635	20,1
Azokat a könyveket, amelyeket könnyű olvasni.	878	27,8	936	29,6	999	31,6
Azokat a történeteket, amelyeket már korábban olvastam.	1488	47,1	1600	50,7	1524	48,3

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A Feltételtudás alskála itemei

A Feltételtudás olyan kijelentő mondatokkal vizsgálható, amelyek arra vonatkoznak, hogy valaki mikor és miért használ bizonyos olvasási stratégiákat. Bár egyik alskála reliabilitása sem érte el az elfogadhatóság alsó határát jelentő 0,5-es értéket, a Feltételtudás 5 itemének Cronbach- α értéke 0,44-os értéknek adódott, amivel ez bizonyult a legmegbízhatóbb alskálának. A 20. táblázatban bemutatott Spearman-együtthatók mind-egyike szignifikáns.

20. táblázat. Az IRA kérdőív Feltételtudás alskálájához sorolt itemek között tapasztalt Spearman-féle rangkorrelációs együttható az 5. osztályos adatok alapján

	1. kérdés	2. kérdés	14. kérdés	15. kérdés
2. kérdés	0,13*			
14. kérdés	0,21*	0,12*		
15. kérdés	0,12*	0,11*	0,08*	
18. kérdés	0,16*	0,10*	0,21*	0,09*

Megjegyzés: A $p=0,05$ szinten szignifikáns értékeket * jelöli.

A 21–25. táblázatokban a Feltételtudás alskála kérdéseinek válaszgyakoriságait közzéadjuk. A 21. táblázat adatai alapján folyamatos fejlődési tendenciát látunk, a 2 pontos válasz arányának jelentős növekedésével.

21. táblázat. Az IRA kérdőív 1. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Melyik a legjobb módja annak, hogy megjegyezz egy történetet?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Megismétlek minden szót.	971	30,7	933	29,5	809	25,6
Arra gondolok, hogy meg kell jegyezni.	1328	42,1	1124	35,6	849	26,9
Leírom a saját szavaimmal.	859	27,2	1101	34,9	1500	47,5

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 22. táblázatban az önképzés stratégiájának ismeretét követhetjük nyomon. Az önképzés olyan stratégia, amely számos fejlesztő program alapvető eleme (pl. Gaultney, 1995). Bár alacsony induló szintről, de folyamatos fejlődést mutat a 2 pontos válaszok aránya.

22. táblázat. Az IRA kérdőív 2. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mit teszel, hogy megjegyezd a leckét?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Átugrom azokat a részeket, amelyeket nem értek.	470	14,9	428	13,6	407	12,9
Összpontosítok, és nagyon igyekszem megjegyezni azt.	2404	76,1	2224	70,4	1832	58,0
Kérdéseket teszek fel magamnak a legfontosabb gondolatokról.	284	9,0	506	16,0	919	29,1

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 23. táblázat adatainak értelmezése ismét a kérdőív-adaptáció technikai problémájához vezet. Az eredeti angol változatban még pontosabb egybeesés van a 2 pontos opció és a kérdés között, mert ott a „write” szó mindkétyszer előfordul, míg a magyar változatban az „olvasónapló készítése” kifejezést választottuk (lásd 21. táblázat).

23. táblázat. Az IRA kérdőív 14. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mi segít neked a legtöbbet, ha egy könyvtári könyvet olvasol, és olvasónaplót készítesz róla?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Átugrom azokat a részeket, amelyeket nem értek.	497	15,7	332	10,5	334	10,6
Hangosan kimondom az ismeretlen szavakat.	462	14,6	324	10,3	339	10,7
Saját szavaimmal leírom a történetet.	2199	69,6	2502	79,2	2485	78,7

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 24. táblázat adatai egyértelmű fejlődést jeleznek a 2 pontos válaszok arányában, de 4. és 5. osztály között nem csökkent a 0 pontos válaszok aránya. A laikusok által legfontosabbnak tartott tanulási stratégia (az ismételtetés, „a könyv fölött eltöltött idő”, ahogyan a 0 és 1 pontos válaszok utalnak erre) gyökeret ver a tanulók gondolkodásában. Viszonylagosan háttérbe szorul a megértés, és azon belül pedig a társakkal vagy felnőttel folytatott kommunikációban igazolandó megértés jelentősége.

24. táblázat. Az IRA kérdőív 15. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mi segít neked a legtöbbet, ha szeretnél jól felkészülni olvasásórára?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Ismételgetem a mondatokat.	556	17,6	423	13,4	467	14,8
Elolvasom a történetet, ahányszor csak tudom.	2154	68,2	2150	68,1	1827	57,9
Beszélek valakivel, hogy kiderüljön, értem-e szöveget.	448	14,2	585	18,5	864	27,4

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

A 25. táblázatból nyerhető információ a 2 pontos válasz magas aránya miatt azt jelzi, hogy a tanulók nagy többsége rendelkezik azzal az ismerettel, hogy előnyös az olvasott történeteket képekként, akár mozgóképként maguk elé képzelni. Ez az információ is azok közé a pozitív jelzések közé tartozik, amelyre olvasástanításunk a jövőben építhet.

25. táblázat. Az IRA kérdőív 18. kérdésére adott válaszok megoszlása a három évfolyamon

Mit teszel, amikor a magad szórakozására olvasol egy történetet?	3. osztály		4. osztály		5. osztály	
	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)	Abszolút gyakoriság (db)	Relatív gyakoriság (%)
Olyan gyorsan olvasok, ahogyan csak tudok.	580	18,4	487	15,4	457	14,5
Megnézem a képeket, hogy kitaláljam a történetet.	388	12,3	326	10,3	368	11,7
Elképzelem a történetet, mint egy filmet.	2190	69,3	2345	74,3	2333	73,9

Megjegyzés: A három válaszopció értéke sorrendben 0, 1 és 2 pont.

Összefüggés-vizsgálatok

A kérdőív belső összefüggés-rendszerének feltárása többváltozós összefüggés-vizsgálatokat végeztünk: faktoranalízist és klaszteranalízist. A faktoranalízis legfőbb célja, hogy feltárjunk olyan rejtett háttérváltozókat, amelybe a kérdőív manifeszt változói besorolhatók, majd a besorolt változók segítségével a faktorok interpretálhatók. A klaszteranalízis célja ugyanakkor itt az, hogy egy előzetes elméleti változó-struktúrával összevethessük az empirikus klasztereket.

A faktoranalízist elvileg folytonos és normális eloszlású változókra lehet elvégezni. A kérdőív trichotóm, ordinális jellegű pontozási rendszer miatt normális eloszlás nem feltételezhető. A faktoranalízist ezért dichotomizált értékekre végezzük el, amelyek úgy származnak az eredetiből, hogy a korábbi 2 pontos válasz 1 pontot ér, az 1 és 0 pontosak pedig 0 pontot. A faktoranalízis elvégzése előtt a Kaiser-Meyer-Olkin-mutató kiszámítása ad javaslatot arra vonatkozóan, hogy a változórendszer mennyiben alkalmas faktoranalízisre. A faktor-analízist a legmagasabb szintű belső konzisztenciát felmutató 5. osztályos mintán végezzük el. A KMO-mutató értéke 0,76 lett, ami közepesnek számít. A varimax rotáció utáni faktorsúlyokat a 26. táblázat tartalmazza.

A varimax rotáció utáni faktorsúlyokhoz 0,315-et választva faktorsúlyhatárként, a 20. kérdés kivételével minden item pontosan egy faktorba sorolható. Az áttekintés megkönnyítése végett meghagytuk a kérdések alskálák szerinti sorrendjét. Megállapítható, hogy a legszorosabb belső összefüggésrendszerrel rendelkező Feltételtudás alskála kérdései is két faktorba tartoznak, a többieké pedig legalább háromba. A hat faktor sajátértékei a következőképpen alakultak: az első faktoré 2,36, a másodiké 1,29, a többié pedig rendre 1,13, 1,10, 1,04 és 1,01 lett.

Az IRA (index of reading awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei

26. táblázat. Az 5. osztályosok adataival végzett faktoranalízis eredményei

		1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor	6. faktor
É	6. kérdés	0,36					
É	8. kérdés	0,46					
É	10. kérdés			0,45			
É	11. kérdés						0,79
É	17. kérdés					0,70	
T	4. kérdés	0,46					
T	9. kérdés			0,58			
T	12. kérdés	0,59					
T	13. kérdés	0,55					
T	19. kérdés					0,34	
Sz	3. kérdés				0,60		
Sz	5. kérdés					0,32	
Sz	7. kérdés				0,68		
Sz	16. kérdés			0,63			
Sz	20. kérdés					0,35	0,32
F	1. kérdés		0,54				
F	2. kérdés		0,63				
F	14. kérdés	0,48					
F	15. kérdés		0,56				
F	18. kérdés	0,55					

Megjegyzés: A táblázatban a 0,315-nél nagyobb faktorsúlyokat tüntettük föl.

Az 1. faktorba tartozó változók az olvasási folyamat tervezéséhez köthetők. A Tervezés alskála 3 kérdése esetén ezt nem szükséges igazolni, a Feltételtudás alskála 14. és 18. kérdései esetében pedig egy-egy olvasással kapcsolatos tevékenység leírása szerepelt a kérdésben. A 6. kérdés a jobb olvasóvá válás feltételét kérdezte, a 8. pedig egy történet első-egy-két mondatának jellegzetességeiről szólt. Nem követünk el nagy hibát, ha az 1. faktort „az olvasási folyamat tervezése” faktorként interpretáljuk.

A 2. faktorba kizárólag a Feltételtudás alskálából kerültek itemek, így ezt ezen a néven interpretálhatjuk.

A 3. faktorba került kérdések esetén a tanulók többsége olyan opciót választott, amelyben az olvasás drill jellege ölt testet. A „mindent el kell olvasni”, „sokszor el kell olvasni” és „minden mondat fontos egy történetben” állítások miatt ezt a faktort az olvasás mint drill-tevékenység faktorként interpretálhatjuk.

A 4. faktorba került a Szabályozás alskála két kérdése, amelyek egyik egy szó, a másik pedig egy mondat meg nem értése esetén szükséges teendőkre kérdez rá. Ezt a faktort a „teendő a megértés hiánya esetén” kifejezéssel interpretálhatjuk.

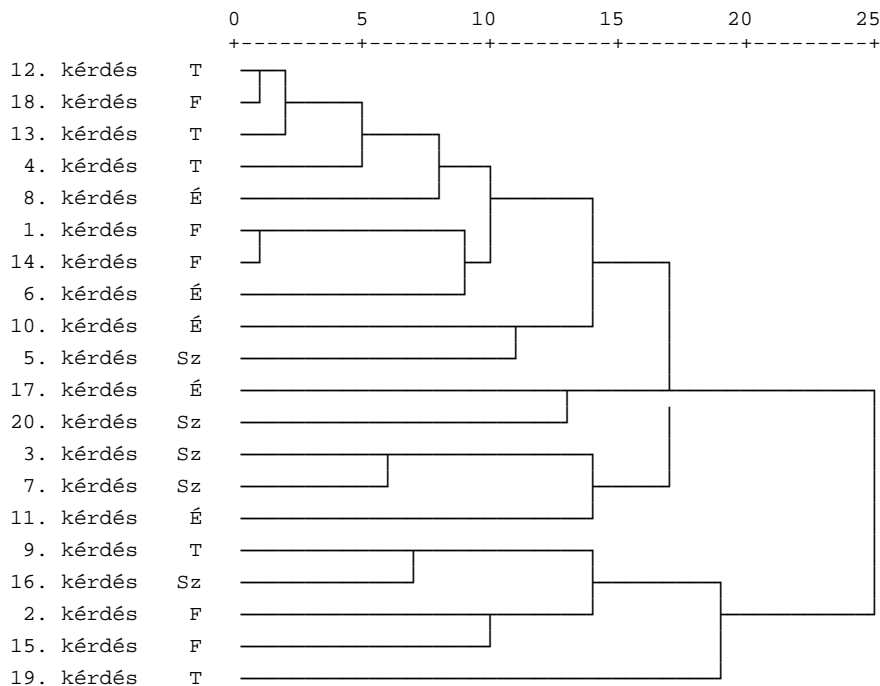
Az 5. faktorba a legnagyobb faktorsúllyal a 17. kérdés került, amelynél sok tanuló nyilatkozott arról, hogy neki semmi nem nehéz az olvasásban. A többi változó az olvasás

közbeni tevékenységre vonatkozik, így ezt a faktort az olvasással kapcsolatos énkép vagy magabiztosság faktoraként értelmezhetjük.

A 6. faktorba jelentős faktorsúllyal került a 11. kérdés, amely a történet utolsó mondatainak szerepéről szól, a 20. kérdés (az egyetlen, amely két faktorba is tartozik) pedig azt kérdezte meg, mit olvas gyorsabban a tanuló. A többségük itt azt az opciót választotta, hogy a már korábban olvasott történeteket. A két kérdésben közös elemként azonosíthatjuk az olvasási folyamatra vonatkozó ismereteket. A faktor sajátértéke meglehetősen alacsony, és csak egyetlen magas faktorsúlyú tagja van, ezért célszerű annak jellemzője alapján szövegre vonatkozó ismeretként interpretálni a 6. faktort.

A klaszteranalízis során az empirikus adatokból nyert dendrogramot vetjük össze előzetesen megalkotott elméleti változórendszerrel. Jelen esetben az elméleti változórendszert a kérdőív alkotói által definiált, ám empirikusan sem általuk, sem a *McLain-Gridley-McIntosh*-vizsgálatban nem igazolt, négy alskála szerint építjük fel. Az elméleti változórendszer a 20 itemet négy csoportban, csoportonként öt taggal tartalmazná.

A faktoranalízishez hasonlóan ebben az esetben is az 5. osztályosok adatait (változók dichotomizált alakját) használtuk. A legközelebbi szomszéd módszerével a *Yule*-féle aszszociációs együtttható alapján összevonó eljárással számoltuk ki a dendrogramunkat, amelyet az 5. ábrán mutatunk be.



5. ábra

Az IRA kérdőív kérdéseinek dendrogramja az 5. osztályos adatok alapján

A klaszteranalízis eredményeként kapott fagráf részben visszatükrözi a faktoranalízissel feltárt faktorokat és a négy alskálát is, azonban új összefüggéseket is feltártunk vele. Az 1. és a 14. kérdés szoros kapcsolódása, majd a klaszterükhöz szorosan kapcsolódó további változók (az ábrán fentről lefelé a 12.-től a 6. kérdésig több alskálához és faktorhoz tartoznak). Ezzel egy olyan hasonlósági csoport jött létre, amely a faktoranalízis eredményei és a kérdések tartalmi jellemzői alapján az olvasással kapcsolatos tervezési folyamatok klaszterének tekinthető.

A klaszteranalízis összegző táblázata szerint a vízszintes tengelyen a 15-ös beosztás után létrejövő kapcsolatok negatív együtthatókon alapulnak, tehát az összevonó eljárás műtermékeiként nem tekinthetők valódi kapcsolatoknak.

Markáns hasonlósági csoport formálódott a dendrogram alsó részén is. A 9-15. kérdés összefüggő csoport változói is asszociálhatók az olvasás tervezési folyamataival, méghozzá az olvasást drill-jellegű folyamatnak tekintő meggyőződésekkel. Az ide tartozó változók esetén nagyon alacsony volt a 2 pontos válaszok aránya, a 9-11 éves korban még kialakulatlan, nem megfelelő fejlettségű változók klaszteréről van szó.

A kérdőívnek és a külső változóknak kapcsolatait vizsgálva most két területre összpontosítunk: a nemek közötti különbségekre és az iskolai és családi környezet mutatóival vett összefüggésekre. A nemek közötti különbségekre az eredeti *Jacobs-Paris*-tanulmány is kitér, beszámolva a lányok fölényéről. A mostani kutatás is mindhárom évfolyamon a lányok magasabb átlagát mutatta. 3. osztályban $t(3156)=5,15$, $p<0,001$, 4. osztályban $t(3156)=6,09$, $p<0,001$, 5. osztályban pedig (Welch-tesztel) $t(3156)=8,99$, $p<0,001$ értékek mellett.

Az iskolai eredményesség mutatóival mint háttérváltozókkal való összefüggéseket azért érdemes vizsgálni, mert elvileg elképzelhető, hogy az IRA kérdőívvel mért tudás értéktelen az iskolai előmenetel szempontjából. Azt szeretnénk megmutatni, hogy az IRA kérdőív összpontszáma pozitív összefüggést mutat fontos iskolai változókkal.

A számtalan elemzési lehetőség közül néhányat választunk a jelenség illusztrálására. Az egyszerűség kedvéért a középső, a negyedik évfolyam esetén felvett háttérváltozók közül vizsgálunk meg hármat.

A szorgalom osztályzat és az IRA összpontszám közötti rangkorreláció a következőképpen alakul: 3. osztályban $\rho=0,25$, 4. osztályban $\rho=0,29$, 5. osztályban $\rho=0,33$, valamennyi esetben 3005 fő adatai álltak rendelkezésre ($p<0,001$). A szorgalom osztályzat az iskolai előmenetel egy összegző mutatójának tekinthető. Az IRA kérdőív által mért tudáselem szignifikáns kapcsolatban vannak az iskolai tanulmányi előmenetellel.

Az affektív személyiségzféra egyik jellemzője lehet a tantárgyak iránti attitűd. Az olvasástanításhoz talán legszorosabban kötődő olvasás tantárgy iránti attitűd és az IRA pontszámai közötti korrelációs együtthatók – bár a nagy mintaelemszám miatt $p<0,001$ szinten szignifikáns valamennyi – alacsonyabbnak bizonyultak: 3. osztályban $\rho=0,07$, 4. osztályban $r=0,11$, 5. osztályban $r=0,11$.

A családi-kulturális háttér egyik mutatójaként szerepel az anya iskolai végzettsége. *Adamikné* (2007) beszámol arról, hogy a 2006-os budapesti olvasási világkongresszus valamennyi előadója hangsúlyozta a hátrányos társadalmi helyzet és a gyenge olvasási teljesítmény között. A vizsgálatunkban kapott korrelációs együtthatók szignifikánsak. Az

5. osztályban alacsonyabb értéket kaptunk, mint 4. osztályban. A kapcsolat jellegét a részminta-átlagok összevetésével szemléltetjük.

27. táblázat. Az IRA összpontszámának leíró statisztikai mutatói az anya iskolai végzettsége szerinti részmintákon (zárójelben a szórás)

Anyai iskolai végzettsége rangskálán mérve	IRA összpontszám		
	3. osztály	4. osztály	5. osztály
0 (N=65)	20,95 (5,01)	23,37 (5,01)	22,62 (4,97)
1 (N=380)	22,59 (4,03)	24,16 (4,02)	24,55 (4,85)
2 (N=817)	23,57 (3,83)	25,27 (3,87)	26,12 (4,12)
3 (N=767)	24,23 (4,03)	25,94 (4,08)	26,59 (4,26)
4 (N=558)	24,69 (3,76)	26,74 (3,69)	27,27 (4,24)
5 (N=334)	24,64 (3,76)	26,88 (3,57)	27,06 (4,04)

Az átlagok közötti különbségek szignifikanciájának vizsgálata nélkül megfigyelhető az egyértelmű pozitív összefüggés az anyai iskolai végzettsége és a kérdőív összpontszáma között. 3. és 5. osztályban is megfigyelhető azonban, hogy a két legmagasabb kategóriába tartozók esetén megfordul az átlagok viszonya, bár a különbség nem szignifikáns egyik esetben sem.

Fejlődésanalízis

Az 1. táblázatban közölt adatokkal bemutatott fejlődési tendenciák pontosabb statisztikai kezelésére a Friedman-próba alkalmas², amely több összetartozó minta (jelen esetben a háromszor felmért minta három mérési pontja) egyetlen ordinális változójának elméleti mediánjait hasonlítja össze a chí-négyzet eloszlás alapján. A 28. táblázatban bemutatjuk a Friedman-próbával nyert értékeket (valamennyi esetben $p < 0,001$), és az osztályok számát kapcsos zárójelbe téve, szimbólumokkal jelöljük a fejlődési tendenciát, amelyet a Wilcoxon-próba mutatott meg. Mint látni fogjuk, több item esetén inkább visszafejlődést jeleznek az adataink.

A táblázat két utolsó oszlopában található információ megerősíti a korábban már más módszerekkel feltárt megállapításainkat egyes itemek furcsa viselkedéséről. Mivel a kérdőív összpontszámában az egymás utáni évfolyamokon egyre magasabb átlagot tapasztalunk, azok az itemek, amelyek valamely évfolyam esetén rontották a kérdőív megbízhatóságát, várhatóan a fejlődési tendenciát illetően is kilógnak a sorból.

² Mivel a válaszmegoszlások ismeretében a normális eloszlás feltételezése nem tartható az egyes kérdésekre, a trichotóm skálát ordinálisként kezeltük.

28. táblázat. Az IRA kérdőív itemein kimutatható fejlődési tendenciák

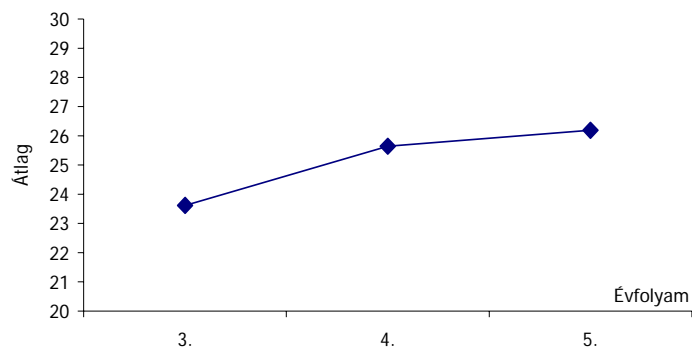
Kérdés	Friedman-próba (χ^2)	Tendencia	Alskála
1. Melyik a legjobb módja annak, hogy megjegyezz egy történetet?	181,04	{3}<{4}<{5}	F
2. Mit teszel, hogy megjegyezd a leckét?	265,69	{3}<{4}<{5}	F
3. Mit teszel, amikor egy szóhoz érsz, amelynek nem tudod a jelentését?	39,56	{3}<{4}={5}	Sz
4. Nagyon sietsz, ezért csak néhány mondatát tudod elolvasni egy történetnek. Mit teszel?	82,71	{3}<{4}={5}	T
5. Miért térsz vissza valamihez a szövegben, miért olvasol el valamit újra?	81,25	{3}<{4}<{5}	Sz
6. Mi segítene neked abban, hogy jobb olvasóvá válj?	28,49	{3}<{4}>{5}	É
7. Mit teszel, amikor egy egész mondat jelentését nem érted?	15,21	{3}={4}>{5}	Sz
8. Mi a különleges egy történet első egy-két mondatában?	110,13	{3}<{4}>{5}	É
9. Mit teszel, ha a tanár azt mondja neked, hogy olvass el egy történetet, és jegyezd meg annak lényegét?	171,63	{3}<{4}<{5}	T
10. Szerinted melyek a legfontosabb mondatok egy történetben?	249,09	{3}<{4}<{5}	É
11. Mi a különleges egy történet utolsó mondataiban?	36,78	{3}<{4}>{5}	É
12. Amikor beszámolsz másoknak arról, amit olvasol, mit mondasz nekik?	193,51	{3}<{4}={5}	T
13. Mit teszel, ha gyorsan kell olvasnod, és csak néhány szót tudsz elolvasni?	58,64	{3}<{4}>{5}	T
14. Mi segít neked a legtöbbet, ha egy könyvtári könyvet olvasol, és olvasónaplót készítesz róla?	116,20	{3}<{4}={5}	F
15. Mi segít neked a legtöbbet, ha szeretnél jól felkészülni olvasásórára?	132,48	{3}<{4}<{5}	F
16. Egy történetnek melyik részeit ugrod át olvasás közben?	214,03	{3}<{4}<{5}	Sz
17. Mi a legnehezebb dolog számodra az olvasásban?	129,68	{3}<{4}<{5}	É
18. Mit teszel, amikor a magad szórakozására olvasol egy történetet?	31,86	{3}<{4}={5}	F
19. Mielőtt belekezdesz az olvasásba, milyen tervet készítesz, hogy jobban menjen az olvasás?	32,55	{3}={4}<{5}	T
20. Miket szoktál gyorsabban olvasni?	15,67	{3}<{4}={5}	Sz

Szabályos fejlődési tendenciát állapíthattunk meg nyolc kérdésnél: 1., 2., 5., 9., 10., 15., 16. és 17.-nél. Ezek között a 16. és 17. item is a rosszul mérők közé tartozott, de mégis egyre magasabb az átlaguk. Olyan tudáselemet mérnek, amely alacsony szinten van meg tanulóinkban. A „semmit nem ugrom át olvasás közben” és „semmi nem nehéz számomra az olvasásban” típusú állítások miatt ez a két kérdés nem illeszkedik jól a kérdőív többi iteme közé, de a fejlődés dokumentálható.

A szabályos fejlődési tendenciához képest 4. és 5. osztály között megtorpanás van a fejlődésben hat kérdés esetében. Ezek a 3., 4., 12., 14., 18. és 20. kérdések. A fejlődés megtorpanásának egyik oka lehet, hogy 4. osztályban lényegében befejeződik a formális olvasástanítás. Valamennyi kérdés közös tartalmi jellemzője, hogy az olvasással kapcsolatos tanuló tevékenységekre kérdezik rá. „Mit teszel...”, „Mit mondasz...”

A 19. kérdésre az jellemző, hogy 3. és 4. osztály között nincs jelentős változás, de 5. osztályra már szignifikáns a különbség. Az eddigi három kérdéscsoportban közös volt, hogy egyiknél sem fordult elő visszafejlődés, legfeljebb csak megtorpanás. Összesen 15 szabályos vagy majdnem szabályos fejlődésű kérdésünk van. A fennmaradó öt között a legtöbb a 3. és 4. osztály között bekövetkező fejlődés után 5. osztályban szignifikáns visszaesést mutat. Négy ilyen item van: a 6., 8., 11. és 13. kérdések. Három közülük a faktoranalízissel kapott 1. számú faktorba tartozik, amelyet az olvasási folyamat tervezéséhez kötöttünk. Végül a 7. kérdés esetén a 3. és 4. osztály közötti stagnálás után 5. osztályra visszaesés van. Ez a kérdés egy teljes mondat meg nem értése esetén követendő stratégiára kérdezett rá. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy jelentős tartalékai vannak ezen a területen az iskolai fejlesztésnek.

Bár a kérdőív összpontszáma, miként az a reliabilitás-elemzésből következik, csak korlátozottan alkalmas szummatív mutatóként felhasználásra, a 6. ábrán bemutatjuk a három mérési pontban kapott összpontszám-átlagokat.



6. ábra

Az IRA kérdőívvel nyert összpontszám-átlagok iskolai évfolyamok szerint

A teszten 40 pont érhető el, és teljesen véletlenszerű kitöltés esetén („találgatási esély”) 20 pont születne legnagyobb valószínűséggel. A tapasztalt átlagértékek ennek fényében alacsonynak mondhatók, amiből akár az is következne, hogy a kérdőív olyan

pszichikus komponenseket mér – a reliabilitás-értékek elemzése szerint egyre megbízhatóbban – amelyek fejlődésében az ötödik osztály után még jelentős tartalékok vannak. Ugyanakkor viszont a három mérési pontból megrajzolható töröttvonal futása a képességfejlődés nyújtott S alakú, logisztikus görbéinek második, felső ágára emlékeztet, ami viszont a képességek fejlődése esetén az egyre lassuló fejlődés szakasza.

Összegzés

Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy az IRA (Index of Reading Awareness) kérdőívet három egymást követő évben, longitudinális felméréssel, 3., 4. és 5. osztályos országos reprezentatív mintán felmérjük. A vizsgálat fontosságát a hazai olvasástanítás problémái és a metakogníció egy részterületének mérési problémái egyszerre inspirálták.

Kutatásunkban megmutattuk, hogy az IRA kérdőív megbízhatósága – a korábbi nemzetközi tapasztalatokkal összhangban – problematikus, azonban a kérdésekre adott válaszmintázatokból számos oktatás-módszertani probléma napvilágra került. Az eredmények alapján igazoltnak véljük azt a meggyőződésünket, mely szerint már az alsó tagozatos olvasástanításban sokkal több tudatosságra, a saját olvasási folyamatra vonatkozó érvényes megfigyelés szükséges. Olvasástanításunk számára az egyik fejlesztési tartálékként az olvasásra vonatkozó tudatos tanulói meggyőzések alakítását tekinthetjük. A megvalósítás módszertanának kidolgozása további kutatásokat igényel: fejlesztő programok empirikus eredményei adhatnak választ például arra a kérdésre, hogy milyen összefüggés van az olvasási tudatosság implicit és explicit fejlesztése, valamint az olvasási teljesítmény között.

A kérdőív tesztelméleti szempontból vett problémái arra inspirálnak minket, hogy dolgozzunk egy magyar nyelven megalkotandó kérdőíven, amely szélesebb életkori spektrumban, a megbízhatóság és érvényesség követelményeit egyszerre teljesítve betöltheti azt a feladatot, hogy információval lássa el az oktatási rendszer szereplőit az olvasási tudatosság szintjét illetően. Egy ilyen kérdőív kifejlesztése szempontjából a jelenlegi kutatás eredményei feltétlenül hasznosíthatók és hasznosítandók.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a Szegedi Tudományegyetemen működő Oktatásméleti Kutatócsoport keretében megvalósult longitudinális felmérés-sorozat egyik elemeként jött létre. A kutatást az *OTKA 63360 számú projektje támogatta*. Köszönöm *Adamikné Jászó Annának* a kézirat korábbi változatához fűzött értékes kritikai megjegyzéseit. Köszönöm *Steklács János, Molnár Éva* és *B. Németh Mária* segítségét a magyar adaptáció készítésében.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2007): Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. *Könyv és Nevelés*, 2. sz. 31–42.
- Almasi, J. F. (2003): *Teaching strategic processes in reading*. Guilford Press, New York.
- Baker, L. és Cerro, L. (2000): Assessing metacognition in children and adults. In: Schraw, G. és Impara, J. (szerk.): *Issues in the measurement of metacognition*. Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska, Lincoln, NE. 99–145.
- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Carroll, J. B. (1998): Matematikai képességek: A faktoranalitikus módszer néhány eredménye. In: Sternberg, R. J. és Ben-zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Budapest. 14–37.
- Cromley, J. G. és Azevedo, R. (2006): Testing and refining the Direct and Inferential MEDIation (DIME) model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99. 311–325.
- Cross, D. R. és Paris, S. G. (1988): Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80. 131–142.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok és magyar eredményeik. *Iskolakultúra*, 5. sz. 21–30.
- Csikos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban: az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–10.
- Csikos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 175–186.
- Csikos Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csikos Csaba és Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 75–88.
- Gaultney, J. F. (1995): The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59. 142–163.
- Jacobs, J. E. és Paris, S. G. (1987): Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22. 255–278.
- Kluwe, R. H. (1982/1987): Executive decisions and regulation of problem solving behavior. In: Weinert, F. E. és Kluwe, R. (szerk.): *Metacognition, motivation, and understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey. 31–64.
- Little, M. és Steinberg, L. (2006): Psychosocial correlates of adolescent drug dealing in the city. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 43. 357–386.
- McLain, K. V. M., Gridley, B. E. és McIntosh, D. (1991): Value of a scale used to measure metacognitive reading processes. *Journal of Educational Research*, 85. 81–87.
- Mokhtari, K. és Reichard, C. A. (2002): Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94. 249–259.
- Mónos, K. (2005): A study of the English language strategies of Hungarian university students with implications for reading instruction in an academic context. *Malaysian Journal of ELT Research*, Inaugural Volume, [on-line] Elérhető: http://www.melta.org.my/Doc/MonosK_Eng_reading_strategies.pdf, 2008. május 29-i letöltés.
- Myers, I. M. és Paris, S. G. (1978): Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70. 680–690.

Az IRA (index of reading awareness) kérdőívvel végzett longitudinális felmérés eredményei

- Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, **104**. 123–142.
- Nelson, T. O. (1996): Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, **51**. 102–116.
- Nelson, T. O. és Narens, L. (1990/1992): Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: Nelson, T. O. (szerk.): *Metacognition*. Core readings, Allyn and Bacon, Boston. 9–24.
- Paris, S. G. és Jacobs, J. E. (1984): The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, **55**. 2083–2093.
- Perfetti, C. A. (1985): *Reading ability*. Oxford University Press, New York.
- Rips, L. J. (1994): *The Psychology of Proof. Deductive Reasoning in Human Thinking*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts – London.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. és Cook, S. W. (1966/1979): Az attitűd skálázása. In: Halász László, Hunyady György és Marton L. Magda (szerk.): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémia Kiadó, Budapest. 131–148.
- Sheory, R. és Mokhtari, K. (2001): Differences in the metacognitive awareness of reading strategies of native and non-native readers. *System*, **29**. 431–449.
- Siegler, R. S. és Lemaire, P. (1997): Older and younger adults' strategy choices in multiplication: Testing predictions of ASCM using the choice/no-choice method. *Journal of Experimental Psychology: General*, **126**. 71–92.
- Stanovich, K. E. (1980): Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, **16**. 32–71.
- Tacq, J. (1997): *Multivariate analysis techniques in social science research*. Sage Publications, London – Thousand Oaks – New Delhi.
- Traxler, A. E. (1944): Problems of measurement of reading ability. *The School Review*, **52**. 493–495.
- van Kraayenoord, C. E. és Schneider, W. E. (1999): Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Educational Psychology*, **14**. 305–324.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. és Afflerbach, P. (2006): Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, **1**. 3–14.
- Vidákovich Tibor (2002): Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 201–230.
- Walczyk, J. J. (1995): Testing a compensatory-encoding model. *Reading Research Quarterly*, **30**. 396–408.
- Zsigmond István (2008): *Metakognitív stratégiák: összetevők és méréstük*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.

Csikos Csaba

ABSTRACT

CSABA CSÍKOS: LARGE SAMPLE 3-YEAR LONGITUDINAL STUDY ON JACOBS AND PARIS' IRA QUESTIONNAIRE AMONG 3RD-5TH GRADE STUDENTS

This longitudinal investigation focuses on 3rd, 4th and 5th grade students' answers on Jacobs and Paris' (1978) IRA questionnaire on reading awareness. The Index of reading Awareness measures 3rd to 5th grade students' conscious metacognitive knowledge about their reading processes, and about reading in general.

The sample consists of 3158 pupils who form a nationwide representative sample. This population was measured in November in three consecutive years from 2005 to 2007. We analyze the reliability of the questionnaire and its subscales.

The analysis of means and standard deviations suggests that elementary school students have strikingly marked beliefs about their reading process and about the phenomenon how one can be a good reader. These beliefs in many cases are different from mature readers' knowledge about reading and reading processes.

Multivariate analyses were conducted to reveal the structure of the variables. Six factors have been revealed, partly in accordance with the theoretically set subscales of the questionnaire.

The importance and the implicit way of developing students' reading awareness have been emphasized.

Magyar Pedagógia, **108**. Number 2. 97–134. (2008)

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

AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS AFFEKTÍV JELLEMZŐI 11–18 ÉVES FIÚK ÉS LÁNYOK KÖRÉBEN

Hamar Pál^{*} és Karsai István^{}**

^{*}*Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF), Budapest*

^{**}*PTE TTK Testnevelés- és Sporttudományi Intézet, Pécs*

*„A tanuló tanulásának hatékonysága növelhető vagy csökkenthető a kezdeti (kognitív és affektív) sajátosságok pozitív vagy negatív irányú változásaival, ...”
(B. S. Bloom)*

A huszonegyedik századi pedagógiai kutatások érdeklődési körének átrendeződésében az egyik jellemző tendencia az affektív tényezők előtérbe kerülése. Egyre nagyobb figyelmet kap a tanulás eredményességét befolyásoló, a teljesítményeket meghatározó affektív tényezők vizsgálata. Az érdeklődés súlypontjának átrendeződése annak tulajdonítható, hogy a kognitív területek, a teljesítmények és a tudásszint-mérés terén felhalmozott óriási mennyiségű, empirikus alapon megfogalmazott anyag mellett már egyre nehezebb alapvetően új összefüggéseket feltárni. Az iskolai teljesítmények sokoldalú elemzése azonban megmutatta, hogy nem lehet kielégítően megmagyarázni a tanulók eredményeit, ha a kutatás megmarad a kognitív terület belső összefüggéseinek elemzésénél. Az érzelmi dimenziók külön-külön vagy együttesen is igen erős befolyást gyakorolhatnak arra, hogy egyes tantárgyakból, egy szűkebb vagy tágabb tudásterületen milyen eredményeket érnek el a tanulók (Csapó, 2000).

A pszichológiában és a társtudományokban jelentős erőfeszítést tesznek azért, hogy az érzelmeket megértsék, megmagyarázzák. A pszichológia egyik központi problémája az *érzelem* fogalmának meghatározása (Urbán, 2004). Annak ellenére, hogy vizsgálataink és egyben tanulmányunk a kérdéskör pedagógiai vonatkozásaira fókuszál, röviden kitérünk néhány pszichológiai aspektusra is.

Az érzelem meghatározások bármelyikét vesszük (pl. *Kleinginna és Kleinginna*, 1981; *Fischer, Shaver és Carnochran*, 1990), abban teljes az egyetértés, hogy egy komplex fogalommal állunk szemben: számos tényező egységes összjátéka, szubjektív és objektív tényezők bonyolult halmazai. A pozitív érzelmeik – olyanok, mint az öröm, az érdeklődés, az elégedettség, a büszkeség, a szeretet és a szerelem – közös jellemzői abban rejlenek, hogy kiszélesítik a személy gondolati-viselkedéses repertoárját, és belső – fizikai, intellektuális, társas és pszichológiai – erőforrásainak mozgósítását (*Fredrickson*, 1998). Emellett a pozitív érzelmeik átélése a mentális és fizikai egészség fontos meghatározója is (*Vaillant*, 2003). Akikre fiatalabb korukban jellemzőbbek vol-

tak a pozitív érzelmek, hosszabb ideig éltek, mint azok, akiket a pozitív érzelmek kevésbé jellemeztek (*Danner, Snowdown és Wallace, 2001*). A negatív érzelmek szerepe elsősorban a környezeti veszélyekkel és nehézségekkel szembeni alkalmazkodásban nyilvánul meg. Ezek az érzelmek a cselekvési lehetőségek készletét leszűkítik például a menekülésre, a támadásra vagy éppen a védekezésre (*Urbán, 2004*).

Az érzelmek jelentős szerepet játszanak az iskola nevelő-oktató munkájában kulcsfontosságú *motiválásban*. A motiválás pedagógiai alkalmazása során fontos tényező, hogy a motivációban – multidimenzionális jellege ellenére – az iskolás korban, de főleg a kisiskolás korban az affektív tényezők dominálnak. Ez azt jelenti, hogy a tevékenységre készítő belső feszültség főként érzelmek, érdeklődések, vágyak, viszonyulások formájában jelentkezik. Később, az ifjú kortól kezdve, egyre fontosabb szerepet kapnak a kognitív tényezők, anélkül, hogy a motiváció alapvető affektivitása megszűnne (*Rétsági és Hamar, 2004*).

A tanulás eredményességét, hatékonyságát az adott tantárgyhoz kötődő érzelmi (affektív) vonások döntően befolyásolják. A pozitív érzelmi szint emeli, a negatív viszont csökkenti a teljesítményszintet (*Ballér, 1978*). Az utóbbi évtizedben az a tendencia figyelhető meg, hogy az iskolai testnevelésóra hangsúlya egyre inkább a „mozgásos szórakoztatásra”, az örömszerzésre tevődik át. A testnevelés az „érezzük jól magunkat” elgondolás felé halad. Hibát követünk el azonban, ha lemondunk arról, hogy megtanítsuk az akár nehezen elsajátítható mozgásformákat is, hiszen ezeknek a „keserves, gyakran izzadságcseppek” pillanatoknak jelentős a nevelőereje (*Csepela, 2000*).

Az általános iskolai tanulók körében a kedveltség mértéke szerint a testnevelés messze kiemelkedik az elméleti tantárgyak közül (*Báthory, 1997*). A testnevelés azon, úgynevezett „örömtantárgyak” (*Kontra György* elnevezése) közé tartozik, amelyek az iskolai tanítás és tanulás fontos energetikai-motivációs bázisai. A tantárgyi kötődések azonban életkor és nembeli eltéréseket mutatnak. Egyrészt a testnevelés iránti pozitív érzelmi telítettség az életkor előrehaladtával némiképpen csökken, másrészt a fiúk kedveltségi listáján előkelőbb helyen szerepel a testnevelés, mint a lányokén (*Báthory, 1989*).

A vizsgálat célja és hipotézisei

A kutatás célja egy adott korosztály iskolai testnevelés iránt mutatott érzelmi reakcióinak feltárása: 11–18 éves diákok testneveléshez kötődő affektivitása egyes jellemzőinek, pozitív, illetve negatív reakciókon keresztül történő azonosítása. A testnevelésórához kapcsolódó azon érzelmek meghatározása, amelyek meghatározó szerepet játszanak a testnevelés tanítás-tanulás folyamatában.

Feltételezésünk szerint, a testnevelés tanítás-tanulás folyamatában az olyan tanulói érzelmek, mint a hatalom, önérvényesítés érzése, a kikapcsolódás öröme, és a megoldatlan feladatok, elégtelenség érzése dominánsan fellelhetők, és ezek egymással összefüggésben állnak.

A 11–18 éves fiúk és lányok pozitív attitűdje (hozzáállása, beállítódása) az iskolai testnevelés és a sport iránt korrelációs kapcsolatban áll az előző pontban felsorolt érzel-

mekkel. Kiemelt figyelmet fordítottunk annak vizsgálatára, hogy – a pozitív attitűddel vélhetően szoros összefüggést mutató érzelemként – az örömszerzés, a kikapcsolódás vágya milyen mértékben jelentkezik a testnevelési foglalkozásokon és a sporttevékenységben. A testnevelésórákon meghatározó szerepet játszó érzelmek a nemek és az életkor függvényében jellemzően nyilvánulnak meg.

Módszerek

A minta 2840 11–18 éves tanulóból állt, nemek szerint közel azonos arányban megosztva: 1367 fiú és 1473 lány. A tanulók nembeli és életkorbeli eloszlását az 1. táblázatban összegeztük. Az adatfelvétel öt budapesti és 21 vidéki iskolában zajlott homogén földrajzi (területi) megoszlásban. A vizsgálatban részt vett vidéki iskolák a következő településekről kerültek ki: Békéscsaba és Gyula (Békés megye); Győr (Győr-Moson-Sopron megye); Berettyóújfalu és Hajdúhadház (Hajdú-Bihar megye); Jászberény (Jász-Nagykun-Szolnok megye); Tokodaltáró (Komárom-Esztergom megye); Kistarcsa és Szentendre (Pest megye); Balatonboglár, Gamás és Látvány (Somogy megye); Szombathely (Vas megye). Az oktatási intézmények között található általános iskola, általános iskola és gimnázium, katolikus általános iskola és gimnázium, általános és zeneiskola, általános iskola és szakközépiskola, gimnázium, szakközépiskola, szakközépiskola és gimnázium, szakképző intézet, szakképző iskola és kollégium.

1. táblázat. A vizsgált személyek nembeli és életkorbeli eloszlása (fő)

Nem/Életkor	11–12 év	13–14 év	15–16 év	17–18 év	Összesen
Fiúk	244	359	517	247	1367
Lányok	304	387	519	263	1473
Összesen	548	746	1036	510	2840

A keresztmetszeti vizsgálat módszere kérdőíves kikérdezés volt. Az érzelmi reakciókat egy előre összeállított, névtelen válaszadást lehetővé tevő, kérdéslista segítségével mértük fel. A tanulók érzelmi reakcióinak listáját *Biróné Nagy Edit* korábban már felhasználta egy kutatása során (*Biróné*, 1994). A kérdőív a testnevelésórához történő érzelmi kötődést, vonzódást vagy elutasítást mérte. A kijelentések pozitív, illetve negatív tartalmát a tanulók a válaszadás során igennel és nemmel véleményezhették (lásd melléklet). Az adatfelvételre, a kérdőívek kitöltésére a 2006/2007. tanévben került sor, minden esetben az iskolaigazgatók hozzájárulásával és a testnevelő tanárok közreműködésével.

Adatfeldolgozás

A kérdőív 48 kérdéséből tíz faktort képeztünk. Az iskolai testnevelés iránti pozitív és negatív érzelmi háttérrel felmérő faktorokhoz meghatározott (sor)számú kérdéseket ren-

deltünk. A kitűzött céljaink és felállított hipotéziseink alapján négy, jól definiálható, egymástól lényegesen különböző érzelmi faktort vizsgálunk:

- A hatalom, önérvényesítés érzése (a továbbiakban *hatalom*), amelyhez a kérdőív a 11., 12., 20. és 24. sorszámú kérdése tartozik.
- A kikapcsolódás öröme (a továbbiakban *öröm*), amelyhez a 15., 17. és 22. számú kérdés kapcsolódik.
- Pozitív attitűd a testnevelés és a sport iránt (a továbbiakban *pozitív attitűd*), amelyhez az 1., 5., 14., 18., 29., 31., 32., 37. és 38. kérdés tartozik.
- Megoldatlan feladatok, elégtelenség érzése (a továbbiakban *elégtelenség*), amelyhez a 10., 13., 33. és 35. kérdés kapcsolódik.

A faktorok numerikus értékét a pozitív válaszok arányának százalékában kifejezve adtuk meg. Az alapstatisztikai számításokat követően, hipotéziseink igazolására a Mann-Whitney-, illetve a Kruskal-Wallis-próbát alkalmaztuk. Spearman-féle rangkorrelációs számítási eljárással a vizsgált faktorok kapcsolatát határoztuk meg az egyes érzelmi területek, korcsoportok és nemek eltéréseinek megállapítására.

Eredmények

Átlagok és különbségek

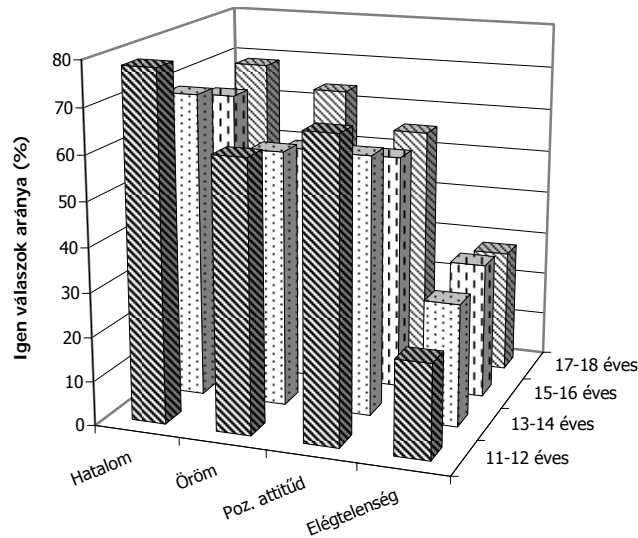
Az 1. ábra a fiútanulók 'igen' válaszainak arányát mutatja be százalékos formában. A 11–12 éves fiúk esetében a *hatalom* faktor kiugróan magas, 78%-os 'igen' válasz arányt mutat. Az *öröm* érzelem 60%-os támogatást kapott. Magas a *pozitív attitűd* támogatottsága, egész pontosan 67%-os. Jelentős az *elégtelenség* érzelem elutasítása, hiszen csak 21%-ban helyezték e csoport tanulói.

A 13–14 éves fiúknál tíz százalékos visszaesés tapasztalható a *hatalom* faktorban, ahol még így is magas (68%) az 'igen' válaszok aránya. Az *öröm* érzelemre 57%-ban adtak igenlő választ. Ugyancsak jelentős visszalépést mutat a *pozitív attitűd* támogatottsága, amely 58%-ra esett vissza. Az *elégtelenség* érzelem mindössze 27%-ban kapott megerősítő választ.

A 15–16 éves fiúk esetében annak ellenére a legmagasabb (64%) a *hatalom* faktor támogatottsága, hogy ez az előző korcsoportéhoz képest újabb csökkenést jelent. Az *öröm* érzelem 53%-os 'igenje' újabb kismértékű visszaesést jelez. A testnevelés pozitív megítélése újabb csökkenés után, 53%-ra esett vissza. Emelkedett viszont az *elégtelenség* érzése (30%).

A 17–18 éves fiúknál újból 68%-ra emelkedett a *hatalom* faktor igenlése. Jelentős növekedéssel, az eddigi legmagasabb értéket (63%) érte el az *öröm* érzelem. Némi emelkedést mutat a *pozitív attitűd* faktor, de az érték (55%) még mindig nem éri el a 11–12 és a 13–14 éves csoportok szintjét. 28%-ra, körülbelül a 13–14 éves fiúk szintjére csökkent az *elégtelenség* érzelem megerősítése.

Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11–18 éves fiúk és lányok körében



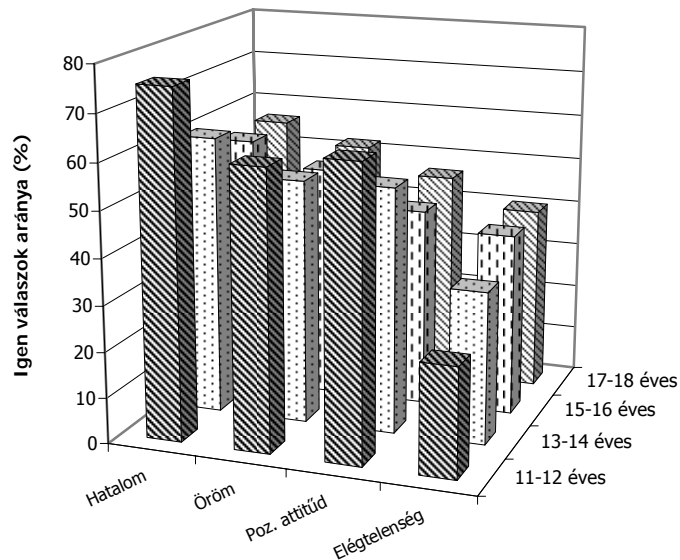
1. ábra
A fiútanulók eredményei (N=1367)

A 2. ábra a lánytanulók korcsoportonkénti 'igen' válaszainak arányát mutatja be százalékos formában. A 11–12 éves lányok esetében a *hatalom* faktor – a fiúkhoz hasonlóan – kiugróan magas, 75%-os 'igen' válasz arányt mutat. Az *öröm* érzelem 60%-os támogatást kapott. Magas, de a fiúkénál alacsonyabb, a *pozitív attitűd* támogatottsága (63%). Jelentős az *elégtelenség* érzelem elutasítása (23%).

A 13–14 éves lányoknál még a fiúkét is meghaladó mértékű, 15%-os visszaesés tapasztalható a *hatalom* faktorban, ahol így 60%-os az 'igen' válaszok aránya. Az *öröm* érzelem értéke közelít az 50%-os szinthez. Hasonló mértékű (53%) a *pozitív attitűd* támogatottsága, amely tíz százalékkal esett vissza. Szintén tíz százalékos, de pozitív irányú változás tapasztalható az *elégtelenség* érzelemben, 33%-ra nőtt a megerősítő válaszok aránya.

A 15–16 éves lányok körében tovább csökken a *hatalom* faktor 'igen' válaszainak aránya (55%). Ezt a trendet mutatja az *öröm* érzelem is, ahol az igenlő válaszok aránya mindössze 50%. A *pozitív attitűd* már nem is pozitív, mivel a lányok csak 43%-ban jelöltek 'igen' választ. 39%-ra emelkedett viszont az *elégtelenség* érzelem támogatottsága.

A 17–18 éves lányok átlagaira összességében az a jellemző, hogy az igenlő válaszok, az előző korcsoportéhoz képest, kisarányú emelkedést mutatnak. A *hatalom* faktornál ez 56, az *örömnél* 51, a *pozitív attitűdnél* 46, az *elégtelenség* érzelemnél pedig 40%-ot jelent. Az első három esetében a számadat örömteli, az utolsónál viszont elszomorító.



2. ábra
A lánytanulók eredményei (N=1473)

A Mann-Whitney- és a Kruskal-Wallis-próba eredményei azt tükrözik, hogy egyrészt a nemek, másrészt az egyes életkori csoportok – 11–12 év, 13–14 év, 15–16 év és 17–18 év – között is igen erősen szignifikáns különbség található. Amennyiben a nemek és az életkori csoportok kombinációit tesszük vizsgálat tárgyává, kisebb mértékű, de ugyancsak szignifikáns különbség mutatkozik. Ezek az eredmények megerősítik azon feltételezésünket, hogy az általunk vizsgált érzelmek a nemek és az életkor függvényében jellemzően nyilvánulnak meg.

Az összefüggés-vizsgálat eredményei

A 2. táblázat a vizsgált négy faktor összesített korrelációs értékeit mutatja. A táblázat 'rho' értékeiből megállapítható, hogy a két nem 11–18 éves korosztályában a vizsgált négy faktor között minden esetben igen erős szignifikáns ($p < 0,001$) összefüggések találhatóak. Pozitív előjelűek az összefüggések a *hatalom* és az *öröm*, a *hatalom* és a *pozitív attitűd*, valamint az *öröm* és a *pozitív attitűd* érzelmek között. Ezzel szemben negatív előjelű összefüggés mutatkozik a *hatalom* és az *elégtelenség*, az *öröm* és az *elégtelenség*, valamint a *pozitív attitűd* és az *elégtelenség* érzelmek között. Ami az összefüggések erősségét illeti, arról is egységes kép alakult ki, nevezetesen mindenhol közepes a korreláció mértéke.

2. táblázat. A Spearman-féle rangkorreláció-számítás összesített eredményei (N=2840)

	Öröm	Pozitív attitűd	Elégtelenség
Hatalom	0,462***	0,568***	-0,468***
Öröm		0,592***	-0,351***
Pozitív attitűd			-0,444***

Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001.

A pozitív attitűddel közel 0,6-es erősségű ($\rho=0,592$, $N=2840$, $p<0,001$) összefüggést mutat a kikapcsolódás öröme érzelem. Ez megerősítésül szolgálhat azon pedagógiai törekvéseknek, amelyek az „örömszerzés” jelentőségét hangsúlyozzák a testnevelésben és a sportban. A legnagyobb negatív előjelű korreláció a hatalom és az elégtelenség faktorok között mutatkozik ($\rho=-0,468$, $N=2840$, $p<0,001$). Mindez azt közvetíti, hogy ezek az érzelmek távol esnek egymástól, azaz a hatalom, az önérvényesítés érzése csak a legritkább esetben párosul a megoldatlan feladatok, elégtelenség érzésével.

A 3. táblázat a vizsgált négy faktor fiúkra vonatkozó rangkorrelációs eredményeit mutatja. A táblázat korrelációs értékei alapján megállapítható, hogy a 11–18 éves fiúknál a vizsgált négy faktor között minden esetben igen erős szignifikáns összefüggés van. A korrelációs együtthatók pozitív, illetve negatív előjelei megegyeznek az összesített eredményeknél látottakkal. A pozitív attitűd és az öröm érzelmek itt is a legszorosabb összefüggést ($\rho=0,593$, $N=1367$, $p<0,001$) mutatják.

3. táblázat. A Spearman-féle rangkorreláció-számítás eredményei a fiútanulók érzelmi faktorai között (N=1367)

	Öröm	Pozitív attitűd	Elégtelenség
Hatalom	0,426***	0,528***	-0,443***
Öröm		0,593***	-0,330***
Pozitív attitűd			-0,379***

Megjegyzés: * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001.

A fiú korcsoportok korrelációs adatait külön-külön elemezve a pozitív attitűd és az öröm érzelmek folyamatosan növekvő összefüggést jeleznek. Amíg a 11–12, de még a 13–14 éves korcsoportban is, a korrelációs együtthatók az összesített eredmények alatt maradnak, addig a 15–16 és a 17–18 éves korban a korrelációs értékek jelentősen megnőnek. A 17–18 éves fiúknál a korrelációs együttható értéke 0,664 ($N=247$, $p<0,001$). Az összesített eredmények tárgyalásánál külön kiemeltük a legnagyobb negatív előjelű korrelációt, azaz a hatalom és az elégtelenség faktorok között mutatkozót. A 15–16 éves fiúknál ez az érték jelentősen megnő ($\rho=-0,529$, $N=517$, $p<0,001$), vagyis e két érzelem még jobban eltávolodik egymástól. Ennek oka a pubertáskor változásai.

A 4. táblázatban a 11-18 éves lányok rangkorrelációs eredményei láthatók. A táblázat korrelációs értékei megerősítik a fiúknál tapasztaltakat, azaz: a négy faktor között

minden esetben igen erősen szignifikáns az összefüggés; a korrelációs együtthatók pozitív, illetve negatív előjelei megegyeznek az összesített eredményekével; a legszorosabb az összefüggés ($\rho=0,586$, $N=1473$, $p<0,001$) a *pozitív attitűd* és az *öröm* érzelmek között. A rangkorreláció-számítás összesített, illetve a fiútanulók eredményeitől eltérően, itt a *hatalom* és a *pozitív attitűd* érzelmek korrelációja ($\rho=0,584$, $N=1473$, $p<0,001$) közel azonos mértékű, mint a *pozitív attitűd* és az *öröm* faktoroké. A lányok esetében tehát a hatalom, önérvényesítés érzése szorosabban függ össze a testnevelés és a sport iránti attitűddel, mint a fiúknál.

4. táblázat. A Spearman-féle rangkorreláció-számítás eredményei a lánytanulók érzelmi faktorai között ($N=1473$)

	Öröm	Pozitív attitűd	Elégtelenség
Hatalom	0,486***	0,584***	-0,477***
Öröm		0,586***	-0,363***
Pozitív attitűd			-0,478***

Megjegyzés: * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

A lány korcsoportok korrelációs adatait külön-külön elemezve a fiúknál kapott azon tendenciát tapasztaltuk, amely szerint a *pozitív attitűd* és az *öröm* érzelmek között folyamatosan növekszik az összefüggés. A különbség annyi, hogy amíg a fiúknál a korreláció mértéke már a 15–16 éveseknél is meghaladta az összesített eredményeket, addig a lányok esetében ez csak a 17–18 éves korban következett be ($\rho=0,611$, $N=263$, $p<0,001$). Az összesített eredmények és a fiúk eredményeinek tárgyalásánál is kiemeltük a legnagyobb negatív előjelű korrelációt, azaz a *hatalom* és az *elégtelenség* faktorok közöttit. Ez a kiemelés a 15–16 éves lányoknál egyaránt helytálló, ugyanis a korreláció itt is jelentősen megnő ($\rho=-0,533$, $N=519$, $p<0,001$). Ez az adat megerősíteni látszik a fiúknál tett azon kijelentést, hogy a két érzelem eltávolodását a pubertáskor változásai okozhatják, nem pedig a nemi jellegzetességek.

Összefoglalás

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy az elsőként felállított hipotézisünk megerősítést nyert, ugyanis a tanítás-tanulás folyamatában az olyan tanulói érzelmek, mint a *hatalom*, önérvényesítés érzése, a kikapcsolódás *öröme*, és a megoldatlan feladatok, *elégtelenség* érzése valóban megtalálhatók, de nem egyenlő mértékben. A fiú- és a lánytanulók átlag eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált korcsoportok esetében mindkét nemnél a legdominánsabb faktor a *hatalom*, az önérvényesítés érzése. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a testneveléssel és a sporttal kapcsolatban leginkább ez az érzelm tűnik ki, vagyis a vizsgált életkorokban ezt attitűdformáló erőnek tekinthetjük. A kérdés azonnal megfogalmazódik: vajon ez a jelenség mennyiben általános?

A testnevelés és a sport iránt táplált ilyen irányú érzelmek „korhú” tükörképet tartanak elénk. Ez a vizsgálati eredmény magába foglalja mindazt, ami korunk egyik jellemzője, nevezetesen: a törekvő, önérvényesítő, helyenként hatalomvágytól vezérelt magatartásformát. Ez azonban nem feltétlenül csak negatív jelenség. Példának okáért gondolkunk arra, hogy a versenyképesség mennyire mindennapjaink részévé vált. A testnevelés és a sport viszont kiváló eszköze lehet ezen „képességfajta” fejlesztésének. A mozgásformák tanítása, tanulása kettős jellegű versenyt kínál. Egyrészt egy „belső” versenyt, melyet a tanulónak önmagával kell megvívnia, másrészt egy „külsőt”, ahol a külvilággal, a környezetével kell megküzdenie. Ez a küzdelem azonban nem csaphat át agresszivitásba. A helyes irány az asszertív attitűd.

A *hatalom*, az önérvényesítés érzésénél kevésbé attitűdformáló erő a kikapcsolódás *öröme* érzelem. Legkevésbé a 15–16 és a 17–18 éves lányoknál dominál, az előbbi korcsoportnál az igenlő válaszok aránya alig haladja meg az 50 százalékot. Mindez – vélhetően – az érési folyamat eredményének betudható jelenség. A negatív érzelmeként vizsgált megoldatlan feladatok, *elégtelenség* érzése faktorról az mondható el, hogy amíg a fiúk gyakorlatilag egyöntetűen – ettől csak a 15–16 évesek térnek el kissé – nemleges véleményt formálnak, addig a lányok érzelem megnyilvánulásai között az elégtelenség érzése növekvő mértékű jelenséggé mutatható ki.

A 11–18 éves fiúknak és lányoknak pozitív az attitűdjük (hozzaállásuk, beállítódásuk) az iskolai testnevelés és a sport iránt. A testnevelés, a sportolás iránti pozitív attitűd a vizsgálati minta esetében összességében kedvező képet mutat, azonban 15–16 éves életkortól a *pozitív attitűd* faktorban csökkenés tapasztalható. A lányok esetében az értékek már a nemleges tartományba lépnek át.

Az első és a második hipotézisünkben azt is feltételeztük, hogy a négy általunk kiválasztott érzelem korrelál egymással. Ez a feltevésünk beigazolódott, mivel a rangkorreláció értékek bizonyító erejük a tekintetben, hogy a 11–18 éves fiúknál és lányoknál, a vizsgált négy faktor között minden összevetésben, igen erősen szignifikáns összefüggést találtunk.

A teljes vizsgálati minta összesített korrelációs eredményeit tekintve a legszorosabb összefüggés a *pozitív attitűd* a testnevelés és a sport iránt, illetve a kikapcsolódás *öröme* faktorok között alakult ki. Az egyes érzelmek nemenkénti vizsgálatakor ez a trend szintén kimutatható. Mindebből az a következtetés vonható le – mintegy második hipotézisünk második részének megerősítéseként –, hogy a pozitív attitűddel szoros összefüggést mutató érzelmeként, a 11–18 évesek minden csoportjában jelentkezik a testnevelési foglalkozások, a sporttevékenység által előidézett kikapcsolódás élvezete. Az örömszerzés, a kikapcsolódás vágya tehát jelentős kíváncsi lehet a testnevelés és a sport iránt pozitívan megnyilvánuló tanulók körében.

Az iskolai testnevelésben a mozgásos szórakozás, az örömszerzés, a „jól érzet” kerüljön lehetőség szerint a középpontba. Ezen elgondolás semmi esetre sem nevezhető progresszívnek akkor, ha a testnevelés és a sporttevékenység sajátját jelentő teljesítményelvárás háttérbe szorítását hozza magával. A kettő egyébiránt – mármint öröm és teljesítmény – nem zárja ki egymást. Kellő pedagógiai érzékkel és szakmaisággal kezelve az egyik jelenség akár fel is erősítheti a másikat.

Megtarthatjuk harmadik hipotézisünket, mivel vizsgálati eredményeink által megerősítést nyert, hogy egyrészt a fiúk elfogadóbb hozzáállást, beállítódást mutatnak a testne-

veléssel szemben, mint a lányok, másrészt a testnevelés iránti pozitív érzelmi telítettség az életkor előrehaladtával – elsősorban a lányoknál – jelentősen csökken. A csökkenés mértéke is mutat nembeli és életkorbeli jellegzetességeket. Ennek alátámasztására segítségül hívhatunk egy másik faktoreredményt is. Markáns különbséget találtunk például a 13–14, a 15–16, de leginkább a 17–18 éves lányok és fiúk megoldatlan feladatok, *elég-telenség* érzése faktorának eredményeiben, ami azt közvetíti, hogy a testnevelésórákon meghatározó szerepet játszó ezen érzelem (is) a nemek és az életkor függvényében jellemzően nyilvánul meg.

A tanítás-tanulás folyamatában releváns szerepet játszanak a tanulók affektív jellemzői. Igaz ez a testnevelés tantárgyra is, ahol a testmozgás révén a tanulók érzelmekben színes „világot” élnek meg. Az iskolában kevés, a sportoláshoz, a testedzéshez hasonlóan érzelmekben gazdag tevékenység található.

A testnevelés tantárgy, így maga a testnevelő tanár is, jelentős attitűdformáló szerepet játszik az iskolában. E tantárgy tanítása, tanulása során kialakult pozitív érzelmek nem csak a testnevelésben, hanem a nevelési, oktatási folyamat teljes egészében növelhetik a pedagógiai hatékonyságot.

Irodalom

- Ballér Endre (1978): B. S. Bloom: Az iskolai tanulás és az emberi sajátosságok – Bloom tanulásemellete. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1135–1137.
- Báthory Zoltán (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében (Monitor '86). *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1162–1172.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Biróné Nagy Edit (1994): *A szelektív motoros stimulusok hatása a tanulók mozgásos aktivitására, az életstílus befolyásolására. Kutatási zárójelentés*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343–366.
- Csepela Yvette (2000): „Örömtestnevelés?” *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 83–89.
- Danner, D. D., Snowdown, D. A. és Wallace, V. F. (2001): Positive Emotions in Early Life and Longevity: Findings from the Nun Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5. sz. 804–813.
- Fischer, K., Shaver, P. R. és Carnochran, P. (1990): How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, 4. sz. 81–127.
- Fredrickson, B. L. (1998): What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2. sz. 300–319.
- Kleinginna, P. R. és Kleinginna, A. M. (1981): A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5. sz. 345–379.
- Rétsági Erzsébet és Hamar Pál (2004): A testnevelés és sport oktatásemelleti alapjai. In: Biróné Nagy Edit (szerk.) *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest és Pécs. 173–223.
- Urbán Róbert (2004): A személyiség alakulásának folyamatai: szocializáció, énejlődés, identitás. Érzelmek. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 95–118.
- Vaillant, G. E. (2003): Mental health. *American Journal of Psychiatry*, 8. sz. 1373–1384.

Melléklet

A tanulók érzelmi reakcióinak listája a testnevelésórán

Nem: fiú – lány **Életkor:**

Az iskolai testnevelés:

1. Én egyáltalán nem vagyok ellene, nagyon szeretek mozogni.	igen	nem
2. Éppen elég energiám van, nem fáraszt a testnevelés.	igen	nem
3. Haragszom néhány gyakorlat miatt.	igen	nem
4. Nincs elég erőm minden gyakorlathoz.	igen	nem
5. Lehetne többször is egy héten testnevelésóra.	igen	nem
6. Szívesen venném, ha nem lenne testnevelés.	igen	nem
7. Elégedetlen vagyok, mert nem tanulom meg olyan jól a gyakorlatokat, mint mások, akik ügyesebbek.	igen	nem
8. Testnevelésóráinkon túl sokat pihenünk.	igen	nem
9. Szeretek sportolni.	igen	nem
10. Korábban szerettem a testmozgást, de most nem foglalkozok vele.	igen	nem
11. Szeretem a testnevelést, mert ott azt tehetem, amit szeretek, és amit tudok.	igen	nem
12. Magabiztos vagyok a legtöbb gyakorlatban.	igen	nem
13. Az iskolai testnevelés unalmas.	igen	nem
14. Testnevelésóra után sokkal jobban érzem magam.	igen	nem
15. Sokat szórakozunk a testnevelésórán.	igen	nem
16. Én szeretem a kockázatot a testnevelésórán.	igen	nem
17. Minden gyakorlat közben szabadnak és kikapcsolódottnak érzem magam.	igen	nem
18. Elégedetlen vagyok, ha nem gyakorolhatok.	igen	nem
19. Tetszik nekem a fáradtság érzése a testnevelésórán.	igen	nem
20. A gyakorlás után sokkal jobban érzem magam, csak ritkán fordul elő, hogy nagyon kapkodom a levegőt.	igen	nem
21. A gyakorlástól elmúlik a haragom.	igen	nem
22. A testnevelésóra segít, hogy jobb legyen a kedvem.	igen	nem

23. Szeretem a kockázatos sportokat és gyakorlatokat.	igen	nem
24. Szeretem magam vizsgáztatni, hogy miben lettem jobb.	igen	nem
25. Finom a verseny izgalma és a vetélkedés.	igen	nem
26. Én legtöbbször kimaradok az olyan gyakorlásból, amely nagyon fárasztó.	igen	nem
27. A testnevelésórán nagyon izgulok.	igen	nem
28. A verseny izgalma mindennél többet ér nekem.	igen	nem
29. A testnevelés sokkal többet érne, ha minden nap lenne.	igen	nem
30. A testnevelésóra nagyon sok gyakorlást igényel.	igen	nem
31. Kevés idő jut gyakorlásra a testnevelésórán.	igen	nem
32. Szerintem, akkor kezd el valaki iskolán kívül is sportolni, ha jó az iskolában a testnevelésóra.	igen	nem
33. Nem szeretem a kitarató, hosszú távú futást.	igen	nem
34. A súlyzós gyakorlatokat nagyon nem szeretem.	igen	nem
35. Mi nem igazán vagyunk ügyesek a sportolásban.	igen	nem
36. Néha szeretek hiányozni a testnevelésóráról.	igen	nem
37. A testnevelésben a gyakorlások néha nagyon nehezek, de én szeretem őket.	igen	nem
38. Én nagyon örülök a testnevelésóráknak.	igen	nem
39. Az állandó figyelés a testnevelésben idegesít.	igen	nem
40. Tökéletesen tudok figyelni minden gyakorlatban és sportban a testnevelésórán.	igen	nem
41. Nem tudom, mi a haszna az iskolai testnevelésnek.	igen	nem
42. Jelenleg fáradtnak érzem magam a testnevelésóra után.	igen	nem
43. Én rendszerint arra buzdítom magam, hogy a legjobb eredményt érjem el! Erre törekszem.	igen	nem
44. Minden verseny teljesen leköt engem.	igen	nem
45. Jobban érzem magam, ha valamilyen helyzetet jól oldok meg a testnevelésórán.	igen	nem
46. Nem vagyok túlzottan lelkes a testmozgás iránt.	igen	nem
47. A testnevelésórán nem mindenki tudja megcsinálni azt, amit szeretne.	igen	nem
48. Ha csak tehetem, nem megyek testnevelésórára.	igen	nem

ABSTRACT

PÁL HAMAR AND ISTVÁN KARSAI: AFFECTIVE CHARACTERISTICS OF PHYSICAL EDUCATION
AMONG 11-18-YEAR-OLDS

One notable shift taking place in 21st century educational research is the growing attention to affective factors and their effects on the success of learning activities. Academic achievement in a given subject seems to be largely influenced by attitudes related to the subject. Among primary school pupils, physical education is preferred over theoretical subjects. Earlier findings suggest that subject attitudes differ by age and gender. The objective of this study is to examine those attitudes related to physical education which may have a decisive role in the process of learning from instruction, hypothesizing different and characteristic patterns to emerge as a function of age and gender. The sample consisted of 2840 students between the ages of 11 and 18, with a roughly equal gender distribution (1367 boys and 1473 girls). In the cross sectional study, questionnaires were administered to the subjects in the 2006/2007 academic year. Data were analysed using quantitative methods. The results confirmed the positive attitude of students regarding PE classes and school-based sport activities in this age group. However, a decreasing tendency was observed with age in the strength of this attitude. Boys show greater interest and a higher degree of acceptance for PE than girls. The four affective factors targeted in the study are correlated. In the sub-samples based on age, positive feelings related to power, self-realisation and leisure are dominant factors in both gender groups. It seems plausible that positive attitudes shaped in physical education may increase the effectiveness of education, not only in PE classes but in the teaching-learning process in general as well.

Magyar Pedagógia, **108**. Number 2. 135–147. (2008)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Hamar Pál, Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF),

H-1123 Budapest, Alkotás u. 44.

Karsai István, PTE TTK Testnevelés- és Sporttudományi Intézet,

H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

A SZOCIÁLISÉRDEK-ÉRVÉNYESÍTŐ KÉPESSÉGEK MŰKÖDÉSÉNEK JELLEMZŐI 4, 8, 11 ÉS 17 ÉVES KORBAN

Kasik László

*Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet,
Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport*

A nemzetközi vizsgálatok (pl. *Johnson és Norem-Hebeisen, 1977; Fülöp, 2003; Fiske, 2006*) eredményei szerint a *Nagy József (2000)* által szociálisérdek-érvényesítő képességeknek nevezett együttműködési, segítő, versengési és vezetési képességek működése mind a belső kiegyensúlyozottság, mind a társadalmi együttélés és fejlődés szempontjából alapvetően meghatározza nemcsak magánéleti, hanem szakmai-tanulmányi eredményességünket is, valamint hosszú távon befolyásolja pszichés és fiziológiai egészségünk minőségét.

Bár a *Nemzeti alaptanterv (2004. 14. o.)* a felnőtt lét szerepeire való felkészítéssel kapcsolatban az intézményes nevelés kiemelt feladatának tekinti e négy képesség pozitív irányú alakulásának segítségét, a közoktatás ezt a feladatát nem képes hatékonyan ellátni (*Nagy, 2000*). Mindezt jól szemlélteti az együttműködési és a versengési képesség esetében néhány kutatási eredmény is (pl. *Zsolnai, 1999; Fülöp, 2003; Ross, Fülöp és Pergar Kuscer, 2006; Kasik, 2006*), a vezetési és a segítő képesség életkori sajátosságairól pedig ennél is kevesebb hazai empirikus adattal rendelkezünk. Ugyanakkor az intézményes fejlesztés alapvető feltétele annak ismerete, mit tekintünk képességnek (milyen szerkezeti sajátosságokkal rendelkezik; mint a szociális kompetencia egyik összetevője hogyan kapcsolódik más pszichikus komponensekhez), mi jellemzi életkori működését (az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás révén milyen viselkedésformát eredményez), s egy adott kultúrán belül miként értelmezhető fejlődése (az egyén és a környezet számára egyaránt pozitív irányú változása).

Mindezek ellenére az utóbbi másfél évtizedben jelentősen megnőtt a képességek fejlesztésére irányuló hazai kísérletek és programok száma. A legtöbb fejlesztő program az együttműködés eredményes formáinak elsajátítását tűzi ki célul saját elméleti modell vagy a nemzetközi szakirodalomból átvett fejlesztési koncepció alapján (pl. *Benda, 2002; Kagan, 2004*), azonban ezek hatékonyságáról kevés empirikus tapasztalattal rendelkezünk. A versengést – az együttműködéssel ellentétben – a nyugati kulturális és történelmi tradíciókon alapuló pszichológiai elméletek sokáig negatív jelenségként határozták meg, s mivel a modellek hatottak az európai kutatókra, a versengést a magyarországi intézményes nevelés sem tekintette fejlesztendőnek (*Fülöp, 2003; Fülöp, 2008*). Az újabb vizsgálatok (pl. *Bonta, 1997; Van de Vliert, 1999*) szerint azonban nem létezik együttműködés versengés nélkül és fordítva, s napjainkban az együttműködést fejlesztő

programok többségének a konstruktív versengésre történő nevelés is célja (pl. *Kagan*, 2004). A segítség és a vezetés egyes formáinak fejlődését segítő programok száma – főként a képességek vizsgálatának hiánya miatt – még mindig nagyon csekély (pl. *Levine* és *Moreland*, 1990).

A képességek struktúrájáról napjainkig több – számos tudományterület ismereteit integráló – elméleti modell született (pl. *Fiske*, 1991; *Nagy*, 2000; *Fülöp*, 2003), amelyek alapján a 2007–2008-as tanévben kidolgoztunk két, 4–10 és 11–18 évesek mérésére alkalmas kérdőívet (Szociálisérdek-érvényesítő képességek kérdőív, A- és B-változat, gyermek- és pedagógusváltozat – *Kasik*, 2008). A tanulmány első részében (I.) a 2008 tavaszán elvégzett vizsgálat elméleti és módszertani hátterét, valamint az önjellemzéssel kapott eredményeket mutatjuk be, s a második részében (II.) ismertetjük, miként vélekednek a pedagógusok a képességek működéséről. A kutatás során megvizsgáltuk a négy képesség és a neuropszichológiai Fish-face teszttel (*Myers* és *mtsai*, 2003) mért implicit/explicit tanulási képesség kapcsolatát, valamint a felvett háttérváltozók és a szociálisérdek-érvényesítő képességek egymásra hatását is. Ezeket az eredményeket egy további tanulmányban ismertetjük.

Vizsgálatunk egy komplex kutatás része, amelynek célja (1) a képességek fejlettségének és fejlődésének, egymásra gyakorolt hatásának, (2) különböző affektív (érzelemki-fejező, érzelemfelismerő és -megértő, érzelemszabályozó képességek) és kognitív, szociális-kognitív (induktív gondolkodás, szociálisprobléma-megoldó képesség) komponensekkel való kapcsolatának vizsgálata, (3) a képességműködések és a szociometriai státus közötti összefüggések, (4) valamint neuropszichológiai és neurofiziológiai módszerek bevonásával a képességek neurális alapjainak feltárása.

E vizsgálat elvégzését azok az újabb nemzetközi kutatási eredmények (pl. *Saarni*, 1999; *Mott* és *Krane*, 2006) indokolják, amelyek szerint mind az érzelmek kifejezésének, szabályozásának és értelmezésének fejlettsége, mind a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás, az abban szabályozófunkciót ellátó szociálisprobléma-megoldó képesség fejlettsége jelentősen befolyásolja a szociálisérdek-érvényesítő képességek működését és fordítva. Erős kapcsolat mutatható ki például a szociálisprobléma-megoldó, az érzelemszabályozó és az együttműködési képesség működése között (*Chang*, *D’Zurilla* és *Sanna*, 2004).

A kognitív idegtudományi vizsgálatok (pl. *Decety*, *Jackson*, *Sommerville*, *Chaminade* és *Meltzoff*, 2004) szerint az együttműködés és a versengés mint evolúciós fontosságú viselkedésformák elméleti igényelnek, azaz mások érzéseinek, szándékainak, várható cselekvéseinek elővételezését. A kooperációs spektrumban – akár az elméletiában való részvételen keresztül – kiemelt szerep jut az én reprezentációjának, más területek (például a versengés) elnyomásának, valamint minden esetben az érzelmek bevonódásának, s e funkciókhoz egyre jobban körvonalazódó, funkcionálisan vizsgálható agyterületek köthetők. Úgy véljük, az együttműködéssel és a versengéssel kapcsolatos nemzetközi vizsgálatok (pl. *Decety* és *mtsai*, 2004) alapján a további két képesség (vezetés és segítség) neurális alapjai is meghatározhatók, mindegyik esetében kimutatható nemcsak a normál, hanem a normáltól eltérő, egyéni fejlődésmenet is.

A pedagógiai vizsgálatok alapján az életkor előrehaladtával egyre szorosabb kapcsolat áll fenn a szociális viselkedés és a tanulmányi teljesítmény (pl. *Zsolnai*, 1999; *Kasik*,

2006), valamint a tanulók csoportban elfoglalt státusa között (pl. *Singleton és Asher, 1997; Zsolnai, 2003*). Az iskolai tantárgyakhoz közvetlenül nem kapcsolódó induktív gondolkodás fejlettségének vizsgálatával, illetve a szociometriai státus feltérképezésével a szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének további fontos jellemzői tárhatók fel.

A kutatás eredményei alapján olyan átfogó képet kapunk e négy képesség természetéről, amely megfelelő támpontot nyújt a fejlesztési célok és lehetőségek újragondolásához. További célunk a képességek életkori sajátosságait figyelembe vevő – tantárgyi és nem tantárgyi tartalomba ágyazott – komplex, mind a négy területet együttesen érintő fejlesztő programok kidolgozása és hatásvizsgálata.

A kutatás elméleti háttere

A szociális viselkedés fejlődésének újabb modellje

A neuroetológiai vizsgálatok legfontosabb felismerése az agynak a filogenezis eredményeként létrejövő hierarchikus struktúrája és a viselkedésszabályozás hierarchiája közötti összefüggés (*MacLean, 1990*). E kapcsolat alapján egyre több modell a személyiségfejlődést mint hierarchizálódást értelmezi, amely során a szintek az alsóbb szintekből kibontakozva épülnek ki, miközben relatív önállóságuk megmarad. A szociális nevelés szempontjából mindez azt jelenti, hogy a felsőbb szintek kibontakozását az alsóbb szintekre építve segíthetjük elő (*Nagy, 2000*).

Evolúciós szempontból az emberi agy legalább három, egymásra épülő szintből épül fel (*MacLean, 1990*), melyek egymással kölcsönhatásban működnek. A *hüllőagy* (agytörzs és közepagi struktúrák) a viselkedés genetikusan szabályozója, az aktuális belső állapotnak és a külső helyzetnek megfelelő viselkedés alapja. Az *ősemlőagy* (limbikus rendszer) már jelentős tanulási kapacitással rendelkezik, ennek következtében megvalósulhat a környezeti feltételekhez való alkalmazkodás, az *újemlőagy* (nagyagykéreg) pedig még nagyobb tanulási lehetőséget biztosít, lehetővé téve például a szimulatív tevékenység végzését. Több kutató szerint (pl. *MacLean, 1990*) a jobb és a bal oldali agyfélteke egymásra reflektáló specializációja egy negyedik szintet (*frontális szint*) hozott létre, ami lehetővé teszi az önreflexió, az önkontroll elsajátítását.

Nagy József (2000) szerint az öröklött viselkedési komponensek többsége egy-másfél évtizednyi érési folyamat után válik működőképessé. E folyamat eredményeképpen fejlődik ki a *genetikus személyiség*. A hüllőagy viselkedésszabályozó funkciója életünk végéig alapvető marad, ám a további szintek megfelelő tanulási eredményeknek köszönhetően domináns szerepet játszhatnak a viselkedés szabályozásában. Az ősemlőagy a tapasztalati tanulás, a *tapasztalati személyiség* létrejöttét, vagyis az öröklött alapok kötöttségeitől való felszabadulást teszi lehetővé. Az újemlőagy a szabadságfok további növekedését, az *értelmező személyiség* kialakulását eredményezheti, melyben már a felismert és az explicit szabályok is közreműködnek, már ezekhez is mérjük, viszonyítjuk viselkedésünket. A frontális szint az *önértelmező személyiség* kialakulását, viselkedésünk

szabályainak felismerését, explikálását és modellezését eredményezheti. A fejlődési folyamat genetikailag adott lehetőség, vagyis a tapasztalati, az értelmező és az önértelmező személyiség kialakulása függ a tanulás tartalmaitól, folyamatától, a szociális környezet jellemzőitől.

Mindezt meggyőzően bizonyítják a humánétológiai (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989; *Csányi*, 1999) és a szociobiológiai (*Wilson*, 1978; *Berezkei*, 1992) kutatások eredményei, amelyek szerint a társas viselkedés fejlődésében meghatározó szerepet játszanak a viselkedés öröklött mechanizmusai és a hajlamok (például a jelfelismerő és a jelközlő rutin; a csoporthoz tartozási, a rangsorképző, a birtoklási hajlam). Ezek készlete minden embernél azonos, erejük azonban egyénenként eltérő, így az életkor előrehaladtával a szociális tanulás, a társas környezet hatására különbözőképpen módosulnak, változnak. Ugyanakkor az öröklött szabályozók nemcsak a csecsemők, a kisgyermek viselkedésében dominálnak, viselkedésszabályozó szerepük meghatározó lehet a serdülőkorban vagy a felnőttkorban is (*Buda*, 1986; *Nagy*, 1996, 2000).

Szociális kompetencia – szociális képességek

Az elmúlt másfél évtizedben a különböző pszichológiai, humánétológiai, szociobiológiai és szociálintropológiai ismeretek integrálása figyelhető meg a *szociális kompetencia*, a társas viselkedés belső szerveződését, működését, változását kutató irányzat esetében. A tudományos közösség által széles körben elfogadott *Chomsky*-féle (1995) nyelvi kompetencia és nyelvi performancia (nyelvi viselkedés) megkülönböztetése alapján a szociális kompetencia a viselkedés (az egyén és a környezete közötti kölcsönhatás) belső feltételrendszere (*Nagy*, 2000), amely öröklött és tanult összetevőkből épül fel, szervezi az adott viselkedéshez szükséges komponenseket (motívumokat, képességeket, készségeket, ismereteket, szokásokat, mintákat).

A szociális kompetencia három – relatíve önálló – alrendszer és több összekapcsoló (átfedő) részrendszer szerveződése (*Zsolnai és Kasik*, 2009). A szociális, az emocionális és a kognitív alrendszer mindegyike képesség- és motívumrendszerre és azok összetevőire tagolható, öröklött és tanult komponenseik hierarchikusan kapcsolódnak egymáshoz. Az összekapcsoló (átfedő) részrendszerek a három alrendszer szerves egymásba fonódásai, amelyek különböző komplex viselkedésformák (például a szociálisprobléma-megoldás) kivitelezését teszik lehetővé.

A hazai és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt gyakran szinonimaként használják a szociális képesség és készség fogalmát, azonban a viselkedés kivitelezésében játszott szerepük alapján nem tekinthetők a szociális kompetencia azonos funkciót betöltő összetevőinek. A szociális képességek a viselkedés öröklött szabályozóira – például a temperamentumra vagy a különböző hajlamokra – épülő és a szocializáció során folyamatosan alakuló, módosuló szabályokat (például az együttműködés során a hozzájárulás és a részesedés szabályait) követve szervezik a viselkedést, szervesen kapcsolódva a személyiség motívumrendszeréhez, az öröklött és a tanult motívumokhoz. A szociális képességek a képességrendszer tanult elemeiként az aktuális viselkedés kivitelezésében vesznek részt (pl. az osztálytársakkal történő együttműködés során egy kognitív vagy szociá-

lis feladat, probléma megoldásakor), vagyis specifikus célú és tartalmú viselkedést tesznek lehetővé (Nagy, 2000).

A hazai szociáliskészség-vizsgálatok eredményei alapján a különböző szociális készségek sem az óvodai évek alatt (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007; Zsolnai, Kasik és Lesznyák, 2008), sem a kisiskolás vagy serdülőkorban (Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005) nem vagy alig fejlődnek spontán módon. Azonban a kísérletek eredményei szerint rendszeres, tudatos iskolai fejlesztés hatására a készségek (pl. érzelmek megfelelő kifejezése, hatékony verbális kommunikáció) sikeresen elsajátíthatók és begyakorolhatók (Zsolnai és Józsa, 2003). A különböző szociális képességek életkori sajátosságairól kevesebb ismerettel rendelkezünk. A kutatási eredmények szerint az iskolai évek alatt fejlődésük a készségek fejlődéséhez hasonló, nagymértékű spontán változás nem mutatható ki, ugyanakkor egyre nagyobb mértékben magyarázzák a tanulmányi teljesítményt (pl. Zsolnai, 1999; Fülöp, 2003; Kasik, 2006), így több kognitív terület működése szempontjából is igen fontos fejlődésük tudatos, tervszerű segítése.

Szociálisérdek-érvényesítés

Az érdekérvényesítő viselkedés sajátosságai viszonylag későn, az 1970-es években vált a pszichológiai kutatások tárgyává. Kezdetben (pl. Ginsberg, Wauson és Easley, 1977; Trower, Bryant és Argyle, 1978) az egyéni célok elérése érdekében tett verbális és nem verbális megnyilvánulások mértékét, egyéni különbségeit tárták fel, főként a megfigyelés módszerével. Rövid időn belül azonban számos tudományterület (pl. szociálanropológia, humánétológia, szociobiológia, evolúciós pszichológia) kutatási eredményei segítették az érdekérvényesítés természetének még alaposabb megismerését.

Az egyén érdekérvényesítő viselkedését a szociálanropológia az adott csoportra, társadalomra jellemző gazdasági folyamatok alapján értelmezi. Egy társadalom gazdasága azt a rendszert jelenti, amelyben megvalósul a különböző indítékoktól vezérelt anyagi és szellemi javak termelése, elosztása és azok fogyasztása, felhasználása (Polányi, 1957; Lomnitz, 1998). Polányi (1957), valamint Douglas és Asherwood (1996) szerint az elosztás három univerzális gyakorlata (1) a piaci csere; (2) a redisztribúció (újraelosztás) és (3) a reciprocitás (kölcsonösség). A piaci cserében az önérdek dominál, ezt azonban gyakran módosíthatja a felek közötti hosszú távú egymásrautaltság, valamilyen közös érdek. A redisztribúció a társadalmon mint hierarchikus rendszeren keresztülhaladó elosztási folyamat, amelyben a vezető vagy vezetők kiemelt jogokkal élnek a javak elosztásakor. A reciprocitáson belül az egyének közötti kapcsolat szorossága, illetve a javak visszaáramlása alapján megkülönböztetik az általános, a kiegyensúlyozott és a negatív reciprocitást. Az általános a szorosan együtt élők közötti elosztást jelöli (pl. szülő-gyermek, barátok), akik között a visszaáramlás késleltetett és gyakran el is marad. A kiegyensúlyozott a lazább kapcsolatban élőkre (például távolabbi rokonokra, ismerősökre) vonatkozik, a viszonzás ebben az esetben a kapcsolat fenntartása érdekében szükséges, de nem feltétlenül azonnali. A negatív reciprocitás a társadalmi kapcsolataink peremén lévő emberekkel való érintkezésre jellemző, ahol a viszonzás azonnali és szükségszerű.

A humánétológia szerint a társas mivolt (a kölcsönös feltételezésekre építő társasság) az ember biológikumához rendelhető. A biológiai szerveződés alapján az egyén maga

épít fel szabályokat és igazodik a jelentésekhez (*Humphrey*, 1976), ennek köszönhetően válik hermeneutikus rendszerré, aki mind mások, mind saját viselkedésében szándékokat, érdekeket és terveket lát, megkísérli azokat értelmezni (*Dennett*, 1998; *Pléh*, 1999, 2004). A kutatások (pl. *Eibl-Eibesfeldt*, 1989; *Csányi*, 1994, 1999) eredményei egyértelműen bizonyítják e kettős meghatározottságot, hiszen a szociálisérdek-érvényesítő viselkedésünk több millió év alatt kialakult fajspecifikus biológiai alapjai szintén tanulsággal, a kultúra befolyása alatt módosíthatók, alakíthatók. Öröklött tulajdonságnak tekinthető az agresszió, amely az ellentétes érdekek érvényesítésének alapvető energiaforrása, mind az egyed, mind a csoport túlélésének egyik eszköze (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989; *Csányi*, 1986, 1999). Számos kísérlet (pl. *Mazur* és *Lamb*, 1980; *Dabbs* és *Morris*, 1990) bizonyította az ember pozíció utáni vágyódásának, a dominanciának biológiai meghatározottságát is. Ugyancsak jól körülhatárolható biológiai alapja van az ember fajtársak iránti önzetlen segítségének, amely – ellentétben az állatokkal – nem korlátozódik a rokonokra, s az egymást jól ismerőkre. Csoportösszetartó erőként működnek az együttműködés és az azt követő osztozkodás, illetve az együttműködést nem feltétlenül kívánó megosztás biológiai alapjai (*Reynolds*, 1993).

A szociobiológiai kutatások (pl. *Wilson*, 1978; *Barash*, 1980; *Berezkei*, 1992) az etológiánál nagyobb hangsúlyt fektetnek a populációgenetikai vonatkozásokra, azonban a társas viselkedés biológiai alapjainak értelmezésekor nem veszik figyelembe sem a kultúra szerepét, sem a csoportselekcio mechanizmusait. Így számos elmélet született arról (pl. *Dawkins*, 1976), hogy valójában minden emberi cselekedetben kimutatható az egyéni, az önző érdek, amely az egyedekben a gének által meghatározott, így az csupán az individuális szelekció folyamatát magyarázza. Ennek ellenére a szociobiológia egyik legfontosabb eredménye, hogy önző (a saját érdek érvényesítését szolgáló) és önzetlen (a mások érdekeinek érvényesülését lehetővé tevő) viselkedésünk egymást nem kizárják, hanem feltételezik (*Nagy*, 2000). Az anyagi és szellemi javakból való részesedés magyarázatakor azonban továbbra is az egyéni érdek érvényesítését – amely alapvetően versengésre készíti az embert – állítja a középpontba. Az együttműködéssel szoros kapcsolatban álló osztozkodásnak különböző fokozatai vannak: a javakat megszerző egyén, ha megtartja magának, individualista, ha megosztja rokonaival, a nepotizmus (a segítség megnyilvánulása) jellemző rá. Ha a javakból részesednek a rokonokon kívül mások is (azonos értékű viszonzás nélkül), akkor az egyént a genetikai altruizmus jellemzi (*Sahlins*, 1972; *Berezkei*, 2002).

Az evolúciós pszichológia az emberi viselkedés és gondolkodás integratív megközelítést nyújtja azáltal, hogy az etológia és a szociobiológia egyes eredményeihez szervesen hozzáépíti a kognitív pszichológia és a viselkedésökológia magyarázatait (*Berezkei*, 2002). Az új szemlélet alapján társas viselkedésünket, érzelmeinket, megismerő tevékenységünket mélyen befolyásolják az evolúció során kialakult pszichológiai folyamatok, tekintet nélkül arra, hogy jelenleg van-e hatásuk a genetikai reprodukcióra (*Crawford*, 1998).

Berezkei (2003. 40–41. o.) szerint „a genetikailag előírt pszichológiai algoritmusok bizonyos mintázatokba rendezik viselkedésünket, amelyekre predikciók tehetők az evolúciós elméletből, ezek pedig alávethetők a tapasztalati ellenőrzés módszereinek”. A kutatások alapján a segítség mellett a nem rokonok (barátok, munkatársak, osztálytársak)

kölcsönösségen alapuló támogatása, reciprok altruizmusa igen előnyös a rátermettségre nézve (*Trivers*, 1985; *Reeve*, 1992).

De Vos és *Zeggelink* (1997) úgy véli, a kölcsönösség alakulásának kedvez, ha a körülmények szükségessé teszik az együttműködést, amennyiben a csoport tagjainak viszonylag szoros kapcsolatot kell egymással kialakítaniuk és fenntartaniuk. A kölcsönösségen alapuló együttműködés számos területen megfigyelhető: táplálékmegosztás, veszélyben való segítség, mások támogatása, eszközök, információk adása és vétele. Sok esetben morális és szociális szerveződések alapjai, megszilárdítják a csoportban betöltött szerepeket, s nemcsak a csoporton belüli, hanem a csoportok közötti hosszú távú kapcsolatok stabilitását is növelik. Ugyanakkor létezik viszonzást nem feltételező, indiszkriminatív altruizmus is (nem korlátozódik sem rokonok, sem idegenek körére), ami a maladaptív folyamatokkal, az individuális szelekciós folyamatokkal és a csoportszelekciós hatásokkal magyarázható. A vezetés, az engedelmeskedés vagy az alávetettség szintén veleszületett tulajdonság, akárcsak a rangért, jutalomért vagy a csoportban betöltött szerepért folytatott versengő viselkedést meghatározó dominancia.

Szociálisérdek-érvényesítő képességek

A szociáliskompetencia-modellek szinte mindegyike kiemelten kezeli a szociálisérdek-érvényesítő viselkedést meghatározó pszichikus komponenseket. Az 1970-es években született, a viselkedés főként behaviorista felfogásához közel álló modellek a viselkedés tanult összetevőjeként definiálják a komponenseket. *Rinn* és *Markle* (1979) megkülönböztetik az önérvényesítő készségegyüttest, amelyben a véleménykülönbség kezelésének, illetve az egyén számára ésszerűtlen kérések visszautasításának készsége szerepel. *Spence* (1983) a makroszociális készségek közé sorolja a segítséget, a kooperációt és a konfliktuskezelés készségét. *Stephens* (1992) a csoporton belüli aktivitás, a másokon való segítség, illetve a konfliktuskezelés készségét tekinti a szociálisérdek-érvényesítésért felelős tanult pszichikus összetevőknek.

Más modellek (pl. *Meichenbaum*, *Butler* és *Gruson*, 1981; *Shepherd*, 1983; *Halberstadt*, *Denham* és *Dunsmore*, 2001; *Mott* és *Krane*, 2006) szerint a szociálisérdek-érvényesítésért felelős komponensek a társas viselkedés öröklött meghatározóira épülnek, olyan szabályozófunkciót ellátó képességek, amelyek alapján számos érdekérvényesítő viselkedés (segítség, együttműködés, konfliktuskezelés, versengés, agresszív tevékenység) valósulhat meg. E viselkedésformák öröklött alapjainak kibontakozását és módosulását a környezeti feltételek és az azokkal folyamatosan kölcsönhatásban álló egyéb (kognitív, affektív) jellemzők különbözőképpen befolyásolják.

A szociálintropológiai, a humánétológiai, a szociobiológiai, az evolúciós pszichológiai és a szociálpszichológiai kutatások eredményeit felhasználva a szociálisérdek-érvényesítő viselkedés pszichikus összetevőit *Nagy József* (2000) szociáliskompetencia-modellje kapcsolja össze koherens rendszerré. *Nagy* (2000) szerint az együttműködési, a segítséget, a versengési és a vezetési képesség a szociálisérdek-érvényesítő viselkedést, a létezés alapvető feltételét meghatározó képességek. A képességek különböző explicit (szándékosan követhető) és implicit (szándéktalanul érvényesülő), valamint öröklött és tanult alapszabályok alapján szervezik a viselkedést. „Az öröklött alapszabályok az

egyén és a csoport, a faj biológiai túlélését szolgálják. A tanult alapszabályok a biológiai túlélés mellett az életminőség megőrzését, javítását, a csoport, a társadalom kultúrájának követését, fenntartását, fejlesztését segítik.” (Nagy, 2000. 231. o.)

Az öröklött és a tanult alapszabályok folyamatosan összefonódnak, egyszerre a viselkedés viszonyítási alapjai és kivitelezési programok. Az együttműködés biológiailag meghatározott alapszabálya az egymással szoros kölcsönhatásban álló hozzájárulás és részesedés, a segítése a szükségesség és a lehetőségesség, a versengése a szabályozottság és az esélyesség, a vezetése a szerepek elfogadása és az azok meghatározta következményekről való megállapodás. A képességek önállóan is megnyilvánulhatnak, azonban a szociálantropológiai, illetve a humánétológiai vizsgálatok alapján általában valamelyik kombinációjuk érvényesül, így létrejöhet például a segítő együttműködés, a segítő versengés vagy akár a versengő együttműködés is.

Az együttműködésnek mint általános szociális viselkedésformának alapvető célja az osztozkodás, a segítség célja a megosztás, a versengése a megszerzés és a megvédés, valamint a vezetése az elosztás. A belső készítés alapján az együttműködés alapérdeke a közös érdek, a segítése a közérdek, a versengése az érdekütköztetés és a vezetése az eltérő érdek. Az együttműködő, a segítő, a versengő és a vezető viselkedés egyaránt lehet antiszociális, lojális vagy proszociális attól függően, milyen értékrendet képviselünk, a viselkedést meghatározó öröklött motívumokra milyen tanult motívumok, szociális attitűdök, értékek és meggyőződések épülnek (Nagy, 2000; Nagy és Zsolnai, 2001).

A szociálisérdek-érvényesítés néhány életkori jellemzője

A képességek előfordulásának gyakoriságáról, a viselkedésformák életkori sajátosságairól főként megfigyelésen alapuló kutatási eredményekkel rendelkezünk. A vizsgálatok szerint a kortárs csoportokban már hároméves korban megfigyelhetők a versengő és a vezető-vezetett kapcsolaton alapuló (Strayer, 1989; Fülöp, 2007), illetve a segítő és együttműködő tevékenységek (Hartup, 1992) különböző, egymást gyakran átfedő formái, melyek már ekkor igen nagy egyéni és kulturális eltéréseket mutatnak (Eisenberg, 1982).

Az életkor növekedésével történő változások számos kognitív, érzelmi és az énefejlődés síkján is végbemenő változást feltételeznek. A vizsgálatok alapján az óvodai évekhez képest a kisiskolás kor elején megnő a támogató, segítő jellegű tevékenységek száma, melyek már ebben az életkorban nagyobb mértékben jellemzik a lányokat. Változik e tevékenységek minősége is, ami a segítségnyújtás és az empátia egyre szorosabb kapcsolatával magyarázható (Eisenberg, 1982; Fülöp, 1991).

Az idősebbek általában gyakrabban ajánlják fel segítségüket másoknak, és e tevékenységük motívumai is internalizáltak (Asher és Parker, 1989; Fülöp, 1991; Fiske, 2006). A serdülőkorban nagymértékben megváltoznak a csoporton belüli dominanciaviszonyok is (Strayer, 1989), valamint az idősebb gyerekek körében gyakoribb a csoporton belüli pozíciószerző viselkedés (Fülöp, 2007), s az olykor agresszivitást is mutató versengés, ami a fiúkra jellemzőbb (Schaffer, 1996).

A kutatás módszerei

A minta összetétele

A keresztmetszeti vizsgálatot 2008 áprilisában végeztük Szeged négy, véletlenszerűen kiválasztott intézményében (egy óvoda, egy általános iskola és két középiskola – gimnáziumi, szakközépiskolai és szakiskolai osztályok). A kérdőíves felmérésben 242 fő vett részt, a lányok és a fiúk aránya a teljes mintán közel megegyező. A tanulmány bevezetőjében említett komplex vizsgálatot a SZÉK-kérdőív *A*-változatával négyéves korú gyerekekkel, valamint első és harmadik osztályos tanulók körében, a *B*-változatot ötödik, hetedik, kilencedik és tizenegyedik évfolyamos tanulókkal végezzük majd. A SZÉK-kérdőív működését a kérdőívváltozatok kezdő és végső életkori mintáján próbáltuk ki. A minta összetételét az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A minta életkor és nem szerinti összetétele ($N=242$)

Életkori részminták	Nem szerint		Összesen
	Fiú	Lány	
Középső csoport	27	31	58
3. évfolyam	28	28	56
5. évfolyam	30	29	59
11. évfolyam	35	34	69
Összesen	120	122	242

A szociálisérdek-érvényesítő képességek (SZÉK) kérdőív jellemzői

A SZÉK-kérdőív 4–10 évesek számára kidolgozott első változata (a továbbiakban: SZÉK-A) képességenként egy történetből és a történetekhez kapcsolódó, összesen 88 kérdésből állt. A történetek óvodai és iskolai mindennapos helyzeteket tartalmaznak (együtműködés: az óvodásoknál homokvár építése, a harmadikosoknál falevél gyűjtése; segítség: az óvodásoknál játék utáni pakolás, a harmadikosoknál tanítási óra utáni pakolás; versengés: mindkét korosztálynál udvari foglalkozás közben történő különböző versenyzés; vezetés: mindkét korosztálynál kép készítése, rajzolása). A 11–18 évesek körében használt első változat (a továbbiakban: SZÉK-B) történetet nem tartalmazott, csak 88 kijelentést.

A két változatban eltérő modalitású (kérdő és kijelentő) mondatokat használtunk, mert a hasonló célú nemzetközi vizsgálatok szerint az óvodás és a kisiskolás korú gyerekeknek könnyebb kérdések alapján ítéletet alkotniuk. Feltehetően ez nem veszélyezteti a két változat egyenértékűségét, hiszen a különböző modalitások tartalmukat tekintve nem, csupán nyelvtani szerveztségükben térnek el egymástól.

A két változat abban is különbözött, hogy a kérdéseket három-, míg a kijelentéseket ötfokú skálán kellett megítélni. A vizsgálatunkhoz hasonló pszichológiai kutatások az óvodás korú, de gyakran a kisiskolás korú gyerekek körében is háromfokozatú skálán mérik a gyerekek ítéleteit, így a SZÉK-A esetében is háromfokozatú skálát alkalmaztunk (1: soha; 2: néha igen, néha nem; 3: mindig). A SZÉK-B változatot kitöltő ötödik és tizenegyedik évfolyamos tanulók ötfokozatú skálán (1: soha; 2: általában nem; 3: néha igen, néha nem; 4: általában igen; 5: mindig) értékelték a kijelentéseket. A képességműködések életkoronkénti összehasonlíthatósága érdekében a SZÉK-A változat háromfokozatú skáláját a SZÉK-B változat skálájával megegyezővé alakítottuk. Mindkét változatban az 1-es ugyanazt fejezte ki (soha), így az változatlan maradt, a 2-es helyett 3-as, a 3-as helyett pedig 5-ös skálaértékkel dolgoztunk a továbbiakban (1→1; 2→3; 3→5).

A bemutatott elméleti háttér alapján mindegyik képességen belül különböző számú fődimenziókat és ezeken belül eltérő számú aldimenziókat határoztunk meg, feltételezve, hogy a dimenziók mentén jobban megragadható a pszichikus összetevők működése. A fő- és aldimenziók mellett egy – dimenzióknak nem tekinthető – a képességek együttes előfordulását mérő rendszert is meghatároztunk. E kapcsolatrendszer kialakítását az a feltételezés indokolta, miszerint e négy képesség alakulása hatással van egymásra. A kifejezésekkel, kérdésekkel képességpárokat (például együttműködés-segítés), képesség-hármasokat (például együttműködés-segítés-vezetés) és képességnégyeseket (együttműködés-segítés-vezetés-versengés) hoztunk létre, összesen 18-at. Az azonos képességek közötti kapcsolatokat (például az együttműködésnél együttműködés-segítés és a segítség-nél a segítség-együttműködés) megjelenítő kifejezés, kérdés csak egyszer szerepelt a kérdőívekben.

A kérdőívek első változatában – a képességre vonatkozó és a hozzá kapcsolódó rendszert kifejező itemek összege alapján – az együttműködéshez 25 (14+11), a segítséghez 25 (14+11), a versengéshez 30 (19+11) és a vezetéshez 28 (14+14) item tartozott, ám mivel a kapcsolatok csak egyszer szerepeltek a kérdőívben, az itemek száma 108 helyett csak 80 volt. A SZÉK-B változatban a kijelentések véletlenszerűen követték egymást, a SZÉK-A-ban – a könnyebb érthetőség érdekében, ám számolva a kérdésekre adott válaszok egymásra hatásával – nem kevertük össze a különböző képességekhez tartozó kérdéseket.

A kérdőív megbízhatóságának javítása érdekében itemkihagyásos módszert alkalmaztunk, amelynek eredményeként mindkét változathoz 19 kijelentést, kérdést elhagytunk, ami a kérdőív eredeti struktúráján, a dimenziók rendszerén jelentős módon nem változtatott. A SZÉK-B változatban tíz kijelentésnél nagyon alacsony szórást kaptunk, ami arra utal, hogy ezek esetében a skála nem jól differenciál. A SZÉK-B változatnál öt kijelentés megfogalmazása túl bonyolultnak tűnt, hiszen az ötödik és a tizenegyedik évfolyamosok több mint 50%-a nem jelölt egyetlen válaszlehetőséget sem, ezeket a SZÉK-A változathoz is elhagytuk. Négy kijelentést tartalmi átfedés miatt hagytunk el.

Az itemkihagyás után az együttműködéshez 21 (10+11), a segítséghez 21 (10+11), a versengéshez 25 (14+11), a vezetéshez 22 (8+14) item tartozott. A képességkapcsolatok egyszeri előfordulása miatt az itemszám 89 helyett 60, ugyanakkor a megbízhatósági mutató kiszámításánál a közös itemeket mindegyik képességnél bevontuk a számításba. Az így kapott kérdőív önjellemzéses változatának megbízhatósági mutatója (Cronbach-

A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban

α) az óvodai részmintán 0,81, a harmadik évfolyamosok részmintáján 0,84, az ötödikekén 0,93 és a tizenegyedikeseikén 0,90. A pedagógusválogat szintén jó megbízhatóságának bizonyult, a reliabilitásmutató az óvodások esetében 0,92; a harmadikosoknál 0,91; az ötödikekénél 0,93; a tizenegyedikeseikénél 0,92. A végleges kérdőív fő- és aldimenzióit, valamint a képességek feltételezett kapcsolatrendszerét a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. A kérdőív által mért képességek fő- és aldimenziói, valamint a képességek együttes előfordulásának rendszere

Képesség	Együttműködés		Segítés		Versengés		Vezetés	
Fő- és aldimenziók	hozzájárulás és részesedés viszonya	(1) hozzájárulástól független részesedés	szükségesség és lehetőség viszonya (segítségnyújtás)	(1) érdekforrás	idő	(1) időtartamkorlátozás	a vezető-vezetett kapcsolat alapja	(1) külső vagy belső választás
		(2) maximalizálás-minimalizálás		(2) elvárások		(2) eredményhirdetés ideje		(2) megállapodás
	kizárás	(1) teljesítmény mintok (2) követelés mintok	szükségesség és lehetőség viszonya (segítségkérés)	(1) érdekforrás	érdek és irányultság	(1) én-másik helyzet viszonya	érdekdominancia (a vezetői szerep vállalása)	(1) érdek
érdekdominancia	(1) érdek (2) érdekütközés	(2) elvárások		(2) én-másik helyzet szerepe		(2) érdekdominancia (a vezetett szerep vállalása)		(1) érdek
A képességek rendszere	(1) E-Vz (én) – (2) E-Vz (másik) – (3) E-S – (4) E-Vr – (5) E-S-Vz (én) (6) E-S-Vz (másik) – (7) E-S-Vr – (8) E-Vr-Vz (én) – (9) E-Vr-Vz (másik) – (10) E-S-Vr-Vz (én) (11) E-S-Vr-Vz (másik) – (12) S-Vz (én) – (13) S-Vz (másik) – (14) S-Vr – (15) S-Vr-Vz (én) (16) S-Vr-Vz (másik) – (17) Vr-Vz (én) – (18) Vr-Vz (másik)							

Rövidítések: E: együttműködés; S: segítés; Vr: versengés; Vz: vezetés.

Az együttműködési képesség első dimenziója, a *hozzájárulás és részesedés viszonya* azt fejezi ki, hogyan történik a csoportos munkavégzés során a részesedés, hozzájárulástól függő vagy attól független (hozzájárulástól függő vagy független részesedés aldimenzió), valamint miként maximalizálja vagy minimalizálja az egyén a hozzájárulást és a részesedést (maximalizálás-minimalizálás aldimenzió). A *kizárás* a nem megfelelő munkavégzés egyik lehetséges következménye. Első aldimenziója (teljesítmény mint ok) arra vonatkozik, hogy keveset tesz a csoportcél érdekében az egyén vagy a másik, a második aldimenziója (követelés mint ok) pedig arra, hogy az egyén vagy a másik csoporttag többet követel a jutalomból, mint amennyit megérdemel. Az *érdekdominancia* fődimenzió arra vonatkozó kijelentéseket tartalmaz, miként vesz részt a csoportmunkában az egyén, saját vagy a csoport érdekeinek a figyelembe vétele alapján (érdek aldimenzió), valamint történik-e érdekütközés (érdekütközés aldimenzió), ami miatt esetleg el is hagyja azokat, akikkel addig közösen dolgozott.

A segítői képesség két fődimenziója azonos (*szükségesség és lehetőségesség viszonya*), egyik a segítségnyújtásra, másik a segítségkérésre vonatkozik. E kettő viszonyán belül – mind a segítségnyújtásnál, mind a segítségkérésnél – az egyéni és a másik érdeke alkotja az első aldimenziót (érdekforrás), a segítségnyújtásnál a különböző kortársi, szülői és pedagógusi elvárások a másodikat (elvárások), a segítségkérésnél a személyes tapasztalat, a szociális közeg hatásai (miként vélekednek mások a segítségkérésről, s ezt az egyén hogyan értelmezi saját segítségkérései során) és a környezet adta normák (elvárások), a harmadikat pedig egy alapvető helyzet, az egyén vagy a másik bajban van-e (veszélyhelyzet).

A versengési képesség első fődimenziója az *idő*, amelynek aldimenziói az időtartamkorlátozás (meddig tekinti ellenfelének a másikat) és az eredményhirdetés ideje (mikor derüljön ki, ki nyert). Második fődimenziója a *győztes száma*, amely egyben aldimenzió is (hány győztes lehet egy versenyben). A harmadik fődimenzió a verseny *érdekét és irányultságát* fejezi ki. Ezen belül az első aldimenzió az én-másik-helyzet szerepe (miként tekint az egyén magára, a másokra és a csoportra egy-egy versenyhelyzetben), a második az én-másik-helyzet viszonya (a versenyhelyzet, az énejlődés és a másik versenyben való benntartásának a kapcsolata). A negyedik fődimenzió – s egyben annak két aldimenziója – az *esélyegyenlőség és szabálykövetés forrása*. Az esélyegyenlőség azt fejezi ki, az egyén hasonló vagy eltérő eséllyel rendelkező versenytárral verseng, a szabálykövetés forrása pedig arra utal, az egyén ki által megfogalmazott (kortárs, szülő, pedagógus) szabályokat követ a verseny során.

A vezetési képesség első fődimenziója a *vezető-vezetett kapcsolat alapja*, amelynek két aldimenziója a külső vagy belső választás (nem a csoporttagok vagy ellenkezőleg, a tagok választják a vezetőt, mindezt valamilyen kényszer alapján) és a megállapodás (a tagok szabadon döntenek, megegyeznek a szerepekről). Az *érdekdominancia* – akárcsak a segítésnél a szükségesség és a lehetőségesség – két helyzetre is vonatkozik: vezetői szerep és vezetett szerep vállalása adott közös tevékenység során. Így a második és a harmadik fődimenzió az érdekdominancia két változata. Mindkettőnél a fődimenzió egyben aldimenzió is (érdek), amely azt fejezi ki, hogy az egyén a saját vagy a csoport érdekeinek a figyelembe vétele alapján vállalja a vezetői vagy a vezetett szerepet.

Adatfelvétel

Az adatfelvételt az óvodásoknál és a harmadik évfolyamos tanulóknál kérdezőbiztosok végezték. A kérdőíves adatfelvétel az óvodások esetében egyenként történt, az adatlapokat pedig az óvodapedagógusok töltötték ki. A harmadik évfolyamosok 3–4 fős csoportban válaszoltak a feltett kérdésekre, az adatlapot azonban már – tanítói segítséggel – ők töltötték ki egy tanítási órán. Az ötödik és a tizenegyedik évfolyamos diákok egy tanítási órán töltötték ki az adatlapot és egy másikon a kérdőívet az igazgatók által kijelölt tanárok felügyelete alatt.

A SZÉK-kérdőívvel végzett vizsgálat eredményei

A képességműködések életkori jellemzői az önjellemzés alapján

A kérdőív segítségével olyan dimenziók mentén jellemezhető a képességek működése, amelyekről kevés hazai empirikus adat áll rendelkezésünkre. Ebből adódóan, valamint a szociális fejlődésre vonatkozó elméleti háttér és a megfigyeléseken alapuló korábbi kutatások alapján csak általános hipotézist fogalmaztunk meg, amely szerint jelentős életkori különbségek azonosíthatók a képességek működésében. Az együttműködési képesség működésének varianciaanalízissel kapott jellemzőit a 3., a segítségét a 4., a versengését az 5., a vezetését a 6. táblázatban foglaltuk össze.

Az együttműködési képesség (3. táblázat) *hozzájárulás és részesedés viszonya* fődimenzióján kapott adatok alapján a csoportmunka során az életkor előrehaladtával nő a hozzájárulástól függő részesedés gyakorisága, és e tekintetben nincs jelentős különbség a két idősebb korosztály között. Az aldimenziók szerinti életkori elkülönülések azonban ennél differenciáltabb képet mutatnak.

Legkevésbé a harmadik, leginkább az ötödik és a tizenegyedik évfolyamos tanulók vélik úgy, hogy a csoportmunka végén a hozzájárulás arányában részesülhetnek a jutalomból, vagyis a megosztás teljesítményarányos és kevésbé érvényesül a hozzájárulástól független egyenlő részesedés. Megegyeznek az életkori elkülönülések a hozzájárulás maximalizálása és a részesedés maximalizálása kombináció (minél többet dolgozom, annál több jár a jutalomból), valamint a hozzájárulás minimalizálása és a részesedés minimalizálása kombináció (annál kevesebb jut a jutalomból, minél kevesebbet dolgozom a csoportban) esetében. Mindkettőnél az óvodások értékei szignifikánsan magasabbak az egy csoportot alkotó tanulók értékeinél. A hozzájárulás minimalizálása és a részesedés maximalizálása (keveset dolgozom, ettől függetlenül másoknál több jár a jutalomból) kombináció a harmadik évfolyamosok viselkedésére kisebb mértékben jellemző, mint a többi részmintába tartozók viselkedésére, akik között nincs szignifikáns különbség.

A *kizárás* fődimenziójánál két csoport (óvodások, harmadikosok és ötödikesek, tizenegyedikesek) különül el, s az idősebbek értéke magasabb, azaz mind a másik, mind önmaguk csoportból való kizárása az idősebb korosztály körében gyakoribb. Ennél a dimenziójánál is sokkal árnyaltabb életkori különbségekre utalnak az aldimenziók szerinti

eredmények. A harmadik osztályosok kisebb mértékben gondolják úgy, hogy el kell küldeni azt, aki nem dolgozik eleget a csoportmunka során, mint az óvodások, az ötödik és a tizenegyedik évfolyamos tanulók. Ugyanezt gondolják akkor is a harmadik osztályosok és már az óvodások is, amikor önmaguk csoportból való elküldését kell megítélni. Tőlük az egy csoportba tartozó ötödikes és tizenegyedikes tanulók nagyobb értékkel különülnek el, vagyis az eredmények alapján az idősebbeknél gyakrabban fordul elő, hogy amennyiben nem teljesítenek megfelelően, az oka lehet a csoportból való kizárásuknak.

3. táblázat. Az együttműködési képesség fejlettsége közötti életkori különbségek az aldimenziók és a fődimenziók alapján (önjellemzés)

<i>Aldimenziók és azok itemei</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Hozzájárulástól függő vagy független részesedés Maximalizálás és minimalizálás	{3.} < {K} < {5.; 11.}
Hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása	{3.; 5.; 11.} < {K}
Hozzájárulás minimalizálása, részesedés minimalizálása	{3.; 5.; 11.} < {K}
Hozzájárulás minimalizálása, részesedés maximalizálása	{3.} < {K; 5.; 11.}
Teljesítmény mint ok Keveset tesz a csoportmunka során a másik	{3.} < {K; 5.; 11.}
Keveset tesz a csoportmunka során az egyén	{K; 3.} < {5.; 11.}
Követelés mint ok Többet követel a jutalomból a másik	{K} < {3.; 5.; 11.}
Többet követel a jutalomból az egyén	{K; 3.} < {5.; 11.}
Érdek	{3.} < {K} < {5.; 11.}
Érdekütközés	{5.; 11.} < {K; 3.}
<i>Fődimenziók az aldimenziók alapján</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Hozzájárulás és részesedés viszonya	{K} < {3.} < {5.; 11.}
Kizárás	{K; 3.} < {5.; 11.}
Érdekdominancia	{3.; 5.; 11.} < {K}

Jelölések: K: középső csoport; 3.: harmadik évfolyam; 5.: ötödik évfolyam; 11.: tizenegyedik évfolyam;
< szignifikánsan kisebb érték (p<0,05).

A kizárás másik oka a teljesítményhez képest aránytalan mennyiségű jutalom kérése. Ha ezt a másik teszi, az óvodások szerint kevésbé kell kizárással szankcionálni, mint a tanulók szerint. Ha mindez velük történik, az óvodások és a harmadik évfolyamos tanulók kisebb értékkel különülnek el az egy csoportot alkotó ötödikes és tizenegyedikes diákoktól, vagyis az adatok alapján a fiatalabbak ebben az esetben is ritkábban vélik úgy, hogy el kell hagyniuk társaikat.

Ugyancsak két csoport (óvodások és tanulók) különül el az *érdekdominancia* fődimenziónál, az óvodások értéke nagyobb, mint a tanulóké. Az érdekdimenzió a harmadik évfolyamosok értéke a legalacsonyabb, külön csoportot alkotnak magasabb értékkel az óvodások és a legmagasabb értékkel külön csoportot az ötödikes és a tizenegyedikes tanulók. A saját érdek érvényesítése tehát a felső tagozatosokra és a középiskolásokra

ra jellemző leginkább, a fiatalabbak közül pedig az óvodásokra. Az érdekütközés – amelynek egyik lehetséges formája a csoportelhagyás – aldimenzió nagyobb értékkel különülnek el az óvodások és a harmadik osztályosok az ötödik és a tizenegyedik évfolyamos tanulóktól, ami alapján a személyes és a csoportérdekek ütközésének egyik lehetséges megoldása, a csoportelhagyás a két fiatalabb korosztály viselkedésére jellemzőbb.

A vizsgálat nagyon fontos eredménye, hogy sem a fő-, sem az aldimenziók alapján nem különül el az ötödik és a tizenegyedik évfolyamos tanulók csoportja, tehát az adatok alapján nincs jelentős különbség a 11 és a 17 évesek együttműködési képességének általunk mért vonatkozásai között.

A segítségi képesség (4. táblázat) két fődimenziójának (*segítségnyújtás: szükségesség és lehetőségesség – segítségkérés: szükségesség és lehetőségesség*) életkori jellemzői azonos csoporttagolódást mutatnak, mindkét esetben az óvodások, a harmadikosok és együtt az ötödikes és a tizenegyedikes tanulók alkotnak külön csoportot. Azonban míg a segítségnyújtást kifejező három érték közül a harmadikosoké a legkisebb, s az óvodásoké a legnagyobb, addig az óvodások segítségkérést mutató értéke a legkisebb és a harmadikosoké a legnagyobb. Az aldimenziók szerinti életkori elkülönülések – hasonlóan az együttműködés aldimenzióihoz – a segítségi képességnél is különböznek a fődimenziók szerinti eltéréstől.

4. táblázat. A segítségi képesség fejlettsége közötti életkori különbségek az aldimenziók és a fődimenziók alapján (önjellemezés)

<i>Aldimenziók és azok itemei</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Érdekforrás (segítségnyújtás)	{5.; 11.} < {K; 3.}
Veszélyhelyzet (segítségnyújtás)	{5.; 11.} < {K; 3.}
Elvárás (segítségnyújtás)	
Szülői	{3.} < {K} < {5.; 11.}
Pedagógusi	{3.} < {K} < {5.; 11.}
Kortársi	{3.} < {K} < {5.; 11.}
Érdekforrás (segítségkérés)	{K; 5.; 11.} < {3.}
Veszélyhelyzet (segítségkérés)	{5.; 11.} < {K; 3.}
Elvárás (segítségkérés)	
Saját tapasztalat	n. s.
Szociális közeg hatásai	n. s.
Környezet adta normák	{K} < {3.} < {5.; 11.}
<i>Fődimenziók az aldimenziók alapján</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Szükségesség és lehetőségesség (segítségnyújtás)	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Szükségesség és lehetőségesség (segítségkérés)	{K} < {5.; 11.} < {3.}

Jelölések: K: középső csoport; 3.: harmadik évfolyam; 5.: ötödik évfolyam; 11.: tizenegyedik évfolyam; < szignifikánsan kisebb érték ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

A segítség érdekeforrása aldimenzió alapján két csoport különül el, az óvodások és a harmadikosok nagyobb értékkel alkotják az egyik, az ötödikes és a tizenegyedikes tanulók a másik csoportot, ami alapján a segítségnyújtást az idősebbeknél inkább az egyéni érdek, míg a fiatalabbaknál a csoportérdek határozza meg. Ugyancsak e két csoport értékei különböznek hasonlóképpen a vészhelyzetben nyújtott segítségnyújtásnál is, azaz amennyiben a másik veszélyhelyzetben van, a fiatalabbak gyakrabban nyújtanak segítséget. A segítségnyújtást befolyásoló szülői, pedagógusi és kortársi elvárások alapján megegyező az életkori elkülönülés. Mindhárom elvárás egyaránt fontos szerepet játszik a vizsgált életkorokban, mindegyik leginkább az ötödikeseknél és a tizenegyedikeseknél, valamint legkevésbé a harmadikosoknál. A segítségkérésnél az érdekeforrás alapján szintén két csoportba sorolhatók az életkori részminták, nagyobb értékkel külön csoportot alkotnak a harmadikosok. Az életkori elkülönülés a veszélyhelyzetben történő segítségkérésnél megegyezik a veszélyhelyzetben történő segítségnyújtásnál mutatott elkülönüléssel. Amennyiben a másik veszélyhelyzetben van, az óvodások és a harmadikosok gyakrabban kérnek segítséget, mint az idősebbek. Az elvárások aldimenzióin belül sem a saját tapasztalat, sem a szociális közeg hatásai dimenzió esetében nincs szignifikáns különbség a négy részminta között. A környezet adta normák legkevésbé az óvodások, s leginkább az ötödikesek és a tizenegyedikesek segítségkérését befolyásolják.

Az óvodások négy aldimenzióin és egy fődimenzióin elért magasabb értékeit részben magyarázhatja az óvodai nevelés egyik legfontosabb és a foglalkozásokhoz, csoporttevékenységekhez szervesen kapcsolódó célja, a másokat segítő, támogató viselkedésre nevelés. Az együttműködéshez hasonlóan nincs különbség az ötödikes és a tizenegyedikes tanulók értékei között egyetlen fő- vagy aldimenzió esetében sem.

A versengési képesség (5. táblázat) három fődimenziójánál (*idő; győztes száma; érdek és irányultság*) azonos az életkori elkülönülés, az óvodások nagyobb értékkel alkotnak külön csoportot a tanulóktól. Az *esélyegyenlőség és szabálykövetés forrása* fődimenzió esetében három csoport különül el, szintén az óvodások a legnagyobb értékkel, s a harmadikos tanulók a legkisebbel, azonban az egyes aldimenziók differenciáltabb, s részben mindezzel ellentétes életkori sajátosságokat mutatnak.

A versengés időtartamának korlátozása aldimenzió alapján két csoport különül el. Az óvodások és a harmadikosok, valamint az ötödikesek és a tizenegyedikesek csoportja közül az előbbibe tartozók versengő viselkedése nagyobb mértékben korlátozódik a versenyhelyzet időtartamára, azaz a versenyhelyzet után kevésbé tekintik a másikat ellenfélnek. Az eredményhirdetés aldimenzióin kapott adatok alapján az óvodások a tanulóknál jobban szeretik, ha hamar kiderül, ki a verseny győztese. Ugyancsak ez az életkori elkülönülés a győztes száma aldimenziójánál, az óvodások szignifikánsan jobban kedvelik azt a versenyhelyzetet, amelynek csak egy győztese lehet.

Az én-másik-helyzet szerepe aldimenzióin belül az önmagára irányuló versengésnél három csoport különül el, a másokra irányulóknál kettő és szintén kettő a csoportra irányulóknál. Az adatok alapján legkevésbé a harmadikosok és leginkább az óvodások szerint fontos az önmagára irányuló versengés. Az óvodások viselkedését nagyobb mértékben határozza meg a csoportgyőzelem elérése, mint a tanulóké, illetve az ellenfélnek a saját győzelmet akadályozó személyként való megítélése nagyobb mértékű az óvodásoknál és a harmadikosoknál.

5. táblázat. A versengési képesség fejlettsége közötti életkori különbségek az aldimenziók és a fődimenziók alapján (önjellemezés)

<i>Aldimenziók és azok itemei</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Időtartam-korlátozás	{K; 3.} < {5.; 11.}
Eredményhirdetés ideje	{3.; 5.; 11.} < {K}
Győztes száma	{3.; 5.; 11.} < {K}
Én-másik-helyzet szerepe	
Önmagára irányul, a másik instrumentális szereppel bír	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Másikra irányul, aki akadályozó	{5.; 11.} < {K; 3.}
Saját csoportra irányul	{3.; 5.; 11.} < {K}
Én-másik-helyzet viszonya	
Versengés az énefejlődés alapján	{K} < {3.; 5.; 11.}
Versengés a másik háttérbe szorítása alapján	{K} < {3.} < {5.; 11.}
Szabálykövetés forrása	
Bármilyen megtehető versengés közben	{3.; 5.; 11.} < {K}
Szülői kontroll	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Pedagógusi kontroll	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Kortársi kontroll	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Belső kontroll	n. s.
Esélyegyenlőség	n. s.
<i>Fődimenziók az aldimenziók alapján</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Idő	{3.; 5.; 11.} < {K}
Győztes száma	{3.; 5.; 11.} < {K}
Érdek és irányultság	{3.; 5.; 11.} < {K}
Esélyegyenlőség és szabálykövetés forrása	{3.} < {5.; 11.} < {K}

Jelölések: K: középső csoport; 3.: harmadik évfolyam; 5.: ötödik évfolyam; 11.: tizenegyedik évfolyam; < szignifikánsan kisebb érték ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

Az én-másik-helyzet viszonya aldimenzió közül az énefejlődés (az én és a másik fejlődése a versengés által egyaránt fontos) alapján az óvodások kisebb értékkel alkotnak külön csoportot a tanulóktól. A másik háttérbe szorítása alapján szintén az óvodások értéke a legkisebb, ennél szignifikánsan nagyobb a harmadikosoké, s ennél is nagyobb az ötödikeseké és a tizenegyedikeseké. Az életkori részminták elkülönülése szerint a tanulókra jelentősebb mértékben jellemző nemcsak a versenyben részt vevők sikeres szereplésére való törekvés, hanem a másik háttérbe szorítása is.

A szabálykövetés forrásán belül az óvodásokra nagyobb mértékben jellemző a korlát nélküli versengés, a további három életkori részminta között pedig nincs jelentős eltérés. A szülői, a pedagógusi és a kortársi kontroll egyaránt legkevésbé a harmadikosok és leginkább az óvodások versengésében meghatározó, és sem a belső kontroll, sem az esélyegyenlőség alapján nincs szignifikáns különbség a részminták között.

A vezetés (6. táblázat) fődimenzióin különböző az életkori részminták csoportba szerveződése. A vezető-vezetett kapcsolat alapja fődimenzióinál az óvodás és a harmadik

osztályos tanulók nagyobb értékkel alkotnak külön csoportot az idősebbektől, ami alapján a fiatalabbakra egyaránt jellemzőbb mind a kényszeren alapuló, mind a megegyezésen alapuló vezetői és vezetett szerepnek való megfelelés. A *vezetői szerep* vállalását meghatározó *érdek* fődimenzió (aldimenzió is) alapján három csoport különül el, a harmadikosok a legkisebb, s az óvodások a legnagyobb értékkel, vagyis kutatásunk alapján az egyéni érdek az óvodások szerepvállalásában a leginkább meghatározó. Ugyanakkor a *vezetett szerep* vállalását befolyásoló *érdek* fődimenziónál (szintén aldimenzió is) az óvodások alkotnak kisebb értékkel külön csoportot.

A vezetői és a vezetett szerepek betöltése és az azzal járó utasítás és engedelmeskedés külső vagy belső választáson (valaki a csoporton kívül vagy belül kijelöli a szerepet) vagy a csoporttagok egymás közötti megegyezésén alapulhat. Az aldimenziókon elért eredmények szerint a kényszeren alapuló külső vagy a kényszeren alapuló belső választással elért vezetői szerepnek való megfelelés nagyobb mértékben jellemző az óvodásokra, mint a tanulókra. Szintén a legfiatalabb korosztály alkot nagyobb értékkel külön csoportot abban az esetben, ha belső választás alapján vezetett szerepet kapnak a csoportban, és ez alapján kell különböző feladatokat ellátni. Ez a külső választás esetében már differenciáltabb életkori elkülönülést mutat, hiszen a harmadikosok viselkedésére jellemző a legkevésbé, ennél jobban a két idősebb korosztályra és leginkább az óvodásokéra.

6. táblázat. A vezetési képesség fejlettsége közötti életkori különbségek az aldimenziók és a fődimenziók alapján (önjellemezés)

<i>Aldimenziók és azok itemei</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Külső vagy belső választás	
Kényszeren alapul-külső (én)	{3.; 5.; 11.} < {K}
Kényszeren alapul-külső (másik)	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Kényszeren alapul-belső (én)	{3.; 5.; 11.} < {K}
Kényszeren alapul-belső (másik)	{3.; 5.; 11.} < {K}
Megállapodás	
Megállapodás (én)	n. s.
Megállapodás (másik)	{5.; 11.} < {K; 3.}
Érdek – vezetői	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Érdek – vezetett	{K} < {3.; 5.; 11.}
<i>Fődimenziók az aldimenziók alapján</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
Vezető-vezetett kapcsolat alapja	{5.; 11.} < {K; 3.}
Érdek – vezetés	{3.} < {5.; 11.} < {K}
Érdek – vezetett	{K} < {3.; 5.; 11.}

Jelölések: K: középső csoport; 3.: harmadik évfolyam; 5.: ötödik évfolyam; 11.: tizenegyedik évfolyam; < szignifikánsan kisebb érték ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

A megállapodás alapján történő szerepválasztásnál csak a másik fél vezetői szerepének kiválasztása szerint különülnek el az életkori részminták. Ez a szerepmeghatá-

rozás nagyobb mértékben jellemzi az óvodásokat és a harmadikosokat, mint az idősebb korosztályba tartozókat.

Nemek közötti különbségek az önjellemzés alapján

A szociális viselkedés fejlettségét és időbeli változását vizsgáló hazai kutatások (pl. *Zsolnai és Józsa, 2002; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004; Józsa és Zsolnai, 2005; Kasik, 2006; Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007*) szerint már néhány szociális összetevő (pl. a segítségkérés) esetében óvodás korban is azonosíthatók jelentős nemek közötti különbségek.

Ennek egyik igen meggyőző magyarázatát adják azok az evolúciós pszichológiai vizsgálatok (pl. *Maccoby, 1998*), amelyek szerint mindkét nem a saját viselkedési programjainak megfelelő egyéni vagy csoportos tevékenységeket választja, erősítve ezzel a markánsan elkülönülő idegrendszeri és hormonális különbségeket (*Udry, 2000*), illetve ezeket a nemi szerepekkel kapcsolatos szülői elvárások is folyamatosan megerősítik.

A kisiskolás korban és főként a serdülőkor éveitől – amely életkorokban szintén kimutatható a szociális viselkedésbeli és a hormonális változás közötti szoros kapcsolat (*Mazur és Booth, 1998*) – egyre nagyobb azoknak az összetevőknek az aránya, amelyek működése alapján a fiúk és a lányok eltérő társas viselkedésére következtethetünk.

A korábbi kutatások tapasztalatai alapján azt a hipotézist fogalmaztuk meg, miszerint a fiúk és a lányok együttműködési, segítő, versengési és vezetési képességdimenzióinak működése különböző, valamint e négy képesség esetében is az idősebb lányok és fiúk között mutatható ki több eltérés. Az eredményeket képességenként a 7–10. táblázat tartalmazza (csak azokat az al- és fődimenziókat, valamint összevont mutatókat tüntettük fel, amelyeknél kimutatható szignifikáns eltérés).

Az együttműködési képességnél (7. táblázat) csak az óvodás fiúkra jellemző nagyobb mértékben a hozzájárulás minimalizálása és a részesedés maximalizálása. A harmadikosoknál csupán az érdek dimenziója alapján különböznek a fiúk és a lányok értékei, a fiúk inkább saját érdekeiket részesítik előnyben a csoportban végzett tevékenységek során, és ez a sajátosság az idősebb fiúkat is nagyobb mértékben jellemzi. Az ötödik és a tizenegyedik osztályos fiúk viselkedésére nagyobb mértékben jellemző a hozzájárulás és a részesedés minimalizálása, valamint az idősebbeknél a hozzájárulás maximalizálása és a részesedés maximalizálása. A teljesítményarányos részesedés ugyancsak a legidősebb fiúknál, ám az érdekütközést követő csoportelhagyás a tizenegyedik lányok körében gyakoribb.

A segítés képességén (8. táblázat) belül a segítségnyújtás érdekforrása alapján mind-egyik életkorban szignifikánsan különböznek a lányok és a fiúk értékei. Az óvodás fiúkra, a tanulók körében pedig a lányokra jellemzőbb a saját érdek meghatározta segítő viselkedés. A szociális közeg segítségkéréssel kapcsolatos elvárásainak való megfelelés a két fiatalabb korosztályon belül a lányokra nagyobb mértékben jellemző, a segítségnyújtó viselkedésre ható szülői elvárásoknak való megfelelés pedig csak az ötödikes fiúkra. A veszélyhelyzetben nyújtott segítés kizárólag az ötödikes lányokra jellemzőbb, ám az óvodások kivételével mindegyik életkorban a lányok kérnek gyakrabban segítséget.

7. táblázat. Nemek szerinti különbségek az életkori részmintákban (együttműködés)

<i>Aldimenziók</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>3. évfolyam</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>11. évfolyam</i>
Hozzájárulástól függő vagy független részesedés	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Hozzájárulás minimalizálása, részesedés minimalizálása	n. s.	n. s.	F>L	F>L
Hozzájárulás minimalizálása, részesedés maximalizálása	F>L	n. s.	n. s.	n. s.
Érdek	n. s.	F>L	F>L	F>L
Érdektükközés	n. s.	n. s.	n. s.	F<L

Jelölések: F: fiú; L: lány; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ($p<0,05$); n. s. nem szignifikáns.

A legtöbb nemek közötti különbség a versengés képességénél (9. táblázat) található. A szabálykövetés forrását tekintve a pedagógusi kontrollnak való megfelelés az óvodás, a szülői kontrollnak való megfelelés az óvodás és a harmadikos fiúk viselkedésére jellemzőbb. Az eredmények alapján a harmadikosok közül a lányok szeretik hamarabb megtudni a versenyhelyzet eredményét, versenyzés közben pedig szintén inkább ők tekintik a másik felet akadályozó személynek.

8. táblázat. Nemek szerinti különbségek az életkori részmintákban (segítés)

<i>Aldimenziók</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>3. évfolyam</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>11. évfolyam</i>
Érdekforrás (segítségnyújtás)	F>L	F<L	F<L	F<L
Veszélyhelyzet (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	F<L	n. s.
Elvárás (segítségnyújtás) – szülői	n. s.	n. s.	F>L	n. s.
Veszélyhelyzet (segítségkérés)	n. s.	F<L	F<L	F<L
Elvárás (segítségkérés) – szociális közeg hatásai	F<L	F<L	n. s.	n. s.

Jelölések: F: fiú; L: lány; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ($p<0,05$); n. s. nem szignifikáns.

Az ötödik és a tizenegyedik osztályos tanulók körében azonban már a fiúk vélekednek inkább úgy, hogy a versenytárs gátolja őket a kívánt siker elérésében. Ugyancsak mind az ötödik, mind a tizenegyedik évfolyamos fiúk versengése nagyobb mértékben irányul a csoportra, ám ezekben az életkori részmintákban a kortársi kontrollnak való megfelelés és az esélyegyenlőség, a csak a nyeresre esélyes ellenféllel történő versengés a lányokra jellemzőbb. A legidősebb fiúk gyakrabban vélik úgy, hogy bármi megtehető adott versenyhelyzetben, ugyanakkor jellemzőbb rájuk az is, hogy csak a verseny ideje alatt tekintik az ellenfelet ellenfélnek, versengés közben a másikat mint saját versengő

A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban

viselkedésük stimulálójaként értelmezik, valamint a lányoknál nagyobb mértékben szeretik azt a versenyt, amelyiknek csak egy győztese lehet.

9. táblázat. Nemek szerinti különbségek az életkori részmintákban (versengés)

<i>Al- és fődimenziók</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>3. évfolyam</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>11. évfolyam</i>
Időtartam-korlátozás	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Eredményhirdetés ideje	n. s.	F>L	n. s.	n. s.
Győztes száma	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Önmagára irányul, a másik instrumentális szereppel bír	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Másikra irányul, aki akadályozó	n. s.	F<L	F>L	F>L
Saját csoportra irányul	n. s.	n. s.	F>L	F>L
Szabálykövetés forrása – bármilyen megtehető versengés közben	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
Szabálykövetés forrása – szülői kontroll	F>L	F>L	n. s.	n. s.
Szabálykövetés forrása – pedagógusi kontroll	F>L	n. s.	n. s.	n. s.
Szabálykövetés forrása – kortársi kontroll	n. s.	n. s.	F<L	F<L
Esélyegyenlőség	n. s.	n. s.	F<L	F<L

Jelölések: F: fiú; L: lány; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ($p<0,05$); n. s. nem szignifikáns.

A versengéssel szemben a legkevesebb nemek szerinti eltérés a vezetés képességénél (10. táblázat) azonosítható. Az adatok alapján csak az óvodás fiúkra jellemzőbb, hogy a kényszeren alapuló vezetői szerep választása során – amennyiben ők a vezetők – nagyobb engedelmességet várnak el a többiektől, mint a lányok. Ha a másik a vezető, és szerepének kiválasztása ugyancsak kényszeren alapuló választással történik, a vezetettnek pedig engedelmeskedni kell, az óvodások kivételével mindegyik korosztályban a lányok értek el magasabb értéket, vagyis mások utasításai szerint ők dolgoznak szívesebben. Az egyéni érdek alapján történő vezetés a harmadik osztályosok kivételével minden életkorban szignifikánsan nagyobb mértékben jellemzi a fiúkat.

10. táblázat. Nemek szerinti különbségek az életkori részmintákban (vezetés)

<i>Al- és fődimenziók</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>3. évfolyam</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>11. évfolyam</i>
Külső vagy belső választás – kényszeren alapul-külső (én)	F>L	n. s.	n. s.	n. s.
Külső vagy belső választás – kényszeren alapul-belső (én)	F>L	n. s.	n. s.	n. s.
Külső vagy belső választás – kényszeren alapul-belső (másik)	n. s.	F<L	F<L	F<L
Érdek – vezetői	F>L	n. s.	F>L	F>L

Jelölések: F: fiú; L: lány; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ($p<0,05$); n. s. nem szignifikáns.

A képességek együttes előfordulásának életkori jellemzői

A korábbi, főként megfigyelésen alapuló kutatási adatok alapján feltételezhető a képességek egymásra hatása (pl. *Strayer*, 1989; *Hartup*, 1992; *Fiske*, 2006), ezért a kérdőívben olyan kijelentéseket, kérdéseket is megfogalmaztunk, amelyek alapja egy-egy képességpár, képességhármás vagy képességnégyes.

A kijelentések, kérdések két, három és négy viselkedésforma összekapcsolását igénylik, ami az óvodások, illetve még a harmadik osztályos tanulók számára is bonyolult, nehéz feladat lehet. Ugyanakkor fontosnak tartottuk ebből a szempontból is megvizsgálni a képességek működését, hiszen a mindennapi helyzetek szinte soha nem tisztán az egyik vagy a másik képesség által meghatározott viselkedés valamely formáját igénylik – mindemellett megvizsgáltuk a dimenziók belső kapcsolatrendszerét és a képességek közötti összefüggés-rendszert is. Mivel magas számuk miatt nem jeleníthetők meg a képességek általunk mért dimenziói, ezért minden képességnél annak céljára/eredményére és alapérékére hoztunk létre kijelentéseket, kérdéseket. A kapcsolatokat és azok alapjait a 11. táblázat tartalmazza.

Az együttműködés során az osztozkodás az alapvető cél, s bár ennek megvalósulását az egyéni érdek is, azonban főként a közös érdek határozza meg. A segítségnyújtás a megosztáson alapul, s leginkább a csoport érdekét szolgálja az egyéni érdek megvalósítása mellett. A versengés célja a megszerzés, eltérő érdekek határozzák meg a viselkedést, valamint az érdekek ütközhetnek is egymással. A vezető célja az utasítás, a kiosztott feladatok feletti kontroll, a jutalom elosztása, a vezetett szerepet betöltő a feladatvégzés, e kettő pedig egy átfogó, az elosztási folyamat mint cél részeként értelmezhető, amely során az érdekek a szerepekből következően eltérőek.

A 12. táblázatban foglaltuk össze a képességkapcsolatokkal végzett varianciaanalízis eredményeit. A 18 kapcsolat az eredmények alapján hat típusba sorolható. Az első típusba tartozó négy képességpár és két képességhármás esetében a két fiatalabb korosztály nagyobb értékkel különül el a két idősebb korosztálytól: $\{5.; 11.\} < \{K; 3.\}$. Ez az elkülönülés jellemző a segítő együttműködésre, a vezetői segítségnyújtásra, a vezetett segítségnyújtásra, a segítő versengésre, valamint a vezetői versengő együttműködésre és a vezetett versengő együttműködésre. A hat kapcsolat közül négyben az egyik mindig a segítés, s ha ezt összevetjük a kérdőív egyes képességekre vonatkozó itemein elért eredményekkel, a segítési képesség legtöbb dimenziójának értéke e két életkori részmintánál legtöbbször szignifikánsan magasabb, mint az idősebbek értékei, vagyis az önállóan vizsgált jellemzők azonosíthatók az összekapcsolt helyzetekben is.

11. táblázat. A képességek együttes előfordulásának rendszere és a kapcsolatok alapjai

A képességek kapcsolatai	Együtműködés	Segítés	Versengés	Vezetés	
Képességpár (9)	E-S	közös érdek	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)		
	E-Vz (én)	osztzkodás		eltérő érdek, elosztás (utasítás)	
	E-Vz (másik)	osztzkodás		eltérő érdek, elosztás (engedelmeskedés)	
	E-Vr	közös érdek		eltérő érdek, megszerzés	
	S-Vz (én)		megosztás (segítségnyújtás)		elosztás (utasítás)
	S-Vz (másik)		megosztás (segítségnyújtás)		elosztás (engedelmeskedés)
	S-Vr		közös érdek, megosztás (segítségnyújtás)	eltérő érdek, megszerzés	
	Vr-Vz (én)			eltérő érdek, érdekütközés	eltérő érdek, elosztás (utasítás)
	Vr-Vz (másik)			eltérő érdek, érdekütközés	eltérő érdek, elosztás (engedelmeskedés)
Képességhármás (7)	E-S-Vz (én)	osztzkodás	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)		elosztás (utasítás)
	E-S-Vz (másik)	osztzkodás	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)		elosztás (engedelmeskedés)
	E-S-Vr	osztzkodás	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)	megszerzés	
	E-Vr-Vz (én)	osztzkodás		megszerzés	elosztás (utasítás)
	E-Vr-Vz (másik)	osztzkodás		megszerzés	elosztás (engedelmeskedés)
	S-Vr-Vz (én)		megosztás (segítségnyújtás)	megszerzés	elosztás (utasítás)
	S-Vr-Vz (másik)		megosztás (segítségnyújtás)	megszerzés	elosztás (engedelmeskedés)
Képességnégyes (2)	E-S-Vr-Vz (én)	közös érdek, osztzkodás	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)	érdekütközés, megszerzés	eltérő érdek, elosztás (utasítás)
	E-S-Vr-Vz (másik)	közös érdek, osztzkodás	közérdek, megosztás (segítségnyújtás)	érdekütközés, megszerzés	eltérő érdek, elosztás (engedelmeskedés)

Jelölések: E: együtműködés; S: segítés; Vr: versengés; Vz: vezetés.

12. táblázat. A képességkapcsolatok alapján elkülönülő életkori részminták

<i>A képességek feltételezett kapcsolatait – elnevezés</i>	<i>Szignifikánsan elkülönülő életkori részminták</i>
E-S – segítő együttműködés	{5.; 11.} < {K; 3.}
E-Vz (én) – vezetői együttműködés	{3.; 5.; 11.} < {K}
E-Vz (másik) – vezetett együttműködés	{K; 3.} < {5.; 11.}
E-Vr – versengő együttműködés	{3.} < {K} < {5.; 11.}
S-Vz (én) – vezetői segítség	{5.; 11.} < {K; 3.}
S-Vz (másik) – vezetett segítség	{5.; 11.} < {K; 3.}
S-Vr – segítő versengés	{5.; 11.} < {K; 3.}
Vr-Vz (én) – vezetői versengés	{K} < {3.} < {5.; 11.}
Vr-Vz (másik) – vezetett versengés	{K} < {3.} < {5.; 11.}
E-S-Vz (én) – vezetői segítő együttműködés	{3.} < {5.; 11.} < {K}
E-S-Vz (másik) – vezetett segítő együttműködés	{3.; 5.; 11.} < {K}
E-S-Vr – segítő-együttműködő versengés	{3.} < {5.; 11.} < {K}
E-Vr-Vz (én) – vezetői versengő együttműködés	{5.; 11.} < {K; 3.}
E-Vr-Vz (másik) – vezetett versengő együttműködés	{5.; 11.} < {K; 3.}
S-Vr-Vz (én) – vezetői segítő versengés	{K} < {3.} < {5.; 11.}
S-Vr-Vz (másik) – vezetett segítő versengés	{K} < {3.} < {5.; 11.}
E-S-Vr-Vz (én) – vezetői segítő-versengő együttműködés	{K; 3.} < {5.; 11.}
E-S-Vr-Vz (másik) – vezetett segítő-versengő együttműködés	{K; 3.} < {5.; 11.}

Jelölések: E: együttműködés; S: segítség; Vr: versengés; Vz: vezetés

K: középső csoport; 3.: harmadik évfolyam; 5.: ötödik évfolyam; 11.: tizenegyedik évfolyam;
< szignifikánsan kisebb érték ($p < 0,05$).

A segítő együttműködésben szükségszerű a teljesítményarányos részesedés, aminek be nem tartása kizárással is járhat, valamint a másik munkájának támogatása, amennyiben ő nem képes megfelelően teljesíteni. A fiatalabbak magasabb értéke jól tükrözi az óvodás és a kisiskolás korú gyerekek általános sajátosságát, amely szerint elítélik azokat, akik a szabály ellen vétnek, nem a megszokott szokásrend szerint cselekednek. Ez figyelhető meg az együttműködési képesség hozzájárulás és részesedés minimalizálása és maximalizálása kombinációinál, mindez köthető a tevékenységekkel kapcsolatos szabályok betartásához.

A vezetői és a versengő együttműködés ugyancsak három alapvető érdek párhuzamosan folyó figyelembe vételével valósul meg. A vezetői és a vezetett szerepek betartása az eltérő érdekekre épül, ami azonban olyan viselkedéssel egészül ki, ahol a közös érdeket is szem előtt kell tartani, miközben az érdekek lehetséges ütközésével is párosuló megszerzés is célként jelenik meg. E két képességhármának a fiatalabb korosztályoknál való megjelenése mindenképpen indokolja feltevésünket, amely szerint a képességek egymásba fonódása, az azok alapján tett, feltehetően kevésbé tudatos viselkedés már igen korán megjelenik.

A második típus az első ellenkezője, a fiatalabbak kisebb értékkel alkotnak külön csoportot: {K; 3.} < {5.; 11.}. Ebbe a típusba tartozik a vezetett együttműködés, vala-

mint a két képességnégyes, a vezetői segítő-versengő együttműködés és a vezetett segítő-versengő együttműködés. E csoportok mindegyikében megtalálható a vezetési képesség, ugyanakkor csak kismértékben egyezik meg ez az eredmény a képességenkénti adatokkal, ahol aldimenzióként igen eltérő az életkori csoportosulás. Az idősebbeknél gyakoribb a nem vezetők együttműködése, és szintén az idősebbek viselkedésére jellemzőbb a különböző célok, s a gyakran egymásnak ellentmondó érdekek együttes figyelembe vétele. Ezt – minden bizonnyal – számos értelmi, érzelmi és az énefejlődés síkján történő változás magyarázza, ilyen lehet például a tudatosság mások szándékainak figyelembevételében, a viselkedés helyzetfüggőségének megértése vagy az egyenlőség és a viszonosság elvének integrálása.

A harmadik típus szerint az óvodások nagyobb értékkel különülnek el a tanulóktól: $\{3.; 5.; 11.\} < \{K\}$. Ezt mutatja a vezetői együttműködés és a vezetett segítő együttműködés. Az első kapcsolat esetében a többiek feletti kontroll kapcsolódik az osztozkodással és a csoport közös érdekeinek megfelelő viselkedéssel. A vezetett segítő együttműködés során, mindamelllett, hogy szükségszerű a teljesítményarányos részesedés, aminek be nem tartása akár kizárással is járhat, valamint a másik munkájának támogatása, amennyiben az nem képes megfelelően teljesíteni, szükségszerű a feladatokat végrehajtó, a jutalomból a vezetőtől eltérő módon részesülő vezetett szerep elfogadása.

A negyedik, az ötödik és a hatodik típus alapján három csoport különül el. A negyedik típusnál a legkisebb értéket az óvodások csoportja, a legnagyobbat az ötödik és a tizenegyedik osztályosok alkotta csoport érte el: $\{K\} < \{3.\} < \{5.; 11.\}$, ami a vezetői versengésre és a vezetett versengésre, valamint a vezetői segítő versengésre és a vezetett segítő versengésre jellemző. Mind a vezetői, mind a vezetett versengés során az eltérő érdekeket, az esetleges érdekütközés lehetőségét szükséges mérlegelni, mindezt az utasító vagy az engedelmessé szerep által meghatározott formában, a két képességhármas esetében pedig kiegészítve a segítségnyújtás, a megosztás szándékával. Az ebbe a típusba tartozó kapcsolatok mindegyikében megtalálható a versengés, azonban az életkori csoportok elkülönülése ellentétes a versengési képességnél kapott legtöbb dimenzióval, amelyek szerint a fiatalabbakra jellemzőbb a versengés. Ez az ellentmondó eredmény feltehetően ugyancsak a helyzet komplexitásától való függőség szerepét mutatja, s valószínű, hogy mind a segítés, mind a vezetői és a vezetett szerep jelentős mértékben befolyásolja a versengő viselkedést.

Az ötödik típusnál szintén a két idősebb korosztályé a legmagasabb érték, ám a legkisebb a harmadik osztályosoké: $\{3.\} < \{K\} < \{5.; 11.\}$. Ezt a típust a versengő együttműködés kapcsolat mutatja, amelynek együttes célja az osztozkodás és az egyéni érdek által vezérelt, különböző mértékű javak megszerzése, aminek egyszerre kell szolgálnia a közös érdeket és az egyéni érdeket. Ez az igen bonyolult képességpáros a legidősebbeknél feltehetően a mások szándékának komplexebb megértése miatt működik másként, ugyanakkor a két fiatalabb életkori részminta elhelyezkedése ellentmond mind a versengésnél, mind az együttműködésnél kapott legtöbb dimenzió szerinti sorrendnek.

A hatodik típus szerint a harmadik osztályosok értéke a legkisebb, s az óvodásoké a legnagyobb: $\{3.\} < \{5.; 11.\} < \{K\}$. Ez az elkülönülés jellemzi a vezetői segítő együttműködést és a segítő-együttműködő versengést. Mindkét képességhármas alapja a szükségszerű teljesítményarányos részesedés, aminek be nem tartása kizárással is járhat, va-

lamint a másik munkájának támogatása, segítése, amennyiben a másik fél nem képes megfelelően teljesíteni. Az első képességhármasnál mindez a vezetői szerep sajátosságával, a közös munka feletti kontrollal, a szükséges utasítások adásával egészül ki, a második képességhármasnál pedig az egyéni érdek által vezérelt, a megszerzést középpontba állító versengéssel.

Feltehetően a segítség és az együttműködés életkori sajátosságai dominálnak a vezetői segítő együttműködésben, ezért magasabb a legfiatalabbak értéke. A második képességhármással kapcsolatos eredmény hasonló több vizsgálat (pl. *Hartup*, 1992) eredményével, miszerint már az óvodáskor elején nem ritka a másikkal versengő, gyakran agresszivitásba is hajló viselkedés, ami a társ segítségével, a vele való közös tevékenység végzésével párosul. Főként ez az életkori elkülönülés tapasztalható mind a segítő, mind az együttműködési képesség dimenzióinál is, ami alapján ugyancsak feltételezhető a versengés más képességek általi jelentős módosulása.

A képességek feltételezett kapcsolatrendszerének nemek szerinti különbségei

A 13. táblázatban tüntettük fel életkoronként a képességkapcsolatok közül azokat, amelyek esetében szignifikánsan különböznek a fiúk és a lányok értékei a kétmintás t-próba alapján. A 18 kapcsolatból 10 esetben mutatható ki jelentős nemek közötti eltérés (a táblázatban csak ezek a kapcsolatok szerepelnek).

13. táblázat. A képességek kapcsolatainak elkülönülései nemek szerint az életkori részmintákban

<i>A képességek feltételezett kapcsolatai – elnevezés</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>3. évfolyam</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>11. évfolyam</i>
E-S – segítő együttműködés	n. s.	n. s.	n. s.	F<L
E-Vz (én) – vezetői együttműködés	F<L	n. s.	n. s.	F>L
E-Vz (másik) – vezetett együttműködés	n. s.	n. s.	F<L	F<L
E-Vr – versengő együttműködés	n. s.	n. s.	F>L	F>L
S-Vz (én) – vezetői segítés	F<L	F<L	n. s.	n. s.
S-Vz (másik) – vezetett segítés	F<L	F<L	n. s.	n. s.
Vr-Vz (én) – vezetői versengés	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
E-S-Vz (én) – vezetői segítő együttműködés	n. s.	F<L	F<L	F<L
E-Vr-Vz (én) – vezetői versengő együttműködés	n. s.	n. s.	n. s.	F>L
E-S-Vr-Vz (másik) – vezetett segítő-versengő együttműködés	n. s.	F<L	F<L	F<L

Jelölések: E: együttműködés; S: segítés; Vr: versengés; Vz: vezetés; F: fiú; L: lány; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns.

A segítő együttműködés kizárólag a tizenegyedik évfolyamos lányokra jellemző nagyobb mértékben. Szintén csak a legidősebbekre, ám a fiúkra jellemzőbb a vezetői versengés és a vezetői versengő együttműködés, valamint a versengő együttműködés a két

idősebb korosztályhoz tartozó fiúkra. A fiúkra jellemzőbb kapcsolatok jól tükrözik az egyes képességeknél kapott nemi különbségeket.

A vezetői segítő együttműködés az óvodások kivételével – ahol a különbség nem szignifikáns – minden életkorban a lányokra jellemzőbb. Ugyancsak a harmadikos, az ötödikes és a tizenegyedikes lányokra jellemző nagyobb mértékben az egyik képesség-négyes, a vezetett segítő-versengő együttműködés. Mind a vezetői, mind a vezetett segítés a két fiatalabb korosztály lány gyermekeire jellemzőbb, a vezetett együttműködés pedig a két idősebb korosztályhoz tartozó lányokra. A vezetői együttműködésnél óvodás korban a lányok, a tizenegyedikeseknél azonban a fiúk értéke magasabb.

A feltételezett kapcsolatrendszer nemek közötti különbségeinek vizsgálata alapján az idősebbek körében található több nemek közötti eltérés. A fiúkra jellemzőbb öt viselkedésforma közül négy a legidősebbeknél található, s van közöttük olyan, amely fiatalabb korban a lányok viselkedésére jellemzőbb. A további kutatás számára mindenképpen fontos kérdés egyrészt az, hogy a nem vizsgált életkorokban (első, hetedik és kilencedik évfolyamon) milyen sajátosságai vannak a nemek közötti különbségeknek, valamint kimutatható-e valamelyik életkorban nemek szerinti váltás valamely képességkapcsolatban.

A képességek aldimenzió közötti kapcsolatok

Korrelációs számítással megvizsgáltuk a képességek aldimenziói közötti belső és külső kapcsolatokat az önjellemzés alapján, amely elemzés eredményei részletes képet adnak működésük egymásra hatásáról. A 14–15. táblázat az együttműködés, a 16–17. a segítés, a 18–19. a versengés, a 20–21. a vezetés belső összefüggés-rendszerét tartalmazza. A 22. és a 23. táblázat a képességek, azok fődimenziói közötti kapcsolatrendszert szemlélteti.

Az együttműködési képesség dimenziói között a szignifikáns kapcsolatok száma közel azonos (14. és 15. táblázat). Mindegyik életkorban jelentős az összefüggés a hozzájárulástól függő vagy független részesedés (mindenki azonos mértékben kap a jutalomból vagy a csoportban elvégzett munka arányában) és a függő részesedés közül a hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása dimenziók között. A z-próba alapján az ötödikesek esetében ez a kapcsolat szignifikánsan gyengébb, mint a másik három életkorban. Ugyancsak mindegyik részmintánál számottevő az egymásra hatás a hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása és az érdek aldimenzióknál, valamint a kizárás két formája között (többet követel az egyén; keveset tesz az egyén). A második összefüggés az óvodásoknál erősebb, mint a tanulóknál, a harmadik pedig erősebb a harmadikosoknál, mint a többi életkori részmintánál.

Kizárólag a két fiatalabb korosztálynál (14. táblázat) mutatható ki a hozzájárulás minimalizálása, részesedés maximalizálása és a kizárás (többet követel a jutalomból az egyén) dimenziók között, valamint a kizárás (többet követel a jutalomból az egyén) és az érdek között számottevő összefüggés. Csak a két idősebb korosztálynál (15. táblázat) jelentős az egymásra hatás a hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása és a kizárás (keveset tesz a csoportmunka során a másik) esetében, valamint a kizárás (többet követel a jutalomból a másik) és az érdek dimenzióknál.

14. táblázat. Az együttműködési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: középső csoportosok; felső rész: harmadik évfolyamosok)

Sor-szám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Hozzájárulástól függő vagy független részesedés		0,52**	n. s.	n. s.	0,54**	0,43**	0,68**	-0,34*	n. s.	n. s.
2.	Hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása	0,43**		n. s.	n. s.	n. s.	0,43**	0,61**	-0,39**	0,47**	0,36*
3.	Hozzájárulás minimalizálása, részesedés minimalizálása	0,85**	0,32*		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Hozzájárulás minimalizálása, részesedés maximalizálása	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	-0,25*	n. s.	n. s.
5.	Kizárás - keveset tesz a csoportmunka során a másik	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Kizárás - keveset tesz a csoportmunka során az egyén	n. s.	n. s.	n. s.	0,38*	n. s.		0,44**	0,56**	n. s.	n. s.
7.	Kizárás - többet követel a jutalomból a másik	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		0,39*	n. s.	0,40*
8.	Kizárás - többet követel a jutalomból az egyén	n. s.	n. s.	n. s.	0,47**	n. s.	0,47**	n. s.		-0,43**	0,33*
9.	Érdek	n. s.	0,58**	0,42**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,43**		n. s.
10.	Érdeklődés	-0,32*	n. s.	-0,37*	n. s.	-0,37*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	

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

A kizárással kapcsolatos eredmények alapján a fiatalabbaknál az érdek önmaga kizárásával áll szoros összefüggésben, azonban az idősebbeknél a másik kizárásával. Míg az óvodásoknál és a harmadik évfolyamosoknál a kizárás (többet követel a jutalomból az egyén) és az érdek közötti kapcsolat negatív, addig a két idősebb korosztálynál az érdek és a kizárás (többet követel a másik) kapcsolata pozitív, s a tizenegyedikeseknél az összefüggés erősebb. Ugyancsak az összefüggések irányának eltérése figyelhető meg az óvodások és az ötödikesek esetében a hozzájárulástól függő vagy független részesedés és az érdeklődés (amelynek végső formája a csoportelhagyás), valamint a hozzájárulás minimalizálása, részesedés minimalizálása és az érdeklődés dimenziók kapcsolatánál. Mindkét kapcsolat negatív irányú a legfiatalabbaknál, s pozitív az ötödikeseknél.

15. táblázat. Az együttműködési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: ötödik évfolyamosok; felső rész: tizenegyedik évfolyamosok)

Sor-szám	Képesség-dimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Hozzájárulástól függő vagy független részesedés		0,55**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,45**	n. s.
2.	Hozzájárulás maximalizálása, részesedés maximalizálása	0,29*		n. s.	n. s.	0,41**	n. s.	n. s.	n. s.	0,41**	n. s.
3.	Hozzájárulás minimalizálása, részesedés minimalizálása	0,35*	n. s.		-0,33*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Hozzájárulás minimalizálása, részesedés maximalizálása	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	0,37**	n. s.	0,36**	n. s.
5.	Kizárás - keveset tesz a csoportmunka során a másik	n. s.	0,44**	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Kizárás - keveset tesz a csoportmunka során az egyén	n. s.	n. s.	0,30*	n. s.	0,29*		n. s.	0,35*	-0,31*	n. s.
7.	Kizárás - többet követel a jutalomból a másik	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,37*	0,49**		n. s.	0,63**	n. s.
8.	Kizárás - többet követel a jutalomból az egyén	n. s.	n. s.	0,42**	n. s.	n. s.	0,59**	n. s.		n. s.	n. s.
9.	Érdek	n. s.	0,41**	n. s.	n. s.	0,35*	n. s.	0,29*	n. s.		0,42**
10.	Érdekütközés	0,40*	n. s.	0,28*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	

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

A segítési képesség (16. és 17. táblázat) dimenziói között a harmadikosoknál a legkevesebb a kapcsolatok száma, a további három életkori részmintánál pedig hasonló. Az együttműködési képességgel ellentétben nagyon kevés azoknak a kapcsolatoknak a száma, amelyek minden életkorban azonosíthatók, illetve jelentősen különbözik a két fiatalabb és a két idősebb korosztály képességeinek belső összefüggés-rendszere.

Az eredmények alapján az óvodásoknál (16. táblázat) a segítségkéréssel kapcsolatos elvárások, a két idősebb korosztálynál azonban a segítségnyújtással kapcsolatos elvárás-

sok egymásra hatása számottevőbb. Mindemellett a segítségkérés dimenziói között az óvodásokon kívül az ötödikesek esetében található több összefüggés.

16. táblázat. A segítségi képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: középső csoportosok; felső rész: harmadik évfolyamosok)

Sor-szám	Képesség-dimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Érdekforrás (segítségnyújtás)		n. s.	n. s.	-0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
2.	Veszélyhelyzet (segítségnyújtás)	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
3.	Szülői elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.		0,68**	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Pedagógusi elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Kortársi elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	-0,42**	n. s.	0,38**	n. s.
6.	Érdekforrás (segítségkérés)	n. s.	n. s.	-0,37*	n. s.	n. s.		0,34*	0,50**	n. s.	n. s.
7.	Veszélyhelyzet (segítségkérés)	0,44**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.
8.	Saját tapasztalat mint elvárás (segítségkérés)	n. s.	0,44**	n. s.	n. s.	n. s.	0,77**	n. s.		n. s.	n. s.
9.	Szociális közeg hatásai mint elvárás (segítségkérés)	n. s.	n. s.	-0,57**	n. s.	-0,38*	0,58**	n. s.	0,45**		n. s.
10.	Környezet adta normák mint elvárás (segítségkérés)	n. s.	n. s.	-0,37*	n. s.	-0,39*	0,46**	n. s.	0,51**	0,81**	

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

A két fiatalabb korosztálynál (16. táblázat) a segítségnyújtással kapcsolatos kortársi elvárás és a segítségkéréssel kapcsolatos szociális közeg hatásai mint elvárás közötti összefüggés mértéke azonos, ám az egymásra hatás az óvodásoknál negatív, míg a harmadikosoknál pozitív. A segítségkérés érdekforrása és a segítségkéréssel kapcsolatos saját tapasztalat mint elvárás közötti összefüggés a fiatalabbaknál szintén azonos, s a z-próba alapján szignifikánsan erősebb az óvodások részmintáján.

Az idősebbeknél (17. táblázat) mutatható ki a legtöbb közös, pozitív irányú kapcsolatot, amelyek főként a segítségkéréssel kapcsolatos elvárások forrásai közötti összefüggések. Ezek közül csak egy tér el szignifikánsan, ami alapján a segítségnyújtást meghatáro-

zó szülői és pedagógusi elvárások kapcsolata a tizenegyedikeseknél nagyobb mértékű, mint az ötödikeknél.

17. táblázat. A segítségi képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: ötödik évfolyamosok; felső rész: tizenegyedik évfolyamosok)

Sor-szám	Képesség-dimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Érdekforrás (segítségnyújtás)		0,57**	n. s.	-0,36**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
2.	Veszélyhelyzet (segítségnyújtás)	0,55**		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,46*	n. s.	n. s.	n. s.
3.	Szülői elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.		0,59**	0,66*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Pedagógusi elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	0,46*		0,50*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Kortársi elvárás (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	0,65**	0,45**		n. s.	0,45*	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Érdekforrás (segítségkérés)	0,33*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	0,33*	n. s.	0,33*
7.	Veszélyhelyzet (segítségkérés)	0,59**	0,46*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	0,35*	n. s.
8.	Saját tapasztalat mint elvárás (segítségkérés)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	0,34*
9.	Szociális közeg hatásai mint elvárás (segítségkérés)	n. s.	n. s.	n. s.	0,42**	n. s.	0,33*	n. s.	n. s.		n. s.
10.	Környezet adta normák mint elvárás (segítségkérés)	0,30*	0,28*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,27*	n. s.	n. s.	

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

A versengési képesség esetében (1. és 2. melléklet) kevésbé különülnek el a fiatalabbnál és az idősebbeknél kimutatható kapcsolatrendszerek, mint a segítségi képességnél. A két fiatalabb korosztálynál (1. melléklet) kizárólag két kapcsolat azonos (bármilyen megtehető versengés közben és győztes száma; kortársi kontroll és győztes száma), amelyek közül az első a z-próba alapján szignifikánsan szorosabb az óvodások körében. Az óvodásoknál a különböző szabálykövetési források és a csoportra, valamint a másokra irányuló versengés összefüggése jelentős, s ezek a kapcsolatok a további életkori részmin-táknál nem azonosíthatók.

A tanulók körében (2. melléklet) kimutatható kapcsolatrendszer közös sajátossága, hogy az idő, az eredményhirdetés ideje és a győztes száma dimenziók közül mindegyik az önmagára irányuló versengés dimenzióval mutat jelentős pozitív irányú kapcsolatot. A két idősebb tanulói részmintánál négy kapcsolat azonos. Ezek közül a csoportra irányuló versengés és az önmagára irányuló versengés mértékét kifejező dimenzió közötti az idősebbeknél erősebb, míg a bármilyen megtehető a versengés során és az önmagára irányuló versengést kifejező dimenzió között a hatás mértéke nagyobb az ötödikeseknél.

Kizárólag az óvodásoknál és a tizenegyedik évfolyamosoknál szignifikáns az összefüggés az idő, az eredményhirdetés ideje és a győztes száma dimenziók között, s az adatok alapján az esélyegyenlőség dimenziója mindegyik életkori részmintánál jelentős összefüggést mutat a szabálykövetés különböző forrásaival.

A vezetési képességnél (18. és 19. táblázat) található a legtöbb közös belső kapcsolat, s akárcsak a segítségi képességnél, más-más összefüggés-rendszert alkotnak a dimenziók a fiatalabb és az idősebb életkori csoportoknál. Az óvodásoknál (18. táblázat) meglévő összefüggések – amelyek szám a legmagasabb – közül öt megtalálható a harmadik évfolyamosoknál, s három közülük az óvodásoknál a z-próba alapján erősebb. A legfiatalabbaknál jelentős a vezetői érdek és a csoporton belüli belső szerepvállalás egymásra hatása.

Ugyanakkor az öt kapcsolat közül csak egy (kényszeren alapuló belső választás, ahol az egyén a vezető és kényszeren alapuló külső választás, ahol az egyén a vezető) található meg mindkét idősebb korosztálynál (19. táblázat), amely összefüggések hasonló erősségűek, mint az óvodásoknál és harmadik évfolyamosoknál. Azok a kapcsolatok, amelyek a két idősebb korosztálynál is azonosíthatók, többnyire gyengébbek az idősebbeknél, ugyanazt a változást mutatják, mint a fiatalok körében azonosított közös kapcsolatok. A két idősebb korosztálynál a közös összefüggések erőssége szintén nem különbözik szignifikánsan.

A 3. és 4. melléklet tartalmazza a képességek fődimenzióinak kapcsolatát, egyben az egyes képességek fődimenzióinak belső összefüggéseit is. Az életkor előrehaladtával egyre több a szignifikáns összefüggés a képességek fődimenziói között, s az óvodásoknál meglévő kapcsolatok jelentős része azonosítható a további három életkori részmintán is, valamint a két idősebb korosztálynál a fiatalabbaknál kimutatott összefüggések mellett újabb kapcsolatok jelennek meg.

A 66 lehetséges kapcsolat közül 11 esetében nincs szignifikáns összefüggés egyik életkorban sem, amelyek az együttműködési, a segítségi és a versengési képesség egyes dimenziói kivételével mindegyik képességkapcsolatnál megtalálhatók, főként a segítségi-együttműködési és a versengési-vezetési képességpároknál. Az 55 kapcsolat csaknem fele kizárólag egy-egy életkorban azonosítható, amely alapján feltehetően adott életkori szakaszra nagyobb mértékben jellemző egy-egy dimenziópár kapcsolata. Ilyen például az óvodásoknál a vezetői-vezetett viszony alapja és a hozzájárulástól függő vagy független részesedés, a harmadikosoknál szintén a hozzájárulástól függő vagy független részesedés és a versengés érdeke és irányultsága, az ötödikeseknél az együttműködés érdekdominanciája és a segítségkérés érdeke, valamint a tizenegyedikeseknél a vezetői-vezetett viszony és a versengés érdeke és irányultsága. A további kapcsolatok közül szintén jelentős azoknak a száma, amelyek a két fiatalabb vagy a két idősebb korosztálynál mutathatók ki, például a segítségkérés és a kizárás kapcsolata a fiatalabbaknál és a segítségkérés és a vezetői-vezetett viszony az idősebbeknél.

18. táblázat. A vezetési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: középső csoportosok; felső rész: harmadik évfolyamosok)

Sorszám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	Kényszeren alapuló külső választás (az egyén a vezető)		n. s.	0,51**	0,51**	n. s.	0,45**	n. s.	n. s.
2.	Kényszeren alapuló külső választás (a másik a vezető)	0,89**		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
3.	Kényszeren alapuló belső választás (az egyén a vezető)	0,53**	0,62**		0,56**	n. s.	n. s.	n. s.	-0,31**
4.	Kényszeren alapuló belső választás (a másik a vezető)	0,82**	0,90**	0,57**		n. s.	n. s.	0,36*	n. s.
5.	Megállapodás (az egyén a vezető)	0,45**	0,55**	0,46**	0,50**		n. s.	n. s.	n. s.
6.	Megállapodás (a másik a vezető)	0,76**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.
7.	Érdek (vezetői)	0,75**	0,77**	0,42**	0,78**	0,46**	n. s.		n. s.
8.	Érdek (vezetett)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,41**	n. s.	n. s.	

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

19. táblázat. A vezetési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: ötödik évfolyamosok; felső rész: tizenegyedik évfolyamosok)

Sorszám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	Kényszeren alapuló külső választás (az egyén a vezető)		n. s.	0,55**	n. s.	0,49**	0,39**	n. s.	n. s.
2.	Kényszeren alapuló külső választás (a másik a vezető)	n. s.		n. s.	0,56**	n. s.	n. s.	n. s.	-0,28*
3.	Kényszeren alapuló belső választás (az egyén a vezető)	0,58**	0,32**		n. s.	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Kényszeren alapuló belső választás (a másik a vezető)	n. s.	0,47**	n. s.		n. s.	n. s.	0,35**	n. s.
5.	Megállapodás (az egyén a vezető)	0,38*	-0,31*	0,31*	n. s.		0,54**	n. s.	n. s.
6.	Megállapodás (a másik a vezető)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,46**		n. s.	-0,31*
7.	Érdek (vezetői)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.
8.	Érdek (vezetett)	n. s.	-0,36**	n. s.	-0,30*	0,51**	n. s.	n. s.	

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

Az együttműködés és a versengés dimenzióinak kapcsolatai alátámasztják azt az újabb elméleti feltevést – amit több vizsgálat is, például *Van de Vliert* (1999) megerősített –, amely szerint e két képesség között szoros összefüggés áll fenn. A másik igen fontos eredmény a vezetési képesség együttműködéssel és segítséssel mutatott összefüggése, hiszen a vizsgálatok jelentős része a versengő és a vezetői viselkedésformák kapcsolatát elemzi az erőforrások feletti kontroll alapján, feltételezve a folyamat során e kettő szorosságát (*Fiske*, 2006).

Összegzés, következtetések

Középső csoportos óvodásokkal, valamint harmadik, ötödik és tizenegyedik évfolyamos tanulókkal végzett vizsgálatunkban az együttműködési, a segítségi, a versengési és a vezetési képesség (szociálisérdek-érvényesítő képességek) egyes dimenzióinak működési sajátosságait tártuk fel egy általunk kidolgozott kérdőívvel. A dimenziók szerinti értékelés a képességek működésének részletes megismerését teszi lehetővé, amely ismeretek hatékonyabban segíthetik a fejlesztési célok megfogalmazását és a feladatok kidolgozását.

A vizsgálat egyik legfontosabb eredménye – alátámasztva más, külföldi vizsgálatok adatait –, hogy az önjellemzés alapján egyik dimenzió esetében sincs szignifikáns életkori különbség a 11 és a 17 éves tanulók képességeinek működése között. Bár a fődimenziók szerinti életkori elkülönülések jelentős része a korábbi kutatások adatait tükrözi, az egyes aldimenziókat külön-külön vizsgálva több esetben olyan eredményeket kaptunk, amelyek azoknak kisebb-nagyobb mértékben ellentmondanak.

Az egyik legszembevetőbb eltérés, hogy a harmadikosok értéke néhány dimenzióanál alacsonyabb az óvodások értékénél. Ennek egyik lehetséges magyarázata az óvodások különböző kognitív területeken mutatott életkori sajátossága (koncentráció, a történet és a kérdések megértése, eddigi tapasztalataik és a megjelenített cselekvések összevetése), ami alapján nehezebb megítélniük az egyes helyzeteket. Az eredményt okozhatja a kérdésekre adott válaszok sorrendje is, annak ellenére, hogy azokat nem minden kérdésnél a soha – néha igen, néha nem – mindig sorrendben mondták a felmérést végzők, és a válaszok jelentését gyakran értelmeztették a gyerekekkel. Mindenképpen hatással lehet az óvodai nevelés is, az egyes viselkedésformákkal kapcsolatos pedagógusi elvárásrendszer. Mindezek ellenére az is lehetséges, hogy az általunk mért dimenziók közül ezek a harmadik évfolyamosoknál valóban másképp működnek, mint az óvodás korban, amely elképzelést néhány dimenzióanál alá is támasztják más, hasonló összetevőket mérő vizsgálatok adatai.

A segítségi képesség dimenzióinak életkori elkülönülése ugyancsak ellentétes a korábbi, nemzetközi kutatások eredményeivel (a kisiskolás korban nő a segítő tevékenységek száma). E különbséget magyarázhatja az, hogy a legtöbb felmérés főként az általános segítő akciók gyakoriságát vizsgálta, nem a részjelenségek szerinti gyakoriságot. A felmérések összehasonlításakor figyelembe kell venni a családi és a kulturális különbségeket is. Például a segítő akciók kultúrközi vizsgálatai szerint azokban a társadalmakban, ahol a gyerekek már igen korán részt vesznek a különböző családi és háztartási munkák-

ban, hamarabb azonosíthatók a másik segítségére irányuló tevékenységek. Ugyancsak szükséges figyelembe venni ezeket a társadalmi sajátosságokat az együttműködéssel, a versengéssel és a vezetéssel kapcsolatos eredmények értelmezésekor is.

A képességek összefüggés-vizsgálatának eredményei alapján – amelyek alátámasztják az együttműködéssel és a versengéssel kapcsolatos újabb elméleti megközelítéseket és kutatási adatokat – már a nyolcévesek körében is igen erős a pozitív korreláció az együttműködés és a versengés dimenziói között. A képességek együttes előfordulási rendszerének vizsgálata szintén a képességek pozitív irányú egymásra hatását igazolta, ami a dimenzionális jellemzők együttes figyelembevétele alapján történő fejlesztésre hívja fel a figyelmet.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Zsolnai Anikó, Vidákovich Tibor és Csapó Benő szakmai támogatását, valamint Bigors Líviának, Lengyel Juditnak, Török Tímeának az adatok felvételében, Csomorné Benkovic Ágnesnek az adatok rögzítésében és a pedagógusoknak a kutatás lebonyolításában nyújtott segítségét.

Irodalom

- Asher, S. R. és Parker, J. G. (1989): Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. In: Schneider, B. H., Attili, G. és Weissberg, N. R. P. (szerk.): *Social Competence in Developmental Perspective*. Springer, London. 5–25.
- Barash, D. P. (1980): *Szociobiológia és viselkedés*. Natura Kiadó, Budapest.
- Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 9. sz. 26–37.
- Berezkei Tamás (1992): *A génektől a kultúráig*. Cserépfalvi Könyvkiadó, Budapest.
- Berezkei Tamás (2002): Humán viselkedésökológia. In: Barta Zoltán, Liker András és Székely Tamás (szerk.): *Viselkedésökológia. Modern irányzatok*. Osiris Kiadó, Budapest. 188–213.
- Berezkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bonta, B. D. (1997): Cooperation and Competition in Peaceful Societies. *Psychological Bulletin*, 121. 299–320.
- Buda Béla (1986): A szocializáció a gyermekkorban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 71–95.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Crawford, C. (1998): Environments and adaptation. Then and now. In: Crawford, C. B., Krebs, D. L. (szerk.): *Handbook of Evolutionary Psychology*. Lawrence Erlbaum, 275–302.
- Csányi Vilmos (1986): *Az evolúció általános elmélete*. Kriterion Kiadó, Bukarest.
- Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.

- Dabbs, J. M. és Morris, R. Jr. (1990): Testosterone, social class, and antisocial behavior in a sample of 4.462 men. *Psychological Science*, **1**. 209–211.
- Dawkins, R. (1976): *The Selfish Gene*. Oxford University Press, Oxford.
- De Vos, H. és Zeggelink, E. (1997): Reciprocal altruism in human social evolution. *Evolution and Human Behavior*, **18**. 261–278.
- Decety, J., Jackson, P. L., Sommerville, J., Chaminade, T., és Meltzoff, A. N. (2004). The neural bases of cooperation and competition: an fMRI investigation. *NeuroImage*, **23**. 744–751.
- Dennett, D. (1998): *Az intencionalitás filozófiája*. Osiris-Gondolat Kiadó, Budapest.
- Douglas, M. és Asherwood, B. (1996): *Word of Goods: Towards an Anthropology of Consumption*. Columbia Press, New York.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Etology*. Aldine de Gryter, New York.
- Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N. (szerk.): *The Development of Prosocial Behavior*. Academic Press, New York. 128–137.
- Fiske, A. P. (1991): The Cultural Relativity of Selfish Individualism: Anthropological Evidence that Humans are Inherently Sociable. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behaviour*. SAGE Publication, Newbury Park. 463–494.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látóköri*, 3. sz. 49–58.
- Fülöp Márta (2003): A versengés mint szociális készség fejleszthetősége. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 170–192.
- Fülöp Márta (2007): A sokarcú versengés. In: Czigler István és Oláh Attila (szerk.): *Találkozás a pszichológiával*. Osiris Kiadó, Budapest. 228–259.
- Fülöp Márta (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, **28**. 2. sz. 113–140.
- Ginsberg, H. J., Wauson, M. S. és Easley, M. (1977): *Omega children: A study of lowest ranking members of the children's play group hierarchy*. Paper presented at the biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, **10**. 79–119.
- Hartup, W. W. (1992): Friendship and their Developmental Significance. In: McGurk, H. (szerk.): *Children's Social development*. Lea, New York. 175–205.
- Humphrey, N. K. (1976): *The Social Function of Intellect*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Johnson D. W. és Norem-Hebeisen, A. (1977): Attitudes Toward Inter-dependence among Persons and Psychological Health. *Psychological Reports*, **3**. 843–850.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. Konferenciakötet: 115.
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- Kasik László (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, **106**. 3. sz. 231–258.
- Kasik László (2008): Szociálisérdek-érvényesítő képességek (SZÉK) kérdőív. *A és B* változat.
- Levine, J. M. és Moreland, R. L. (1990): Progress in small group research. *Annual Review of Psychology*, **41**. 585–634.
- Lomnitz, L. A. (1998): „Komaság”. Kölcsönös szívességek rendszere a chilei városi középosztályban. *Replika*, **29**. 139–152.
- Maccoby, E. E. (1998): *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban

- MacLean, P. D. (1990): Cerebral evolution of emotion. In: Lewis, M. és Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of Emotion*. Guilford, New York. 67–83.
- Mazur, A. és Booth, A. (1998): Testosterone and dominance in men. *Behavioral and Brain Science*, **21**. 353–397.
- Mazur, A. és Lamb, Th. A. (1980): Testosterone, status, and mood in human males. *Hormones and Behavior*, **14**. 236–246.
- 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.
- Myers, C. E. és mtsai (2003): Dissociating hippocampal versus basal ganglia contributions to learning and rtransfer. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **15**. 252–268.
- 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: 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*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Pléh Csaba (1999): Interakciós és narratív identitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **54**. 4. sz. 25–34.
- Pléh Csaba (2004): A mai lélektan. *Magyar Tudomány*, **166**. 11. sz. 1225–1233.
- Polányi Károly (1957): A gazdaság mint intézményesített folyamat. In: Polányi Károly (1976, szerk.): *Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*. Gondolat Kiadó, Budapest. 228–273.
- Reeve, H. K. (1992): Acting for the good of others. In: Crawford, Ch. és Krebs, D. L. (szerk.): *Handbook of Evolutionary Psychology*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. 43–85.
- Reynolds, P. C. (1993): *The complementation theory of language and tool use*. Cambridge Press, Cambridge.
- Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York. 16–42.
- Ross, A., Fülöp, M. és Pergar Kuscer, M. (2006, szerk.): *Teachers' and Pupils' Constructions of Competition and Cooperation: A three-country study of Slovenia, Hungary and England*. University of Ljubljana Press, Ljubljana.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Sahlins, M. (1972): *Stone Age Economics*. Aldine De Gruyter, Hawthorne, New York.
- Schaffer, H. R. (1996): *Social development*. Blackwell, Oxford.
- Sheperd, G. (1983): A szociális készségek fejlesztése (SST). In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 151–170.
- Singleton, L. C. és Asher, S. R. (1977): Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, **69**. 330–336.
- Spence, S. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.
- Spivack, G. és Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Stephens, T. (1992): *Social skills in the classroom*. PAR., Cedars Press, Odessa.

- Strayer, F. F. (1989): Co-adaptation within the Early Peer Group: A Psychobiological Study of Social Competence. In: Schneider, B. H., Attili, G. és Weissberg, N. R. P. (szerk.): *Social Competence in Developmental Perspective*. Springer, London. 145–175.
- Trivers, R. L. (1985): *Social evolution*. Benjamin/Cummings, Menlo Park.
- Trower, P., Bryant, B. és Argyle, M. (1978): *Social Skills and Mental Health*. Methuen.
- Udry, J. R. (2000): Biological limits of gender construction. *American Sociological Review*, **65**. 443–457.
- Van de Vliert, E. (1999): Cooperation and Competition as Partners. *European Review of Social Psychology*, **10**. 231–257.
- Wilson, E. O. (1978): *Sociobiology. The new Synthesis*. Belknap Press, New York.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, **12**. 4. sz. 12–20.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2009): A szociális kompetencia kutatásának és fejlesztésének integratív modellje. Kézirat.
- Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta (2008): Óvodás korú gyerekek agresszív és proszociális viselkedése. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 6–7. sz. 91–110.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, **107**. 3. sz. 233–270.

Melléklet

1. melléklet. A versengési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: középső csoportosok; felső rész: harmadik évfolyamosok)

Sor- szám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1.	Időtartam-korlátozás		n. s.	n. s.	0,54**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,45**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
2.	Eredményhirdetés ideje	0,36*		n. s.	0,42**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,39**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
3.	Győztes száma	0,32*	0,38*		0,32*	n. s.	n. s.	n. s.	0,39**	0,35*	n. s.	n. s.	0,40**	n. s.	-0,50**
4.	Én-másik-helyzet szerepe: önmagára irányul, a másik instrumentális szereppel bír	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,43**	0,67**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Én-másik-helyzet szerepe: a másikra irányul, aki akadályozó	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Én-másik-helyzet szerepe: saját csoportra irányul	n. s.	0,30*	0,64**	n. s.	0,55**		0,63**	n. s.	-0,46**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
7.	Én-másik-helyzet viszonya: versengés az énféjlődés alapján	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,39**
8.	Én-másik-helyzet viszonya: versengés a másik háttérbe szorítása alapján	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		0,30*	n. s.	-0,31*	n. s.	n. s.	n. s.

A szocializációs-érvényesítő képességek működésének jellemzői: 4., 8., 11 és 17 éves korban

1. melléklet folytatása

Sor- szám	Képességedimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
9.	Szabálykövetés forrása: bármilyen megtehető verseny- gés közben	n. s.	n. s.	0,76**	n. s.	n. s.	0,48**	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,33*
10.	Szabálykövetés forrása: szülői kontroll	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	-0,30*
11.	Szabálykövetés forrása: pedagógusi kontroll	n. s.	n. s.	0,69**	n. s.	0,53**	0,91**	n. s.	n. s.	0,53**	n. s.		n. s.	n. s.	-0,30*
12.	Szabálykövetés forrása: kortársi kontroll	n. s.	n. s.	0,48**	n. s.	0,36*	0,66**	n. s.	n. s.	0,36*	n. s.	0,69**		n. s.	-0,45**
13.	Szabálykövetés forrása: belső kontroll	-0,33*	-0,30*	n. s.	n. s.	0,33*	0,34*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.		n. s.
14.	Esélyegyenlőség	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,52**	0,48**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,46**	0,32*	0,51**	

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

2. melléklet. A versengési képesség dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: ötödik évfolyamosok; felső rész: tizenegyedik évfolyamosok)

Sor- szám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1.	Időtartam-korlátozás		0,32*	0,34*	0,52**	n. s.	0,56**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
2.	Eredményhirdetés ideje	n. s.		n. s.	0,33*	n. s.	0,42**	0,28*	n. s.	0,42**	n. s.	n. s.	n. s.	0,39**	n. s.
3.	Győztes száma	n. s.	n. s.		0,42**	n. s.	0,28*	n. s.	n. s.	0,30*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
4.	Én-másik-helyzet szerepe: önmagára irányul, a másik instrumentális szereppel bír	n. s.	0,29*	0,30*		n. s.	0,62**	0,35**	0,36**	0,32*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Én-másik-helyzet szerepe: a másakra irányul, aki akadályozó	n. s.	0,28*	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Én-másik-helyzet szerepe: saját csoportra irányul	n. s.	n. s.	n. s.	0,49**	n. s.		n. s.	0,30*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
7.	Én-másik-helyzet viszonya: versengés az énfeljlődés alapján	n. s.	n. s.	n. s.	0,51**	n. s.	0,45**		0,33*	0,28*	n. s.	n. s.	n. s.	0,31*	0,29*

2. melléklet folytatása

Sor- szám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
8.	Én-másik-helyzet viszonya: versengés a másik háttérbe szorítása alapján	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		0,28*	0,36*	n. s.	n. s.	n. s.	0,55**
9.	Szabálykövetés forrása: bármilyen megtehető versengés között	0,28*	n. s.	n. s.	0,55**	n. s.	n. s.	0,40**	-0,30*		0,54**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
10.	Szabálykövetés forrása: szülői kontroll	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	0,44**
11.	Szabálykövetés forrása: pedagógusi kontroll	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,28*	n. s.	0,41**		n. s.	n. s.	0,55**
12.	Szabálykövetés forrása: kortársi kontroll	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,42**	n. s.	0,43**	0,42**		n. s.	0,32*
13.	Szabálykövetés forrása: belső kontroll	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.
14.	Esélyegyenlőség	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,36**	n. s.	0,38**	0,33*	

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

3. melléklet. A képességek dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: középső csoportosok; felső rész: harmadik évfolyamosok)

Sorszám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1.	Hozzájárulás és részesedés viszonya		n. s.	0,48*	0,39**	n. s.	0,52**	n. s.	0,46*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
2.	Kizárás	n. s.		0,39**	n. s.	-0,31*	0,42**	n. s.	n. s.	0,74**	-0,41*	-0,35*	-0,31*
3.	Érkedominancia	0,36*	0,45**		0,29*	n. s.	0,34*	n. s.	0,53**	n. s.	0,32*	0,21*	0,22*
4.	Szükségesség és lehetőség (segítségnyújtás)	n. s.	n. s.	0,26*		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,42**	n. s.	n. s.	0,33*
5.	Szükségesség és lehetőség (segítségkérés)	n. s.	0,52**	n. s.	n. s.		n. s.	-0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
6.	Idő	0,34*	n. s.	n. s.	n. s.	0,51**		0,38**	n. s.	0,55**	n. s.	n. s.	n. s.
7.	Győztes száma	n. s.	n. s.	0,41	n. s.	n. s.	0,47**		n. s.	0,32*	n. s.	n. s.	n. s.
8.	Érdek és irányultság	n. s.	-0,19*	n. s.	0,35*	-0,41**	n. s.	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
9.	Esélyegyenlőség és szabálykövetés forrása	0,48**	n. s.	n. s.	n. s.	0,42**	0,48**	0,56**	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.
10.	Vezető-vezetett kapcsolat alapja	0,36*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,38*	0,76**	n. s.	0,66**		n. s.	0,36*
11.	Érdek (vezetői)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,38*	n. s.	0,58**	n. s.	0,71**	n. s.		n. s.
12.	Érdek (vezetett)	n. s.	0,58**	n. s.	-0,35*	0,75**	n. s.	n. s.	-0,39*	n. s.	0,32*	n. s.	

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

4. melléklet. A képességek dimenziói közötti korrelációk (alsó rész: ötödik évfolyamosok; felső rész: tizenegyedik évfolyamosok)

Sorszám	Képességdimenziók	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1.	Hozzájárulás és részesedés viszonya		n. s.	0,34*	n. s.	n. s.	0,38**	0,30*	n. s.	n. s.	n. s.	0,39**	n. s.
2.	Kizárás	n. s.		0,42**	n. s.	n. s.	0,29*	0,33*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
3.	Érdekdominancia	0,35*	0,52		n. s.	n. s.	0,39**	0,28*	0,32*	0,56**	0,30*	0,34*	-0,29*
4.	Szükségesség és lehetőségesség (segítségnyújtás)	0,27*	n. s.	n. s.		0,42**	0,35*	n. s.	0,65	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
5.	Szükségesség és lehetőségesség (segítségkérés)	n. s.	n. s.	0,51**	0,49**		0,41**	n. s.	0,32*	n. s.	0,29*	0,29*	-0,31
6.	Idő	n. s.	n. s.	0,28*	n. s.	0,50**		0,33*	n. s.	0,36*	n. s.	-0,59**	-0,35*
7.	Győztes száma	0,29*	n. s.	0,38**	0,39*	n. s.	n. s.		n. s.	0,42**	n. s.	0,30*	n. s.
8.	Érdek és irányultság	n. s.	0,29*	0,29*	0,45**	0,29*	0,41**	0,38*		n. s.	0,41*	n. s.	-0,30*
9.	Esélyegyenlőség és szabálykövetés forrása	0,36*	n. s.	n. s.	0,51**	n. s.	0,45**	0,37*	n. s.		0,25*	0,30*	n. s.
10.	Vezető-vezetett kapcsolat alapja	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.		n. s.	0,32*
11.	Érdek (vezetői)	0,27*	n. s.	0,50**	n. s.	0,39**	0,36*	0,37*	n. s.	0,51**	n. s.		n. s.
12.	Érdek (vezetett)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,28*	0,35*	n. s.	0,34*	n. s.	

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

A szociálisérdek-érvényesítő képességek működésének jellemzői 4, 8, 11 és 17 éves korban

ABSTRACT

LÁSZLÓ KASIK: THE DEVELOPMENTAL LEVEL OF SOCIAL INTEREST-REALIZATION ABILITIES
AT THE AGE OF 4, 8, 11 AND 17

International surveys agree that cooperation, help, competition and leadership (social interest-realization abilities) are all important factors for both the individual's inner balance and for a satisfactory social co-existence. The aim of the research was to investigate abilities of social interest-realization in Hungarian children aged 4–17 years. Subject were 242 children from 5 kindergartens and 10 schools. The size of subsamples was approximately the same. The functioning of social interest-realization abilities was assessed dimension-wise with a Likert-type questionnaire (for children and teachers) developed by our research group, based on a socioanthropological, human ethological and social psychological background. The questionnaires alike had high reliability indices (0.81–0.93). Based on student questionnaires it may be said that – as far as cooperation and competition is concerned – the two older age groups are more competitive and cooperative than the two younger groups. At the same time, the comparison of 11- and 17- year-olds yielded no significant differences. In contrast to this, 4- and 8-year-olds turned out to be more helpful, and they more often aspired to take the lead in a group taking the others' interests into consideration. Such gender differences are to be found especially in the 11-year-old and 17-year-old group, as follows: boys are more cooperative and competitive, while girls exhibit a more dominant tendency toward help and leadership. Social interest-realization abilities are highly intertwined, even in the youngest. For instance, we find a positive correlation between help and leadership, and between cooperation and competition in all age groups.

Magyar Pedagógia, **108**. Number 2. 149–193. (2008)

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

KÖNYVEKRŐL

Donáth Péter: A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958.
Szerk.: Farkas Mária. Budapest. Trezor Kiadó, 2008. 830 o.

Donáth Péter közel ezer oldalas műve – az egyidejűleg megjelent „Oktatáspolitikai és tanítóképzés, 1945-1960” c. kötettel – másfél évtizedes kutatás keretében készült. A munka több hosszabb-rövidebb tanulmányt, s két monográfiát tartalmaz.

Donáth professzor több évtizede a budapesti Tanítóképzőben oktat; életműve, kutatói-, oktatói tevékenysége elválaszthatatlan a hazai tanítóképzés történetétől. A német nemzetiségi tanítóképzés történetéről, *Rozsondai Zoltán*ról, a hazai tanítóképzés jelentős alakjáról szóló kötetei, valamint a tanítóképző akadémiákkal, az 1954-es oktatáspolitikai döntéssel, az ötvenes évek tanítóképzőivel foglalkozó tanulmányai után jelent meg e kötete.

Újabb munkájában a tanítóképzés politikai és társadalomtörténeti kérdéseit érintő tanulmányai – hasonlóan a szerző korábbi alapos műveihez – egyúttal újszerű vonásokkal gazdagítják a magyar oktatáspolitikai 19. és 20. századi történetét. A kötetben közölt írások foglalkoznak a tanítóképzés dualizmus kori létszámával, összetételének alakulásával, valamint a 20. századi képzés céljaival, szervezetével, irányításával összefüggő viták, intézkedések történetével, az e problémákkal kapcsolatos társadalmi-politikai elvárások alakulásával.

Donáth Péter kutatásai során felhasználta a teljes hazai politikatörténeti, társadalomtörténeti, szociológiai, neveléstörténeti szakirodalmat; feldolgozta az ország több mint félszáz levéltárának, kéziratárának anyagát, s feltárta magánszemélyek naplóit, visszaemlékezéseit is. Több száz egykori tanítóképzőssel készült interjúk anyagát is bevonta e kutatásba. A munkában alkalmazott hatalmas jegyzetapparátusban javarészt eddig kiaknázatlan források széles körét szólaltatta meg. Ugyanakkor a szerző javára írandó, hogy állandóan szem előtt tartotta a sokoldalú forráskritika követelményeit.

A kötet bevezető tanulmánya a VKM, a KSH adatai és egyéb források alapján a dualizmus kori tanítóképzés vallási, nemzetiségi összetételének statisztikai vizsgálatával, az ezekhez kapcsolódó diagrammokkal, térképekkel bővítette, árnyalta a korszak oktatáspolitikájáról, a tanítói utánpótlás biztosításáról kialakított képet. Érdekes megállapítása a statisztikai adatok alapján, hogy jelentősen nőtt a magyar anyanyelvűek aránya, miközben lényegesen csökkent a nemzetiségi hallgatók száma. Hasonló arányokról tanúskodott a főállású tanárookra vonatkozó adatsor. Különösen feltűnő, hogy a németek kivételével a többi nemzetiség – román, szlovák, ruszin, szerb – tanárai szinte teljesen eltűntek a képzős tanárok statisztikájából, - vagyis az adatok igazolták, hogy a tanító(nő) képzők többsége az általa kibocsátott tanítók révén elősegítette a korabeli oktatáspolitikai magyarosító törekvéseinek érvényesítését. Ebben komoly szerepe lehetett a nem magyar, vagy vegyes tanítási nyelvű képzők száma, részaránya csökkenésének. A korszak végén például a 89 képzőből 77-ben folyt magyar nyelven az oktatás, tehát csak a képzők kb. 13%-ában tanítottak nemzetiségi nyelven is. Az állami képzők csak magyar, ill. a kétnyelvű (magyar és valamely nemzetiségi nyelvű) képzésben vettek részt.

A két világháború közötti Magyarország nemzetiségi politikájával foglalkozó tanulmányokból (Egy ismeretlen epizód az 1922. évi választások és a magyarországi szlovák nyelvoktatás történetéből. *Szémán István* a budai tanítóképzőben; „Germanizálni akart-e a Gróf?” *Klebensberg Kuno* nemzetiségi politikájának motívumairól; A német nemzetiségi tanítóképzés, nyelvészet, helytörténetírás kiemelkedő alakja: *Lux Gyula*; „Nem ék, hanem összekötő kapocs akarunk lenni e két nép között.” Vázlat a budai állami német tanítóképző líceum előtörténetéből s történetéről, 1919–1944.) kiderült, hogy a korszakban a német és szlovák nemzetiségű állampolgárok érdekeit megjelenítő szervezetek kéréseit negligálva, a kormányzat a magyar tanítási nyelvű népiskolákat preferálta, s a meddig csak lehetett, addig elodázták a nemzetiségi tanítóképzését létrehozását. Dominált a szűkkeblű nemzetiségi oktatáspolitikai, amely ahhoz vezetett, hogy a magyarországi német állampolgárok szer-

vezeteli a weimári, majd a náci Németország támogatását keresték, s a korszak végéhez közeledve „a népi német tanítószolgálat” nevelését szorgalmazó koncepcióval találta szemben magát az oktatási kormányzat. Ebből a szempontból is különösen érdekes az 1939-1944 között működő budai állami német tanítóképző története, amely érdekesen szemlélteti a kor ideológiai hatásait, s ugyanakkor kiváló pedagógusok humanista értékörző kísérleteit.

A kötet egyik igen érdekes tanulmánya újonnan feltárt levéltári dokumentumok alapján egészíti ki *Nagy László*, a hazai gyermektanulmányi mozgalom vezéregyéniségének 1918-1919-ben játszott szerepét, valamint azt a folyamatot, ahogy a húszas években a polgári demokratikus iskolareform-elképzelésekhez ragaszkodó tudósnak félreállították. *Donáth Péter* kutatásai feltárták *Fináczy Ernőtől*, *Kornis Gyulától*, *Imre Sándortól*, *Révész Gézától* származó, eddig ismeretlen dokumentumokat, amelyek újabb értékes adalékokkal szolgálták *Nagy László* tudományos munkásságának megítéléséről, az egyetemi gyermektanulmány, ill. gyermeklélektan-oktatás kereteire gyakorolt hatásáról.

A nagykovácsi tanítóképző tárgyaló – Nagykovácsi (s más városbeli) igazgatók küzdelme tanítóképzőjük fennmaradásáért s identitásuk megőrzéséért, a változó iskolai viszonyok és oktatáspolitikai elvárások erőterében, 1918-1958 – nagy terjedelmű tanulmány széles levéltári forrásbázis, s számos interjú alapján vizsgálta a képző bezárására irányuló kísérleteket, illetve az azok elhárítására törekvő erőfeszítések sorát. E történetek szemléletesen bemutatták a tanítóképzőkkel szemben a 20. század első hat évtizedében támasztott elvárásokat, az oktatáspolitikai intenciókat. E kutatás során a szerző igyekezett megválaszolni azt a kérdést, hogy a pedagógusok, a szülők hogyan próbáltak védekezni, kedvezőbb irányba befolyásolni a tanulók nevelését, ill. hogyan próbálták kedvezőbb döntésekre bírni a felsőbb szerveket. A kutatás során a szerző igyekezett bemutatni kitűnő tanítóképző szakembereket – *Váczy Ferenc*, *Juhász Béla* stb. – munkásságát, sorsát. Különösen figyelemre méltó, ahogy a szerző a nagykovácsi tanárok levelezését, megnyilatkozásait, publikációit felhasználva, a mikroköznyezeti kutatások alapján az általános politikai- oktatáspolitikai helyzet alakulására is általánosítható, leszűrhető konklúziókra jut. S valóban, a kötetben szépen bemutatott egyházi vívódások, vezető és irányváltások, az iskolák államosítása után a nagykovácsi tanítóképző igazgatójának és tanárainak sem maradt más választásuk, mint tudomásul venni az új helyzetet, s mértéktartóan alkalmazkodni az 1948/49. tanévtől kezdve egyre markánsabb politika elvárásához. A szerző által felkutatott, felhasznált levéltári dokumentumok, a korabeli minisztériumi és egyéb felügyeleti látogatások jegyzőkönyvei tükrözték a képző munkájával való elégedettséget – bár a szakmai – pedagógiai munka színvonalát megfelelőbbnek ítélték, mint a politikai- világnézeti nevelését. Mégis az MDP Politikai Bizottsága 1954-es határozata – gazdasági okokra hivatkozva – elvetette a képzési időnek a minisztérium által javasolt felemelését, sőt hivatkozva a pedagógus túltermelésre, a fokozatosan visszafejlesztésre ítélt intézmények közé sorolta a nagykovácsi képzőt is.

Donáth Péter a továbbiakban részletesen elemezte azt a többéves küzdelmet, amelyet a valóban rossz infrastruktúrával rendelkező nagykovácsi tanítóképző tanárai folytattak a megszüntető határozat ellen. A szerző idézi *Juhász Béla* és mások akcióit, felszólalásait, írásait, amelyek a tanítóképzés reformjának problémáit tárgyalták, s közben utaltak a vidéki iskolák, pedagógusok gondjaira is. Mégis, az 1957 tavaszi minisztériumi, majd nagykovácsi tanári értekezlet kénytelen volt tudomásul venni, hogy bár „Nagykovácsin számottevő hagyományok vannak a tanítóképzés terén, megfelelő épület nincs.” Így a hároméves küzdelem ellenére a Nagykovácsin folytatott képzés befejeződött. Végül *Donáth Péter* a Kecskemétre áthelyezett utolsó igazgató, *Juhász Béla* 1957-es cikkét elemezve – s szembeesítve az e témában korábban írt műveivel – megállapította, hogy a kitűnő pedagógust az akkori történelmi szituáció kényszerítette alkalmazkodásra.

Összegezve véleményünket, megállapíthatjuk, hogy a kötet jelentős mértékben hozzájárult a magyarországi tanítóképzés politikai- és társadalomtörténetéről, az állam – ideológia - iskola 20. századi viszonyáról, s a szoros rendszerváltozásoknak kitett pedagógusok sorsáról folytatott tudományos diskurzushoz. Nagyigényű, jelentős, komoly szaktudással megírt munka *Donáth Péter* kötete, amelyet tudományos precizitás és adatgazdagság jellemez, miközben sokoldalúan és árnyaltan mutatja be a magyarországi tanítóképzés 19. és 20. századi történetét. A művet örömmel ajánlhatjuk a kor, a téma kutatói és a magyarországi pedagógusképzés múltja, problémái iránt érdeklődők figyelmébe.

Mann Miklós

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: Börcsök 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 szócikkeit 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, kéziratossorozás-ként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

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

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

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

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

Csaba Csíkos: Large sample 3-year longitudinal study on Jacobs and Paris' IRA questionnaire among 3rd-5th grade students	97
Pál Hamar and István Karsai: Affective characteristics of physical education among 11-18-year-olds	135
László Kasik: The developmental level of social interest-realization abilities at the age of 4, 8, 11 and 17	149