

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZKILENCEDIK ÉVFOLYAM

4. SZÁM



2009

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

SZÁZKILENCEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, NÉMETH ANDRÁS,
NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

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

Kluknavszky Ágnes és Tóth Zoltán: Tanulócsoporthok levegőszennyezéssel kapcsolatos fogalmainak vizsgálata szóasszociációs módszerrel	321
Molnár Éva: Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései	343
Józsa Krisztián és Steklács János: Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései	365
Kinyó László: Nemzetközi és magyarországi állampolgáriműveltség-kutatások	399

KÖNYVEKRŐL

Szolár Éva: Zajda, J. (szerk.): International Handbook on Globalization, Education and Policy Research: global pedagogies and policies	427
Németh András: Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts	429

TANULÓCSOPORTOK LEVEGŐSZENNYEZÉSSEL KAPCSOLATOS FOGALMAINAK VIZSGÁLATA SZÓASSZOCIÁCIÓS MÓDSZERREL

Kluknavszky Ágnes* és Tóth Zoltán**

**Debreceni Egyetem, Természettudományi Kar, Kémia Doktori Iskola,
Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium*

***Debreceni Egyetem, Természettudományi Kar, Kémia Szakmódszertani Csoport*

A tanulók tudásának szerveződését, adott témakörhöz kapcsolódó fogalmainak rendszerét asszociációikon keresztül is feltérképezhetjük (*Shavelson, Ruiz-Primo és Wiley, 2005* idézi *Nakiboglu, 2008*). Egy adott témakörben a fogalmak kapcsolatát az egyes tanulók és tanulócsoportok esetében is vizsgálhatjuk a szóasszociációs módszerrel. Ez a – hazánkban még kevésbé elterjedt módszer – alkalmas a fogalomrendszer és változása felderítésére, valamint szemléletes megjelenítésére is.

Elméleti háttér

A képzetársítás jelenségét már az ókori görög filozófusok, *Platón* és *Arisztotelész* is ismerték (lásd pl. *Atkinson és Hilgard, 2005; Thorne és Henley, 2000*). *Platón* hasonlóságon, érintkezésen és ellentéteken alapuló képzetkapcsolatokról beszél. *Arisztotelész* szerint a dolgokat az asszociáció három alaptörvénye: a hasonlóság, az ellentét és az egybeesés (érintkezés) alapján hívjuk elő.

A képzetársítás gondolata évszázadok múltán a 18. századi angol filozófusok (*Atkinson és Hilgard, 2005; Thorne és Henley, 2000*) elméleteiben tűnik fel újra. *Locke* szerint a világból általunk érzékelt dolgok gondolatainkban véletlenszerűen kapcsolódnak egymáshoz. *Hume* a hasonlóságot, az időbeli vagy térbeli egyezést és az ok-okozati összefüggést tekintette az asszociáció alapjának. *Brown* és *Hartley* empirikus vizsgálatok alapján jutott (*Thorne és Henley, 2000*) arra a következtetésre, hogy a különböző ingerek által kiváltott asszociációk a való életünkben tapasztalt élenkségük és gyakoriságuk alapján fordulnak elő asszociációinkban, nem pedig tartalmi hasonlóságuk és összefüggésük alapján. A *Locke* „*tabula rasa*” elképzelésén alapuló asszociációs pszichológia hívei (pl. *James Mill* és *John Stuart Mill*) tagadták a velünk született képzetek és képességek létét. Szerintük képzeteink érzékelés útján kerülnek elménkbe, ahol a hasonlóság, ellentét vagy szomszédosság elve alapján kapcsolódnak össze. A *James Mill* által megfogalmazott úgynevezett érintkezés törvénye szerint az egyes érzetek összekapcsolódnak, a ta-

pasztalat által gondolatokká alakulnak, és egy-egy gondolat aktiválása láncszerűen hívja elő a következő gondolatot. Az intenzitás törvénye (*John Stuart Mill*) szerint minél intenzívebb egy érzet, gondolat, annál valószínűbb, hogy előhívja a hozzá kapcsolódó érzeteket.

A strukturalista *Wundt* a verbális gondolatársítást vizsgálta (*Atkinson és Hilgard, 2005; Thorne és Henley, 2000*). Megfigyelte, hogyan reagál kísérleti alanya a hívószóra, és milyen szót asszociál rá. Vizsgálatai során mérte – többek között – a reakcióidőt, és megállapította, hogy az ellentétben alapuló asszociációk a leggyorsabbak.

Az evolucionista *Galton* az asszociációkat kérdőívek segítségével, a pszichometria módszereivel vizsgálta elsősorban osztályozási céllal (*Atkinson és Hilgard, 2005; Thorne és Henley, 2000*). A szóasszociációkban két osztályt különített el, a szavak szótári jelentésén alapuló, illetve logikai kapcsolatuk alapján létrehozott csoportot. Szóasszociációs módszerét használta fel *Wundt, Freud és Jung* (*Thorne és Henley, 2000*).

A behaviorizmus követői elvetik a tartalomra épülő asszociációs törvényeket és a kapcsolatképzést az inger és válasz közötti közvetlen kontiguitással és a motivációs állapotra építő effektus-törvénnyel magyarázzák (*Atkinson és Hilgard, 2005; Thorne és Henley, 2000*).

A szabad asszociáció módszerét alkalmazta a pszichoanalízis és a pszichoterápia területén *Freud és Jung* (*Atkinson és Hilgard, 2005; Thorne és Henley, 2000; Jung, 1910*). Az ingerszavak által előhívott válasz-szavak tartalma és válaszideje alapján következtettek a szavak mögött rejlő indulati elemekre.

A szóasszociációs módszer pedagógiai alkalmazására a kognitív pszichológia kibontakozása teremtette meg az elméleti alapot. A képzetek és fogalmak többé-kevésbé összefüggő, állandóan változó relációs rendszerének, hálózatának feltételezésével jól értelmezhetővé vált – többek között – a tanulás, az ismeretek gazdagodása, az egyes fogalmak kapcsolatrendszere és felidézhetősége is (*Gagné, 1985* idézi *Korom, 1998*). Továbbra sem volt azonban egyértelmű az inger – válasz kapcsolat megítélése és a szóasszociációs teszt felvételének módja, eredményének értékelése.

Szükség van az asszociációs folyamatok vizsgálatára, nem egyedül a szavak jelentés-tani kapcsolatán keresztül kell logikai kapcsolatokat találni, bár *Deese* (1962) szerint nagy szerepe van a szavak jelentésének az asszociációk létrejöttében. Azt javasolja, hogy az egy ingerre adott válaszok eloszlását hasonlítsák össze azzal, hogy egy választ hányféle inger hív elő. A hívószavak kapcsolatát a rájuk adott közös válaszok alapján vizsgálta. Vizsgálatai során kísérletének résztvevői a hívószavakhoz egy listáról választhattak szerintük megfelelő válaszokat. Az egyes szavakhoz tartozó válaszokból táblázatot készített, majd egy „indexet” számolt az alapján, hogy ugyanazt választ hányféle ingerre kapta. Ezzel a kísérlettel sikerült igazolnia, hogy az asszociációk egy szorosan és jól szervezett hálózatot alkotnak, és bármilyen hívószó esetén létrejön ilyen hálózat.

Egyes kutatók (pl. *Cofer, 1958* idézi *Garskof és Houston, 1963; Deese, 1962; Bousfield, Whitmarsh és Denick, 1958* idézi *Garskof és Houston, 1963*) a hívószóra adható válaszok számát korlátozták, és ezzel elveszítették jó néhány egyéni jelentőséggel bíró választ, ami az egyének asszociációs listájának vége felé található. Ez a módszer kevésbé érzékeny, és mivel egy csoport vizsgálatán alapul a fogalmak kapcsolatának számítása, nem alkalmas az asszociációs rendszer egyéni különbségeinek bemutatására.

Garskof és *Houston* (1963) nem a válaszok számát, hanem a válaszadás idejét korlátozta, és az adott idő alatt született összes asszociációt figyelembe vette. Minden szó nál önmagát tekintették az első asszociációnak, és két fogalom kapcsolatának vizsgálatakor az asszociációk egybevágóságát és sorrendiségét is figyelembe vették. Így két fogalom kapcsolata akkor sem teljes, ha ugyanazokat a szavakat hívják elő, csak más sorrendben.

A szóasszociációs módszer pedagógiai alkalmazásával kapcsolatban *Stewart* (1979 idézi *Nakiboglu*, 2008) fogalmazott meg ellenvetéseket. Szerinte ez a módszer csak akkor használható, ha a kutató a fogalmak szemantikai közelsége iránt érdeklődik, a tudásszerkezet felderítésére alkalmatlan. Kritizálja azt a feltevést, hogy a hosszú távú memóriából előhívott válaszok sorrendje a hívófogalmakon belüli és hívófogalmak közötti struktúrát tükrözi. Több kutató (pl. *Nagy*, 1983 idézi *Nakiboglu*, 2008) azonban azt állítja, hogy az ilyen módon nyert kapcsolati háló nem ábrázolja rosszabbul a tudásszerkezetet, mint a kutatók által alkalmazott más módszerek.

A szóasszociáció módszerének alkalmazása a természettudományok oktatásában

Az oktatás fontos problémája annak megértése, hogyan szerveződik a tudás a tanulók gondolkodásában. Az asszociatív tanulás elmélete szerint a tanulás az ismeretek vagy azok elemei közötti kapcsolat létrehozásán alapszik, minden tanulási forma közös alapjelensége a kapcsolatképzés (lásd *Pukánszky* és *Németh*, 1999).

A szóasszociáció bőséges listáját adja olyan fogalmaknak, melyek a tanulók gondolkodásában megjelenhetnek. Ezeket a listákat *Deese* (1962) a vizsgált fogalmak asszociációs jelentésének nevezi. Ez az asszociációs jelentés elsősorban a tanulók tudásszerkezetének statikus megjelenítésére alkalmas (*Gussarsky* és *Grodetsky*, 1988 idézi *Nakiboglu*, 2008). Az egyes tanulók tudásstruktúráját a válaszaik alapján rajzolt gráffal ábrázolhatjuk, míg a tanulócsoportra jellemző tudásszerkezetet reprezentáló hálózatot a csoport tagjainak egyéni válaszaiból hozhatjuk létre.

A természettudományos oktatásban tevékenykedők számos célra használták a szóasszociációs tesztet (pl. a fogalmi rendszer gazdagságának vizsgálata, az előzetes tudás feltárása, a fogalmi rendszer oktatás hatására bekövetkező változásának követése, a fogalmi váltás kutatása).

Isa és *Maskill* (1982 idézi *Nakiboglu*, 2008) maláj és skót diákok alapvető természettudományos fogalmait tanulmányozták a segítségével. Kutatásuk eredményeként világossá vált, hogy a szóasszociációs teszt képes különbséget tenni a két minta között, a maláj gyerekek jóval több asszociációt produkáltak, mint a skót gyerekek, és válaszaik homogénebbek voltak.

Chachapuz és *Maskill* (1987 idézi *Nakiboglu*, 2008) alkalmazta a tesztet arra is, hogy adott témakör tanulása előtt és után felvett tesztek alapján a tanulás hatására bekövetkezett változásokat kimutassa. A reakciókinetika témakörében végzett vizsgálatukban megmutatták, hogy a tanulók rendelkeznek előzetes tudással ebben a viszonylag elvont témakörben is. A tanítási folyamat végén felvett teszt eredménye azonban sokkal komplexebb ismereteket mutatott, bizonyítva, hogy a tanítás hatással volt a tanulók fogalmi rendszerére.

Bahar, Johnstone és Sutcliffe (1999) egyetemi hallgatók elemi genetikai fogalmakkal kapcsolatos tudásszerkezetét vizsgálta szóasszociációs módszerrel. A tesztet egy genetikakurzus hallgatóival vették fel a kurzus végén. Megállapították, hogy ez a módszer jól alkalmazható a tanulók gondolkodásában meglévő fogalmak típusának és mennyiségének, valamint a köztük lévő kapcsolatoknak a felderítésére. Javasolják, hogy a tanárok végezzenek ilyen mérést egy-egy témakör tanulási folyamatának elején és végén. Az előméréssel tájékozódhatnak a tanulók előzetes tudásáról, az utómérés eredményét az előméréssel összehasonlítva láthatják a tanulás eredményét. A tanulókat is ösztönözhetik válaszaik összehasonlítására, ezzel megmutatva nekik, hogy a dolgok nem csak egyféle módon szemlélhetők, és ez az összehasonlítás párbeszédet indukálhat közöttük, mely fejlesztheti értelmi képességeiket is.

Cardellini és Bahar (2000 idézi *Nakiboglu*, 2008) elsőéves mérnökhallgatók általános kémiai fogalmainak rendszerét vizsgálták, és megállapították, hogy a szóasszociációs módszer alkalmas egyes tanulók és tanulócsoportok megszerzett tudásának követésére, és a tanulók hosszú távú memóriájában lévő fogalmak szemantikai hálózatának felderítésére.

Hovardas és Korfiatis (2006) a fogalmi váltás kutatása során alkalmazta a szóasszociációs tesztet. Eredményeik szerint a tanítás hatására megváltozhat az ugyanazon hívófogalmakhoz asszociált fogalmak minősége és száma is. A módszer előnye a könnyű adatgyűjtés és a torzításmentes alkalmazhatóság követéses vizsgálatokban, melyhez hozzájárul a módszertan látványossága.

Nakiboglu (2008) egy témakör (az atom szerkezete) tanítása előtt és után felvett szóasszociációs tesztek segítségével vizsgálta a tanulócsoport jellemző fogalmi struktúrájának megváltozását.

Kostova és Radoynovska (2008) tanulók és biológianárok élő sejttel és a biológiai sokféleséggel kapcsolatos asszociációit rendszerezte előre meghatározott kritériumok szerint. Az élő sejt témakörében összegyűjtött tapasztalataik alapján a tananyagra és a tankönyvek tartalmára vonatkozó következtetéseket fogalmaztak meg. A biológiai sokféleséggel kapcsolatos asszociációk alapján azt vizsgálták, hogyan hat a biológiaoktatás a globális környezeti problémákhoz való viszonyulás fejlődésére. Adataikat fogalmi hálók készítésére is felhasználták, ezek elemzése után javaslatokat fogalmaztak meg a tananyag és a tankönyvek tökéletesítésére.

A szóasszociációs tesztek értékelése

A szóasszociációs tesztek értékelése során egyrészt az egyes hívófogalmakhoz tartozó asszociációkat, másrészt a különböző hívófogalmak közötti kapcsolat erősségét vizsgálhatjuk. A hívófogalom és az asszociációk kapcsolatának erősségét egyének esetén az asszociáció felidézésének rangszámával (sorrendjével), csoportok esetén a kapcsolat gyakoriságával jellemezhetjük. A hívófogalmak közötti kapcsolat erősségét az úgynevezett kapcsolati állandóval (RC) adhatjuk meg, melynek számítására kétféle eljárás terjedt el. Mindkét eljárás a két hívófogalom által előhívott közös asszociációkat veszi figyelembe és azt, hogy ezek a közös asszociációk az egyes hívófogalmak asszociációs sorában hányadik helyen találhatók.

A Garskof-Houston-féle kapcsolati együttható (*Garskof és Houston, 1963*) számítását a vizsgálatunkból vett példán keresztül mutatjuk be (1. táblázat). Példánkban az ózon (A) és az ózonlyuk (B), valamint a szén-dioxid (A) és az üvegházhatás (B), mint hívófogalmakra kapott asszociációkat láthatjuk. Az előbbi hívófogalom-párosra azonos számú, az utóbbira különböző számú asszociációt kaptunk az egyik tanuló esetében. A kapcsolati együttható számításához először is meg kell állapítani az asszociációk rangszámát. Legmagasabb rangszámú a hívófogalom, majd ezek a számok egyesével csökkennek úgy, hogy a legutolsóként leírt válasz az 1-es rangszámot kapja. Ha az asszociációs sorok nem egyenlő hosszúak (példánkban a szén-dioxid – üvegházhatás hívófogalom-pár esetén), akkor a hosszabb sorszámozása után a rövidebb sor hívófogalma a hosszabb sor legnagyobb rangszámát kapja, innen egyesével csökkentve állapítjuk meg a többi rangszámot. (Természetesen itt nem jutnak el 1-ig.) Az első fogalmak egyenlő rangszámmal történő ellátása azon a megfontoláson alapul, hogy az első asszociáció egy rövidebb asszociációs sorban is ugyanolyan fontossággal bír, mint egy hosszabban. Az A és B fogalmak kapcsolatának erősségét közösen előforduló asszociációik rangszámából (\bar{A} és \bar{B}), és az összes asszociáció számából egy képlet (1. és 2. táblázat) alapján számoljuk ki. A kapcsolati együttható értéke 0 és 1 közé eshet, minél nagyobb, annál erősebb a két fogalom kapcsolata a vizsgált személy gondolkodásában. A minden résztvevőre külön kiszámított kapcsolati együtthatókból az egész csoportra vonatkozó átlagos együttható számítható ki minden egyes fogalompár esetén. A kapcsolati erősségeket felhasználva a hívófogalmak rendszere gráfon ábrázolható úgy, hogy a kapcsolatok erősségét a gráf éleinek vastagságával fejezzük ki. A kapcsolati együtthatót fokozatosan csökkentve a hívófogalmak rendszere láthatóvá válik.

1. táblázat. A kapcsolati együttható (RC) kiszámítása azonos számú asszociáció esetén

Asszociációk	Rang	Asszociációk	Rang
hívófogalom (A) ÓZON	8	hívófogalom (B) ÓZONLYUK	8
O ₃	7	ózon (O ₃)	7
rákkeltő	6	uv. sugarak	6
ózonpajzs	5	felmelegedés	5
uv. sugarak	4	freon-12	4
ózonlyuk	3	Déli-sark	3
freon-12	2	hajtógáz	2
szuperszonikus repülőgépek	1	hűtőfolyadék	1

$$RC = \frac{\bar{A} \cdot \bar{B}}{\sum n^2 - 1}$$

$$\bar{A} = [8 \ 4 \ 3 \ 2]$$

$$\bar{B} = [7 \ 6 \ 8 \ 4]$$

$$n = 8$$

$$RC = \frac{8 \cdot 7 + 4 \cdot 6 + 3 \cdot 8 + 2 \cdot 4}{8^2 + 7^2 + 6^2 + 5^2 + 4^2 + 3^2 + 2^2} = 0,55$$

Garskof és Houston (1963) az általuk javasolt kapcsolati együttható megbízhatóságának ellenőrzésére végzett egyik kísérletében a résztvevőket arra kérte, hogy 8–8 erősen, közepes erősséggel és igen kevésbé kapcsolódó fogalompár kapcsolati erősségét egy szakaszon jelöljék meg, melynek egyik végpontját 0, másikat 1 egységként adták meg. A 0 az egymáshoz egyáltalán nem kapcsolódó fogalmak, az 1 a teljesen megegyező jelentésű fogalmak jelölésére szolgált. A jelölések helyét egy lineáris skálán számszerűsített-

ték. Ugyanezen 24 szópár 48 szavával, az előbbi kísérlet résztvevőivel felvették a szó-asszociációs tesztet is. A kétféle módszer esetén kapott együtthatókat összevetették, és megállapították, hogy köztük erős a korreláció ($r=0,94$, $p<0,01$). A megbízhatóságot az első teszt megismétlésével is ellenőrizték. Az első tesztben résztvevők közül 20 személylyel a már vizsgált fogalmakat felhasználva ismét felvették a szóasszociációs tesztet, melynek eredménye az első alkalommal felvett tesztével erős korrelációt mutatott. Ennek alapján megállapították, hogy az általuk javasolt módon számított kapcsolati együttható megbízható mérték a fogalmak kapcsolati erősségének kifejezésére.

2. táblázat. A kapcsolati együttható (RC) kiszámítása különböző számú asszociáció esetén

Asszociációk	Rang	Asszociációk	Rang
hívófogalom (A) SZÉN-DIOXID	9	hívófogalom (B) ÜVEGHÁZHATÁS	9
CO ₂	8	szén-dioxid	8
kipufogógáz	7	a Föld természetes hőháztartása	7
gyárak füstje	6	felmelegedés	6
mérgező	5		
tökéletes égés	4		
borospince	3		
lángot eloltja	2		

$\bar{A} = [9 \ 1]$
 $\bar{B} = [8 \ 9]$
 $n = 9$

$$RC = \frac{9 \cdot 8 + 1 \cdot 9}{9^2 + 8^2 + 7^2 + 6^2 + 5^2 + 4^2 + 3^2 + 2^2} = 0,29$$

White és Gunstone (1992 idézi Cardellini, 2008) a kapcsolati együttható kiszámítása során a legutolsó asszociációtól kezdve látta el rangszámmal az asszociált fogalmakat, majd Garskof és Houston képletét alkalmazta. Az így kapott kapcsolati együttható értéke kisebb az eredeti módszerrel kapottnál, különösen akkor, ha a két hívó fogalom asszociációs sorának hossza jelentősen eltér egymástól. Cardellini (2008) ezért azt javasolja, hogy a módszer használatakor a Garskof és Houston által alkalmazott rangszámozást alkalmazzuk.

Empirikus vizsgálatok

A kutatás célja, kutatási kérdések

Egy környezeti kémiával kapcsolatos kutatási programunk részeként kipróbáltuk a Magyarországon még keveset használt szóasszociációs tesztet különböző korú tanulók levegőszennyezéssel kapcsolatos fogalmi rendszerének vizsgálatában. A kutatás során a következő kérdésekre kerestünk választ:

- 1) Alkalmas-e a szóasszociációs módszer a 7–10. évfolyamos tanulók fogalmi rendszerének vizsgálatára?

- 2) Kimutathatók-e a szóasszociációs módszerrel a témakörhöz tartozó, a nemzetközi szakirodalomban már többször leírt tanulói tévképzetek?
- 3) Hogyan jelenik meg a szóasszociációs módszerrel feltárt fogalmi struktúrában a kémiai ismeretek gyarapodása, a kémiatanítás hatása?

A vizsgálat körülményei

2008 tavaszán általános- és középiskolás tanulók savas esővel, üvegházhatással és ózonréteg elvékonyodásával kapcsolatos fogalmait szóasszociációs módszerrel vizsgáltuk. Iskolai tapasztalataink szerint ezek a levegőszennyezés következményeként kialakuló környezeti problémák élénken foglalkoztatják a gyerekeket, és az ezekhez kapcsolódó ismeretekkel nemcsak iskolai tanulmányaik során, hanem a mindennapokban, elsősorban a médiában találkozhatnak a tanulók.

A levegőszennyezés témájával kémiatanulmányaik kezdetén, hetedik évfolyamon foglalkoznak először a tanulók. Megismerkednek a savas eső, az üvegházhatás és az ózonréteg elvékonyodásának problémájával, kiváltó okaival és következményeivel, valamint azokkal a lehetőségekkel, melyeket a levegő tisztaságának megőrzése érdekében egyénileg és közösen tehetünk. Nyolcadikban a szerves kémia tanulásakor ismét tanulnak az egyes légszennyező gázok környezeti hatásairól. Kilencedik évfolyamon földrajzból a légkör témakörében tananyag a levegőszennyezés is, a hetedikben már ismertett szempontok alapján. Tizedik osztályban pedig a halogéntartalmú szénhidrogének tanulásakor újra hallanak az ózonréteget károsító hatásáról.

Mintánkat 40–40 hetedik és nyolcadik évfolyamos általános iskolás, 29 kilencedikes és 28 tizedikes gimnazista alkotta. Részmintáink nem voltak homogének, sem reprezentatívak, célunk elsősorban a szóasszociációs módszer kipróbálása volt.

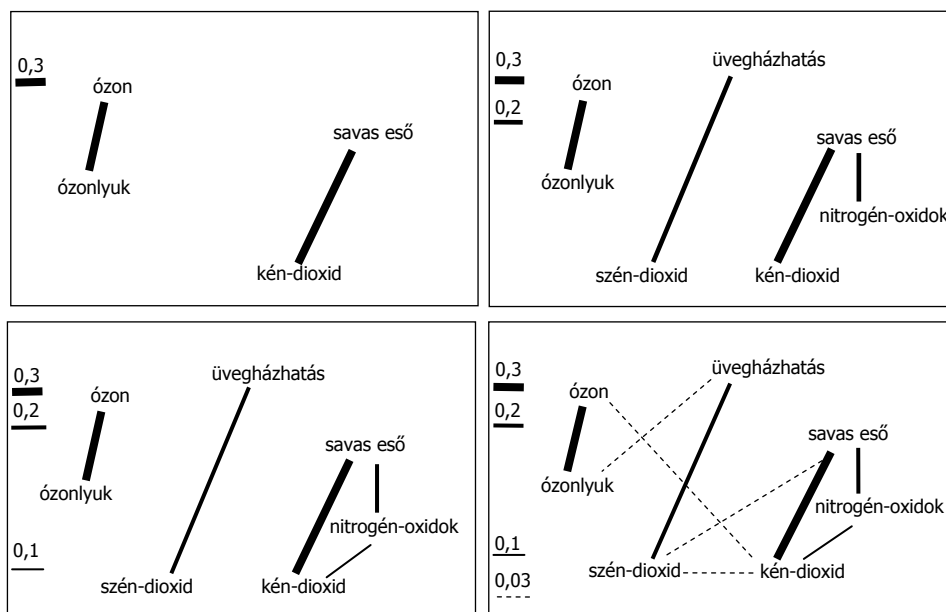
A tesztben a tanulóknak hét hívó fogalomra kellett asszociálniuk. Ezek a következők voltak: savas eső, szén-dioxid, kén-dioxid, nitrogén-oxidok, ózon, ózonlyuk, üvegházhatás. Minden fogalom alá egy percig írhatták a diákok az eszükbe jutó újabb fogalmakat. A teszt megíratását minden esetben az osztályt tanító kémiatanár végezte.

Az eredmények értékelése

A válaszok elemzéséhez, az egyes fogalmak kapcsolati erősségének meghatározásához minden fogalompár esetén tanulónként kiszámítottuk a Garskof-Houston-féle kapcsolati együtthatót, majd ezek átlagát (5. melléklet). Az így kapott átlagok felhasználásával ábrázoltuk a tanulócsoportok évfolyamonkénti fogalmi hálóját. Ezek a hálók nem azonosak a fogalmi térképpel, bennük a fogalmak közötti asszociációs kapcsolatokat, és azok erősségét ábrázoltuk, de nem ismert, hogyan értelmezik a tanulók az asszociált fogalmak kapcsolatát, a vonalak jelentéséről tehát nincs információnk. A gráfokban a vonalak vastagsága kifejezi a fogalmak kapcsolatának erősségét. A kapcsolati állandókat úgy csökkentettük, hogy minden esetben újabb összeköttetés megrajzolására legyen lehetőség. A kutatásokban (Bahar, 1999; Cardellini, 2008; Nakiboglu, 2008) 0,05-onként csökkentik a kapcsolati állandó értékét. Ez a mi vizsgálatunkban sokszor nem okozott volna változást a gráfban, ezért néhány esetben a 0,05 többszöröseivel csökkentettük a

kapcsolati együtttható értékét, a legkisebb ábrázolt értékét pedig 0,03-ra állítottuk be, mert ennél az értéknél minden évfolyamon összekapcsolódnak a hívófogalmak. A gráfok összehasonlításakor évfolyamonként vizsgáltuk, hogy a kapcsolati együtttható folyamatos csökkentésével hány hívófogalom jelenik meg a gráfban, és ezek hogyan kapcsolódnak, mennyire szigetelődnek el egymástól. Az évfolyamok összehasonlításakor szintén folyamatosan csökkentettük a kapcsolati együttthatót, és megvizsgáltuk, melyik évfolyamon mely hívófogalmak kapcsolata jelenik meg a gráfban. A szokásos ábrázolási módot a 10. évfolyam példáján keresztül mutatjuk be (1. ábra), a többi évfolyam esetén az összesített gráfot közöljük (2. ábra).

A gráfon 0,3-es szakításponttal (a kapcsolati együttthatók 0,3-nél nem kisebbek, de 0,35-nál kisebbek) négy hívófogalom jelenik meg. Ezek páronként elszigetelődnek egymástól. A kapcsolati együttthatót 0,2-re csökkentve minden hívófogalom megjelenik, de még mindig három elszigetelt csoportba rendeződve. 0,1-re csökkentve a kapcsolati együttthatót megmarad a három csoportra különülés, és megjelenik egy újabb kapcsolat a savas eső fogalomkörében. 0,03-os kapcsolati erősségnél az eddig különálló csoportok összefüggése láthatóvá válik.



1. ábra

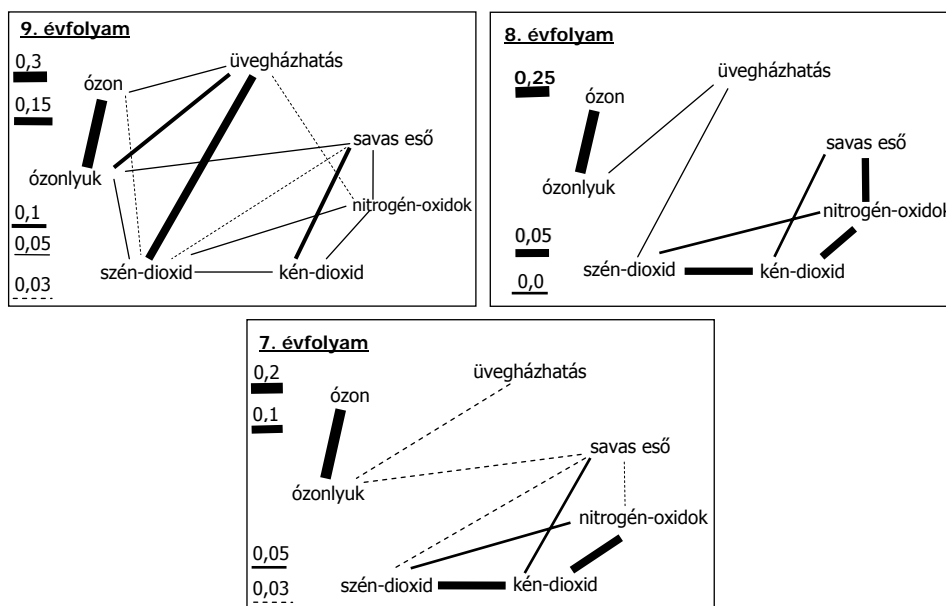
A 10. osztályosok hívófogalmainak szerkezete a kapcsolati együttthatók fokozatos csökkentésével (a kapcsolati együttthatók az ábra bal oldalán láthatók)

A legerősebben kapcsolódó fogalmak 0,3-es szakításponttal jellemezhetők. A hetedik és nyolcadik osztályosok fogalmi hálójában nincs ennyire erős összefüggéssel jellemez-

hető kapcsolatot. A kilencedikeseknél az ózon – ózonlyuk, a tizedikeseknél ezen kívül a savas eső – kén-dioxid fogalompár is megjelenik ennél a szakításpontnál.

A kapcsolati együttthatót csökkentve, 0,2 szakításponttal a hetedik és nyolcadikosok körében is az ózon–ózonlyuk kapcsolat válik ábrázolhatóvá, a kilencedikeseknél nincs új ábrázolható kapcsolat. A tizedik osztályosoknál azonban két új fogalompár is megjelenik a fogalmi hálóban, a szén-dioxid – üvegházhatás és a savas eső – nitrogén-oxidok.

A szakításpontot 0,1-re csökkentve csak a nyolcadikosoknál nincs új kapcsolat, a hetedikeseknél az oxidok (szén-dioxid – kén-dioxid – nitrogén-oxidok), a kilencedikeseknél a szén-dioxid – üvegházhatás, ózonlyuk – üvegházhatás, savas eső – kén-dioxid, a tizedikeseknél a nitrogén-oxidok – kén-dioxid kapcsolat ábrázolható.



2. ábra

A 7-9. évfolyamosok fogalmi hálóját (az élek vastagsága kifejezi a fogalmak kapcsolódásának erősségét, a kapcsolati együttthatók az ábra bal oldalán láthatók)

0,05-os szakításponttal a tizedikesek kivételével minden évfolyamon több kapcsolat is láthatóvá válik, a hetedik osztályosoknál a savas eső – kén-dioxid és a nitrogén-oxidok – szén-dioxid, a nyolcadikosoknál a savas eső – nitrogén-oxidok, nitrogén-oxidok – kén-dioxid, kén-dioxid – szén-dioxid, a kilencedikeseknél az ózon – üvegházhatás, ózonlyuk – savas eső, savas eső – nitrogén-oxidok, szén-dioxid – kén-dioxid – nitrogén-oxidok, ózonlyuk – szén-dioxid kapcsolat.

Az ábrázolt leggyengébb kapcsolat 0,03 szakításpontú, itt érhető el, hogy minden évfolyamon megszűnjön a hívó fogalmak elszigeteltsége. A hetedikeseknél ezen a szinten kapcsolódik a fogalmi hálóba az üvegházhatás, mégpedig az ózonlyuk fogalmán keresz-

tül. Az ózonlyuk – savas eső, szén-dioxid – savas eső, nitrogén-oxidok – savas eső kapcsolat is ábrázolhatóvá válik. A nyolcadikosok esetén szintén ilyen szakításponttal kapcsolódik az üvegházhatás az ózonlyuk és szén-dioxid fogalmakon keresztül a hálóba. Ezen kívül a szén-dioxid – nitrogén-oxidok kapcsolat válik láthatóvá. A kilencedikeseknél három újabb kapcsolat, az ózon – szén-dioxid, szén-dioxid – savas eső, üvegházhatás – nitrogén-oxidok jelenik meg. A tizedikeseknél az üvegházhatás – ózonlyuk, ózon – kén-dioxid, kén-dioxid – szén-dioxid, szén-dioxid – savas eső kapcsolat ábrázolható.

Megfigyelhetjük, hogy az életkor előrehaladtával a fogalmi rendszer egyre gazdagodik, és minőségileg is egyre jobb lesz. A legbonyolultabb a fogalmi háló a kilencedik évfolyamon, majd tizedikre egy letisztulási folyamat következik be. A gráfok alapján sejtethető, hogy a vizsgált tanulócsoportok mindegyikében jelen van a szakirodalomból már ismert tévképzet, mely szerint az ózonlyukon keresztül több energia érkezik a Földre, ez okozza az üvegházhatást. Legerősebben a kilencedikesek körében van jelen ez a tévképzet, ezen az évfolyamon 0,1 szakításponttal ábrázolható az üvegházhatás – ózonlyuk kapcsolat. A másik három évfolyamon csak 0,03 szakításpontú e két fogalom kapcsolata. Míg a tankönyvekben leggyakrabban említett szén-dioxid – üvegházhatás kapcsolat a hetedikesek fogalmi hálójában még nem látható, a nyolcadikosoknál 0,03-os, kilencedikeseknél 0,15-os, a tizedikeseknél 0,2-es szakításponttal ábrázolható. Az általános iskolásoknál az üvegházhatás az utolsó, 0,03 szakításponttal jellemezhető szinten kapcsolódik be a fogalmi hálóba, ebből arra következtethetünk, hogy ez a fogalom a legnehezebben érthető a számukra. Minden évfolyamon legerősebb az ózon – ózonlyuk fogalmak kapcsolata. Ez a szavak hasonlósága miatt is lehetséges.

Ezek a gráfok kifejezik a hívófogalmak kapcsolatának erősségét, de nem mutatják meg, mely asszociált fogalmakon keresztül kapcsolódnak egymáshoz. Ennek ábrázolására az asszociált fogalmak relatív gyakoriságát használtuk, és szintén évfolyamonként készítettünk hozzá hálózatokat. (A relatív gyakoriságot évfolyamonként minden hívófogalom esetén kiszámítottuk. A számítás során az egyes asszociált fogalmat leíró tanulók számát osztottuk a csoport létszámával.) A legerősebb kapcsolat 40%-os asszociációs relatív gyakoriságot jelent, ezt 5%-onként csökkentettük. Ahol ez nem okozott változást a gráfban, ott újabb 5%-kal csökkentettük az említések relatív gyakoriságát (1. melléklet). Azonos elemszámú minták esetén elegendő a különböző asszociációk említési gyakorisága. Jelen esetben azonban a részminták (évfolyamok) elemszáma különbözött, ezért az összehasonlíthatóság érdekében az egyes asszociált fogalmak relatív gyakoriságát használtuk fel az újabb gráfok elkészítése során. A szokásos ábrázolási módot ismét a 10. évfolyam példáján mutatjuk be, a többi évfolyam adatait összevont gráfokon közöljük (2–4. melléklet).

A tizedik osztályosoknál 40%-os említési relatív gyakoriságnál minden hívófogalomhoz kapcsolódnak asszociált fogalmak. Megfigyelhető, hogy a kén-dioxidról közvetlenül asszociáltak a tanulók a savas esőre és viszont, illetve ugyanez történt a szén-dioxid és az üvegházhatás esetében is. A gráfon ezt az élek megduplázásával és irányításával fejeztük ki. Az említések relatív gyakoriságát csökkentve a fogalomrendszer egyre gazdagodik, különösen a szén-dioxid és az ózon – ózonlyuk fogalomkörében. Az ózon és ózonlyuk fogalmak szinte egységesen ugyanazokat a fogalmakat hívják elő. Az egyes

gyakorisági szintek között ezen az évfolyamon néhány különbséget találunk az asszociált fogalmak körében, ezek egyre több hívó fogalomhoz kapcsolódnak a hálózatban.

A kilencedikesek fogalmi hálóját jellemzi, hogy az ózonlyuk és üvegházhatás a felmelegedés fogalmán keresztül igen magas, 40%-os említési relatív gyakorisággal kapcsolódik egymáshoz. Ez az előbb bemutatott, Garskof-Houston-féle kapcsolati együttthátók alapján készített gráfoknak megfelelően a legerősebb kapcsolat az ózonlyuk és az üvegházhatás között. Ezen az évfolyamon történik meg először, hogy a tanulók egyik hívó fogalomról közvetlenül a másikra asszociálnak (szén-dioxid – üvegházhatás, 30% relatív gyakoriság). A szakirodalomból ismert (*Leighton és Bisanz, 2003*), hogy a gyerekek nem különböztetik meg a napsugárzás különböző hullámhosszúságú összetevőit. Ezen az évfolyamon az ózonhoz általában sugárzást, míg az ózonlyukhoz ultraibolya sugárzást asszociáltak.

A nyolcadikosok fogalmi hálója a kilencedikesekétől lazább, de a hívófogalmak mindegyike összekapcsolódik az ábrázolt relatív gyakorisági szinten. Már ezen az évfolyamon 30%-os említési relatív gyakorisággal kapcsolódik az ultraibolya sugárzás az ózonhoz, és az üvegházhatás szintén a felmelegedésen át kapcsolódik az ózonlyuk fogalmához, de a felmelegedés – ózonlyuk kapcsolat sokkal gyengébb, mint a tizedikeseknél.

A hetedikesek fogalmi hálójában az üvegházhatás fogalma elkülönül a többi hívófogalomtól, és csak gyenge, 15%-os említési relatív gyakorisággal kapcsolódik hozzá az üvegház és a meleg fogalma. Az ultraibolya sugárzás még nem szerepel, csak általában sugárzást asszociáltak a tanulók az ózon fogalmához.

A nitrogén-oxidok fogalmához egyre több asszociáció kapcsolódik az életkor előrehaladtával (a kémiai ismeretek gyarapodásával). A savas eső fogalmával csak a kilencedikesek és a tizedikesek kapcsolták össze, és egyik évfolyamon sem említik a Los-Angeles-i típusú szmog egyik okaként. A hetedikesek kivételével minden évfolyamon a nitro (dinitrogén-oxid, amit többek között üzemanyagok adalékaként használnak) fogalma kapcsolódik hozzá. Csak a tizedikesek fogalmi hálójában találunk utalást a keletkezésükre, a villámásra asszociáltak fogalmukról, de minden évfolyamon szerepel, hogy káros, illetve mérgező anyagok. A kén-dioxid a kilencedik és tizedik osztályosok fogalmi hálójában kapcsolódik közvetlenül a savas eső fogalmához. Minden évfolyam tanulói hozzá kapcsolják a kén égését, és a nyolcadikosok kivételével minden évfolyam környezetre károsnak, a nyolcadikosok az élő szervezetre károsnak tartják. A savas eső fogalmához egyenletesen sok asszociáció kapcsolódik minden évfolyamon. Általában a környezetszennyezést jelölik meg forrásaként a tanulók, a kén-dioxid kilencedikben, a kén-dioxid és a nitrogén-oxidok tizedikben kapcsolódnak hozzá. Káros hatásai, a növények és épületek pusztulása már a hetedikesek között is jól ismertek. A szén-dioxid fogalmánál figyelhető meg leginkább az asszociált fogalmak számának növekedése az életkor előrehaladtával. Kilencedik és tizedik osztályban már a biológiaórákon tanult ismeretek is megjelennek a fogalmi hálóban a szén-dioxid fogalomkörében (fotoszintézis, légzés). A savas esőhöz csak áttételesen kapcsolódik a szén-dioxid (a Garskof-Houston módszerrel készített fogalmi hálóban csak 0,03 szakításponttal, illetve a nyolcadikosoknál egyáltalán nem), bár a csapadék természetes savas kémhatását ez a gáz okozza. A hétközna-

pi élet hatásaként a nyolcadikosoknál legerősebben az ásványvíz fogalma kapcsolódik a szén-dioxidhoz.

Az évfolyamokat összehasonlítva megfigyelhetjük, hogy 40%-os említési relatív gyakoriságnál a hetedikesek fogalmi hálójában még csak egy hívófogalom található, a nyolcadikosokéban már hat, a kilencedikesekében öt, a tizedikesekében pedig mind a hét megjelenik. Minden évfolyam fogalmi hálójára erős hatással van az aktuálisan tanult kémia tananyag. Hetedikben, az általános kémia alapfogalmainak megismerésekor a kén-dioxidhoz kapcsolódik a vegyület fogalma. Nyolcadikban, amikor a szerves kémia témakörében tanulnak a gyerekek az ózonnól, megjelenik a talajközeli ózon, amiről azt is tudják, hogy káros. A szén-dioxid ugyan nem kapcsolódik az üvegházhatáshoz, de a tudásszerkezet ábrázolt tartományába az üvegházhatás előnyeként bekerül az üvegházhatás szerepe a földi átlaghőmérséklet biztosításában, mint az élet feltétele. Ettől az évfolyamtól kezdve asszociálják az anyagok nevéhez a képletüket, ami szintén a szerves kémia tanulásával függ össze, ugyanis ekkor kezd tudatossá válni az anyagok nevének képlettel történő rövidítése és a kémiai folyamatok egyenlettel történő leírása. Tizedik osztályban, a szerves kémia tanulásakor került bele a fogalmi hálóba a freon, mindjárt igen erős kapcsolattal az ózonlyuk és az ózon fogalmához.

Következtetések

Vizsgálatunk alapján megállapíthatjuk, hogy a szóasszociációs módszer alkalmas az egyes tanulók és tanulócsoportok tudásszerkezetének feltérképezésére. A felmérés lebonyolítása gyors, a teszt megírása az előzetes megbeszéléssel együtt sem vett igénybe tíz percnél többet. Az eredmények értékelése nem bonyolult, megjelenítése rendkívül látványos. A kapott fogalmi háló alapján tervezhető a tanulók további fejlesztésének iránya. Ha egy-egy témakör elején és végén is elvégzünk egy ilyen felmérést, a gráfok segítségével láthatóvá tehetjük a tanulók gondolkodásának fejlődését. A módszer alkalmas különböző tanulócsoportok tudásszerkezetének összehasonlítására is. Az életkor – és kémiai tanulmányaik – előrehaladtával a vizsgálatban részt vevő tanulók egyre több, és minőségileg egyre jobb asszociációt írtak a hívó fogalmakhoz, valamint egyre erősebb lett a hívófogalmak kapcsolata a tanulók fogalmi hálójában. Megfigyeltük, hogy az aktuális tananyag élénkebben jelentkezik a tanulók gondolkodásában. A szakmailag nem releváns fogalmi kapcsolatok megjelenése azt jelzi, hogy ezzel a módszerrel is felszínre lehet hozni a tanulók témakörhöz kapcsolódó tévképzeteit.

Összefoglalás

A pszichológusok által megalkotott, és régóta alkalmazott asszociációs teszteket a természettudományos oktatás kutatásával foglalkozó szakemberek sikeresen alkalmazzák tanulók és tanulócsoportok természettudományos fogalmainak feltérképezésére, működésbeli kapcsolatainak meghatározására.

A *Garskof* és *Houston* módszerével készített szóasszociációs teszt bepillantást nyújt a vizsgálatban résztvevők gondolkodásába. Feltárja, milyen fogalmakon keresztül épül fel tudásuk egy adott témakörben. A teszt hívófogalmaira kapott asszociációk átfedéséből kiszámíthatjuk a fogalmak kapcsolódásának erősségét kifejező kapcsolati együtthatót, melynek segítségével gráfokon ábrázolhatjuk a tanulócsoportokra jellemző tudásszerkezetet. Az asszociált fogalmak gyakoriságának figyelembevételével rajzolt gráfok nemcsak a teszt hívófogalmainak kapcsolati erősségét fejezik ki, hanem azt is láthatóvá teszik, mely asszociált fogalmakon keresztül kapcsolódnak egymáshoz.

Jelen tanulmányunkban 7. és 8. osztályos általános iskolás, illetve 9. és 10. osztályos gimnáziumi tanulók levegőszennyezéssel kapcsolatos fogalmait vizsgáló tesztünket, továbbá annak értékelését mutattuk be. A hívófogalmakra kapott asszociációkból egyenként, majd évfolyamonként kiszámítottuk a kapcsolati együtthatókat minden hívófogalom-pár esetén. Az ezek alapján rajzolt gráfok felhasználásával vizsgáltuk az egyes évfolyamok tudásszerkezetét, és összehasonlítottuk a különböző évfolyamokat. Megállapítottuk, hogy az aktuális tananyag élénkebben jelent meg a tanulók fogalmi hálójában, és az életkor előrehaladtával egyre több, és a tudományos ismereteknek egyre inkább megfelelő válaszcsoportokat asszociáltak. A hívófogalmak kapcsolata is egyre erősebb lett az életkor előrehaladtával. A természettudományos elképzeléseknek nem megfelelő asszociációk segítségével a tanulók e témakörben meglévő tévképzeteit hoztuk felszínre. A szóasszociációs tesztet alkalmasnak találtuk különböző tanulócsoportok tudásszerkezetének összehasonlítására, a fogalmi fejlődés kimutatására.

A kutatást az OTKA (T-049379) támogatta.

Irodalom

- Atkinson, R. C. és Hilgard, E. R. (2005): *Pszichológia*. Osiris kiadó, Budapest.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. és Sutcliffe, R. G. (1999): Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, **33**. 3. sz. 134–141.
- Bousfield, W., Whitmarsh, G. A. és Denick, J. J. (1958): Partial response identities in verbal generalization. *Psychological Reports*, **4**. 703–713.
- Cardellini, L. (2008): A note on the calculation of the Garskof-Houston relatedness coefficient. *Journal of Science Education*, **9**. 1. sz. 48–51.
- Cardellini, L. és Bahar, M. (2000): Monitoring the learning of chemistry through word association tests. *Australian Chemistry Resource Book*, **19**. 59–69.
- Chachapuz, A. F. C. és Maskill, R. (1987): Detecting changes with learning in the organization of knowledge: use of word association test to follow the learning of collision theory. *International Journal of Science Education*, **9**. 491–504.
- Cofer, C. N. (1958): Comparison of word associations obtained by the methods of discrete single word and continued association. *Psychological Reports*, **4**. 507–510.
- Deese, J. (1962): On the structure of associative meaning. *Psychological Review*, **69**. 3. sz. 161–175.

- Gagné, E. D. (1985): *The cognitive psychology of school learning*. Little, Brown and Company, Boston.
- Garskof, B. E. és Houston, J. P. (1963): Measurement of verbal relatedness: An idiographic approach. *Psychological Review*, **70**. 3. sz. 277–288.
- Gussarsky, E. és Grodetsky, M. (1988): On the chemical equilibrium concept: constrained word association. *Journal of Research in Science Teaching*, **25**. 319–333.
- Hovardas, T. és Korfiatis, K. J. (2006): Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Journal of Learning and Instruction*, **16**. 416–432.
- Isa, A. M. és Maskill, R. (1982): A comparison of science word meaning in the classrooms of two different countries: Scottish integrated science in Scotland and in Malaysia. *British Journal of Educational Psychology*, **52**. 188–198.
- Jung, C. G. (1910): The association method. *American Journal of Psychology*, **31**. 219–269.
- Korom Erzsébet (1998): *Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai: természettudományos tévképzetek*. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris kiadó, Budapest. 139–167.
- Kostova, Z. és Radoynovska, B. (2008): Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, **2**. 2. sz. 209–231.
- Leighton, J. P. és Bisanz, G. L. (2003): Children's and adults' knowledge and models of reasoning about the ozone layer and its depletion. *International Journal of Science Education*, **25**. 1. sz. 117–139.
- Nagy, P. (1983): Assessing cognitive structure: a response to Stewart. *Science Education*, **67**. 25–36.
- Nakiboglu, C. (2008): Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chemistry Education Research and Practice*, **9**. 309–322.
- Pukánszky Béla és Németh András (1999): *Neveléstörténet*. <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/08.04.html> Letöltés ideje: 2009. 11. 06.
- Shavelson, R. J., Ruiz-Primo, M. A. és Wiley, E. W. (2005): Windows into the mind. *Higher Education*, **49**. 413–430.
- Stewart, J. (1979): Content and cognitive structure: critique of assessment and representation techniques used by science education researchers. *Science Education*, **63**. 395–405.
- Thorne, B. M. és Henley T. B. (2000): *A pszichológia története. Kapcsolatok és összefüggések*. Glória Kiadó, Budapest.
- White, R. és Gunstone, R. (1992): *Probing understanding*. The Falmer Press, London.

ABSTRACT

ÁGNES KLUKNAVSZKY AND ZOLTÁN TÓTH: USING THE WORD ASSOCIATION METHOD TO STUDY STUDENTS' CONCEPTS RELATED TO AIR POLLUTION

Researchers of methods regarding how to teach science subjects successfully use word association tests, developed and usually used by psychologists, to map students' knowledge about scientific concepts and to find functional connections between these concepts.

The word association test developed by *Garskof* and *Houston* gives an insight to the subjects' thinking. It reveals what concepts comprise their knowledge of a certain topic. The section of the responses to the test's stimulus words is the basis for calculating the relatedness coefficient, which shows the strength of their connection. With this value a graph can be constructed, revealing the knowledge structure of the group of students examined. By including the frequency of the associated concepts, the graphs represent the strength of the connection which the stimulus concepts elicit and, furthermore, they reveal the routes of associated concepts through which the stimulus concepts are connected to each other.

In this survey, the *Garskof* and *Houston* word association test was administered to children in the seventh and eighth grades of primary school, and to students in the ninth and tenth grades of secondary academic school, in order to examine their knowledge about air pollution. This paper presents the results of this research. The word association test was found to be an appropriate instrument to compare the knowledge structure of student groups and to trace conceptual development.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 4. 321–342. (2009)

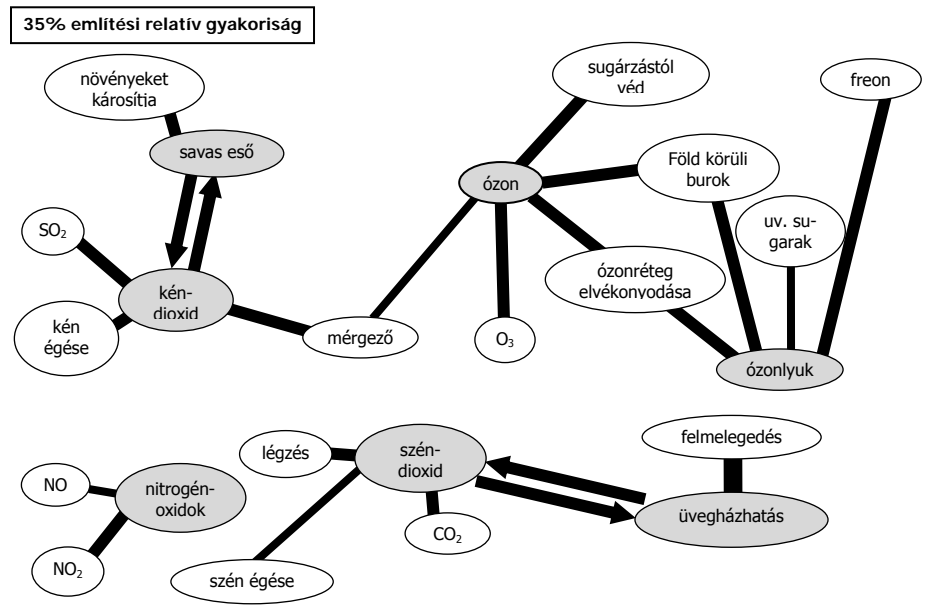
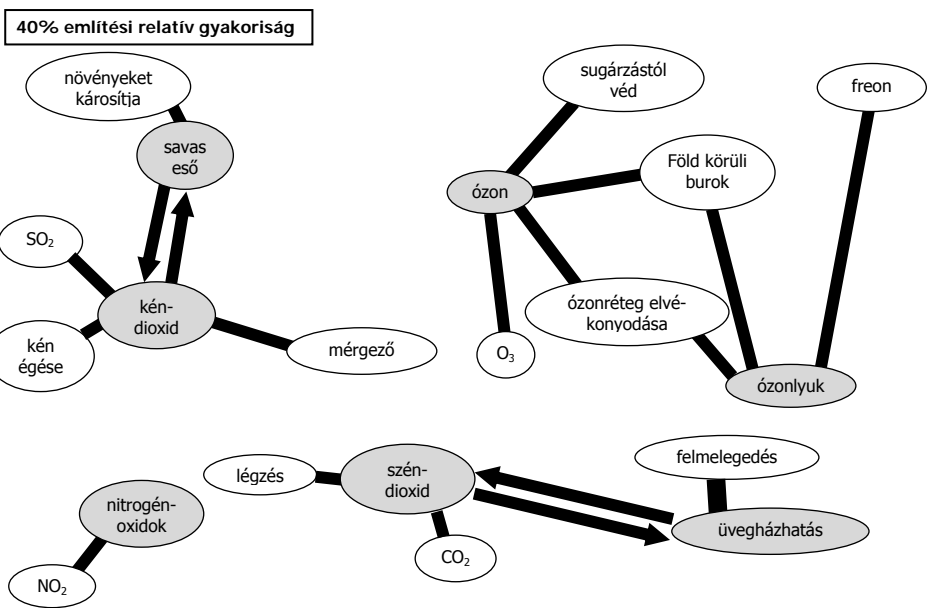
Levelezési cím / Address for correspondence:

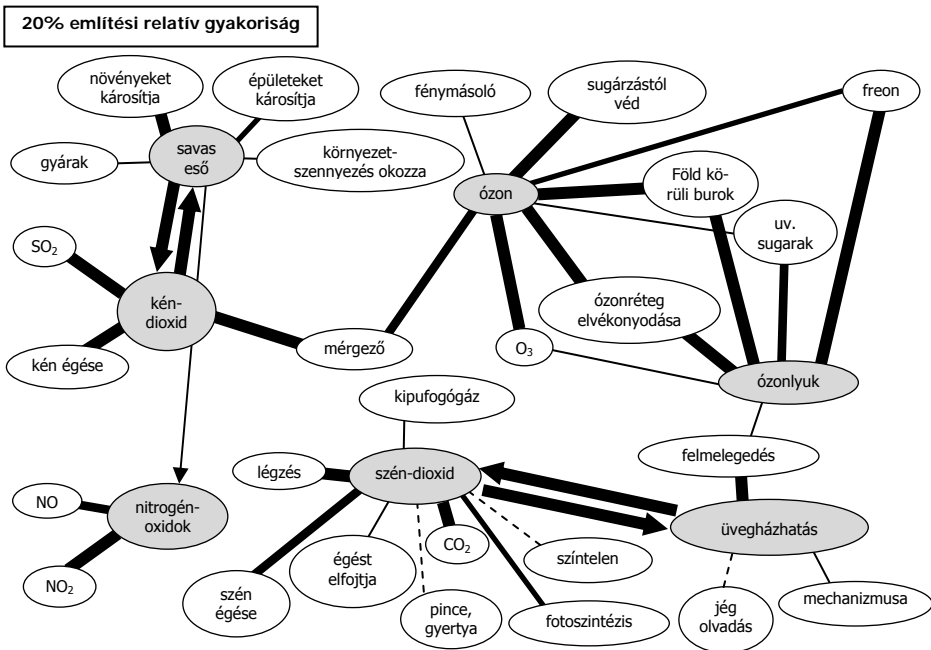
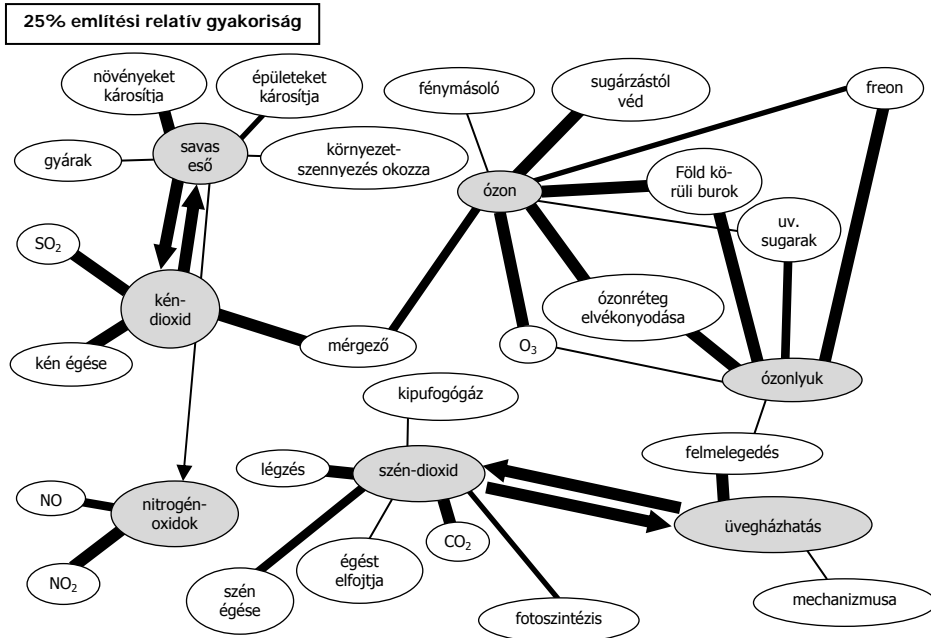
Kluknavszky Ágnes, Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium, H-4032 Debrecen, Békessy Béla utca 12.

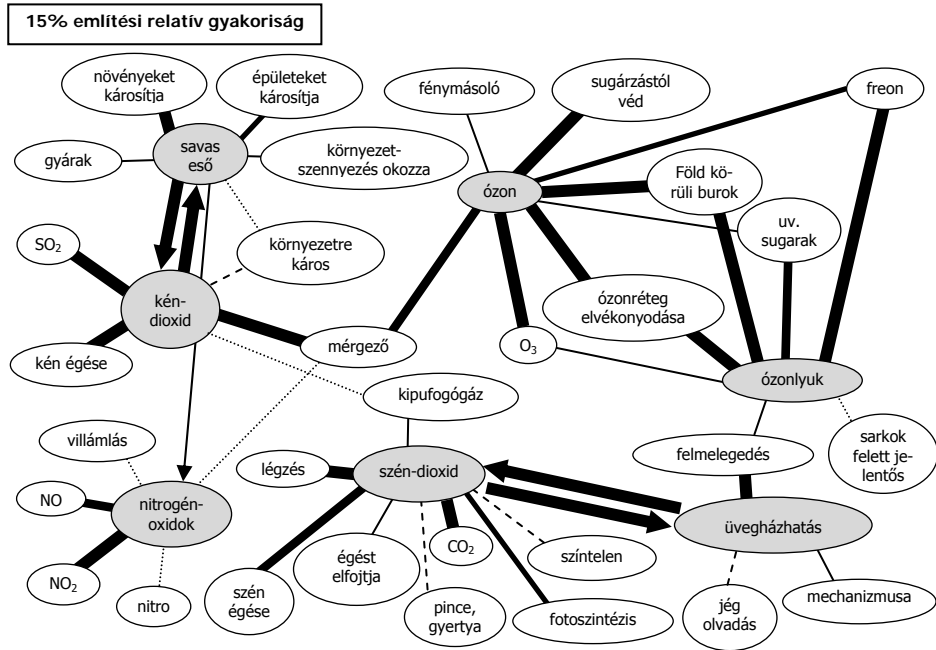
Tóth Zoltán, Debreceni Egyetem, Szervetlen és Analitikai Kémiai Tanszék, Kémia Szakmódszertani Csoport, H-4010 Debrecen, Pf. 66.

1. melléklet

A tizedik osztályosok fogalmi hálójának változása az asszociált fogalmak relatív gyakoriságának csökkentésével

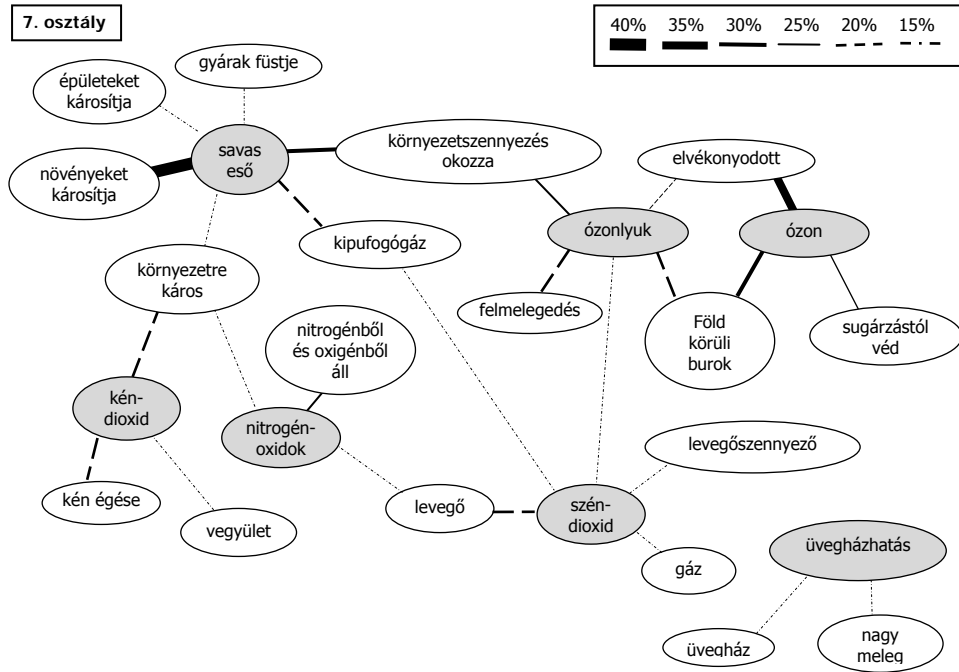






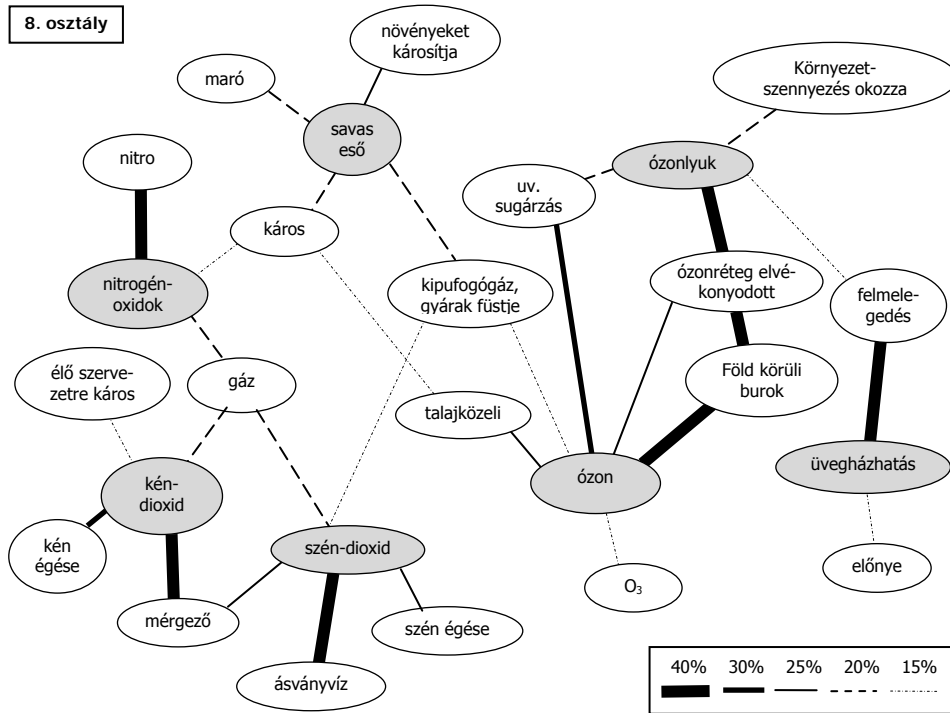
2. melléklet

A 7. osztályosok fogalmi hálójának az asszociált fogalmak relatív gyakoriságának figyelembevételével



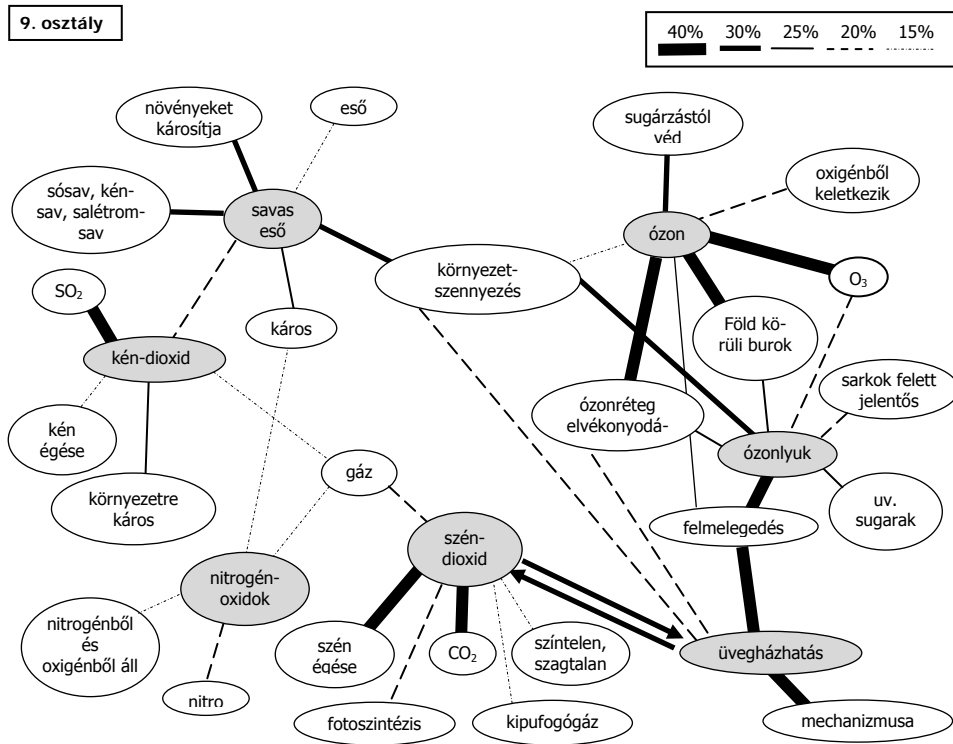
3. melléklet

A 8. osztályosok fogalmi hálója az asszociált fogalmak relatív gyakoriságának figyelembevételével



4. melléklet

A 9. osztályosok fogalmi hálója az asszociált fogalmak relatív gyakoriságának figyelembevételével



5. melléklet

A hívó fogalmak kapcsolati együtthatói évfolyamonként

7. 9.	8. 10.	Savas eső	Szén-dioxid	Ózon	Üvegházhatás	Kén-dioxid	Ózonlyuk	Nitrogén-oxidok
Savas eső		0,04 0,02 0,03 0,03	0,03 0,01 0,001 0,01	0,01 0,005 0,02 0,01	0,06 0,04 0,13 0,37	0,03 0 0,05 0,01	0,03 0,06 0,09 0,23	
Szén-dioxid			0,02 0,01 0,04 0,01	0,01 0,04 0,18 0,22	0,12 0,07 0,08 0,03	0,03 0,02 0,08 0,01	0,06 0,03 0,07 0,02	
Ózon				0,02 0,02 0,09 0,01	0,01 0,002 0,02 0,03	0,21 0,28 0,33 0,32	0,01 0 0,01 0,02	
Üvegházhatás					0,02 0,001 0,02 0,005	0,03 0,03 0,11 0,03	0,01 0,01 0,03 0,01	
Kén-dioxid						0,01 0 0,01 0,002	0,11 0,08 0,07 0,13	
Ózonlyuk							0,003 0,005 0,003	
Nitrogén-oxidok								

AZ ÖNSZABÁLYOZÁS ÉRTELMEZÉSEI ÉS ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEI

Molnár Éva

*Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet
MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

Az önszabályozás fogalma az utóbbi két évtizedben megjelenő és a neveléstudományi kutatások egyik legfontosabb tárgyát képező önszabályozott tanulás kapcsán került a pedagógiai köztudatba. A nemzetközi szakirodalomban a 80-as évek végén, 90-es évek elején elterjedt kifejezés (self-regulated learning) a magyar nyelvben viszonylag pontatlanul terjedt el (*önszabályozó tanulás az önszabályozott tanulás helyett*). Mindamellett az utóbbi években egyre gyakrabban jelent meg a nemzetközi szakirodalomban az önszabályozott tanulás mellett egy másik szóhasználat is – (self-regulation of learning, vagy self-regulation during learning; Zimmerman, 2008) – a tanulás önszabályozása, önszabályozás a tanulási folyamatban, amely kifejezések jobban hangsúlyozzák az önszabályozó képesség tanulásban kiaknázott szerepét. Valószínűleg az egyszerűbb szóhasználat miatt terjedt el a rövidebb változat, magam is célszerűnek találom a *tanulás önszabályozása* kifejezést az *önszabályozott tanulás* elnevezéssel felváltva alkalmazni. Jelen tanulmányban összefoglalom a szabályozással és önszabályozással kapcsolatos kutatások lényegét, és ismertetem a legfontosabb elméleti megközelítéseket.

A szabályozás és önszabályozás értelmezése

Az önszabályozott tanulás elméletének kialakulásában a szabályozással kapcsolatos elméletek megjelenése fontos szerepet játszott. A szabályozás és a szabályozó rendszerek vizsgálata a 70-es években kezdődött a rendszerelmélet és kibernetika megjelenésével (Nagy, 1979). A rendszerelmélet alapján a különböző rendszerek (sokfélék lehetnek) az *input*, *folyamat* és *output* tényezők révén valósítják meg az információáramlást, amelyben a legfontosabb tényező a *visszacsatolás*. A visszacsatolás révén valósul meg a rendszer szabályozása (Nagy, 1979), ezáltal kerül összehasonlításra a tervezett és a megvalósult végtermék. Az iskola, illetve maga az oktatás/tanulás is egyfajta rendszernek tekinthető, amely az iskolai hatások, a tanulók személyisége, a pedagógus hatása és a társadalmi környezet kölcsönös szabályozása által működik (Báthory, 2000).

A rendszerelmélet megjelenésével az oktatási tényezőket (a tanítás-tanulást, a tanulókat, tanárokat stb.) nem önmagukban elszigetelt jelenségként értelmezték, hanem egymásba kapcsolódó rendszerekként, amelyek a szabályozás révén alkalmazkodtak, adap-

tálódtak egymáshoz, a környezeti változásokhoz. Ez döntő változásokat eredményezett, és a szabályozás, illetve a visszacsatolás fogalma központi jelentőségűvé vált. Ezt követően a szabályozással párhuzamosan kezdett szerepet kapni a pedagógiai kutatásokban az önszabályozás fogalma is.

Az önszabályozás a pedagógiai kutatásokban az 1970-es évek végén, 80-as évek elején jelent meg (Boekaerts, Pintrich és Zeidner, 2000b), aztán háttérbe szorult, majd a 90-es években újra a figyelem középpontjába került (Brownlee, Leventhal és Leventhal, 2000). A 80-as években főként szociálpszichológiai és személyiségpszichológiai írásokban foglalkoztak vele, később, a 90-es években az önszabályozás különböző elemei, sajátos formái kerültek az érdeklődés középpontjába (önszabályozó tanulás, önkontroll, önmenedzselés stb.).

A 90-es évektől kezdődően rohamosan megnőtt az önszabályozással foglalkozó kutatások száma. Ez nagyrészt azzal magyarázható, hogy a tudományok fejlődésében az önszerveződő, önszabályozó rendszerek szerepének jelentősége megnőtt, így sürgetővé vált az az igény, hogy minél alaposabban felderítsék a rendszerek sajátosságait, természetét, viselkedését, megnyilvánulási formáit [erről bővebben lásd Nagy József (2000) komponensrendszer-elméletét].

Az önszabályozás térhódítása azonban nem volt problémamentes. Maga a fogalom tisztázása, pontos értelmezése még mindig nehézséget okoz, mivel számos elmélet, modell és módszer foglalkozik vele. Ugyanakkor az önszabályozás fogalmát több tudományterület is magáénak vallja. Biológiai értelemben a szervezet önszabályozása nem más, mint maga a homeosztázis, amely az élő szervezetek legfontosabb jellemzője, a szervezet egyensúlyban tartásának eszköze. A pszichológiában leggyakrabban az önkontroll szinonimájaként jelenik meg. Az egészségpszichológiában az utóbbi időkben megjelent egy elmélet (Self-regulation Theory – SRT), amely szerint a gyógyuláshoz a páciens bevonása, tudatos döntése szükséges; aktívan figyelnie kell viselkedését és a monitorozás során módosíthatja a rossz viselkedést. Az üzleti, gazdasági téren is használják ezt a fogalmat, az önszabályozó szervezetek leírása folytán. Ez alatt olyan szervezeteket értenek, amelyek a gazdaság értékelésében töltenek be fontos szerepet, megvizsgálják és ellenőrzik a különböző gazdasági szektorokat (Harrow, 2006). A pedagógiában leggyakrabban a tanulással összekapcsolva találkozhatunk a fogalommal (self-regulated learning) (lásd Molnár, 2002, 2003, 2008; Réthy, 2003).

Nehezíti a szakirodalomban való eligazodást, hogy gyakran még az „önszabályozás” megnevezésében sem ért egyet minden szerző. Creer (2000) szerint szoros és egymásba szövedő értelmezései találhatók a következő fogalmaknak: önszabályozás (self-regulation), önmenedzselés (self-management), önkontroll (self-control), önmegváltoztatás (self-change), önirányított viselkedés (self-directed behavior). Előfordul, hogy a kutatók szinonimaként használják ezeket a fogalmakat, bár nem ugyanazt a tartalmat fedik le.

A továbbiakban olyan ellentétpárokat mutatok be, amelyek segíthetnek az önszabályozás fogalmának értelmezésében. Négy szempontból csoportosíthatók az önszabályozás általános értelmezésére irányuló munkák: (1) a szabályozás és önszabályozás közti különbségtétel, (2) a nem tudatos és a szándékos (tudatos) önszabályozás megkülönböztetése, (3) a képesség, illetve folyamat szempontú megközelítés, és (4) mint viselkedési

probléma korrigálása, illetve a környezethez való alkalmazkodás során „természetesen” előforduló viselkedés.

(1) A fogalom értelmezésének egyik megközelítési módja a szabályozás és az önszabályozás közti különbség tárgyalásában tapasztalható. A szabályozás értelmezése *Vancouver* (2000. 304. o.) szerint: „*valamit irányítás alatt tartani, a vágyott állapotot fenntartani a zavaró tényezők kiküszöbölésével*”. Az önszabályozás elsősorban önirányított, önkezdemenyezett gondolatokra, érzelmekre és cselekvésekre épül, amelyek a saját célok és szükségletek elérésére irányulnak. A cél elérésére való törekvés során az egyén folyamatosan alkalmazkodik a környezeti változásokhoz, és ha szükséges, változtat az adott tevékenységén is (*Kehr, Bless és von Rosenstiel, 1999; Zimmerman, 2000*). Míg a szabályozás során a cél fenntartása a lényeg, az önszabályozás folyamán a környezeti lehetőségek nyomon követése és az ahhoz való alkalmazkodás során akár a kitűzött cél is megváltozhat. A legtöbb szerző egyetért ebben a különbségtételben (*Brief és Hollenbeck, 1985; Binswanger, 1991; Weisz, 1998*). Hasonlóan közelíti meg ezt a kérdést *Brownlee, Leventhal és Leventhal* (2000) is, akik az én szerepét emelték ki az önszabályozás folyamatában. A szerzők szerint mindennapi aktivitásunk (ételkészítés, munkavégzés stb.) tele van olyan probléma megoldási helyzetekkel, amelyek magukban foglalják az önszabályozást abban az értelemben, hogy a cselekvés forrása maga a szelf. Ezek a mindennapi feladatok különböznek attól a viselkedési formától (szabályozástól), amikor például beveszünk egy fájdalomcsillapítót fejfájásunk megszüntetésére. Míg az előbbi folyamatban a problémamegoldást az egyén hajtja végre, addig a második esetben a problémamegoldás a szelf komponenseinek újraszerveződésére vonatkozik (ilyenek még a krónikus betegségek, vagy ki nem számított helyzetek, amelyek következményei változást és változtatást eredményeznek személyiségünkben).

Brief és Hollenbeck (1985) szerint az önszabályozási folyamat azt feltételezi, hogy a személyek olyan célokat tűzzenek ki, amelyeket a tevékenységük folyamán szeretnének elérni. Nem fontos azonban, hogy ez mindenképpen interiorizált cél legyen. Sokkal fontosabb sőt, elengedhetetlen feltétel, hogy a személy meg tudja ítélni cselekvésének kimenetelét, és képes legyen összehasonlítani az aktuális teljesítményét a célban megfogalmazott teljesítményével. Kiemelkedően fontos feltételként tekintik az önértékelést, amely révén a személyek elért teljesítményük függvényében büntetést vagy jutalmat szabnak ki saját maguk számára. A szerzők megállapították, hogy a feltételek közül a célok kitűzése a legfontosabb, ebben rejlik az önszabályozás sikere.

Szabályozásról akkor beszélünk, amikor az adott rendszer saját stabilitását fenntartja a külső tényezők figyelembevételével. A szabályozás mindig valamilyen célhoz, kritériumhoz kötődik, és a szabályozás ennek a kritériumnak való állandó megfeleltetést jelent. A szabályozás során az adott rendszer nem változik meg. Az önszabályozás folyamatában is fellelhetőek ezek a lépések (kritérium, eredmény), de a legfontosabb különbség, hogy az önszabályozó rendszer nem önmaga fenntartására, önmaga stabilitására törekszik, hanem képes akár önmagát, akár a környezetét is megváltoztatni, ha a tapasztalatok azt kívánják (*Nagy, 2000*).

(2) A szándékosság szerepét hangsúlyozó modellek különbséget tesznek a nem tudatos önszabályozás és a tudatos figyelemmel irányított önszabályozás között (*Shapiro és Schwartz, 2000*). A nem tudatos önszabályozást biológiai értelemben használják, amikor

a természeti egyensúly fenntartásáról van szó (a biológiában az önszabályozás a „természet mérlegét” jelenti, a szervezet egyensúlyban tartását). A tudatos önszabályozást (a szerzők itt főként az egészségmegőrzésre vonatkoztatják) különböző szabályozó technikák elsajátításával tartják elérhetőnek (pl.: meditáció, relaxáció, képzeleti technikák). A tudatos vagy szándékos önszabályozás során az agy és a test között kialakul egyfajta tudatos kapcsolat az önfigyelem révén (saját légzés, vérnyomás, pulzus megfigyelése és befolyásolása).

(3) Az önszabályozás értelmezésének másik megközelítési módja a *képesség-szempon*tú, illetve *folyamat-szempon*tú különbségtételben érhető tetten. Egyértelmű konszenzus ezen a téren sincs. Az önszabályozást hol folyamatként (cselekvésként, aktivitásként) értelmezik (Kanfer és Ackerman, 1989; Maes és Gebhardt, 2000; Carver és Scheier, 2000), hol pedig készségként, képességként magyarázzák (Schunk és Zimmerman, 1998; Matthews és mtsai, 2000; Kuhl, 2000a; Zimmerman, 2000). Olyan elméleteket és modelleket is találunk, amelyekben az önszabályozás a képességek és folyamatok komplex, szisztematikus rendszerét jelenti, és kognitív, affektív, motivációs, illetve viselkedési tényezőket egyaránt magában foglalja (Schunk és Zimmerman, 1998; Nagy, 2000).

Kanfer és Ackerman (1989) három, egymástól kölcsönösen függő *cselekvéssel* magyarázza az önszabályozást: a monitorozás¹ (self-monitoring), az önértékelés (self-evaluation) és az önreflexiók (self-reaction) együttes működése révén jön létre az önszabályozás. Ugyanezt az elvet követve, Schunk és Zimmerman (1998) az önszabályozást többfázisú *folyamatként* értelmezik, amelyben a személyes gondolatokat, emóciókat és cselekvéseket megtervezi az egyén, és ciklikus formában (a visszacsatolás révén) a célok eléréséhez igazítja. Hasonlóan Maes és Gebhardt (2000) a célok elérésére irányuló folyamatként definiálják az önszabályozást.

Matthews és mtsai (2000) az önszabályozást a személyiség *integrált aspektusaként* értelmezik. A szerzők általános gyűjtőfogalomnak (sőt, gyűjtő-képességnek) nevezik az önszabályozást, amely magában foglalja a célok eléréséhez szükséges folyamatokat és viselkedéseket egyaránt.

Zimmerman (2000) definíciója alapján az önszabályozás „egy olyan belső állapot, fejlődési szint, ami vagy genetikailag adott (öröklött), vagy személyesen felfedezett (tanult), de mindenképpen létező és egyik legfontosabb képessége az embernek” (14. o.).

Nagy József (2000) személyiségmodelljében az *önszabályozás képessége* személyiségünk, személyes kompetenciánk része, amely az önvédelemmel, az önellátással, az individualitással, az önfejlesztéssel egyetemben a személyes érdekek érvényesülését teszi lehetővé. Az önszabályozás két módon képviselheti a személyes érdekeket: egyrészt az önszabályozási motívumok (önbizalom, ambíció, életcélok stb.) révén, amelyek érdekértékelő mechanizmusokként működnek, másrészt az önszabályozó képesség által, amely műveleteket, fogalmi struktúrákat (ismereteket), szokásokat, mintákat egyaránt magában foglal.

Összességében kijelenthető, hogy egyik modell sem definiálja egyértelműen csak képességként vagy csak folyamatként az önszabályozást, illetve az egyik értelmezéssel

¹ A monitorozás figyelemmel való kísérést, nyomon követést jelent. A továbbiakban a monitorozás magyar megfelelőjeként a *nyomon követés* kifejezést használjuk.

nem tagadják a másikat sem, ezért a komplex modellek alapján indulhatunk el nagyobb biztonsággal a fogalom értelmezésében.

(4) A negyedik megközelítésben az önszabályozás „természetes” megnyilvánulása, illetve mint *viselkedési probléma korrigálása* képezi a különbségtételt. A legtöbb elméleti modellben az önszabályozás mint természetesen előforduló folyamat (viselkedés, képesség) jelenik meg (Carver és Scheier, 2000; Endler és Kocovski, 2000). Ugyanakkor találunk olyan elméleti megközelítéseket is, ahol az önszabályozás viselkedési probléma orvoslása, korrigálása (Kanfer és Ackerman, 1989; Bandura, 1995; Matthews és mtsai, 2000). Számos szerző kötelezi el magát e kétféle értelmezés valamelyike mellett.

Binswanger (1991) az előbbi értelmezéssel ért egyet. Szerinte minden élő rendszer önszabályozó abban az értelemben, hogy saját fiziológiai folyamatait szabályozza a túlélés érdekében. A magasabb élő rendszerek esetében az önszabályozás tudatos aspektusa is megfigyelhető (az állatok esetében is, pl. a majmok megtanulnak alkalmazkodni a környezetükhöz). Weisz (1998) az önszabályozás fontos szerepét szintén a környezethez, az élethez való alkalmazkodásban látja. Az alkalmazkodás két folyamatát különbözteti meg, *elsődleges és másodlagos kontroll* formájában. Az elsődleges kontroll folytán a környezet megváltoztatása és a szelfhez való alkalmazása valósul meg. A másodlagos kontroll által a szelf megváltoztatása és a környezethez való alkalmazása történik².

Számos kutatás úgy értelmezi az önszabályozást, mint az egészség fenntartásának alapvető komponensét (Jackson, Mackenzie és Hobfoll, 2000; Matthews és mtsai, 2000; Maes és Gebhardt, 2000; Brownlee, Leventhal és Leventhal, 2000). Creer (2000) a krónikus betegségek legyőzésében látja nagy szerepét az önszabályozásnak, és úgy gondolja, hogy mindenki önmaga gyógyaszere. Matthews és mtsai (2000) pedig az agressziót vizsgálták az önszabályozással kapcsolatosan, és megállapították, hogy az agresszív magatartás együtt jár a gyenge önszabályozással.

Percy (2008) a drog- és alkoholhasználat előfordulását az önszabályozás hiányával magyarázza. Kimutatta, hogy azok a 16 évesek, akiknél nem vagy alacsony szintű önszabályozás volt megfigyelhető, nagyobb valószínűséggel fognak drogproblémákkal küszködni 19 éves korukra. Ezek a megközelítések főként az egészségpszichológia témakörébe tartoznak, de pedagógiai munkákban is megjelennek.

Az önszabályozás vizsgálata, bár az utóbbi évtizedekben számos kutatót foglalkoztatót, mégsem hozott egyértelmű eredményeket a pedagógiában. Leginkább olyan írások, tanulmányok jelentek meg a szakirodalomban, amelyek az önszabályozásról, vagy egyes elemeiről általánosságban beszéltek. Kevés olyan kutató van, aki valamilyen elmélet, vagy kutatási irányzat mellett kötelezte volna el magát, és egyértelműen abból a nézőpontból közelítené meg az önszabályozást. A továbbiakban részletesebben bemutatok néhány ilyen, az önszabályozással valamilyen meghatározott szempontból foglalkozó elméletet. Összegzésem alapját Boekaerts, Pintrich és Zeidner (2000a) munkája képezte.

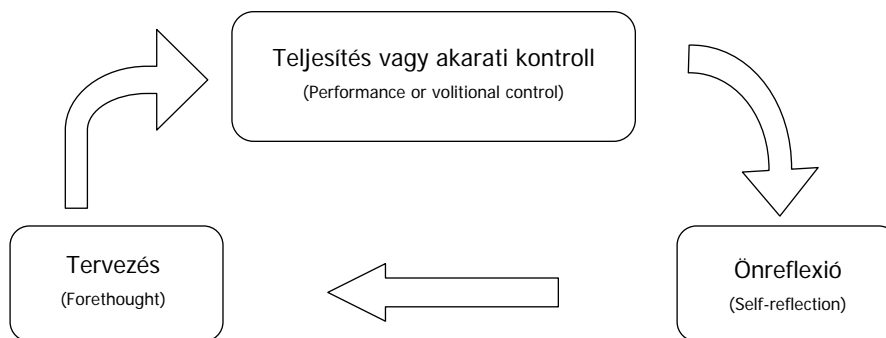
² Ez a megközelítés valójában Piaget (1970) elméletében a környezethez való adaptáció két folyamatával – az asszimilációval és az akkomodációval – megegyező folyamatokat foglalja magában.

Szociokognitív elméleti megközelítés

A szociokognitív elmélet képviselői *Bandura* szociális tanulás-elméletére alapozzák feltevéseiket. Az önszabályozás fejlődése és fejlesztése szempontjából kulcsfontosságúnak tekintik a *környezeti hatásokat*, illetve a *környezeti visszajelzéseket*, hiszen az elmélet szerint ezek képezik az alapját az önszabályozó képesség kialakulásának (*Henderson és Cunningham, 1994; Schunk és Ertmer, 2000; Zimmerman, 2000*).

Shapiro és Schwartz (2000) komplex rendszerben képzelik el az önszabályozást, ahol minden mindennel összefügg. A hidrogén és az oxigén metaforáját idézik meg az emberi viselkedés és interakciók sajátos bemutatására. E két elem összeadásából keletkezik a víz, és hasonlóan így képzelik el az emberrel kapcsolatos történéseket. Különböző elemek (pl. ember) érintkeznek más elemekkel (pl. család), aminek sajátos viselkedéshalmaz a következménye, és ebben a találkozásban nagy szerepe van az önszabályozásnak, amely a negatív és pozitív visszacsatoláson alapszik.

Zimmerman (2000) triadikus modelljében az önszabályozás a személy és a környezete interakciójából származó viselkedés, ahol a személy gondolatai, érzelmei és cselekedetei adaptálódnak a környezeti kontextushoz. Ez a folyamat ciklikusan visszatérő folyamatok együttese, amely a feedback (visszacsatolás) révén valósul meg (1. ábra). Az önszabályozást valamilyen terv indítja el, a teljesítés, illetve az akarati kontroll tartja fenn, és az önreflexió révén valósul meg az ellenőrzés.



1. ábra

Az önszabályozás ciklikus fázisai Zimmerman (2000) nyomán

A ciklikusságot háromféle önszabályozás, illetve módosítás valósítja meg *Zimmerman* modelljében: (a) *viselkedéses önszabályozás*, ami a saját viselkedés, magatartás észlelését és módosítását jelenti, (b) *környezeti önszabályozás* a környezeti körülmények és lehetőségek megfigyelésére és módosítására irányul, és (c) a „*rejtett*” *önszabályozás* (covert self-regulation), amely magában foglalja a kognitív és affektív állapotok észlelését és módosítását (pl. emlékek felidézése, relaxáció).

Zimmerman modelljét tekinthetjük az egyik legkidolgozottabb elméletnek. Az általa megnevezett háromféle önszabályozás különböző szinteket jelenít meg. A legelső (vagy a legegyszerűbb) szinten a viselkedés szabályozása, módosítása valósul meg. Ez a legap-

rőbb mozdulatoktól kezdődően a bonyolultabb magatartási formákat is magában rejti. Az ezután következő szintet a környezet megváltoztatása képviseli. Ha a környezeti tényezők nem felelnek meg a kritériumoknak, akkor módosítunk ezeken a tényezőkön. A legfelső (vagy legbonyolultabb) szinten a személyiség komponenseinek módosulása valósul meg. Ezen a szinten az önszabályozó rendszerek (mint például az ember) képesek önmaguk módosítására is (ez lehet egyszerűen a megfogalmazott cél vagy a kritérium, de magában rejti a komplexebb képességek önmódosulását is).

Zimmerman (2000) szerint ez a háromféle önszabályozás (1. ábra) három fázison keresztül valósul meg: (1) a tevékenység tervezése, előrevetítése, szándéka (forethought), (2) maga a cselekvés véghezvitele, teljesítése és kontrollja (performance or volitional control), illetve (3) az önreflexió fázisa (self-reflection). A 2. táblázat részletesebben összefoglalja ezeket a fázisokat, és a bennük megnyilvánuló folyamatokat.

2. táblázat. Az önszabályozás fázisainak struktúrája és részfolyamatai (Zimmerman, 2000. nyomán)

Ciklikus önszabályozó fázisok		
Terv, szándék	Teljesítés vagy akarati kontroll	Önreflexió
Feladat értékelése Célok kiválasztása Stratégiai tervezés Motivációk	Önkontroll Ön-instrukciók Feladat-ábrázolás Figyelem fókuszálása Feladat-stratégiák	Önbírálat, önreagálások Önértékelés Attribúciók
Személyes hite Önhatékonyág Megküzdési képesség Érdeklődés Céllírányultság	Önészlelés Megállapítások Kísérletezések	Reakciók Megelégedés Adaptív/ defenzív magatartás

(1) Az első, a *tervezés fázisa* két meghatározó tényező függvénye: az egyik a feladat értéke/értékelése (task analysis), a másik pedig a személyes hitek, meggyőződések (self-motivational beliefs) milyensége. Kezdeti lépésként teljes mértékben meghatározza az egész folyamatot az, hogy az adott feladat mennyire fontos, illetve, hogy milyen az önmagunkról kialakított kép (önértékelésünk, önhatékonyágunk, következményekkel – sikerrel/kudarccal – való megküzdési képességünk).

(2) A második, a *teljesítés fázisa* akkor hatékony, ha figyelemmel kísérjük saját tevékenységünket. Ha az egyén folyamatosan instrukciókat ad magának, kidolgozza a feladat megoldásának stratégiáját, a feladatra koncentrálni, és állandó figyelme révén észleli a változásokat (saját teljesítményében, a környezetben), képes lesz alkalmazkodni ezekhez a megváltozott feltételekhez. (A szakirodalom erre gyakran a monitorozás, nyomon követés fogalmát használja, amely magában foglalja, hogy az egyének hatékonyan észlelik a

környezet változásait, kulcsingereit, ugyanakkor viselkedésüket a helyzethez igazítva hatékonyan alakítják.)

A *teljesítés* fázisát két tényező határozza meg: az *önkontroll* és az *önészlelés* folyamatai. A szerző szerint az *önkontroll* nem más, mint egyfajta „önoktatás”, ami a gondolatok, a figyelem összpontosítására, a feladatmegoldó stratégiák kiválasztására és az erő kifejtés optimalizálására vonatkozik. Ide tartoznak a különböző belső és külső ön-instrukciók, a legjobbnak ítélt teljesítmény-stratégiák (fogalmazástechnikák, problémamegoldás, előadásmód, szónoki képesség stb.) kiválasztása. Az *önészlelés* a saját teljesítmény sajátos aspektusainak, a környezeti lehetőségeknek és ezek hatásainak felmérése, amely állandó visszacsatolás révén valósul meg. Ehhez kapcsolódnak az úgynevezett ön-jelzések (self-recording; pl.: egy asztmás észleli a szimptomákat, így képes befolyásolni azokat az allergikus tüneteket a megfelelő gyógyszerekkel).

(3) A harmadik fázis, az *önreflexió* tulajdonképpen ezzel párhuzamosan zajlik. A társas közeg hatása az önreflexióra kulcsfontosságú szereppel bír. Az egyének gyakran alakítanak önértékelő bírálatokat a szociális visszacsatolás, a szülőktől, másoktól jövő visszajelzések alapján. Bandura (1995) két folyamatot különböztet meg ebben a fázisban: az *önbírálatot* (self-judgment) és az *ön-reagálást* (self-reaction). Az *önbírálat* az önértékelési folyamatokat foglalja magában. A különböző *ön-reagálások* pedig nagyban függenek a személy önbírálat-érzékenységtől, és attól, hogy mennyire tud kritikus lenni saját magával szemben.

Az önértékelés során következtetéseket vonunk le, a teljesítményünknek okokat tulajdonítunk (attribúció), és különbözőképpen reagálunk (megelégedés, elégedetlenség, adaptív–defenzív magatartás). Zimmerman (1999) szerint négy különböző típusa van azoknak a *kritériumoknak*, amelyek alapján az egyének *értékelik önmagukat*:

- *Elsajátítás* alapján a teljesítmények optimális elsajátítása és rangsorolása zajlik (pl. sportversenyek során).
- *Korábbi teljesítmény* alapján az aktuális teljesítmény értékelése és elhelyezése az eddigi eredmények között.
- *Normák, külső elvárások* alapján másokkal való szociális és teljesítménybeli összehasonlítás.
- *Együttműködési* értékelés során a különböző csoportmunkákban való sikeres együttműködés megítélése.

Ezek alapján az önértékelési és attribúciós tulajdonításnak két kulcsfontosságú következménye különböztethető meg: a *megelégedés* (self-satisfaction) és az *„adaptív következtetés”* (adaptive inferences). A *megelégedés* a személy önmagával, illetve teljesítményével való megelégedettségére vagy elégedetlenségére vonatkozik. Az *alkalmazkodó következtetés* során az egyén következtetést von le arra vonatkozóan, hogy mire volt szüksége a tevékenység folyamán, milyen erőfeszítéseket kellett végeznie és ez milyen kapcsolatban áll a teljesítményével stb. Ha *sikeres* a folyamat (tehát az egyén tudja, hogy mit ért el és mire van szüksége), jobb önszabályozási stratégiákat használ, rugalmasabb, gyakorlatiasabb lesz a következő tevékenysége folyamán (Bandura, 1995). Ezzel szemben, ha úgynevezett *védekező következtetéseket* (defensive inferences) von le önértékelése folyamán, elsősorban elkerülni szeretné a jövőbeni problémákat, és ezáltal kizárja a feladathoz, környezethez való alkalmazkodás sikerét. Ez alacsony önszabályozással jár

együtt. Ilyen negatív, védekező reakciók lehetnek: tehetetlenség, halogatás, a segítségkeresés halogatása, feladatkerülés, apátia, „kognitív kikapcsolás”. *Garcia és Pintrich* (1994) a védekező reakciókat a személyre nézve hátrányos stratégiáknak (self-handicapping strategies) nevezik.

A szociokognitív elméleti megközelítésben a *környezetnek* kiemelkedő szerepet szánunk. *Zimmerman* (2000) szerint a gyenge önszabályozás számos személyes problémával függ össze, amelyért elsősorban a környezet a felelős. Megállapítása alapján a túlzott szabadság (pl. a nyugati kultúrákban a gyerekek nagyon korai, túlzott szabadság-adása) nem segíti az önszabályozás fejlődését. Tudni kell, hogy melyik életkorban lehet a gyerekeket „magukra hagyni”. Ugyanakkor azok a tanulók, akik a tanulás terén gyenge önszabályozást mutatnak, az élet más területein is hasonló nehézségekkel küzdenek (pl. a súlyfölösleg is gyenge önszabályozásnak tudható be; *Zimmerman*, 2000). *Bandura* (1995) az agressziót, az antiszociális viselkedést kapcsolta össze a gyenge önkontrollal, a morális önszabályozás hiányával.

Higgins és Silberman (1998) vizsgálatukban a szülők negatív, illetve pozitív szabályozásának hatását vizsgálták a kisgyerekek szociális alkalmazkodására. A negatív szabályozás alatt azt értik a szerzők, amikor a szülők főként a rossz tényezőket emelik ki és azt hangsúlyozzák a gyerek viselkedésében. Ezzel ellentétben a pozitív szabályozás során a környezet részéről inkább a gyerek sikereinek, erősségeinek kiemelése történik. A szerzők kimutatták, hogy a pozitív szabályozás jobban segíti a gyerekek szociális alkalmazkodását, pozitív önértékelését és önszabályozását. Ehhez hasonló *Jennings* és munkatársainak (2008) vizsgálata, akik csecsemők önszabályozását vizsgálták az anyjuk viselkedésének hatásaként. Eredményeik szerint az anya viselkedése (melegséget áraszt-e, depressziós vagy szorongós) meghatározza a kisgyerekek önszabályozását. A meleg anyai viselkedés, a bátorítás, pozitív visszajelzés a kisgyerekekben a tudatosság érzetét erősíti, könnyebben internalizálják és vallják magukénak a mikrokörnyezet céljait, ezen kívül motiváltabbak a viselkedésük szabályozására is. *Tyson* (2004) kimutatta, hogy ezen feltételek hiányában, a hideg, érzéketlen anyai viselkedés következményeként a kisgyerekek (3-5 évesek) nem voltak képesek vágyaik késleltetésére, érzelmeik kontrollálására és szabályozására, nem tudták összekapcsolni viselkedésüket a következményekkel. Egyetlen szabályozási utat ismertek, a környezetüket próbálták meg viselkedésükkel befolyásolni, és ha nem sikerült az, amit szerettek volna elérni, hatalmas sírás, düh és agresszív viselkedés lett a következménye. *Grolnick* (2009) a hatékony önszabályozás kialakulásában szerepet játszó szülői viselkedés három alapvető tényezőjét emelte ki: az önállóság segítése, következetes, strukturált viselkedés, illetve aktív részvétel a gyerek életében.

Az önszabályozás fejlődése és fejlesztése a szociokognitív nézőpont szerint belső és külső tényezők egymásra hatásából adódik. *Zimmerman* (2000) az önszabályozás fejlődését négy szinten modellálja:

- 1) Észlelés. A különböző viselkedések észlelése a modell révén.
- 2) Utánzás. Az észlelt viselkedés utánzása szociális felügyelet alatt.
- 3) Önkontroll. A viselkedés önálló véghezvitele strukturált környezetben.
- 4) Önszabályozás. A képességek alkalmazása a különböző környezeti és személyes változásokhoz igazítva.

A szerző szerint az önszabályozás képessége kontextus-függő, és az új helyzetekben mindig végig kell járni az önszabályozás szintjeit. Ugyanakkor azok a tanulók, akik már egy szituációban alkalmazták az önszabályozó képességüket, sokkal gyorsabban és hatékonyabban tudják majd alkalmazni más szituációkban is.

Demetriou (2000) szintén az önmegértés és az önszabályozás fejlődésének társas jellegét hangsúlyozza. Saját magunk megismerése azzal kezdődik, hogy másokat látunk, és másokkal interakcióban vagyunk, ami során visszajelzéseket kapunk magunkra nézve. Először ezeket tanuljuk meg, majd mások szabályozásán keresztül mi is önszabályozókká válunk. (Ezt nevezi együttes/társas megértésnek – 'counderstanding', és együttes/társas szabályozásnak – 'coregulation'.) *Jackson, Mackenzie és Hobfoll* (2000) szintén az önszabályozás társas aspektusait emelik ki. A szerzők szerint az emberi viselkedés nem szociális vákuumban történik, ezért fontos a szociális közeget és annak hatásait vizsgálni a személyre nézve.

Összefoglalásként kijelenthető, hogy a szociokognitív elmélet az egyik legjobban kidolgozott modell. Ebből a nézőpontból az önszabályozás fejlődését elsősorban a környezet határozza meg, így a gyenge önszabályozás a nem hatékony tervezésnek, és önkontrollnak tudható be, amit nagyban befolyásol a szociális környezet. A legfontosabb, hogy milyen példát, modellt lát maga előtt a gyerek, mit tanul meg. Az elmélet nézőpontjából így a gyenge önszabályozás egyfajta „tanult tehetetlenség” (*Zimmerman*, 2000).

Behaviorista nézőpont

Bár a behaviorizmus az elmúlt század közepéig volt jelentősen meghatározó elmélet, az általa elindult mozgalom még máig is érezteti hatását, legfőképp a módszertani kérdések terén (*Pléh*, 2000). A behaviorista nézőpont képviselőit az a kérdés foglalkoztatja, hogy az emberek hogyan alakítják viselkedés céljaikat, vágyaikat, elképzeléseiket. Az emberi viselkedést célok által vezéreltek és a visszacsatolás révén kontrollálnak tekintik (*Carver és Scheier*, 2000). E megközelítés alapján két fontos tényezőjét emelik ki az önszabályozásnak: a *célok* és a *visszacsatolás* szerepét, és az önszabályozást mint viselkedést értelmezik.

A behavioristák nagy figyelmet szentelnek a különböző célok felderítésének és osztályozásának, emiatt számos célkitűzés, célmegfogalmazás ismeretes a szakirodalomban. A leggyakoribbak: az *aktuális érdekeltség*re vonatkozók (current concern), a *személyes törekvések* (personal strivings), az úgynevezett *életfeladatok* (life-task) illetve a *személyes tervek, elképzelések* (personal project) csoportjaiba tartozó célok (*Carver és Scheier*, 2000).

Az elmélet képviselői a célokat hierarchikus rendszerben értelmezik, amelyben általános, úgynevezett elvi célok határozzák meg a konkrét és részcélokat (*Lemos*, 1999; *Winne*, 1995). Szorosan kapcsolódik a témához a célkitűzés-elmélet is (goal setting theory, *Latham és Locke*, 1991), amely azon az egyszerű megfigyelésen alapult, miszerint minden emberi tevékenység célvezérelt tevékenység. A szerzők ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a célvezéreltség nem jelenti automatikusan azt, hogy tudatos tevékenységről van szó. A célkitűzés-elmélet a motiváció témakörébe tartozik, megpróbál választ adni az azonos képességű gyerekek teljesítménye közötti különbségekre. *Locke és*

Latham (1999) kutatásaik alapján megállapították, hogy a teljesítmény lineáris kapcsolatban van a cél nehézségével. Fontosnak tartották kiemelni, hogy nem a feladat nehézsége, hanem a kitűzött cél nehézsége van lineáris kapcsolatban a teljesítménnyel. A jól körülhatárolt, egyértelmű célok pozitívan befolyásolták a teljesítményt, szemben az általános célokkal (pl. „Hozd ki magadból a legtöbbet!”). Latham és Locke (1991) szerint az önszabályozás implicit módon benne van a célkitűzés-elméletben, mivel a célok kiválasztása és tevékenységgé formálása akarati folyamat.

Carver és Scheier (2000) a hierarchikus célrendszert *három fő szinten* értelmezi. A legalsó, legegyszerűbb a *motorikus kontroll célok szintje*, amely az adott cselekvés fizikai kivitelezéséért felelős. Ez sorozatos, egymás után következő *elemi beavatkozásokban* (rutinok, egyszerű készségek alapján) valósul meg (pl. vacsorához hús, vagy zöldség felszeletelése). A második szinten helyezkednek el a *cselekvési- vagy programkövető célok* ('do' goals), amelyek a konkrét cselekvések programjának megtervezésére és végrehajtására vonatkoznak (pl. vacsora elkészítése, megterítés). A legfelsőbb szinten a *minőségi- vagy értékkövető célok* ('be' goals) találhatók, vagyis ezek különböző elvek, elvárási alapelvek (pl. a vacsora legyen finom, mindenki izlésének megfelelő, esztétikus).

Higgins és Silberman (1998) szerint a célok (szintén célhierarchiában gondolkodva) két nagyobb szükséglet mentén szerveződnek: egy *megszerző, megvalósító* (promotion) *célrendszerbe* és egy *megelőző* (prevention) *célrendszerbe* ágyazódnak. Az első rendszerben azok a célok, törekvések fedezhetők fel, amelyek a különböző jutalmak elérésére vonatkoznak (a táplálék megszerzésétől különböző magasabb szintű szellemi javak eléréseig). A megelőző célrendszerben található az úgynevezett "kellene" célmegfogalmazások, amelyek a biztonság, védelem, kényelem elérésének törekvéseire vonatkoznak.

Az utóbbi években az eléremi vágyott célok feltérképezése mellett megjelent egy új kutatási terület, az *el nem ért célok hatásának vizsgálata*. Wrosch és mtsai (2003) szerint a kitűzött célok elérésére való törekvés mellett legalább olyan fontos tényezővel bír az önszabályozás szempontjából az, hogy képes-e valaki újrafogalmazni célkitűzéseit, minekutána kudarcba fulladt valamilyen cél elérése. A személyes célok elérésében való kitartás csak egyik része a hatékony önszabályozásnak, a másik, ezzel egyenértékű rész a szerzők szerint a személyes célok feladása és új célok kitűzése, ha úgy kívánja meg a szituáció.

Carver és Scheier (2000) szerint az önszabályozás folyamatában a célok meghatározása mellett hasonló jelentőséggel bír a *viesszacsatoláson alapuló kontroll* és a *különböző affektív tényezők* (pozitív, negatív érzelmek stb.) megnyilvánulása, amelyek a viselkedések végrehajtásában, a kitartásban vagy feladásban töltenek be lényeges szerepet. Ehhez kapcsolódik az a gyakori kérdés, hogy a *megszakítás* jó vagy rossz hatással van-e az önszabályozás folyamatára. A behavioristák szerint mindkettő és egyik sem. A kikapcsolódás, a cselekvés megszakítása természetes és szükséges része az önszabályozásnak; a viselkedést a kitartás és a feladás dichotómiájaként értelmezik (Carver és Scheier, 2000).

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a behaviorista nézőpont képviselői a viselkedés elindításáért felelős célokat, illetve a viselkedés fenntartását befolyásoló affektív tényezőket állítják kutatásaik középpontjába, ugyanakkor az önszabályozásban megnyilvánuló *viselkedést* tekintik vizsgálati kiindulópontnak.

Konnekcionista nézőpont

Az utóbbi évtizedekben a kognitív tudományban a konnekcionizmus jelentős szerepet tölt be. Lényege, hogy a megismerő folyamatokat, így a tanulást is nem szekvenciális folyamatként értelmezi, hanem előtérbe helyezi a párhuzamosan megosztott feldolgozást (Pléh, 1996). Az önszabályozást kutatók közül kevesen vallják magukat konnekcionistaáknak, bár sok helyen találhatunk utalásokat, amelyek e nézőpont törekvéseit tükrözik. A konnekcionista nézőpont fő képviselői Shah és Kruglanski (2000). Az ő munkájukat ismertetem a továbbiakban.

A szerzők szerint konnekcionista nézőpontból az önszabályozást úgy tekinthetjük, mint a célok és eszközök *kognitív asszociációs hálózatát*. A célokat *tudás-struktúráknak* tekintik, és hierarchikus cél-hálózatokba szerveződve képzelik el, amelyek összekapcsolódnak mindazokkal az eszközökkel, amelyek a célok elérésében részt vesznek. A célok irányítják és határozzák meg az önszabályozás folyamatát.

A konnekcionista nézőpont alapján az önszabályozás nem valósulhat meg célok nélkül. Többletként értelmezhetjük az előző elméletekhez képest, hogy kiemelik a célok elérésének *több úton* történő megvalósulásának lehetőségét. Azt vizsgálják, hogy a különböző célok hogyan kapcsolódnak össze, és a célok elérésének eszközei hogyan kapcsolódnak a célokhoz és egymáshoz. Vertikális, horizontális, versengő, egymást kioltó kapcsolódások bonyolult hálózatoként értelmezik a folyamatot. Azt feltételezik, hogy leginkább azokat a célokat teljesítik az egyének, amelyek kapcsolatban állnak más célokkal is, és szoros összefüggésbe hozhatók azokkal az eszközökkel, folyamatokkal, amelyek révén teljesíthetők ezek a célok. Az önálló, izolált célok teljesítése sokkal fárasztóbb, idő-, illetve energiaigényesebb. Egy fókuszált cél más célokat is aktivál (pl. ha valaki „jól akar élni”, akkor ehhez hozzátartozik az egészséges életmód fenntartása, valamilyen sport választása, ahhoz eszközök vétele).

Guinote (2007) a célok elérésének négy fázisát különbözteti meg. Az első fázisban a különböző vágyak megfogalmazása és a legfontosabb vágy kiválasztása valósul meg. A második fázisban a kiválasztott cél tudatosítása, illetve annak eldöntése valósul meg, hogy mikor, hol és hogyan tud hozzálátni a cél megvalósításának. A harmadik fázis a cselekvés fázisa, ekkor konkrétan megvalósulnak a cél eléréséhez szükséges tevékenységek. A negyedik fázist a szerző posztaktívációs fázisnak nevezi, amikor az egyén értékeli, hogy szükség van-e további célok kitűzésére.

Shah és Kruglanski (2000) szerint a végső és egyetlen „nagy” cél az énkép, vagy éntudat fenntartása, minden más cél, ennek az egy célnak részeleme, ami azonban nem biztos, hogy tudatos módon működik. A szerzők kiemelik a „lezárás szükségletét” (need for closure) mint alapvető cél-igényt, – azt az igényt, hogy a problémákra végleges választ találjunk, a dolgoknak, cselekvéseknek kognitív lezárást adjunk. Ezáltal vagyunk képesek a továbblépésre, a fejlődésre.

A célhálózatok értelmezése mellett a konnekcionista megközelítés másik kiemelkedő vonása a célok összekötő szerepének feltételezése, így a célok jelentenek a *kognitív kapcsolatot az általános motívumok (késztetések) és a valós viselkedés között* (Shah és Kruglanski, 2000).

Funkcionális elméleti megközelítések

A funkcionális szempontú megközelítés a hagyományosan kognitív tényezők vizsgálata helyett a motivációra és az önszabályozás folyamatára helyezi a hangsúlyt. Az önszabályozásban szerepet játszó képességeket működésük, illetve hatásuk alapján vizsgálják.

Kuhl (2000b) a hagyományos tartalom-alapú megközelítés és a funkcionális nézőpont közötti különbséget a kudarcral való megküzdés folyamatával írja le. Valamilyen kudarc során az emberek nagy része elveszíti motiváltságát, és depresszív viselkedést mutat. A hagyományos, tartalom-alapú magyarázata ennek az, hogy a motivációs probléma a saját képességeink negatív megítélésének következménye. Ezzel szemben a funkcionális alapú megközelítés szerint a negatív megítélés és motiváció inkább következménye, mint okozója annak a viselkedésnek, amit kudarc esetén mutatunk. A negatív, pesszimista viselkedés inkább kudarc után jelentkezik, és nem előtte mutatnak az emberek tehetetlenséget és depresszív magatartást. A tehetetlenség és a gyenge önszabályozás a funkcionális paradigma szempontjából rossz emóciós kontroll, a motiválatlanság rossz kezelése, a váratlan események nem hatékony értékelése és feldolgozása. Az elmélet képviselői szerint a személynek lehet magas önhatékonyasága, lehet erősen motivált, de ez nem elég a sikerhez, ha nem elég hatékony az önszabályozó képessége (*Kuhl*, 2000b).

A funkcionális szempontú megközelítés egyrészt a klasszikus *érték-elvárás* modellen alapszik (expectancy-value theory), amely szerint a tanulók motivációját nagymértékben meghatározza a siker-elvárásuk és igény szintjük (az, hogy mit tartanak jó teljesítménynek, mivel lesznek elégedettek; *Kuhl*, 2000b). Másrészt *Kuhl* (2000a) *cselekvés-kontroll elméletén* (action-control theory) alapszik, amelynek lényege, hogy az egyén különböző *kontroll-folyamatok és stratégiák* segítségével tartja fenn szándékát (motivációját) a cselekvése során. Ezeket az állandó változásukból adódóan *dinamikus stratégiáknak* nevezi a szerző, amelyek a következők:

- *figyelem-kontroll* (a figyelem fókuszálása a konkrét tervre, szándékra, illetve a figyelmet elvonó cselekvések kiszűrése),
- *emóciós-kontroll* (szomorú, lehangolt, vagy negatív lelkiállapoton való felülemelkedés),
- *motivációs-kontroll* (a személyes érdeklődésének növelése a tervezett cselekvésben),
- *a kudarcral való megküzdési stratégiák* (a kudarc olyan felfogása, mint amiből tanulni lehet, és nem, mint ami tehetetlenséghez vezet).

A dinamikus stratégiák révén tudja tehát a személy cselekvését, viselkedését fenntartani, vagyis tevékenységét szabályozni. Bármelyik stratégia nem megfelelő fejlettsége a tervezett tevékenység félbemaradását, vagy nem hatékony kivitelezését eredményezi.

Kuhl (2000b) a cselekvés fenntartására ugyanakkor két *akarat* tényezőt is megkülönböztet: az *önkontrollt* és az *önszabályozást*. Értelmezésében az önkontroll egyetlen cél, szándék fenntartására irányul, míg az önszabályozás egyszerre több célt is figyelembe véve irányítja a folyamatot. Emiatt a szerző találóan az önszabályozást „belső demokráciának” nevezi, az önkontrollt pedig „belső diktatórikus vezetésnek”. Az első esetben az én az alapját képezi az önszabályozásnak (kognitív és emocionális támaszt nyújtva a

személyes céloknak és cselekvéseknek), a második esetben pedig a szelf az önkontroll „céltáblája”, azaz minden szelf-indította gondolat vagy cél elnyomás alá kerül avégett, nehogy bármelyik eltérítő legyen és inkompatibilis az adott tevékenységgel.

Kuhl és Fuhrmann (1998) úgy értelmezik az *akaratot*, mint egy központi koordinációs rendszer, amely a kognitív, motivációs, emocionális és temperamentumbeli folyamatokat koordinálja. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az akarat nem egyenértékű az általános intelligenciával, vagyis az önszabályozás “megromlásából” eredő tanulási problémák, illetve a viselkedésbeli és emocionális problémák nézetük szerint függetlenek az intelligencia-problémáktól. Azzal magyarázzák ezt, hogy azok a tanulók is szenvedhetnek kudarcot az iskolában, akik megfelelő motiváltságúak és jó intellektuális képességekkel rendelkeznek, mivel mindez nem elegendő, ha az akarati stratégiáik (önkontroll, önszabályozás) nem megfelelően fejlettek, vagy ha a vizsga, és stressz-helyzetekben nem tudják alkalmazni ezeket.

Funkcionális nézőpontból a kutatók a motiváció személyes szükséglet-jellegét emelik ki. Például *Kuhl* (2000b) motiváció-értelmezését *Arisztotelész* motiváció-fogalmára építi, mely szerint a *motiváció értelemmel bíró cél, és ez összefüggésben áll az egyéni szükségletekkel, értékekkel, interperszonális kapcsolatokkal*.

A funkcionalisták ugyanakkor az *implicit és explicit tudást* egyaránt fontosnak tartják a feladatmegoldásban és az önszabályozásban. (Ez alatt a tudás procedurális – tudni mit – és deklaratív – tudni hogyan – jellegét értik.) *Garcia és Pintrich* (1994) szerint gyakran, amikor az emberek nem tudnak kognitív magyarázatot adni cselekvéseikre, megpróbálnak érzésekre hivatkozni, amelyek véleményük szerint „néma tudást” jelképezhetnek (pl. „nem tudom miért tettem, csak éreztem, hogy ez a helyes út...”).

Szorosan ide kapcsolódik *Ryan* (1998) *önállóság-elmélete* is (self-determination theory). Ebből a nézőpontból az emberi fejlődést pszichológiai szükségletek határozzák meg, amelyek meghatározó jelentőséggel bírnak a személyiség egészséges fejlődésében. Három alapszükségletet határoz meg a szerző: *autonómia* (autonomy), *kompetencia* (competence) és *kötődés* (relatedness)³. Értelmezésében az autonómia azt jelenti, hogy minden ember alapszükségei közé tartozik, hogy tevékenységei tőle eredjenek, és úgy érezze, hogy kezében tartja a dolgokat és azok kimenetelét. Ugyanakkor fontos a kompetencia-érzés szükséglete is, ami a szerző értelmezésében hozzáértést, hatékonyságot jelent. És végül a kötődés szükséglete, azaz mások személye az egészséges személyiség-fejlődés egyik legmeghatározóbb tényezője. *Ryan* önállóság-fogalma megegyezik *Kuhl* és *Fuhrmann* (1998) akarat-fogalmával. *Ryan* (1998) szerint ahhoz, hogy a személyiség-fejlődés során az egyes szakaszokból hatékonyan tudjunk átlépni a következő szakaszba, az akarati, a kontroll, és a szabályozó stratégiáknak alapvető szerepük van.

A funkcionális nézőpont alapján az önszabályozás akarati tényező, amelyet a különböző célok elérése során a fentebb felsorolt úgynevezett dinamikus stratégiák segítenek.

³ Bár a ‘relatedness’ angol kifejezés elsődlegesen nem kötődést jelent, *Ryan* úgy értelmezi ezt a szükségletet, mint az emberekkel való szoros kapcsolat kialakítását, ami viszont a magyar szakirodalomban a kötődés kifejezéssel és értelmezésével egyenértékű szükséglet (lásd erről bővebben *Zsolnai*, 2003).

Kognitív-társas elmélet

A kognitív-társas (cognitive-social) elmélet a személyiség kétféle megközelítésének szintézise. Egyik összetevője a személyiségpszichológia, amely a személyiség-vonásokat (personality traits) stabil, megváltoztathatatlan tényezőknek tekinti, a másik pedig a szociokognitív megközelítés, amely a személyiséget kontextus függőnek, a kognitív folyamatok következményének tekinti. Ebből adódóan az önszabályozásban szerepet játszó tényezőket összefoglalva vizsgálja, szintézisét adva a különböző elméleteknek.

A *kognitív-társas* nézőpont alapján négy fontos tényező befolyásolja (nehezíti) az önszabályozás folyamatát (Matthews és mtsai, 2000):

- *Stressz-folyamatok* (stress processes). A stressz során a szelektálás és a megküzdés szabályozása nem működik megfelelően, ezért a stresszes állapot nem hatékony önszabályozáshoz vezet.
- *Tudás-struktúra* (knowledge structures). A hosszú távú memória nem csak a különböző ismereteket tárolja, hanem az énnel kapcsolatos információkat és folyamatokat is (éntudat), ami meghatározza az önszabályozás folyamatát abból a szempontból, hogy mindig a tárolt éntudat lesz a viszonyítási vagy szabályozási alap.
- *Következmény-változók* (outcome variables). Itt főként az alkalmazkodási képesség csökkenése, és annak megnyilvánuló jelei fontosak: negatív érzések, egészségi állapot megromlása, teljesítménycsökkenés, szociális zavarok stb., amelyek befolyásolják, vagy gátolják az önszabályozást.
- *Magatartás, jellemvonások* (traits). A stabil személyiségvonások alapvetően meghatározóak az önszabályozásban, és ez nem sokat módosul az idők folyamán. Demetriou (2000) vizsgálataiban alátámasztja ezt a megállapítást. Szerinte az önszabályozást több velünk született tényező is meghatározza, mint például a személyiségtípus (Big Five Qualities), és a kognitív stílus (impulzív/reflektív, mezőfüggő/mezőfüggetlen, amelyek nagyon korán már kisgyerekkorban megnyilvánulnak).

Matthews és mtsai (2000) a stressz-folyamatokkal való megküzdést az egyik leglényegesebb meghatározónak tekintették az önszabályozás sikere szempontjából. Három dimenzióját különböztetik meg a stressz-állapotoknak: *feladat-érdektelenség* (fáradtság, unalom, koncentráció csökkenése); *szorongás* (negatív hangulat, gyenge kontroll); *nyugtalanág, aggodalom* (túlzott én-fontosság, én-figyelem, önbecsülés csökkenése). A szerzők szerint e három folyamat kulcsterülete a személy és környezet interakciójának, hiszen a megterheléssel való megküzdési képesség és pozitív önértékelés feltétele a jó teljesítménynek és önszabályozásnak, ezek hiányában viszont nem hatékony az önszabályozás (Matthews és mtsai, 2000).

Szorosan ide kapcsolódnak a *megküzdési stratégiákkal* (coping strategies) foglalkozó vizsgálatok is, amelyek *az önszabályozást gyakran egyfajta megküzdési stratégiának tekintik* (Jackson és mtsai, 2000). A megküzdési stratégiákat főként stressz-helyzetekben vizsgálták, mint a szorongás csökkentésének feldolgozási lehetőségeit. A megküzdési stratégiákat Jackson és mtsai (2000) két fő típusba sorolják:

- 1) *Probléma-fókuszált megküzdés* során az egyén aktív, feladatorientált reagálása valósul meg egy problémahelyzetben (a stressz eredetének, vagy következményének megváltoztatásával a probléma megoldására figyel).

- 2) A másik típus az *érzelmi-fókuszú megküzdés*, amely valamilyen érzelmi reagálás (pl. belefeledkezés, vagy „elmélázás”, merengés, fantáziálgatás, és ezek általában passzív magatartást vonnak maguk után).

A probléma-fókuszált megküzdés pozitívan kapcsolódik az önszabályozáshoz (az egészséges mentális és fizikai cselekvéshez, kevesebb depresszióhoz, jó önbecsüléshez, jobb betegség-leküzdéshez stb.). Ezzel szemben az érzelem-fókuszú megküzdés gyengébb fizikai és pszichikai erővel jár, gyengébb koncentrációs képességgel és hangulati változásokkal, összességében gyengébb önszabályozást eredményez (Jackson és mtsai, 2000).

Demetriou (2000) általános modelljében a személyiség-elméleteket, a kognitív stílust és a szelf elméleteit kapcsolja össze, az *önmegértés* (self-understanding) és az *önszabályozás* szerveződésének és fejlődésének megértésére. Értelmezésében mindkét folyamat az értelmi fejlődés és személyiségfejlődés összefonódásaként nyilvánul meg. Az önmegeértés magában foglalja azokat a folyamatokat, amelyek segítik az egyént az észleletek, érzések, fogalmak, mentális műveletek és cselekvések észlelésében. Az önszabályozás körébe tartoznak mindazon személyes képességek, amelyek a célok kiválasztását segítik elő, és amelyek a célok elérésében játszanak szerepet. Minden ember képes az önmegeértésre és az önszabályozásra, mivel az evolúció során kialakult bennünk egy ön-irányított folyamat, amely révén értelmezni tudjuk saját gondolatainkat, viselkedésünket és képesek vagyunk a környezeti változásokhoz alkalmazkodni, és önmagunkat szabályozni.

Ehhez a modellhez szorosan kapcsolódik a *kognitív megközelítésű* elméletek által kiemelt *kognitív énkép* szerepe (Demetriou, 2000). A kognitív énkép az „általános énkép” eleme, és főként az értelmi folyamatok megítélésére vonatkozik. Egyrészt választ ad a személyek olyan kérdéseire, mint:

- Milyen problémák megoldásában vagyok jó, és milyeneket nem tudok megoldani?
- Milyen a hatékonyságom a különböző kognitív stratégiák használatában, mint például: memorizálás, képzelet, problémamegoldás?
- Mennyire vagyok rugalmas, értelmes, könnyű felfogású?

Másrészt pedig magában foglalja az összes, az egyén által magának tulajdonított mentális funkciókra, képességekre, stratégiákra és készségekre vonatkozó implicit és explicit ismeretet, leírást. Demetriou (2000) szerint az önszabályozás változása kéz a kézben halad az értelem/elme és a kognitív énkép változásaival.

A kognitív-szocializációs elmélet tehát összegzi az önszabályozással kapcsolatos kognitív, személyiségfejlődési és szocializációs elképzeléseket és eredményeket. Nagy hangsúlyt fektet az önszabályozás kognitív elemeire (kognitív énkép), a stressz-helyzetekkel való megküzdési stratégiákra, a környezettel való interakció kezelésére (menedzselésére), szabályozására.

Szelf-központú elméleti megközelítések

Számos elméleti kutatásban az önszabályozást összekapcsolják a szelf, vagyis az „én” fogalmával. Ebből a nézőpontból a magas önszabályozás a fejlett szelffel egyenértékű (McCombs és Marzano, 1990). Jennings és mtsai (2008) szerint a csecsemőkorban

kialakuló szelf érzése, illetve a hatékonyság érzete, vagyis a cselekvés, a szándék megértése az alapja az önszabályozás képességének.

A szelf meghatározása külön szakirodalmat, mondhatjuk azt is, hogy külön tudományt igényel (1970-es évek óta beszélnek a szelf-pszichológia áramlatáról, amely a pszichoanalízisből nőtt ki magát).

Marton (1998) szerint az „én” (szelf) kérdésének kutatása *James* vizsgálataival kezdődött, aki megkülönböztette az „I”-t, az „egzisztenciális ént” (vagy a „világba helyezett megfigyelő ént”) és a „me”-t, amely értelmezésében „az „én mint tárgy” jellegzetességeit foglalja magában. Ez a megkülönböztetés ma is elfogadott a szakirodalomban, azonban az én kutatása nem zárult le az idők során⁴. A szelf tartalma az angol „I”-ra vonatkozó tartalmat jelenti, és mivel a magyarban ennek és a „Me”-nek is az „én” az egyetlen fordítása, én is a szelf elnevezést fogom használni a továbbiakban.

Egy általánosnak tekinthető definíció alapján a szelf fogalma alatt „saját emócióink, gondolataink és cselekvéseink birtoklásának, eredetiségének és összefüggésének érzetét” értjük (*Karterud*, 1999. 20. o.).

Vannak szerzők, akik a szelf *mozgatórugó*, *hajtóerő* szerepét hangsúlyozzák az önszabályozás folyamatában (*McCombs* és *Marzano*, 1990). A szelf mint mozgató (‘self as agent’) integrálja az akaratot (will) és a képességeket (ability). Ugyanakkor az utóbbi időkben kezd elterjedni az a nézőpont, mi szerint a szelf nem egy eleve adott, belső mozgató, hanem sokkal inkább tanult pszichikus rendszer, reprezentáció (*Nagy*, 1994).

McCombs és *Marzano* (1990) értelmezésében a szelf az ember létezésének szelleme (our spirit of being), szándék (agency) és akarat (will); „a szelf nem valami olyan, amit tudományosan érzékelni, mérni, vagy előre jelezni lehetne. Ennek ellenére a szelf tudatosan, vagy nem tudatosan meghatározza, hol vagyunk, mit gondolunk, és mit teszünk” (66. o.).

Számos szerző a szelfet olyan *központi rendszernek* tekinti, amely a metakognitív, kognitív és affektív (al)rendszerek működését irányítja (*McCombs* és *Marzano*, 1990; *Marton*, 1998; *Carver* és *Scheier*, 2000). Ebből a megközelítésből az önszabályozás maga a szelf működéséből adódik.

Nagy (1994) a szelf alatt magát az embert mint önreflexív lényt érti, és legfontosabb *funkciójának a szabályozást* nevezi meg. Ebben a szabályozásban az *éntudat* (a szakirodalomban gyakran énkép) vonatkoztatási rendszerként szerepel, vagyis a szabályozás viszonyítási alapjaként, és az *önreflexió* pedig a visszacsatolás funkcióját tölti be. Ebből a definícióból kiderül, hogy a szelf nem azonos az éntudattal, vagy énképpel, sokkal általánosabb rendszerként értelmezhető.

Az önszabályozásnak kulturális különbségei is vannak, abból adódóan, hogy a szelf megítélése eltérő a különböző társadalmakban. Míg a nyugati társadalmakban (főként az Amerikai Egyesült Államokban) a szelf mint individuum jelenik meg, addig a keleti tár-

⁴ Az elmúlt két évtizedben az éntudat kialakulását két irányból közelítették meg. Az egyik csoport a tükör előtti „önfelismerés” és az *utánzás mechanizmusát* vizsgálta (ebben a folyamatban nagy szerepet szántak a személyközi történéseknek), míg a másik csoport az *én és a környezet többsikü megkülönböztetését* vizsgálta, ahol nagy jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy a gyermek *tevélegesen hat környezetére*, és folyamatosan tapasztalja viselkedése következményeit (*Marton*, 1998).

sadalmakban a szelf szorosan összefonódik a csoporttal, a szociális háló szerves részeként értelmezik (Jackson és mtsai, 2000). Chong (2007) kutatásai is alátámasztják ezt a nézőpontot, megfogalmazása szerint a szelf-ézelés és az identitás a Kelet-Ázsiái országokban a csoportba tartozáson keresztül valósul meg, szemben a nyugati társadalmakkal. Éppen ezért az önszabályozás és az iskolai teljesítmény tekintetében jelentős különbségek figyelhetők meg. Az individualista és a kollektivista társadalomban más az egyének önézelése, a családban, társadalomban betöltött szerepe, és ezek a tényezők hatást gyakorolnak az egyének kognitív folyamataira és önszabályozására. Míg a nyugati társadalmakban az egyéni teljesítményt értékelik jobban, a Kelet-Ázsiái országokban a szociális elismerésért és megbecsülésért dolgoznak a diákok, ami alapjaiban változtatja meg a tanulás iránti motivációjukat (Chong, 2007). Kim, Deci és Zuckerman (2002) a negatív érzésekkel kapcsolatos önszabályozás kulturális különbségeit mutatta ki koreai és amerikai egyetemisták esetében. Eredményeik alapján a koreai diákok jobban kontrollálják negatív érzelmeiket, mint amerikai társaik. Ez szorosan összefügg a fentebb is kifejtett szociális közeg hatásával, a koreai diákok meggyőződése, hogy saját maguk és a csoport számára is az a legjobb, ha szabályozzák negatív érzelmeiket.

Összegzés

Ebben a tanulmányban az önszabályozás kutatásának legfontosabb irányait és elméleti megközelítéseit foglaltam össze. Felvázoltam a szabályozás és önszabályozás közötti különbséget, aminek alapján megállapítható, hogy az alapvető különbség a rendszer módosulásában rejlik. Míg a szabályozás azt jelenti, hogy egy rendszer a kritériumnak, célnak megfelelően, a visszacsatolás révén alkalmazkodik a környezeti feltételekhez, az önszabályozás során (ezeken túl) maga a rendszer is módosul(hat), átalakul(hat) (akár a cél, a kritérium is megváltozhat). Ezáltal az önszabályozásban már eleve benne rejlik a tanulás fogalma.

A különböző elméleti megközelítések tapasztalatai alapján a következő megállapítások tehetők az önszabályozásra nézve:

- 1) Az önszabályozás a szelf működéséből adódik, azaz maga a szelf értelmezése (az ember mint önreflexív lény) magában foglalja az önszabályozás képességét, és mint ilyet, az ember eleve adott képességének tekinthetjük.
- 2) Az önszabályozás képessége másokon, a társas kapcsolatokon keresztül fejlődik, hasonlóan az éntudat kialakulásához. Négy szinten valósul meg: az ézelés, utánczás, önkontroll és végül az önszabályozás szintjein keresztül.
- 3) Az önszabályozásnak három formáját (vagy fokozatát) különböztethetjük meg: legegyszerűbb formája a viselkedés ézelése és szabályozása, a második a környezet szabályozása és a legbonyolultabb formája pedig a személyiség készségeinek, képességeinek szabályozása és módosítása. Ezek a fokozatok nem egymástól függetlenül, hanem egymásba kapcsolódóan, összetetten valósulnak meg.
- 4) Az önszabályozás legfontosabb fázisai (komponensei) a célok, kritériumok megállapítása, a folyamatos nyomon követés, illetve a visszacsatolás, reflexiók meg-

fogalmazása. A célok hierarchikus rendszerben, egymással cél-hálózatokat képezve jönnek létre, és a célhierarchia legfelsőbb szintjén az önmegvalósítás célja áll. Ugyanakkor az önszabályozás akarati tényezők nélkül nem valósulhatna meg, ami azt is jelenti egyben, hogy az önszabályozás *szándékos* működés.

Irodalom

- Bandura, A. (1995): *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest. (3. kiadás)
- Binswanger, H. (1991): Volition as cognitive self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. sz. 154–178.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (2000a, szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (2000b): Self-regulation: Directions and challenges for future research. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 750–778.
- Brief, A. P. és Hollenbeck, J. R. (1985): An exploratory study of self-regulating activities and their effects on job performance. *Journal of Occupational Behaviour*, 6. sz. 197–208.
- Brownlee, S., Leventhal, H. és Leventhal, E. A. (2000): Regulation, self-regulation, and construction of the self in the maintenance of physical health. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 369–417.
- Carver, C. S. és Scheier, M. F. (2000): On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 42–86.
- Chong, W. H. (2007): The Role of Personal Agency Beliefs in Academic Self-Regulation: An Asian Perspective. *School Psychology International*, 28. 1. sz. 63–76.
- Creer, T. L. (2000): Self-management of chronic illness. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 601–631.
- Demetriou, A. (2000): Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 209–255.
- Endler, N. S. és Kocovski, N. L. (2000): Self-regulation and distress in clinical psychology. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 569–601.
- Garcia, T. és Pintrich, P. R. (1994): Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. In: Schunk, H. D. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale. 127–155.
- Grolnick, W. S. (2009): The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7. 2. sz. 164–173.
- Guinote, A. (2007): Power and Goal Pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33. 8. sz. 1076–1087.
- Harrow, J. (2006): Chasing Shadows? Perspectives on Self-Regulation in UK Charity Fundraising. *Public Policy and Administration*, 21. 3. sz. 86–104.
- Henderson, R. W. és Cunningham, L. (1994): Creating interactive sociocultural environments for self-regulated learning. In: Schunk, H. D. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey. 255–283.

- Higgins, E. T. és Silberman, I. (1998): Development of regulatory focus: Promotion and prevention as ways of living. In: Heckhausen, J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge University Press, New York. 78–114.
- Jackson, T., Mackenzie, J. és Hobfoll, S. E. (2000): Communal aspects of self-regulation. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 275–300.
- Jennings, K. D., Sandberg, I., Kelley, S. A., Valdes, L., Yaggi, K., Abrew, A. és Macey-Kalcevic, M. (2008): Understanding of self and maternal warmth predict later self-regulation in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, **32**. 2. sz. 108–118.
- Kanfer, R. és Ackerman, P. L. (1989): Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology - Monograph*, **74**. sz. 657–690.
- Karterud, S. (1999): Heinz Kohut szelfpszichológiája. In: Karterud, S. és Monsen, J. T. (szerk.): *Szelfpszichológia. A Kohut utáni fejlődés*. Animula Kiadó, Budapest. 17–29.
- Kehr, H. M., Bless, P. és von Rosenstiel, L. (1999): Self-regulation, self-control, and management training transfer. *International Journal of Educational Research*, **31**. 487–497.
- Kim, Y., Deci, E. L. és Zuckerman, M. (2002): The Development of the Self-Regulation of Withholding Negative Emotions Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, **62**. 2. sz. 316–336.
- Kuhl, J. (2000a): The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, **33**. 7–8. sz. 665–704.
- Kuhl, J. (2000b): A functional design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 111–170.
- Kuhl, J. és Fuhrmann, A. (1998): Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. In: Heckhausen, J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge University Press, New York. 15–50.
- Latham, G. P. és Locke, E. A. (1991): Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, **50**. sz. 212–247.
- Lemos, M. L. (1999): Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, **31**. 471–484.
- Locke, E. A. és Latham, G. P. (1999): Célkitűzés-elmélet. In: O'Neil, H. F. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 21–41.
- Maes, S. és Gebhardt, W. (2000): Self-regulation and health behavior: The health behavior goal model. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 343–369.
- Marton Magda (1998): Útban az éntudat kialakulása felé II. A tudat testérzéketi eredete. *Pszichológia*, **18**. 4. sz. 379–435.
- Matthews, G., Schwan, V. L., Campbell, S. E., Saklofske, D. H. és Mohamed, A. A. R. (2000): Personality, Self-regulation, and adaptation: A cognitive-social framework. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 171–209.
- McCombs, B. L. és Marzano, R. J. (1990): Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, **25**. 1. sz. 51–69.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 63–79.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, **103**. 2. sz. 155–175.

- Molnár Éva (2008): A tanulás tanulása, önszabályozó tanulás. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság. A XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetem Évkönyve*. Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 91–112.
- Nagy József (1979): *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Nagy József (1994): Én(tudat) és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, **94**. 1–2. sz. 3–26.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Percy, A. (2008): Moderate adolescent drug use and the development of substance use self-regulation. *International Journal of Behavioral Development*, **32**. 5. sz. 451–458.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (1996, szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2000): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ryan, R. M. (1998): Commentary: Human psychological needs and the issues of volition, control, and outcome focus. In: Heckhausen, J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge University Press, New York. 114–136.
- Schunk, D. H. és Ertmer, P. A. (2000): Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 631–651.
- Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (1998): Conclusions and future directions for academic interventions. In: Schunk, D. H. és Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-reflective Practice*. The Guilford Press, New York, London. 225–235.
- Shah, J. Y. és Kruglanski, A. W. (2000): Aspects of goal networks: Implications for self-regulation. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 86–111.
- Shapiro, S. L. és Schwartz, G. E. (2000): The role of intention in self-regulation: Toward intentional systemic mindfulness. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 255–275.
- Tyson P. (2004): Affects, agency, and self-regulation: Complexity theory in the treatment of children with anxiety and disruptive behavior disorders. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, **53**. 159–187.
- Vancouver, J. B. (2000): Self-regulation in organizational settings: A tale of two paradigms. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 303–336.
- Weisz, J. R. (1998): Commentary: Self-Regulation, Motivation, and Developmental Psychopathology. In: Heckhausen, J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Motivation and Self-Regulation Across the Life Span*. Cambridge University Press, New York. 316–341.
- Winne, P. H. (1995): Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, **30**. 4. sz. 223–228.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R. és Carver, C. S. (2003): Adaptive Self-Regulation of Unattainable Goals: Goal Disengagement, Goal Reengagement, and Subjective Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **29**. 1494–1508.
- Zimmerman, B. J. (1999): Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, **31**. 545–551.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 13–42.

Molnár Éva

Zimmerman, B. J. (2008): Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, **45**. 1. sz. 166–183.

Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

ÉVA MOLNÁR: INTERPRETATIONS AND APPROACHES TO SELF-REGULATION

The aim of present study is the description of theoretical models and empirical research findings concerning the interpretation and investigation of self-regulation. The interpretations of self-regulation are described in four dimensions: (a) the difference between regulation and self-regulation, (b) the difference between intentional (conscious) and unconscious self-regulation, (c) skill versus process oriented approaches, and (d) self-regulation as correction of behavioural problems versus „naturally” occurring behaviour in the process of adaptation to the environment.

The study summarises the most important models and discusses the following theoretical approaches in detail: social constructivist, behaviourist, connectionist, functionalist, socio-cognitive and self oriented. The major research findings concerning self-regulation in these approaches are also outlined.

The overview of the numerous theoretical approaches highlights the following shared elements in the concept of self-regulation. It is an ability of the personality that develops within the social environment. It stimulates one to reach personal goals. It is realized in setting and continuously monitoring goals and criteria, as well as in formulating feedback and reflexions. Thus, self-regulation provides the possibility of personal adaptation to the changes in the environment.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 4. 343–364. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Molnár Éva, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet MTA-SZTE Képességkutató Csoport, H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.

AZ OLVASÁSTANÍTÁS KUTATÁSÁNAK AKTUÁLIS KÉRDÉSEI

Józsa Krisztián* és Steklács János**

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

** *Kecskeméti Főiskola TFK Humán Tudományok Intézete*

Az olvasás tudományos igényességű kutatása körülbelül száz évre tekint vissza, ám mindössze négy évtizeddel ezelőttre tehetjük azt a periódusát, amikor valódi interdiszciplínává teljesedett ki. Ez utóbbi jelenség elsősorban a kognitív pszichológia, pedagógiai, nyelvészeti és szociológia kutatások szemléletváltásának, térhódításának köszönhető. Az olvasástanítási módszerek, azok hatékonyságának vizsgálata csupán az elmúlt fél évszázadban váltak a korszerű értelemben vett kutatás frekvenciált területévé (vö.: *Adamikné, 2006; Józsa, 2006*). Ennek egyik oka, hogy az ötvenes években lett egyértelmű: az ipari-technikai fejlődéssel nem tudott lépést tartani az oktatás a fejlett országokban. Az UNESCO 1956-ban definiálta először a funkcionális analfabetizmus fogalmát, amely a társadalmi fejlődés igen komoly gátját képezi mindmáig szerte a világon. Ez a jelenség egyértelműen az iskola diszfunkciójának köszönhető; az oktatás nem tudja kialakítani megfelelő módon azokat az írásbeliséghez kötődő képességeket, amelyek az egyén érvényesüléséhez szükségesek lennének a mindennapi élet különböző területein (*Steklács, 2005*).

Az olvasástanítás fogalma sokrétű, magában foglalja az iskoláskor előtti írásbeliséget, a felnőttek alfabetizációját, de a második, harmadik stb. nyelv elsajátításához szükséges olvasástanítást is. Az olvasástanítás gyakorlata a hagyományokon kívül nagymértékben függ a nyelvhez kötődő írásrendszertől is. Jelen munkánkban csak az alfabetikus írásrendszert használó nyelveken történő olvasástanításra fogunk szorítkozni. Az anyanyelven (hivatalos nyelven, államnyelven) folyó iskolai olvasástanítás kérdéskörével foglalkozunk. Áttekintjük az olvasástanítással foglalkozó hazai és nemzetközi kutatásokat. Összegzésünkben a legutóbbi évtizedben bekövetkezett változásokra, tendenciákra helyezük a hangsúlyt. A témát elsősorban neveléstudományi szempontból járjuk körbe. Főként azt elemezzük, hogy mik azok a változások, amik hatást gyakorolhatnak az iskolai gyakorlatra.

Az olvasás fogalmának átértékelődése

Az olvasásról alkotott képünk részben a társadalmi változásoknak, részben a kutatási eredményeknek köszönhetően jelentősen átalakult az elmúlt évtizedekben. A legrégebb szemlélet szerint, aki ismeri a betűket, az tud olvasni. Ezt követően a hangos, kifejező olvasást tartották a legfontosabb szempontnak. A későbbiekben az olvasás folyamatának a kommunikációs aspektusa került előtérbe, *Kingston* sokat használt definíciója szerint az olvasás a kommunikáció egy folyamata, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg az egyének között (*Kingstone*, 1967).

Mióta pedagógiai kutatók, nyelvészek, szociológusok, pszichológusok, tanárok több szempontból vizsgálják az olvasást, nagyon nehéz a meghatározásokat szintetizálni. Több, sok elméletben és gyakorlatban is működő, de egymástól különböző modell látott már napvilágot. Az olvasás fogalmát körülbelül húsz évvel ezelőtt kezdték el a mostani formában értelmezni.

A *Rand* (Reading Study Group) háromdimenziós definíciót ajánl, amely szintetizálja a tranzakciós, szociális és funkcionális elméleteit a szövegértő olvasásnak: „A szövegértés a jelentés szimultán kivonatolása és konstruálása az írott nyelvből interakción és együttműködésen keresztül” (*Snow*, 2002. 33. o.). Három eleme: az olvasó, a szöveg és maga az olvasási aktus vagy cél.

A szociális dimenzióknak újabban egyre fontosabb jelentőséget tulajdonítanak, ennek értelmezése is megváltozott, interakción keresztül történő jelentéskonstruálást értenek alatta, meghatározott helyzetben, mint például az osztályterem. A funkcionalitás szemszögéből a szövegértés az olvasás céljára koncentrál, ez leginkább információkhoz, vagy élményekhez jutást jelenti, és gyakran magában foglalja belső képek alkotását, valamint egyéb kreatív folyamatokat. Az olvasási funkciók meghatározása már a hetvenes években megjelenik, alapvetően az esztétikai és az információszerző (efferent) olvasást különböztetik meg. Az előző célja a szöveg átélése, beleélés, a mű élvezete, míg az utóbbi funkciója a kivonatolás, információk kiemelése és ezek rangsorolása (*Rosenblatt*, 1978).

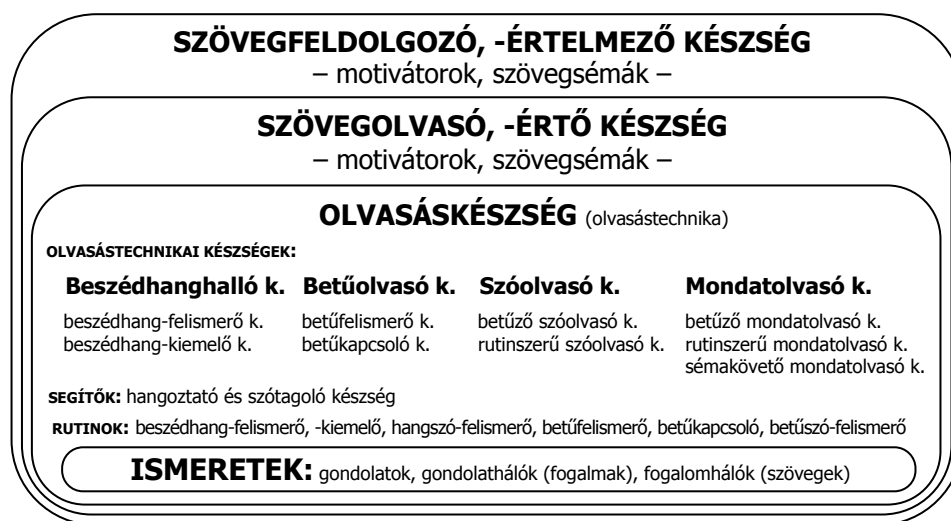
Az olvasás leegyszerűsített meghatározása *Pressley* és munkatársai szerint a „jelentés megszerzése az írott szövegből” (*Block, Gambrell és Pressley*, 2002. 4. o.), de ez a definíció több kérdést is felvet, például, hogy *egy jelentést* vagy *a jelentést* szerzi meg az olvasó. Ez azért kardinális kérdés, mert szövegtípus és az olvasás céljának függvényében éppen ezen van a hangsúly. Nevezetesen, hogy az olvasó önálló jelentést konstruáljon a szöveg adta lehetőségekből, vagy minél pontosabban leképezze a szerző által közvetített információkat, jelentést. *Pressley*-ék egy tágabb kontextusban értelmezett definíciót is megfogalmaznak, ezek szerint „az olvasás egy állandó változásban lévő interaktív folyamat, amely magában foglalja az olvasót, a szöveget és a kontextust” (*Block, Gambrell és Pressley*, 2002. 5. o.). Ez utóbbi meghatározás jól mutatja azt a szemléletet, amely az olvasáskutatás elmúlt évtizedére jellemző.

Érdeemes azonban még kiegészítenünk a fentieket azzal a pszichológiai szempontú felvetéssel, amely szerint a hatékony szövegértő olvasás a makro- és mikrofolyamatok és az előzetes tudás interakciójából áll, ami azt eredményezi, hogy az olvasó mentális képet alkot a szövegről (*van den Broek és Kremer*, 2000). A szerzők a makró szintű folyama-

tokat mint a szöveg összefoglalását, valamint a szerző által konstruált szövegszerkezetet értik, míg a mikro szintű folyamatok azokra a kísérletekre vonatkoznak, amikor az olvasó a szavak és mondatok megértésekor jelentést próbál alkotni, és az így kapott értelmes gondolati egységeket csoportosítja, rendezi saját magának.

A szövegértés értelmezésében meghatározó változást hozott a PISA vizsgálatok olvasásdefiníciója. A PISA – és ezzel összhangban a hazai kompetenciamérések – az olvasási képességet *eszköztudásnak* tekintik. Olyan eszköznek, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi élet problémáinak megoldásához (Molnár Gy. és Józsa, 2006a, 2006b).

Az olvasásképeségről mint pszichikus rendszerről Nagy József (2006a) állított fel átfogó modellt. Elméletében egyértelműen rámutat, hogy az olvasásképeség számos összetevőből áll: sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik (1. ábra). A szövegértés fejlettségéhez mindezek az összetevők szükségesek, elengedhetetlenek. Ha bármelyik összetevő fejlődése megkésik, megreked, akkor az gátat jelent a többi összetevő fejlődéséhez is, kihat az olvasásképeségre (szövegértésre). Ez tehát azt jelenti, hogy valamennyi összetevő fejlesztésére figyelmet kell fordítani. Az olvasás egyes előfeltétel készségeinek (pl. beszédhanghallás) a fejlődése már az óvodai évek alatt zajlik. Fejlődése játékos módszerekkel eredményesen segíthető, az olvasástanulás sikeres előfeltételei iskolakezdésre megteremthetőek (Fazekasné, 2000, 2006; Józsa és Zentai, 2007).



1. ábra

Az olvasásképeség szerveződése (Nagy, 2006a. 21. o.)

Olvasás és agyműködés

Az utóbbi két évtizedben az olvasás idegtudományi alapjainak kutatása rendkívüli mértékben fejlődött, számtalan olyan eredmény látott napvilágot, amely újra értelmezte az olvasási folyamatról kialakult képünket, az új szemlélet egyik alapja az emberi agy funkcionális átalakulása a serdülőkor előtt (Csépe, 2006a). Ez alapján arra kell következtetnünk, hogy ez a periódus az eddigieknél is fontosabb tényező az olvasástanulás folyamatában, illetve hogy nagyobb mértékben predesztinálja az egyént a kamasz kor előtti élmények, mint azt eddig következtettük, illetve bizonyítani tudtuk.

Az olvasás, szövegértés folyamatának megértésében fontos szerepet játszanak a kilencvenes évektől a PET- és MRI- vizsgálatok, amelyek lehetővé teszik az agy működésének megfigyelését különböző tevékenységek során. Ezek a vizsgálatok arról számolnak be, hogy a szövegértő olvasás, akárcsak más nyelvi aktivitás, differenciált és szét/megosztott agyi tevékenység; az agy különböző részei vesznek részt benne. Az olvasástanítás számára e kutatások legfontosabb következtetéseit így összegezhetjük:

- Nem elsősorban a szöveg típusa, hanem az olvasás célja határozza meg, hogy az agy mely területeinek nagyobb a preferenciája a feldolgozási folyamatban.
- Számottevő egyéni különbségek vannak az olvasás és agyműködés tekintetében.
- A diszlexiásoknál inkább egy központra fókuszál az agy, a nem diszlexiásoknál szétszlik az agyi tevékenység.
- Az agy munkavégzése folyamatosan változik. Ha ugyanazt a feladatot kapja, a megoldás helye is változhat, majd ismét új helyre tevődik át.
- Sok tanulmány megerősíti: a kezdeti feladatmegoldásnál az agy rengeteg energiát használ fel a későbbiekhez képest, és folyamatosan, egyre inkább szétosztja a feladatokat a különböző területek között. A gyakorlott és a gyakorlatlan agy között ugyanazon feladat megoldásánál nagyon nagy különbségek vannak.

Minden összetett feladat, így a szövegértő olvasás is magas szintű megosztottságot (disztribúciót) és nagyon sok feldolgozóegység összehangolt munkáját kívánja meg. Mindez egyénre és feladatra szabott. További eltérések mutathatók ki különböző sérülések esetében. Léteznek nemek közötti eltérések is.

Az olvasásban a következő hálózatok végeznek elsődleges feladatot:

1) *Felismerő hálózat.* Az agy cerebrális hemiszférájának hátsó fele hatalmas neuron hálózatból áll, amely az érzékszervi információkat fogadja, amelyekből jelentést konstruál, felismer, azonosít dolgokat. Itt történik a szó és a bekezdés felismerése.

2) *Stratégiai hálózat.* Az elülső lebeny a különböző funkciók összehangolására specializálódott. Bizonyos aktivitások lebonyolítására, és emellett arra, hogy mindezt hogyan kell megvalósítani. Például elolvasni egy szót, egy könyvet, vagy írni egy fogalmazást. Ennek sérülése összefügg a tervezés és cselekvés sikerének romlásával. A sérülések hatása egyénenként különböző: nem tud menni, tervezni, cselekedeteket koordinálni. A megértés több mint percepció vagy recepció, a jó olvasó gyakorlottsággal és stratégiákkal közelíti meg a szöveget:

- a tevékenységet előfeltevések felállításával és ellenőrzésével monitorizálja,
- kiemeli a szöveg fontos részeit, a lényegi információkat,

- meghatározza a szöveg általános szerkezetét,
- következtetéseket von le a jelentésből és az alapgondolatról,
- a szavak részeiből előre következtet a jelentésre,
- mondat részeiből előre következtet a jelentésre,
- újraolvassa a rejtélyes mondatokat.

3) *Érzelmi hálózat*. Ez a hálózat az agy középső részén található, az érzelmekre, a cselekvések háttérében meghúzódó motívumokra érzékeny. A motívumok adják a viselkedés viszonyítási alapját. Egyidejűleg több motívum is készíthetést adhat az egyénnek (vö. *Józsa, 2007a*). Az érzelmi hálózat határozza meg, hogy mely motívumok kapnak szerepet egy-egy döntésben, mely stratégiákat vagy cselekvéseket kezdi meg az egyén. Az egyén számára értékes és fontos elemek kiválasztása is itt rejlik. E hálózat nélkül a szövegértés nem tudna működni. Az olvasó nem lenne képes a megértés speciális aspektusaira koncentrálni, pl. írói cél, stílus, lehetséges jelentések (*Shaywitz, Shaywitz, Pugh és CAST Research Team, 1998*).

IKT és olvasás

Az információs kultúra elterjedése az oktatásban szinte párhuzamosan, mégis függetlenül zajlott az olvasási képesség újszerű értelmezéseinek megjelenésétől. Mindkét terület szoros kapcsolatban áll napjaink tudásfelfogásával: eszköztudásként funkcionálnak, szoros kapcsolatban vannak a tudás alkalmazhatóságának problematikájával. Az informatikai eszközök rohamléptékű fejlődése és terjedése mellett a digitális tananyagok köre is számottevően bővült az előző években. Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) oktatásban való elterjedése nem öncélú, nem kizárólag technikai gyökerű, hanem a tanítás-tanulás folyamatát segítő, a hatékonyságot jelentős mértékben előmozdító új oktatási eszköz. Az IKT eszközök használata ma már messze nem az informatika tanárok privilégiuma. Az oktatás minden területén fokozatosan elterjednek a különböző alkalmazások (*Molnár É. és Józsa, 2006; Pittard, Bannister és Dunn, 2003*).

Az IKT eszközök rohamléptékű fejlődése (erről lásd *Kárpáti, Molnár, Tóth és Főző, 2008; Kelemen, 2008a, 2008b; Molnár, 2007*) ellenére ma még nem mondhatjuk, hogy a hazai oktatás, a mindennapi osztálytermi gyakorlat gyökeresen megváltozott volna. A nemzetközi trendeket figyelő kutatók egy része ugyanakkor feltételezi, hogy néhány éven, esetleg évtizeden belül már nem lesz szükség a tanítási-tanulási folyamatok és a digitális technológia, mint egymástól különálló fogalmak vizsgálatára, mert a folyamatosan fejlődő IKT-eszközök hatására azok az oktatás szerves részévé válnak. A két fogalom összeolvad, az iskolai nevelés kizárólag digitális környezetben fog megvalósulni (*Pittard, Bannister és Dunn, 2003*).

Az IKT tanulásban betöltött hatékony szerepéről több kutatási eredmény is beszámol. A kutatási eredmények igazolják, hogy az IKT-eszközök eredményesen segíthetik az osztálytermi munkát, az iskolai képességfejlesztő programokat. A ROIP-ELTE UNESCO IPK kutatási program keretében hátrányos helyzetű tanulók olvasási képességét fejlesztették IKT-val támogatott környezetben. A program látványos eredményeket

hozott az olvasási képesség fejlődése terén. Mind a folyamatos szöveg, mind az ábra- és táblázatolvasás terén fejlődés tapasztalható. Legnagyobb mértékű fejlődés az elbeszélő szöveg megértésében következett be. Az egy tanévnyi számítógéppel segített oktatás következtében a hátrányos helyzetű tanulók szövegértésének elmaradása jelentős mértékben csökkent. Az IKT által nyújtott egyedülálló lehetőségek (kreatív feladat-helyzetek, gazdag ismeretanyag, állandó és azonnali visszacsatolás, önálló haladási ütem, differenciálási lehetőségek stb.) a hátrányos helyzetű tanulók esetében egyértelműen megmutakoztak. Az IKT környezettel, az iskolai eszközháttér megerősítésével és nem utolsósorban a pedagógusok felkészítésével jelentős lépéseket lehet tenni az esélyegyenlőség, esélyteremtés terén (Molnár É. és Józsa, 2006).

A számítógépes alkalmazások előnyei között a szerzők legtöbbször külön kiemelik az eszközök motiváló hatását. A gyakorlati tapasztalatokat megerősítve több kutatás is igazolja, hogy az IKT eszközök használatának már önmagában is jelentős motiváló ereje lehet (Józsa, Pap-Szigeti és Meskó, 2010; Passey, Rogers, Machell, McHugh és Allaway, 2003).

Az IKT folyamatos fejlődése és terjedése az olvasásfejlesztés területén is új kihívásokat eredményez. A kizárólag könyveken, nyomtatott médián alapuló oktatási módszerek már nem elegendőek a mai kor olvasói számára. Az eddig legjobbnak bizonyult olvasásitanítási módszereket is át kell gondolni, hogy meg tudjanak felelni az új kihívásoknak. Az olvasási programok kidolgozóinak, a tantervfejlesztőknek figyelembe kell venniük, hogy a mai olvasók nagyrészt elektronikus szövegeket olvasnak, leginkább az interneten. Ehhez azonban más jellegű, új olvasási készségeket, stratégiákat kell kifejleszteniük. Az iskolának fel kell vállalnia, hogy a jövő olvasóit hozzásegítse e készségek fejlődéséhez. Ez pedig csakis a tanárok, a szülők, a tanárképző intézmények, az iskolai vezetés, a politikai döntéshozók és az oktatáskutatók együttes munkájával, összefogásával valósulhat meg (IRA, 2002).

A fentieket felismerve több országban, így például Ausztráliában, Finnországban, Írországban, Új-Zélandon, az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban is elindultak ezek a változások. Itthon még jórészt előttünk állnak ezek a feladatok.

Az olvasás alapozása: az olvasástechnikai készségek

A beszédhanghallás szerepe az olvasás folyamatában

A beszédhanghallás segítségével a beszédhangokat különböző hangkörnyezetekben is észlelni tudjuk. Az elkülönítést a hangok tulajdonságai (komponensei) alapján tesszük meg. A beszédhangok különbözhetnek egymástól a képzés jellemzőiben: abban, hogy hol a képzés helye, milyen a képzés módja. Továbbá a hangszalagok rezgésének különbözőségében, az ejtés időtartamában, és a hangkihallás folyamatában. Ez a spontán fejlődő készség a beszéd tanulásának egyik feltételeként működik. Segítségével lehetővé válik a szóbeli közlések felfogása, a hangzási hasonlóságok ellenére a különbségek észlelése. Amikor a gyermek beszélni tanul, a beszédészlelés és a beszédértés oldaláról ka-

pott információkat egyaránt figyelembe veszi. Az artikulációs folyamat szabályozásában a beszédhanghallás kontroll szerepet tölt be, így az anyanyelv képzési szabályai szerint képzett beszédhangok egyik feltételévé válik. A folyamat pontos kezdési ideje nem ismert, de nagyjából három-öt évet vesz igénybe. A beszédhanghallás készség perceptuális és nyelvi szinten működik, a szabályozás a nyelvi kommunikációban akusztikus észleleti szinten valósul meg. De ezzel a fejlődési folyamatnak még nincs vége, mert az optimalizálódáshoz több évre van szükség (Fazekasné, 2006; Fazekasné és Józsa, 2008; Gósy, 2000).

A beszédhanghallás minősége befolyásolja a beszédhangok képzését, a beszédészlelés és megértés folyamatát, az olvasást és a helyesírást. A beszédhangok megkülönböztetésének sérülése az egyik oka lehet bizonyos beszéd-rendellenességeknek (a beszéd alaki képzési zavarainak), és akár a tiszta hangképzés ellenére az olvasás-helyesírás gyengeségeinek, illetve zavarainak (diszlexiának, diszgráfiának). Az idegen nyelv tanulásának sikerességében is befolyásoló tényező, hogy a nyelvet tanuló mennyire észleli a hangejtési különbségeket, hogyan tudja tagolni, és ez által értelmezni az idegen hangsorokat, szósorokat.

A beszédértéshez nem szükséges az egyes fonémák egyenkénti felismerése, mert azok a *szófelismerő rutin* (Nagy, 2006b) elemeiként működnek. Ez azt jelenti, hogy beszédértés a hangsor néhány jellegzetességének a felismerés alapján megtörténik anélkül, hogy minden beszédhangot külön kihallanánk, megkülönböztetnénk. A részlegesen fejletlen beszédhanghallás így rejtve maradhat, legfeljebb direkt vizsgálati helyzetben derül ki, hogy a hangokat alkotó összetevők megkülönböztetése hiányosan működik. Az olvasás és a helyesírás tanulása viszont ezáltal jelentősen megnehezülhet (Fazekasné és Józsa, 2008).

Az olvasáshoz szükséges hallási képesség nem speciálisan fonéma természetű, hanem zenei hallási képességgel is társul. A beszédhanghallás és a zenei hallás között bizonyos hasonlóságok vannak. Valószínűsíthető, hogy a zenei képességek olyan kognitív képességekhez kapcsolódnak, amelyek a fonológiai tudatosságban és az olvasásban is szerepet játszanak. Janurik Márta (2008) a kutatási eredmények áttekintése alapján kiemeli, hogy a korai olvasás fejlettségében meghatározó szerepet játszó fonológiai tudatosság és beszédhanghallás speciális zenei képzéssel fejleszthető. A jó zenei hangmagasság-megkülönböztető képesség előrejelzi az olvasás későbbi eredményességét is. Mindez azt mutatja, hogy "az olvasástanításban újszerű lehetőséget nyújthat olyan fejlesztő zenei program kidolgozása, amely az akusztikai-fonetikai analízis fejlődését segíthetné óvodáskorban és iskoláskorban, az olvasástanulás kezdeti szakaszában" (Janurik, 2008. 310–311. o.).

A gyermekek akkor tanulnak meg helyesen olvasni és írni, ha nemcsak globálisan észlelik a szót, hanem hallási figyelmüket annak elemeire, a beszédhangokra is összpontosítani tudják, és képesek a hangsor analizálására. Az olvasási zavart/gyengeséget alapvetően meghatározza a „fonológiai deficit” (Csépe, 2005. 216. o.). Az ilyen gyermekek a hallási ingereket rosszul elemzik, beszédhanghallásuk fejletlen, zavart (Csépe, 2005). Akármilyen nyelven tanulunk meg olvasni, a fonológiai feldolgozás szintje meghatározza az írás-olvasás sikerességét (Ramus, 2003). Az elektrofiziológiai kutatásoknak köszönhetően kidolgozott, új diszlexia modell szerint az olvasás súlyos zavarát a hallási

percepció zavara okozza, nem pedig a beszédészlelés felsőbb szintjei (szemantika, szintaxis, diskurzus): „Sokkal inkább a hierarchia legalsó szintjén található fonológiai modul, a nyelv elemeit alkotó megkülönböztető hangelemek feldolgozása, deficitese működése játszik kitüntetett szerepet az olvasás és írás elsajátításának sikertelenségében” (Csépe, 2002. 2. o.). A diszlexia egyik kiváltó oka az akusztikai eltérés feldolgozásának hiányosságaiban kereshető. A diszlexiások egy részénél bizonyos mássalhangzókra, súlyosabb esetben a magánhangzókra vonatkozóan is megjelenik ez a deficit. A mássalhangzók képzés helye szerinti eltérésre (itt a frekvencia-összetevők gyors időbeli változását kell észlelnünk) a diszlexiásoknál nem vagy csak alig kerül feldolgozásra (Csépe, 2006a, 2006b).

A tanulásban akadályozott gyermekek olvasástanulásának folyamatában sokszor találunk a diszlexiához hasonló tüneteket. Esetükben az olvasástanulás kezdő problémája a fonéma-graféma megfeleltetés, azaz alapvetően a hang-betűkapcsolatok kialakítása. A gyakorlatból ismert tény, hogy esetükben milyen sokáig bizonytalan a betűfelismerés, és gyakori a betűfelcserélés (Fazekasné és Józsa, 2008).

A beszédhanghallás két összetevője, a beszédhang felismerés (fonológiai észlelés) és a beszédhang kiemelés (fonológiai tudatosság). A fonológiai tudatosság a szótagolást, a szó eleji és végi hangok felismerését és hangoztatását, a beszédhanghallást, és a beszédhangot jelölő betű egyeztetését jelenti (Nagy, 2006b). A fonológiai tudatosság később alakul ki, mint a fonológiai észlelés. A szavakon belül az eredményes szófelismeréshez az egyes hangok differenciálása nem szigorú feltétel. A magyar nyelv fonetikus írást használ, ezért az olvasás és írás eredményes elsajátításához nélkülözhetetlen a hangzó-differenciálás, azaz a beszédhangoknak megfelelő betű (betűk, betűkombinációk) kifogástalan elsajátítása. A fonológiai tudatosság abban az esetben javul jelentősen, ha az olvasástanulás kezdetét megfelelő hangtani előkészítés kíséri. A gyakorlatok szisztematikussága és intenzitása olvasástanítási módszerenként különbözőek. Ha a beszédhangok különálló felismerése gyengén működik, a graféma-fonéma kapcsolata nem lesz stabil. A pedagógus általában a vizuális felismerés zavarának tulajdonítja a bizonytalan betűfelismerést és megnevezést, holott ezért a beszédhanghallás is felelős lehet. A fonematikus tagolás az alap, a betűhasználat pedig a felépítmény. Az olvasástanulást kezdők egyszerre ismerik meg az alapot és a felépítményt. Sajnos a gyakorlat általános sajátossága, hogy a felépítményt tanulják alaposan, az alap pedig csak melléktermékként szerepel. Míg a betűhasználatot folyamatosan kontrollálják, addig a fonematikus tagolás ellenőrzése nem történik meg (Kassai, 1998).

Az olvasástanulás kezdetén az olvasás betűről betűre halad. A dekódolás alatt nemcsak a hangot kell a megfelelő betűvel helyettesíteni, ez nem csupán egyszerű betű-fonéma rendezés. A dekódolás két összetevője szabályok szerint, kölcsönösen alakítja egymást. A kialakult olvasás már globális művelet, ahol a szóképeket, szavakat az olvasás során egészükben fogjuk fel. A szavakban az egymást követő betűk azonban megtartják önállóságukat.

Az olvasástanításban jelentős szerepe van a hangos olvasás gyakorlási idejének is. De a dekódolási folyamat helyettesítése a hangosan olvastatással, veszélyt is jelenthet: a gyermekek egy részénél megfigyelhető, hogy betanulják az olvasott szöveget, és amikor

az olvasás mennyisége több a betanulhatónál, akkor derül ki a gyenge olvasási szint, a dekódolás hiányosságainak következménye (Fazekasné és Józsa, 2008).

Az elemi alapkészségek szerepe az olvasástanulásban

Az előzőekben rámutattunk, hogy a beszédhanghallás fejlettsége kritikus előfeltétele az olvasástanítás sikerességének. A beszédhanghallás fejlettségéről a *DIFER Program-csomagban* szereplő beszédhanghallás teszt ad diagnosztikus képet. A *DIFER Program-csomag* (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b) a beszédhanghallás mellett további hat elemi alapkészségek fejlettségét mutatja meg. Ezek a következők: az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az úgynevezett *írásmozgás-koordináció*. A nyelviileg közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője a *relációsóköincs* fejlettsége, a matematikatanulása az *elemi számolási készség* fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele pedig többek között a *tapasztalati következtetés* és a *tapasztalati összefüggés-megértés* fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), az úgynevezett *szocialitás* (elemi szociális motívumok és készségek). Mindegyik készség esetében bizonyított, hogy a fejlettsége meghatározó jelentőségű a sikeres iskolakezdéshez, iskolai tanuláshoz (Józsa, 2007b).

Az *SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportjának* keretei között, Csapó Benő vezetésével longitudinális kutatási programmal vizsgáljuk, hogy az elemi alapkészségek iskolába lépéskor mérhető fejlettsége milyen mértékben határozza meg az olvasási képesség fejlődését. Összesen mintegy 5000 gyermek fejlődését követjük nyomon első osztálytól kezdve, 2003-tól (Csapó, 2007; Józsa, 2004). E vizsgálat eredményei egyértelművé teszik, hogy a kevéssé fejlett elemi alapkészségekkel iskolát kezdő gyermekek nagy valószínűséggel kudarca vannak ítélve az olvasástanulásban, az iskola nem tudja a fejlődésbeli elmaradásukat behozni. Az elemi alapkészségek iskolába lépéskor mért fejlettsége és a második osztályos szövegértés között 0,52 erősségű korrelációt kaptunk. A szülők iskolai végzettsége a DIFER-készségekkel 0,46, a másodikos szövegértéssel 0,42 szinten korrelál. Regresszió-analízis szerint a DIFER elemi alapkészségei az olvasási képesség fejlettségében megmutatkozó tanulók közötti különbségek 23%-át magyarázzák meg, a szülők iskolai végzettsége pedig a variancia 10%-áért felel. E két tényező – szülők iskolai végzettsége és az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szint – mintegy egyharmad arányban determinálja az olvasási képességet (Józsa, 2007b; Molnár, Józsa, Molnár és B. Németh, 2007). A tanulók, osztályok fejlődésének elemzéséből az is megállapítható, hogy az iskolába lépéshez képest jelentős fejlettségbeli átrendeződések mennek végbe. Az osztályok, tanulók egy része az iskolában töltött évek alatt elveszíti azt a fejlettségbeli előnyét, amivel iskolakezdekéskor rendelkezett. Ugyanakkor vannak olyan osztályok, ahol a gyermekek sokkal jobban olvasnak második osztályban annál, mint amit az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szintjük alapján várni lehetne. Mindez arra mutat rá, hogy az olvasáselsajátítás kezdeti szakaszában a pedagógusnak, az alkalmazott módszereknek jelentős szerepe van az olvasástanítás eredményességében (Józsa, 2007b). Az eredmények megerősítik továbbá azokat az érveinket is, amelyek szerint az iskolába

lépés idején elkezdődő olvasás-írás előkészítő szakasznak hosszabbnak és átgondoltabbnak kell lenni annál, amit ma a legtöbb esetben tapasztalunk.

Hangoktól a szavakig

Az olvasástanítás hagyományos értelemben az iskolarendszerben történő előkészítő, betű-hang, majd graféma-fonéma megfeleltetési szabályok tanítását, a betűk összeolvasását, az olvasástechnika fejlesztését és az olvasásértés (szövegértő olvasás) képességének a kialakítását foglalja magában. Alapvetően három szakaszt különböztet meg: az előkészítési, az elsajátítási (rendszerképződés) és az automatizálási (optimalizációs) szakaszt.

Az iskoláskor előtti írásbeliség kutatásának fontossága jelentősen átértékelődött az elmúlt két évtizedben. Ezt jól mutatják a legutóbbi, 2007-es berlini Európai Olvasáskonferencia előadásai is. Az óvodai írás-olvasás előkészítésének tekintetében két egymástól eltérő nézet alakult ki a szakirodalomban. Az első táborba azok tartoznak, akik a *kivárás* (*reading readiness*) mellett foglalnak állást. Szerintük az óvodáskor nem alkalmas az írás-olvasás tanításának előkészítésére, erre a gyermekek az iskoláskorukat elérve érnek meg. A másik álláspontot *bontakozó írásbeliség* (*emergent literacy*) néven emlegeti a szakirodalom. Mindazok, akik ezt a nézetet vallják, azt hangsúlyozzák, hogy a gyermekek az írásbeliség számtalan formájával találkoznak már az iskoláskor előtt, különböző szinten ugyan, de rendelkeznek nyelvi tudatossággal, amelynek szerves részét képezi az írásbeliségre vonatkozó tudatosság. Ennek részeként ismernek betűket, van némi fogalmuk az olvasás-írás funkcióiról, és mindez a tudásuk alapját képezi az olvasástanulásnak (*McMahon, Richmond és Reeves-Kazelskis, 1998; Szinger, 2007*).

Ez utóbbi irányhoz kapcsolható a DIFER Programcsomag mesékre épülő óvodai, kisiskoláskori készségfejlesztése (*Nagy, 2009*). A gyerekek által már jól ismert, sokszor hallott mesékhez olyan beszélgetések társulnak, melyek a nyelvi-logika különböző elemeit fejlesztik (*Nyitrai, 2009a, 2009b*). A nyelvi-logikai rendszer megfelelő fejlettsége elengedhetetlen feltétele a szövegértésnek. A meséknek, a meseélményeknek emellett az olvasástanulás motivációja szempontjából is jelentős szerepük lehet. A könyvek, a mesék nyújtotta örömforrás felerősítheti az olvasás elsajátítására irányuló motivációt (*Józsa, 2007a*). Ebből a szempontból is fontos tehát, hogy milyen mesékkel, milyen mesélőkkel találkoznak a gyermekek az iskoláskort megelőző időszakban.

Az iskolai olvasástanítás előkészítő szakaszával viszonylag kevés tanulmány foglalkozik. Ugyanez igaz a betűtanítási szakaszra is. Ami ezen a területen fontos prioritással bír, hogy a folyékony olvasás alapja a hatékony és automatikus szófelismerés. A folyékonyságnak három eleme érdemel külön említést. Az elsőre ezek közül már utaltunk, ez a gyors és pontos szófelismerés. Ennek fő pillére a fonéma-graféma megfeleltetési szabályok automatizálódása, aminek egyik alapja a gyakori olvasás. A második tényező a hangos olvasás esetén a prozódiai tényezők ismerete, amely az olvasás közben kell, hogy megjelenjen. Ez azt jelenti, hogy el kell jutnia a gyermeknek arra szintre, hogy a jelentésre koncentrálva, értelmezve tudja felolvasni a szöveget. A harmadik fontos eleme a folyékony olvasásnak maga a megértés, amely nélkülözhetetlen tényező a szöveg olvasásában, átélésében. Csak akkor fordítható több kapacitás a jelentés alkotására (a megér-

tésre), ha a figyelmet nem köti le a szófelismerés, a dekódolás agyi folyamata. Könnyen kikövetkeztethető az is, hogy amennyiben a prozódiai képesség fejlett, akkor jobban működik a beszélt nyelv jellemzőinek átvitele az írott szövegre. Ennek fejlesztésére két utat nevez meg szakirodalom, az egyik az önálló ismétlés és gyakorlás módszere, a másik pedig az úgynevezett segített olvasás, ahol a gyermekek a tanárt követik, modellezni próbálják a folyamatot (*Kuhn, Schwanenflugel, Morris, Morrow, Woo, Meisinger, Sevcik, Bradley és Stahl, 2006*).

Az olvasástechnika fejlesztése ugyancsak a kevésbé kutatott területek közé tartozik, a kialakult módszerek nagyon hasonlóak a különböző országokban. *Wood és Algozzine (1994)* a következő technikákat emelik ki a hatékonyság szempontját figyelembe véve:

- Páros vagy segítő olvasás: két vagy több gyermek egyszerre olvas (hasznos a nehézséggel küzdő gyermekek számára is).
- Dörmögő olvasás: egy vagy több gyermek hangosan olvas, a többiek kisebb hangerevével olvasnak együtt velük.
- Suttogó olvasás: gondosan ejtjük ki a szavakat, de suttogva (egy gyermek hangosan, a többi így követi).
- Utánzó olvasás: a tanár felolvas egy rövid részt, a szöveghez illeszkedő, megváltoztatott hangon, a kiválasztott gyermeknek, gyermekeknek ezt kell utánózni a bemutatott módon és tempóban.
- Olvasás kórusban: segít fokozni a szöveg izgalmát, hangsúlyozni egyes részeket.
- Megszakított néma-hangos, követő olvasás: a tanár hangosan olvas, a gyermekek némán követik, amikor a tanár elhallgat, a gyermekek hangosan kimondják a hiányzó szót/szavakat.

A szerzők a felsoroltak bemutatása mellett kiemelik, hogy fontos a változatosság, a több különböző módszer, stratégia alkalmazása, ezek váltogatása, kombinálása.

Szövegértés

A hatékony szövegértő olvasás feltételei

Az olvasástanítás területén belül a nemzetközi szakirodalom legfrekvenciáltabb területe a szövegértés hatékonyságának vizsgálata. A kutatók több szempontból is vizsgálják, hogy milyen tényezők befolyásolják a szöveg megértését, illetve hogyan lehet a szövegértő olvasást minél eredményesebben tanítani. Ennek okát leginkább abban kereshetjük, hogy a szövegértést vizsgáló felmérések nagyon sok országban drasztikus visszaesést jeleztek, ami társadalmi szempontból is többféle veszélyt jelez. Egy amerikai tanulmány megfogalmazása szerint a tizenévesek úgy lépnek be az új évezredbe, hogy soha a történelem során nem tapasztalt követelményekkel szembesülnek az írásbeliség terén, miközben az olvasási képességük minden eddiginél rosszabb eredményt mutat (*Bean, Bean és Bean, 1999*).

A NAEP (*National Assessment of Educational Processes*) 1998-ban publikált felmérése szerint a jó olvasó az, (1) akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz, (2) elég fo-

lyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon, (3) felhasználja, amit tud ahhoz, amit olvas, (4) az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja, elvonatkoztatja, kiterjeszti, alakítja. (5) A jó olvasó hatékony olvasási stratégiák variációit használja, hogy fokozza és kivetítse saját szövegértését. (6) A jó olvasó különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében (NAEP, 1998. 9. o.). A felsorolásból talán az ötödik pont érdemel némi kifejtést, az olvasási stratégiák használata ugyanis a szövegértés szempontjából kiemelt hangsúlyt kapott az elmúlt években, ezt több helyen is olvashatjuk, a későbbiekben még visszatérünk erre.

Egy hasonló profilú vizsgálat szerint a fejlett szövegértési képesség a következőkön alapul: (1) gyakori érintkezés az írásbeliséggel, (2) fejlett beszédkészség, gazdag szókincs, (3) hatékonyság, eredményesség (kompetencia) érzése a szövegek kapcsán szociális interakciók során, (4) hatékony szófelismerés és (5) hatékony szövegértési stratégiák használata. Fontos megállapítása a szerzőnek, hogy a felmérés szerint ezek közül bármelyik fejlesztése pozitív hatást gyakorol a szövegértési képességre (Pressley, 2000). A szerző megjegyzi még, hogy a motiváció kardinális kérdés a szövegértés képességének fejlesztésében, illetve, hogy hasonló jelentőséggel bír a narratív és informatív szövegek hozzáférhetősége az olvasó számára. Szenczi Beáta (2010) áttekintésében kiemeli, hogy a gyermekek olvasási motiváltsága jelentősen segíti a szövegértésük fejlődését. A fejlett szövegértési képességnek ugyanakkor nem feltétlenül velejárója az erős olvasási motiváltság. A tanulási énképnek egyik lényegi, más énkomponensektől karakteresen elkülönülő összetevője az olvasási énkép (Szenczi, 2008).

Block, Gambrell és Pressley a 90-es évek második felének a hatékony szövegértés tényezőire vonatkozó vizsgálatait összegezve megállapítja, hogy a jó olvasót a következők jellemzik: (1) kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között, (2) gondolkodási folyamatot, eljárást választ, (3) mentális képeket alkot, (4) kérdéseket tesz fel, (5) következtet, (6) összefoglal, (7) belátja, hogy mit ért meg és mit nem, (8) felszámolja a zavaros dolgokat. Mindezek fontosságát, és az elkövetkező kutatások jelentőségét értékelve a szerzők megállapítják, hogy az olvasásértés kutatásának, oktatásának prioritást élvező nemzeti ügynek kellene lenni (Block, Gambrell és Pressley, 2002). Sok további kutatási eredmény látott napvilágot ebben a témában. Úgy véljük azonban, hogy már az itt felsoroltak is jól demonstrálják azokat a tényezőket, amelyek fontosságáról szakmai konszenzus született az elmúlt évtizedben.

Roller (2002) az olvasási képesség fejlesztésével kapcsolatban a következő dilemmákat, kérdéseket vetik fel:

- *Fejlődés*: Hogyan illeszkedjen egy-egy oktatási szakasz a fejlődési folyamat egészébe? Léteznek-e az olvasás fejlődésének szakaszai, stádiumai?
- *Motiváció*: Milyen oktatási módszerek teremthetik meg a szükséges motivációs alapot a közoktatás egyes szakaszaiban?
- *Egyéni különbségek*: Hogyan alkalmazkodhatunk a tanulók egyéni szükségleteihez a közoktatás keretein belül? Hogyan kezelhetők az egyre sokszínűbb tanulói csoportok?
- *Időproblémák*: Hogyan kezelhetők az időkorlátok, az eltérő tanulási időszükségletek a közoktatás kereteinek megtartása mellett?

Metakogníció, olvasási stratégiák

A metakogníció fogalma *John Flavell* nevéhez kötődik. 1979-ben megjelent munkájában ír először erről a fogalomról, szerinte a metakogníció a kognitív jelenségekről alkotott tudás és azok megismerése. Az általa megalkotott modell már magában foglalja a metakognitív tudást és tapasztalatot. Nézete szerint az előbbi az utóbbiból származik. *Flavell* kiemeli továbbá, hogy a metakognitív gondolkodás előre megfontolt, tervezett, szándékos, célorientált és jövőre vonatkozó mentális viselkedés, tehát eredményesen használható a kognícióra épülő feladatok megoldásánál (*Flavell*, 1979). A metakogníció tudatosság és tudás az egyén saját mentális folyamatairól, mindarról, hogy hogyan tudja kivetíteni, szabályozni és irányítani ezeket a saját célja érdekében (*Harris és Hodges*, 1995). Az olvasás mint mentális folyamat ezek szerint feltételezi az olvasó részéről, hogy kivetíti, szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása, annál jobban képes megérteni az olvasott szöveget. Ezt a tézist azóta számtalan kutatás igazolta.

A hatékony szövegértő olvasás a makro- és mikrofolyamatok és az előzetes tudás interakciójából áll, ami azt eredményezi, hogy az olvasó mentális képet alkot a szövegről (*Raphael*, 1986). Olvasás közben az előzetes tudása és a szerzett információk közötti összefüggéseket tárja fel az olvasó.

Ennek az összetett folyamatnak a megvalósításához több részfolyamat összehangolásának a képessége szükséges, amiben a figyelem, a munkamemória kulcsszerepet játszik. Ez utóbbi kapacitása azonban limitált. Az olvasónak ezért folyamatosan döntéseket kell hozni, hogy befolyásolja a szövegértést: mely elemek, gondolatok fontosak, mikor olvasson újra egy részt. Ezek a folyamatok a kognitív források elosztását igénylik. Az egész olvasási folyamatot tehát akkor tudjuk a maga komplexitásában megérteni, ha a metakognícióba ágyazzuk be, mert a szöveg megértése összeomlana folyamatos monitorozás nélkül. Ez mind a három olvasási szakaszban igaz: (1) felkészülés az olvasásra, (2) jelentés konstruálás az olvasás alatt (3) az olvasottak átgondolása, reflektálás az olvasottakra (*Pressley*, 2002).

Baker és Brown (1984) szerint a metakogníció egyrészt a kogníció ismeretéből, másrészt a kogníció szabályzásából áll. Ezt a megállapítást kifejtve a szerzők arra a megfigyelésre jutnak, hogy az olvasó kognitív tudása a saját kognitív forrásaira, az olvasási feladatra vonatkozó ismeretekből, valamint a kettő közti kompatibilitás ismeretéből áll. A metakognitív olvasási képességek ismertetése kapcsán kifejtik a szerzők, hogy az olvasás szabályzó mechanizmusa az életkor előrehaladtával fejlődik. Magasabb évfolyamon egyre jobban terveznek és foglalnak össze a tanulók. A metakognitív ismeretek, képességek, olvasási stratégiák tanítása a gyakorlatban harmadik osztályos kortól tűnik eredményesnek.

A kognitív stratégiák elnevezés alatt a szakirodalom azokat az egyén által szándékosan kiválasztott cselekvéseket érti, amelyek a kitűzött cél megvalósítása érdekében történnek (*Paris, Wasik és Turner*, 1991). Ezzel összhangban *Almasi* az olvasási stratégiákat a következőképpen definiálja: „Az olvasási stratégia az olvasás célja érdekében, a kiválasztás, a végrehajtás és a monitorizálás szándékosan alkalmazott kognitív folyamata” (*Almasi*, 2003. 5. o.). A jó stratégiahasználókat a következők jellemzik: (1) kiterjedt

háttértudás, (2) motiváltság, (3) a metakognitív faktor ismerete (ez egyaránt vonatkozik a deklaratív, a procedurális és a kondicionális tudásra), (4) több olvasási stratégia alkalmazása, (5) az olvasási feladat analizálásának képessége, azaz az olvasási cél érdekében a legjobb stratégiák kiválasztása (*Pressley, Symons, Snyder és Cariglia-Bull, 1989*).

A legfontosabb olvasási stratégiák megnevezése szempontjából egységesnek tűnik a szakirodalom, csupán néhány kisebb különbséget tapasztalunk. *Keene és Zimmermann (1997)* a következő stratégiákat tartja a leghatékonyabbnak a szövegértés szempontjából: (1) előzetes tudás aktiválása, (2) az információk rangsorolása, (3) a szöveg és a szerző kérdezése, vagyis kérdések feltétele olvasás közben a szerzőhöz, a szöveg gondolataival kapcsolatban (4) különböző érzékszervi képek előhívása, (5) következtetés levonása, (6) újra elmondás vagy szintetizálás, (7) javító stratégiák használata, vagyis saját olvasási hibáink kijavítása, ezek lehetőségeink ismerete.

Ha a hatékony szövegértő olvasás felől közelítjük meg az olvasás folyamatát, akkor beszélünk kell olvasás előtti, alatti és utáni stratégiákról, magát a folyamatot *Paris, Wasik és Turner (1991)* így részletezi:

- Felkészülés az olvasásra:
 - Az olvasás céljának a tisztázása,
 - A szöveg átfutása, hogy információt szerezzünk a szöveg hosszúságáról, szerkezetéről,
 - Az előzetes tudás aktiválása.
- Jelentésalkotás olvasás közben:
 - Szelektív olvasás: irreleváns információk gyors olvasása, fontos információk, nehéz, érdekes szöveg ismételt átolvasása,
 - Legfontosabb gondolatok meghatározása,
 - Jóslások,
 - Következtetések,
 - Értelmezés és értékelés,
 - A gondolatok integrálása a szöveg összefüggéseibe,
 - A megértés monitorozása.
- Az olvasottak áttekintése, reflektálás a szövegre:
 - Kérdések megfogalmazása a megértés céljából,
 - A használt stratégiák felidézése,
 - Összefoglalás.

A metakognitív tudás és képességek szorosan összefüggenek az olvasási stratégiák használatával. Az olvasás céljának és módjának kiválasztásához, saját megértési folyamatunk figyelemmel kíséréséhez, valamint az olvasás utáni összegzéshez alapfeltételét jelent a tudatos nyelvi-kognitív viselkedés, önmagunk kontrollálása és monitorizálása. Ennek felismerése a nyolcvanas években történt meg, azóta jelentős eredmények születtek. Az elmúlt két évtized tapasztalatai azt is egyértelműen bizonyítják, hogy a korszerű szövegértő olvasás tanítása a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítására épül (*Csikos, 2007; Csikos és Steklács, 2006*).

Block, Gambrell és Pressley (2002) a szövegértő olvasás tanításának fejlesztéséről írott munkájában összefoglalja mindazokat a megfigyeléseket, tapasztalatokat és javasla-

tokat, amelyek szerintük a legfontosabbak ezen a területen. A szerzők szerint mindezek a következők:

- A szövegértés hatékony fejlesztése változatos szövegekre épít. Felhasznál tudományos ismeretterjesztő és élményt kínáló szövegeket. Ez utóbbi tartalmaz egyaránt reális és fiktív elemeket.
- A szövegértés hatékony tanításának tartalmaznia kell a szövegértés modellezését. Lehetőséget kell adni a gyermekeknek ezek önálló gyakorlásra. A tanároknak explicit módon meg kell mutatniuk, hogy a diákoknak mit kell tenniük a jobb szövegértés érdekében.
- A kellően felkészült tanárok legalább 30 olyan kognitív, metakognitív elemet tanítanak meg diákjaiknak, amely elősegíti a szövegértést.
- A tanulók gyorsabban sajátítják el a szövegértés képességét, ha a tanítási folyamat tartalmaz tanár és diák együttműködésén alapuló beszélgetést; tanár-olvasó csoportot, ahol a tanárok és a tanulók is tanítják egymásnak a szövegértési folyamataikat; valamint a tanulók által vezetett hangosan gondolkodásra építő szövegfeldolgozókat.
- A tanulók nem tudják új olvasmányokra könnyen transzformálni a szövegértési stratégiáikat. A stratégiák használatát direkt instrukciókkal kell segíteni.
- Az értékelési standardoknak, és az ezekre épülő méréseknek ki kell térniük arra, hogyan szabályozzák a tanulók saját szövegértő folyamataikat.
- Mindennek elősegítésére az *Egyesült Államokban* legalább 40 szövegértést tanító program áll rendelkezésre.

A fentiekkel szoros összefüggésben sokkal hangsúlyosabbnak kellene lenni a metakognitív tanításának az írás-olvasás tanításának folyamatában. Célként fogalmazható meg, hogy írásbeliséghez kötődő tevékenységek során fejlesszék a gyermekek metakognitív tudatosságát és önszabályozását (*Csikos és Steklács, 2006*). Az önszabályozó folyamat tanításának alapja a metanyelvi tudatosság kialakítása, fejlesztése, ezt követi a feladat analizálása, majd annak elemzése, hogy mely részei lesznek nehezek a gyermekeknek. A tanítási során fontosnak tartják azokat a gyakorlati tanácsokat, ötleteket, melyek segítik a gyermeket a feladat megoldásában (*Samuels, Ediger, Willcutt és Palumbo, 2005*).

Az *Egyesült Államokban* folytatott széleskörű kutatás összegzésében a *National Reading Panel (2000)* hét olyan módszert, tényezőt nevezett meg, ami bizonyítottan hatékonyan fejleszti a szövegértést. Ezek a következők:

- a szövegértés monitorizálásának stratégiája,
- kooperatív tanulás,
- grafikus szervezők alkalmazása,
- a szöveg, a történet szerkezetének felfedezése és leírása,
- az olvasott szövegre vonatkozó kérdések megfogalmazása,
- a szövegre vonatkozó kérdések megválaszolása,
- a szöveg összefoglalása.

Ez a felsorolás azért lehet tanulságos számunkra, mert a hazai oktatási gyakorlatban ezek közül kevés rendelkezik hagyományokkal. Ugyanez mondható el a metakognitív folyamatok valamint az olvasási stratégiák tanításáról.

Sweet és *Snow* (2002) a következő problémákra hívják fel a figyelmet:

- A szövegértés tanításának hatékonyabbá tételéhez a tanóráknak kognitív és szociális szempontból is strukturáltabbakká kell válniuk.
- A gyermekek jelenleg nem tudják transzferálni önállóan a stratégiai gondolkodást, ezt segíteni kellene.
- A tanároknak azt kell megmutatniuk, hogyan alkossák meg a gyermekek a szöveg jelentését önmaguk számára.
- Ha a tanár túl domináns, akkor a diákok nem válnak önszabályozóvá, nem tanulják meg használni a képességeiket ezen a téren.
- Az adekvát módszerek tanítása javítja a szövegértést, az inadekvát azonban rontja azt.

Hatékony olvasástanítási módszerek a gyakorlatban

A következőkben áttekintünk néhány olyan, a fentiekben bemutatott elméleti háttérrel alapuló oktatási módszert, amely nemcsak a gyakorlatban bizonyított hatékonyságát, hanem a kutatások eredményeinek tükrében is megállta a helyét.

Több más olvasástanítási program alapját is képezi az IEPC elnevezésű módszer, amely az Imagine, Elaborate, Predict, Confirm szavak rövidítéséből származik (*Wood*, 2001). Ennek lényege az, hogy a gyermekek olvasás előtt és közben minél részletesebben *elképzelik*, hogy mi fog történni a szövegben (imagine). A kialakult gondolataikat, mentális képeiket több formában is *kifejezik*, elmondják (elaborate). *Jósolnak*, hogy mi fog történni az olvasmány hátralévő részében (predict), majd *elvetik, vagy megerősítik* ezeket a jóslataikat (confirm).

Önálló programmal nem rendelkezik ugyan, de feltétlen említést érdemel az úgynevezett SIS-módszer (*Sensory Imaging System*), amely alapja, hogy minél több érzékszerv bevonására törekszik, amely segítségével a gyermekek könnyebben alkotnak mentális képet a szövegről. Ez az eljárás különösen eredményes az olvasási nehézségekkel küzdő tanulók esetében (*Wood*, 2001).

A harmadik módszer, amit megemlítünk többek között *Janice Almasi* nevéhez fűződik, és a „*Társ által vezetett beszélgetés*” (Peer Led Discussion) nevet viseli. Legrövidebben úgy foglalthatjuk össze, hogy a gyermekek véleményét nagy tiszteletben tartja, és amennyiben a szövegből az valóban következhet, feltétlenül elfogadja. Ez az eljárás bátorítja a gyermekeket a véleményalkotásra, emellett kialakítja bennük a több olvasat lehetőségének felismerését, amely az önálló jelentés megalkotásának egyik alapfeltétele (*Almasi*, 2002).

A fentiekben ismertetett tényekre, eredményekre, illetve a későbbiekben bemutatandó gyakorlati tapasztalatokra alapozva Magyarországon is kialakítottunk egy módszert, amely hatékonyságát egy kísérleti fejlesztő program keretében vizsgáltuk meg. Ennek tanulságai szerint a metakognícióra épülő olvasási stratégiák tanításával jelentősen fejleszhető a szövegértés képessége a mi oktatási rendszerünkbe is (*Steklács*, 2006).

Tranzakciós olvasásstratégia-tanítás

Pressley és munkatársai megvizsgálták, hogy melyek azok a tényezők, amelyek pozitív hatást gyakoroltak az olvasási stratégiák tanítása folyamatában. A következő megállapításra jutottak: a vizsgálatok azokban az esetekben számoltak be sikerekről, ahol a tanárok egyidejűleg kevés stratégiát tanítottak meg, és ezek gyakorlati alkalmazását elmagyarázták a gyermekeknek. Elmondták, hogy mindezeket mikor és hogyan kell használni, majd a tanár irányításával közösen begyakorolták mindezt. Ott működött továbbá jól a stratégiák tanítása, ahol a diákoknak lehetősége volt bemutatni és elmagyarázni egymásnak, hogy hogyan használják ezeket olvasás közben. A sikeres oktatáshoz hozzájárult az is, hogy a tanárok gyakran nevezték néven az általuk tanított, használt stratégiákat. Az ilyen osztályokban jól látható volt a gyermekek rugalmassága a stratégiák használatában. Fontos tényezőnek tartják a tanulmány szerzői azt is, hogy a tanárok folyamatosan éreztették a gyermekekkel, hogy a gondolataik, ötleteik fontosak. A szerzők ezt a tanítási formát tranzakciós stratégiatanításnak (*transactional strategies instruction*) nevezték el. Ennek pozitív hatását a szövegértés fejlődésére több tanulmány igazolta (*Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Gergman, Almasi és Brown, 1992*).

Block (1993) mindehhez hozzáfűzi, hogy a stratégiai tudás és a szövegértés fejlesztése akkor hatékony, ha a diákok kiemelik a fő gondolatokat, összefoglalnak, következtetnek, magyaráznak, értékelnek, problémákat oldanak meg és kreatívan gondolkodnak. Az általa ismertetett harminckét hetes programban, hetente két órát foglalkoztak a gyermekekkel. Ezek az órák két részből álltak: (1) a tanár elmagyarázta és bemutatta a szövegértő stratégiát, (2) a diákok alkalmazták azt a kiválasztott szövegen. A kontroll csoporthoz képest a kísérleti csoport jobb eredményt mutatott a szövegértés és a szókincs fejlődése területén egyaránt. A kísérlet pozitív hatást gyakorolt ezen kívül a stratégiák transferálhatóságára, a kritikai gondolkodás és az önértékelés fejlődésére is.

Tanítás a sikeres intelligenciáért

A tanítás a sikeres intelligenciáért (Teaching for Successful Intelligence, TSI) elnevezésű program *Sternberg* háromelemű intelligencia elméletéből indul ki. Izolált tények tanítása helyett szintetizálva, integrálva fejleszti az intelligencia három fő komponensét (*Sternberg, 1997*). E három összetevőre egyforma hangsúlyt helyez. (1) Az *elemzés* képessége: analízis, összehasonlítás, értékelés. Ugyanilyen fontos szerepet kapnak a programban (2) az *alkalmazási* képességek: a tudás gyakorlati alkalmazása különböző szituációkban, valamint (3) a *kreatív* képességek: eredeti gondolatok, felfedezések és belső képek alkotása. Ez a szemlélet nagyon jól beágyazódik a szövegértés tanításának folyamatába, hiszen itt is egyforma szerepe van mindhárom összetevőnek.

Ezekre a gondolatokra alapozva született meg az a kutatási program, amely az iskolákban vizsgálta meg a fentiek gyakorlati megvalósításának lehetőségeit. A kutatásban résztvevő negyedik osztályos gyermekek ebből az összetett nézőpontból (analitikus, alkalmazás és kreatív) próbálták értelmezni az olvasott információkat. Az olvasás során például ehhez hasonló kérdéseket kaptak: „Hasonlítsd össze a két szereplőt!” (analitikus képesség fejlesztése) „Ez a szereplő emlékeztet téged valakire, akit személyesen is is-

mersz?” (alkalmazási képesség fejlesztése) „Képzeld el, mi történt volna, ha ez a szereplő nem így viselkedik!” (kreatív képesség fejlesztése). A szövegértési eredmények a program sikerességéről tanúskodtak. Emellett a programban résztvevő gyermekek az átlagosnál sokkal jobban tisztában voltak erősségeikkel és gyengeségeikkel az olvasásértés terén (Grigorenko, Jarvin és Sternberg, 2002).

Reciprok tanítás

A *reciprok tanítás* fogalma Palincsar és Brown (1984) nevéhez kötődik, a kutatási eredmények gyakorlati alkalmazásának kitűnő példája. A nyolcvanas évek közepén megszületett módszer alapja, hogy elmondhatja, kivetített a gyermekek ismereteit, vélekedéseit a saját olvasási folyamataikról. Ezáltal nemcsak maguk a gyermekek monitorizálják az olvasásra vonatkozó metakognitív tudásukat, de a tanár is tudomást szerez erről.

A szövegértés tanítását négy kulcsfontosságú olvasási stratégiára alapozza, ezek a következők: *jóslás*, *kérdések feltétele*, *tisztázás*, *összefoglalás*. Ezeket a stratégiákat névvel látták el. A gyermekek úgy ismerik őket, mint például „*Nagyszerű négyes*” (Fabulous four) vagy „*Legyél a tanár!*” (Be the teacher!). A tanulás első szakasza frontális osztálymunkával kezdődik, amikor a tanár a szöveget olvasva kivetíti saját gondolatait, alkalmazott stratégiáit. A következőkben a gyermekek maguk teszik ezt meg a tanár irányításával, majd fokozatosan anélkül. Időközben gyakoribb lesz a csoportmunka, gyakran használják a kooperatív tanulás módszerét. A szöveg feldolgozása közben a gyermekek a négyes csoportokban a jós, a kérdező, a tisztázó, az összefoglaló szerepeket kapják. A szerepköröknek megfelelően segítséget kapnak, illetve adnak. A jósnak például olyan mondatokat kell megfogalmazni vagy megfogalmaztatni, amelyek így kezdődnek: *Azt gondolom... Szerintem... Arra számítok... Fogadni mernék... Úgy képzem el... Úgy érzem...*

A munkaformát illetően három módszerrel dolgozik a tanár. Amikor az egész osztály együtt dolgozik, akkor alakítják ki a közös nyelvhasználatot, a fogalmakat (*Whole Classroom*). Ilyenkor van lehetőség az olvasási stratégiák bemutatására, modellezésére, begyakoroltatására. A második munkaforma, amint említettük már, az irányított csoportokban folyó tanulás (*Guided Reading Groups*), a harmadik pedig az irodalmi olvasó-kör (*Literature Circle*) kialakítása. Ez utóbbiban fontos szerepe van a már említett Társ által irányított beszélgetésnek, a véleménynyilvánításnak, érvelésnek, meggyőzésnek.

A reciprok tanulás főbb jellemzőit így foglalhatjuk össze (1) hangos gondolkodás (think-aloud), (2) metakognitív tudás és képesség fejlesztése, (3) kooperatív tanulási technikák. A reciprok tanítás legfőbb pozitívumai mindemellett a gyermekközpontúság, a változatosság, a játékoság és a tudományos megalapozottság (Oczkus, 2006).

Szövegfeldolgozó képességfejlesztés, olvasásfejlesztés, SZÖVEGFER

Az olvasási képesség, a szövegértés fejlesztésének hatékony módja lehet, ha az egyébként is elolvasásra váró szövegek – mint például a tankönyvi szövegek – feldolgozásával végezzük a fejlesztést. Ez azt jelenti, hogy a szövegértés fejlesztéséhez nem szükséges további, speciális tanórák beiktatása: a fejlesztés a hagyományos tanórai kere-

tek között elvégezhető. Méghozzá olyan szövegekkel, amiket egyébként is elolvasnának a tanulók. Ehhez csak az szükséges, hogy a nem magyar szakos pedagógusok is kellő gyakorlatra – és szakmai nyitottságra – tegyenek szert a szövegértés fejlesztése terén.

A következőkben azt mutatjuk be röviden, hogy a *szövegfeldolgozó képességfejlesztés* (SZÖVEGFER) elnevezésű programunkban hogyan valósul mindez meg. A fejlesztési koncepció Nagy József (2007) elméleti modelljére épít. A fejlesztő kísérlet első évének eredményei egyértelműen megmutatták, hogy ez a fejlesztési módszer mind a szövegértés, mind a gondolkodási képességek fejlesztése terén hatékony (Józsa, 2005; Pap-Szigeti, 2007, 2009).

A tankönyvi szövegeket feldolgozó fejlesztést két fázisban végezzük: (1) Az első lépés egy teljes tanórát kitevő *szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés*. Ennek keretében a tanulók megismerik a szövegben szereplő fogalmakat, gondolatokat, megértik a szöveg elsődleges jelentését. (2) Az ezt követő hat-hét tanórán kerül sor a *szövegfeldolgozó gondolkodásfejlesztésre*. Ezeknek a tanóráknak az első néhány percében a tanulók a már ismert szövegre épülő, gondolkodási képességeket (rendszerezés, összefüggés-megértés, következtetés, kombinálás) fejlesztő feladatokat oldanak meg. Ez utóbbi óráknak a további részében – a szokásos módon – új tananyagot dolgoznak fel a tanulók, ezekből az órákból tehát csak az órák első pár perce kapcsolódik a fejlesztő programhoz (Pap-Szigeti, Zentai és Józsa, 2006).

A szövegek első, teljes tanórát igénybe vevő feldolgozását frontális óravezetéssel végzik az osztályok. Ez lehetőséget ad a megértéshez szükséges előismeretekről meglétének/hiányának a feltárására, a szöveggel kapcsolatos ismeretlen vagy kevésbé ismert fogalmak, kifejezések megbeszélésére. A feladatok megoldása kezdetben szintén tanári segítséget igényelhet, később azonban egyre nagyobb teret kaphat az egyéni munka és a kooperáció. A csoportok kialakítása a pedagógusok irányításával zajlik, érdemes azonban a kialakítás szempontjait, lehetséges módjait megismerni. Ebben segíthet Spencer Kagan (2004) módszertani könyvének magyar fordítása. A csoportok létszámaként Benda József (2002) három-öt főt javasol, Kagan (2004) a négyfős csoportok mellett sorakoztat fel érveket. A javasolt teremrendezés négy-hat főből álló csoportok esetén jól alkalmazható. Úgy véljük, a különböző módszerek (frontális, kooperatív, egyéni) változatos alkalmazása motiválóan hat a tanulókra, ezáltal növeli a fejlesztés eredményességét (vö. Józsa és Székely, 2004). Kísérletünk során olyan teremrendezést alakítottunk ki, amely egyidejűleg alkalmas mindezen munkaformák megvalósítására.

A szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés első lépéseként – történjen ez akár történelem vagy természetismeret órán – közel egy teljes tanórát szentelnek a tanulók az új, feldolgozásra szánt szövegnek. A tanárok ekkor többször is elolvassák, elolvasztatják és értelmezik a szöveget a tanulókkal. A szöveg feldolgozását, értelmezését a szavak szintjétől indulva lépésenként a szöveg egészének megértéséig fokozatosan végzik. A szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés lépései összefoglalva az 1. táblázatban követhetők nyomon (a témában lásd Cs. Czachesz, 1998).

A szókincs mennyiségét és minőségét sok olvasással lehet a leghatékonyabban fejleszteni. Emellett a szókincs is jelentős mértékben hozzájárul a szövegértéshez, segíti a fogalomrendszer kiépülését, bővülését. Passzív szókincsünk fejlődése kimondottan a szépirodalmi művek által fejlődik, illetve elemei az irodalmi nevelés által aktivizálódnak

leginkább. Szókészletünk növekedése szoros összefüggésben van az olvasási képesség fejlettségével, az olvasott művek műfajával, az olvasás gyakoriságával és egyéb olvasási szokásokkal. Miközben új szavakat olvasunk, új fogalmakat sajátítunk el, vagy a már meglévő fogalomkészletünk bővül azáltal, hogy az ismert szavakhoz és fogalmakhoz új tulajdonságokat, viszonyokat kapcsolunk. Minél többféle kontextusban olvassuk a szavakat, jelentésük annál árnyaltabb lesz, újabb olvasásra ismét módosulhat a jelentés. Így a folyamatos olvasással szüntelenül alakul tudásunk, fogalomrendszerünk is (Cs. Czachesz, 1998).

1. táblázat. A szövegfeldolgozó olvasásfejlesztés lépései

Lépés	Tevékenység	Cél
Előkészítés	az óra témájának ismertetése néhány mondatban	a tanulók érdeklődésének felkeltése, ráhangolódás
Felolvasás	a feldolgozandó szöveg tanári felolvasása jól tagolt, figyelemfelhívó hangsúlyozással	a szöveggel való ismerkedés, a szöveg bemutatása
Kevéssé ismert kifejezések megjelölése	a tanulók önállóan megjelölik a szövegben az általuk kevésbé ismert kifejezéseket (szavakat, szókapcsolatokat, fogalmakat)	az ismeretlen kifejezések magyarázata, a szavak jelentésének értelmezése, magyarázata
Célfogalmak kiemelése	a tanítás célfogalmainak kiemelése a szövegből tanári irányítással, jelentésük megbeszélése, felírás a táblára	a célfogalmak kiemelése, jelentésük elsődleges rögzítése
Mondatértő olvasás	a szöveg önálló elolvasása során azoknak a mondatoknak a megjelölése, amelyek jelentése nem érthető	az értelmezendő, magyarázatra szoruló mondat(ok) kiválasztása
Mondat- és gondolatelemzés	az értelmezendő mondat(ok) jelentésének megbeszélése, elemi gondolatokra, kijelentésekre bontása, átfogalmazás(ok)	a szövegértés működéséhez szükséges gondolathálók kialakításának segítése
Bekezdés-értelmezés	a szöveg hangos tanulói felolvasása bekezdésenként, a bekezdés tartalmának elmondása, értelmezése	a bekezdés lényeges elemeinek kiemelése
Szövegértelmezés	a teljes szöveg hangos tanulói felolvasása, a szöveg tartalmának elmondása, értelmezése	mélyebb szövegfeldolgozás segítése, a szöveg lényeges elemeinek kiemelése

A fejlesztő programunkban a kevésbé ismert szavak, fogalmak kiemelése a szókincsfejlesztést szolgálja. Ezek a feladatok tantárgytól és témakörtől függetlenül egységesek, csak a konkrét tankönyvi szöveg változik. Az ismeretlen fogalmakat önállóan keresik ki a gyermekek a szövegből, megjelölik, leírják őket. Azért különösen fontos, hogy az is-

meretlen szavakat mindig önálló munkában emeljék ki, mert sokszor olyan szavak jelentése is nehézséget okozhat, amiről nem is feltételeznénk. Előfordul olyan eset is, amikor hangzásában ismert a szó, önmagában értik vagy érteni vélik a jelentését. Mondat-, illetve szövegkörnyezetben mégis problémát okoz a megértése. A kiemelést követi a szavak jelentésének magyarázata. Ezt elvégezhetik maguk a gyermekek is; az ötleteiket érdemes összegyűjteni, a tanári megerősítés, a legfontosabb jegyek kiemelése azonban a legtöbb esetben szükséges.

A szavak jelentésének magyarázata után a *célfogalmak kiemelése* a szövegfeldolgozás következő lépése. Célfogalmak alatt azokat a fogalmakat értjük, amelyek a tananyag tanítása szempontjából kiemelkedő fontosságúak. A célfogalmak kiemelése tanári irányítással történik, de előzőleg a tanulók aláhúzzák a javaslataikat a szövegben. Minden felmerülő kifejezés esetén megbeszéljük, hogy miért tartozik az a célfogalmak közé, vagy miért nem sorolható oda. A célfogalmak kiemelésével a szöveg gondolathálójának kulcspontjait emelik ki a diákok, ez a gyakorlás a szöveg tartalmának áttekintésében, a fogalomstruktúra meglátásában feltételezhetően nagyban segíti a lényegkiemelő képesség fejlődését.

Nagy (2006a) kifejti, hogy a szavak felismerése önmagában csak ahhoz elegendő, hogy aktiválja az olvasó gondolathálóját. Az olvasó a szövegben szereplő szavak felismerésével és az általuk aktivált fogalomhálóknak köszönhetően értheti meg a bennük rögzített információt. A mondatok megértését a *mondatértő készség* biztosítja. A szöveg megértésének feltétele a mondatértő készség optimális fejlettsége. A megértésben szerepet játszó összetevők feltételezhetően nem egymás után, hanem egy időben működnek, párhuzamosan végezve a különböző szintek (betű, szó, mondat) feldolgozását.

A szavak jelentésének értelmezése, a célfogalmak jelentésének körülhatárolása után a mondatok megértésén van a hangsúly. A mondatok jelentésének megértése, a *mondatértő készség* fejlesztése céljából első lépésként a tanulók újra, önállóan elolvassák a teljes szöveget, kiválasztják és megjelölik azokat a mondatokat, amelyeket nem értettek meg. A kiválasztott mondatok jelentését közösen megbeszéljük, elmagyarázzák, megértésüket ellenőrzik. Ezt követi a mondatok lebontása elemi és egyszerű gondolatokra. A következő lépésben pedig az értelmezett gondolatokból újra összerakják az összetettebb, bonyolultabb mondat szerkezeteket. Az *átfogalmazás* segíti a mondat tartalmának mélyebb megértését, a mondatban szereplő gondolatok közötti kapcsolatok erősödését.

Ahogy a szavak, szószerkezetek alá- és mellérendelt struktúrákból épülnek fel a mondaton belül, úgy a nagyobb szövegegységen belül is felfedezhetők a mondatok közötti kapcsolódások, szerkezeti, logikai, grammatikai hierarchikus összekötők (lineáris és globális kohézió). Az olvasott szövegek megértésében alapvető jelentőségű ezeknek a szerkezeti kapcsolódásoknak a felismerése, megértése. Szövegfeldolgozó modellünkben a szöveg feldolgozásának a következő szintje a *bekezdések feldolgozása, értelmezése*. A szöveget a pedagógus ismét elolvastatja vagy felolvastatja a tanulókkal, ezt követően bekezdésként egy-egy tanuló elmondja a bekezdés tartalmát. A jó megfogalmazásokat kiemelik, a hibákat közösen javítják, a hiányosságokat pótolják. A bekezdések értelmezését a szöveg egészének összefoglalása követi. A szöveget egy tanuló újra felolvassa, valaki pedig megpróbálja a szöveg tartalmát ismertetni. Tanári irányítással beszél meg a szóbeli megfogalmazási kísérletek tartalmát, helyességét, pontosságát, és javítják a hibákat.

A szövegfeldolgozó képességfejlesztéshez olyan tankönyvi szövegeket célszerű választani, amelyek a tananyag legfontosabb témaköreihez, fogalmaihoz kapcsolódnak. Egy-egy feldolgozásra kerülő szöveg esetén előnyös minél több gondolkodási képességre feladatokat készíteni, így egyrészt a tartalmat, az elsajátítandó ismereteket alaposan körüljárhatjuk, több szempontból feldolgozhatjuk, másrészt a képességet – különösen akkor, ha párhuzamosan több tantárgyban is fejlesztést végzünk – sok különböző tartalommal működtethetjük. A feldolgozandó tankönyvi szövegeket úgy érdemes megválasztani, hogy az arra épülő feladatok rövid időt, általában csak néhány percet vegyenek igénybe. Ez azt jelenti, hogy egy-egy szöveg hossza nem lehet több néhány bekezdésnél.

Egy tantárgy teljes anyagának ily módon történő feldolgozása természetesen nem cél, és időben nem is lehetséges. A fejlesztéshez – szakértői javaslatok alapján – olyan tankönyvi szövegeket célszerű kiválasztani, amelyek valóban a tantárgy legfontosabb témaköreit, fogalmait tartalmazzák. Ezeknek a témáknak a részletes feldolgozásával a képességek fejlesztése mellett minden bizonnyal a tantárgy legfontosabb ismereteinek elsajátítását is elősegítjük. A fejlesztő munka folytonosságához fontos, hogy a témakörök az egész éves tananyagban egyenletesen helyezkedjenek el. Tekintettel arra, hogy egy-egy téma feldolgozásával több egymást követő tanórán keresztül is foglalkozunk, tantárgyanként körülbelül tíz kulcsfontosságú téma feldolgozása tűnik célszerűnek és megvalósíthatónak.

A feldolgozásra kerülő szövegek általában rövidebbek, mint egy-egy teljes lecke, emellett a fejlesztő feladatok kivitelezésére, megbeszélésére is szükséges valamennyi idő, ezért a hagyományos tananyag legkevésbé hangsúlyos részeinek tanórai feldolgozásától esetleg el kell tekinteni. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy a fejlesztés teljes egészében a tanórákon zajlik, és a tanulók számára nem jár külön felkészüléssel. A fejlesztéshez kiválasztott témák ismeretében tervezhetik meg a pedagógusok az éves munkát, a szövegfeldolgozó órák és a képességfejlesztő feladatok ütemezését.

Kísérletünk első évében a szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerét öt tantárgy keretében próbáltuk ki: matematika, történelem, természetismeret, magyar nyelv és irodalom. Mind az öt tantárgy esetében szakértői javaslatok alapján kiválasztottunk 10–10 kulcsfontosságú témát, összesen tehát mintegy 50 témát. Minden témához összeállítottunk egy kb. 12 oldalnyi fejlesztő anyagot, amiből 4 oldal képességfejlesztő munkafüzet a tanulóknak, 8 oldal pedig módszertani segédlet a pedagógusok részére (Pap-Szigeti, 2005; Simonné, 2005; Zentai, 2005). A munkafüzetek feladatai az olvasási, összefüggésmegértési, kombinatív, következtetési és rendszerezési képesség fejlesztésére irányulnak.

Válaszok a kihívásokra: néhány nemzetközi példa

Finnország

A PISA vizsgálatok eredményei szerint a finn diákok szövegértése kiemelkedően jó (Csikos, 2006; Felvégi, 2005). A jelenséget gyakran „finn csodaként” is emlegetik. Vajon mi állhat ennek a hátterében?

Finnországban az olvasási képesség fejlesztésének komoly hagyományai vannak. Az olvasást elengedhetetlennek tekintik a tanuláshoz, a munkához, a társadalmi beilleszkedéshez. A fejlesztésben a hangsúly a szövegek megértésén és az ezt segítő kognitív folyamatokon és stratégiákon van. *Linnakylä és Sulkunen (2007)* áttekintése szerint az olvasási képesség fejlesztésének új tendenciái Finnországban a következők:

- A képességfejlesztés nem kizárólag gyermekkorra helyeződik, hanem egész életen át tartó, az élet minden területére kiterjedő olvasási tevékenységről beszélnek.
- Az olvasási képesség fejlesztése nem korlátozódik az olvasásórára. Multi- és interdiszciplináris megközelítés érvényesül.
- Az IKT rohamos fejlődésével az iskolai tananyagba folyamatosan beépülnek az elektronikus szövegek, ezáltal is életszerűbbé téve a fejlesztést.

Más fejlett európai országhoz hasonlóan Finnországban is bekövetkezett a kilencvenes években az a paradigmaváltás, amelynek nyomán az *interakciós* szemléletet felváltotta az olvasási tevékenység *tranzakciós* szemlélete. E szerint az olvasó aktív közreműködőként hozza létre a szöveg olvasatát, amely folyamatra egyaránt hatással vannak saját nézetei, meggyőződései, szándékai, valamint a társadalom elvárásai.

E felfogást követve, a finn nemzeti alaptanterv az olvasást olyan folyamatként értelmezi, amelyben mind az olvasónak, mind pedig az őt körülvevő társas környezetnek és kultúrának nagy szerepe van. Annak érdekében, hogy az egyén a közösség aktív és teljes értékű tagjává váljon, meg kell tanulnia úgy használnia a nyelvet, ahogyan azt az adott közösség használja. A fejlett olvasási képesség lehet a megfelelő eszköz ahhoz, hogy a kultúra elemeiből táplálkozva létrehozza az egyén saját személyes és nemzeti identitását. Az olvasást a nemzeti alaptanterv nem elszigetelt elemként kezeli, hanem alapvető képességnek tekinti (*Linnakylä és Sulkunen, 2007*).

A hétköznapi életben elsősorban információszerzés vagy szórakozás céljából olvasunk. Az olvasási képesség fejlesztése szempontjából alapvető fontosságú, hogy az iskolában is e céloknak megfelelő szövegekkel találkozzanak a tanulók. Olyan szövegeket olvassanak, amelyek vagy szórakoztatóak, vagy pedig hasznos információkkal szolgálnak, hiszen csak így biztosíthatjuk a tevékenység életszerűségét (real-life jellegét). Finn kutatók azt találták, hogy az iskolákban jelenleg használt szövegtípusok inkább lehetnek ismerősek a lányok számára, közelebb állnak az ő érdeklődési körükhöz. Ez összecseng azzal a kutatási eredménnyel miszerint a szövegértés teszteken gyengébben teljesítő tanulók között több a fiú, mint a lány. A finn iskolákban ennek eredményeképp egyre több olyan szöveget igyekeznek használni, amelyek a fiúk számára is autentikusnak tűnnek (*Linnakylä és Sulkunen, 2007*).

Finnországban a tanulók szabad idejükben sok képregényt olvasnak (*Csikos, 2006*). Az iskolában kortárs gyermekirodalommal foglalkoznak. Mint az előzőekből kiténik, ebből is nagyon céltudatosan válogatnak a pedagógusok. Talán érdemes ezt összevetni a hazai kötelező olvasmányokkal. Vajon alkalmasak-e a több évtizeddel, esetleg évszázaddal ezelőtt íródott szépirodalmi művek az olvasás megszerettetésére, az olvasási képesség fejlesztésére? Vajon célszerű-e ezek olvasatni a gyermekekkel az olvasástanítás kezdeti szakaszában?

Németország

Németországban az utóbbi harminc évben sokat változott az olvasástanítás módszertana. Az oktatáskutatók egyre inkább az empirikus kutatások eredményeiből kiindulva képzelik el az olvasástanítás megújítását. Az olvasástanítási programok fókuszpontjában az olvasási képesség elsajátítási folyamata, ennek jellemzői, valamint az elsajátítás segítésének hatékony módszerei állnak. Az olvasástanítással kapcsolatban három meghatározó koncepciót különböztetnek meg, ezek azonban gyakran együttesen jelennek meg az iskolákban (*Garbe, Holle és Weinhold, 2007*):

- A hagyományos megközelítés az olvasásról mint egyszerű percepció folyamatáról beszél, és jelenetős figyelmet fordít a szöveg pontos reprodukciójára.
- A módszertani megközelítés az olvasót autonóm egyénnek tekinti, és az önszabályozó tanulást veszi alapul. Fő feladatnak az ingergazdag környezetet, a változatos tananyagok biztosítását tekinti.
- A nyelvészeti megközelítés a kognitív pszichológia eredményeire épít, és azt feltételezi, hogy az olvasás és az írás olyan nyelvi folyamatok, amelyek a különböző nyelvi szintek egyes komponenseinek interakcióját követelik meg.

A hagyományos megközelítéssel való szakítás elsősorban az oktatáskutatásnak köszönhető. A változások gyökerei a reformpedagógiáig vezethetők vissza, és az 1980-as években váltak meghatározóvá. Ekkor ismerték fel, hogy az iskolai olvasás- és írásoktatás nem megfelelő. A nyelvészeti koncepció szintén a nyolcvanas évekig nyúlik vissza. Érdekes, hogy ekkor még nagyobb figyelmet fordítottak a kutatók az írásra, és csak később kezdtek el foglalkozni behatóbban az olvasási folyamattal és az olvasási képesség fejlesztési lehetőségeivel.

A változásokban nagy lépést jelentett, hogy a német *Oktatási és Kulturális Minisztérium* a közelmúltban bevezette a magtantervet. A hangsúlyok ezzel a nyelvészeti, műveltségi elemekről a kulcskompetenciák fejlesztésére tevődtek át. Azt definiálták, hogy a gyermekeknek milyen kompetenciákat kell elsajátítaniuk egy-egy oktatási-nevelési szakasz végére (*Garbe, Holle és Weinhold, 2007*).

A PISA 2000 eredményei a német oktatásügyet is sokként érték, mert az olvasás területén a német tanulók is gyengébben szerepeltek az átlagnál. Különösen a gyengén teljesítők eredménye marad el a nemzetközi mezőnytől. Az eredmények értelmezése kapcsán rámutatnak például arra, hogy a németországi hagyományok szerint elsősorban szépirodalmi szövegen tanulnak olvasni a diákok. A PISA vizsgálatokban azonban más jellegű szövegekkel, feladatokkal találkoztak. A német tanulók szövegértés teszteken nyújtott alacsonyabb teljesítményének talán ez lehet az egyik oka. Érdekes itt figyelemmel lennünk a magyar tanulók PISA eredményei kapcsán megfigyelhető párhuzamra. A magyar tanulók olvasástanításában ugyancsak a szépirodalmi szövegek dominálnak. Elgondolkodtató, hogy vajon a szépirodalmi szövegekre épülő olvasástanítás mennyire tudja felkészíteni a tanulókat a hétköznapi életben előforduló szövegek értelmezésre, pl. az internetes szövegek, használati útmutatók, menetrendek stb. megértésére.

A német olvasásfejlesztés egyik kiinduló pontja az úgynevezett háromszintű modell („Three-Plateaus-Model”). A szintek lényege röviden a következő:

- *A korai olvasás:* megfelelő feltételek mellett ez a stádium a születéstől 6–7 éves korig tart, de előfordulhat, hogy az egyén élete végéig nem tud túllépni ezen a stádiumon. Az ilyen egyén élete végéig függni fog másoktól, olyan személyektől, akik átadják az írásbeli közlések jelentését neki.
- *A megértés és az önálló olvasás:* ebben a fázisban az egyén már ismeri az abc-t és képes használni bizonyos olvasási készségeket, képes önállóan is tájékozódni az írott szövegek világában. Ez a fázis általában 6–13 éves korban jellemző, de a gyermekek egy része akár hamarabb is eljuthat erre a szintre.
- *A funkcionális olvasási műveltség (reading literacy) és a diskurzus jellegű olvasás:* az egyén újra mások felé fordul, annak érdekében, hogy az olvasott szövegről diskurzust folytasson. Erre a szintre általában 12–13 éves korokra juthatnak el a tanulók.

Minden szinthez standardizált tesztekkel dolgoztak ki, mellyel az adott szinthez tartozó tanulók fejlettségét lehet feltárni. Ezek az értékelési standardok jelentik a fejlesztés egyik viszonyítási alapját. Emellett az egyes szintekhez kapcsolódóan tanulási tartalmakat, szövegeket állítottak össze. Ezek segítik az adott szinten a fejlesztést (*Garbe, Holle és Weinhold, 2007*).

Norvégia

Számos jó példával találkozunk a norvég oktatási rendszerben például azt illetően, hogy hogyan lehetséges átgondolt, gyors és hatékony beavatkozással reagálni az országos és nemzetközi felmérések eredményeire. A skandináv országban szintén jelentős változásokon ment át az elmúlt évtizedben az oktatási rendszer egésze, ezen belül természetesen az olvasástanítás gyakorlata, szemlélete is. A reform az egész rendszert érintette a közoktatástól a felsőoktatásig.

Az általános iskola 10 osztályos, a norvég gyermekek abban az évben mennek iskolába először, amelyikben betöltik a 6. életévüket. Öt évvel ezelőtt még az iskolakötelesség a hetedik életév betöltésével kezdődött. Az általános iskola után 16 éves kortól 18 vagy 19 éves korig tart a középiskola.

A norvég iskolarendszer egyik legszembetűnőbb sajátossága, hogy a viszonylag alacsony népesség nagy területen él, ezért az osztályok több mint 40%-a összevont osztály az országban, de sosem vonnak össze általános és középiskolás tanulókat. Az első négy évben a gyermekek részére egész napos elfoglaltságot biztosít az iskola. Ez a lehetőség a fogyatékos gyermekek részére is adott, nekik külön program áll rendelkezésre a felzárkóztatásra, játéokra.

Az anyanyelv tanítása tradicionálisan a norvég országismerettel, hagyományokkal, társadalmi felépítéssel, működéssel foglalkozó tantárgyba ágyazódik be. A norvég nyelvnek két írott nyelvi változata és rengeteg dialektusa van. További sajátossága, hogy nincs standard beszélt nyelvi változat, mint például Svédországban, tehát több azonos társadalmi, nyelvpolitikai helyzetben lévő köznyelvi regiszter létezik. Ez természetesen szintén az esélyegyenlőséget, pluralizmust erősíti.

Az általános tanárképzési rendszer a közelmúltban alakult át Norvégiában. Ez a reform az alapképességek fejlesztésének kedvezett. Mostani változatában tartalmaz egy

alapképzési formát, az úgynevezett GLSM képzést, amely az olvasás, írás és matematika tanítására készíti fel a hallgatókat, koncentrálna mindarra, hogy a leendő tanárok tanítási képességét fejlessze, és megtanítsa őket arra, hogy hogyan kell a gyermekek ilyen irányú képességeit felmérni, értékelni. Ez az új képzési forma lehetőséget teremt arra, hogy az alapképességek a mostaninál is adekvátabb, hatékonyabb formában fejlődjenek, segítve ezzel a tanulási képesség erőteljesebb megalapozását.

Ezzel a szemlélettel rokon a 2006-os új tanterv, amely a *Tudásfejlesztés* címet viseli. A leglényegesebb újdonsága, hogy még jelentősebb mértékben koncentrálna az alapképességekre, úgy mint szóbeli, írásbeli önkifejezés, számolás, olvasás, kommunikációs és információtechnológia használata. Mindez az első osztályban kezdődik, és világos célokat tűz ki diák és tanár elé egyaránt.

A PISA és PIRLS jelentések figyelemfelhívó jelzései késztették arra a norvég kormányt, hogy különböző programok indítását kezdeményezze a gyermekek szövegértési képességének javítása érdekében. Az egyik ilyen program az *Adj teret az olvasásnak!* (*Gi-rom for lesing*). A program célja egy átfogó kampány indítása volt, amely magában foglalta a gyermekek és kamaszok olvasási képességének fejlesztését, a tanárok írás-olvasás tanításához kötődő képességeinek fejlesztését, a motiváció növelését, az érdeklődés felkeltését a könyvtárak, a gyermekirodalom iránt. Mindezzel azt is el szerették volna érni, hogy a társadalom jobban figyeljen az írásbeliségre, tudatosítsa az olvasás fontosságát azzal, hogy ez a tanulás alapja.

A program 2004-től 2007-ig zajlott, a cselekvési tervet helyi szintekre koncentrálna dolgozták ki. A résztvevő iskolák, kiadók, könyvtárak az Olvasástanítási és Olvasáskutató Nemzeti Központon keresztül kaptak támogatást céljaik eléréséhez (*van Daal*, 2007).

Egyesült Államok

Az amerikai központú *International Reading Association* több kötetes sorozatban jelentette meg az olvasástanítás elméletével és gyakorlatával foglalkozó tanulmánygyűjteményeit. Az ötlet *Constance McCullochtól*, az IRA egykori elnökétől származik, aki úgy látta, hogy a társaság addigi munkássága túlságosan elméleti és elsősorban előíró jellegű volt. A *What Research Has to Say About Reading Instruction* először 1978-ban jelent meg.

Szintén az olvasással kapcsolatos kutatásokra hívta fel a figyelmet a *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading* című a *National Academy of Education*, a *National Institution of Education* és a *Center for the Study of Reading* által kiadott közlemény is. Ebben rámutattak, hogy egyre több kutatás segít megérteni az olvasási folyamatot és magának az olvasási képességnek a fejlődését, ez pedig az oktatás eredményesebbé tételéhez vezethet. A *Becoming a Nation of Readers* az olvasással kapcsolatban három fő kutatási területet határoz meg: (1) az emberi kogníció, megismerés vizsgálata, (2) a környezet szerepe, (3) az iskolai gyakorlat szerepe. A *National Reading Panel* 2000-es kiadványa mára már széles körben ismertté vált. E munka a *Becoming a Nation of Readers* nyomán jött létre és számottevő oktatáspolitikai jelentőséggel bír. A NRP felhasználva az olvasáskutatás addigi eredményeit, öt fő területre osztotta az olva-

sásfejlesztés kutatását. Ez a felosztás a mai napig meghatározó az Egyesült Államokban folyó kutatásokban: (1) betűtanulás (alphabets), (2) folyékonyág (fluency), (3) megértés (comprehension), (4) tanárképzés (teacher education) és (5) az IKT és az olvasástanítás (computer technology and reading instruction) (IRA, 2002).

Jelentős vizsgálatok irányulnak arra a tankönyvi szövegekre: milyen szövegek a leginkább alkalmasak az olvasástanításra? A *Center for the Improvement of Early Reading Achievement* (CIERA) által kiadott tanulmány YEAR 2000 program által előírt olvasáskönyvek szövegeit elemezte. Azt találták, hogy az utóbbi években alkalmazott tankönyvek szövegei sokkal inkább érthetőek a diákok számára, ám ez az érthetőség elsősorban a szavak könnyebb dekódolásán alapul. A jelenlegi tankönyvek szavai könnyebben értelmezhetőek a tanulók számára, a teljes szöveg megértését segítő bejósolhatóság viszont még nem megfelelő mértékű. A kilencvenes évektől pozitív változás mutatkozik a programok egymásra épülésében is: a különböző évfolyamokon végbemenő fejlesztéseket egyre inkább összehangolták. A CIERA arra hívja fel a figyelmet, hogy bár pozitív, hogy a tankönyvi szövegek kiválasztásában egyre hangsúlyosabb a dekódolhatóság kérdése, nem szabad, hogy a többi szempont rovására biztosítsák ezt (Hoffmann, Sailors és Patterson, 2002).

Meghatározó változásokat hozott a 2001-ben elfogadott „*No Child Left Behind*” („*Egyetlen gyermeket sem hagyunk magunk mögött*”) törvény (Kinney, 2006). Ennek egyik kulcseleme a tanulók (kivételem nélkül minden tanuló) fejlődésének segítése, fejlődési folyamatának nyomon követése. Ez utóbbit a rendszeres időközönként elvégzett mérések teszik lehetővé. A mérési eredményekre épülő fejlesztések az olvasás és a matematika a két kulcsterülete. A mérésekhez értékelési standardokat dolgoztak ki. Ezek az értékelési standardok számottevő mértékben befolyásolják az olvasástanítást: amit mérnek, értékelnek, azok nagy valószínűséggel hangsúlyt kapnak a tanítási, fejlesztési folyamatban. Mára már számos értékelési standard jelent meg az Egyesült Államokban. A tagállamok kidolgozták saját értékelési standardjaikat (lásd pl. *Illinois State Board of Education*, 2004; *Wisconsin Department of Public Instruction*, 2005).

Összegzés

Tanulmányunkban az olvasástanítással kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatások eredményeit tekintettük át. A téma szakirodalmi gazdag, a gyakorlati szakembereket és a kutatókat egyaránt foglalkoztatja az olvasástanítás problémavilága. A világ számos pontján folynak intenzív kutatások az olvasástanítás eredményességének növelésére. Szakirodalmi válogatásunk szükségszerűen nem lehetett teljes. Törekedtünk ugyanakkor arra, hogy írásunkban megjelenjen az a sokszínűség, ami jellemzi az olvasástanítás kutatását. Emellett elsősorban olyan módszereket mutattunk be, amelyek eredményesen segíthetnek az olvasás, a szövegértés fejlődését. Mindezeknek az elveknek, módszereknek a hazai kipróbálása, adaptálása megfontolandó lehet.

Az olvasási képesség fejlődése évekig tartó folyamat. Ez egyben azt is jelenti, hogy a fejlesztés során sem várhatunk rövid idő alatt látványos eredményeket, a teljes alapfokú

iskoláztatásra kiterjedő, több tantárgyat bevonó, a kutatási eredményekre gyorsan és adekváтан reagáló fejlesztésektől várhatunk pozitív változásokat.

A tanulók motiváltsága nélkül a fejlesztés értelmetlen és eredménytelen. Ebből a szempontból is kiemelkedő fontosságú, hogy milyen szövegeket és módszereket alkalmazunk. Az eredményes fejlesztéshez szükséges, hogy megfelelő szókinccsel, fogalomrendszerrel, szövegszervező elemekkel és szövegtípusokkal készüljenek a tankönyvek. A képességfejlődés és az olvasási motiváció szempontjából is kulcsfontosságú, hogy milyen kötelező olvasmányokkal találkoznak a gyermekek.

Számos nemzetközi példát láthatunk az olvasás értékelésének standardjára. Az értékelési standardok mint kimeneti szabályozók visszahatnak az olvasástanításra. A hazai szakma komoly előrelépését jelentheti a jövőben az olvasás értékelési standardjainak kidolgozása.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az OTKA K68798 pályázat támogatásával valósulnak meg. Elkészítése során felhasználtuk az MTA-SZTE Képességkutató Csoport infrastrukturáját.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Almasi, J. F. (2002): Research-based comprehension instruction practices that create higher-level discussion. In: Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley, M. (szerk.): *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass, San Francisco. 229–253.
- Almasi, J. F. (2003): *Teaching processes in reading*. Guilford Press, New York.
- Baker, L. és Brown, A. L. (1984): Metacognitive skills and reading. In: Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research*. Vol. 3. Erlbaum, Longman, Hillsdale, NY, New York. 353–394.
- Bean, T. W., Bean, S. K. és Bean, K. F. (1999): Intergenerational conversation and two adolescents' multiple literacies: Implications for redefining content area literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, **42**. 6. sz. 438–449.
- Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 9. sz. 26–37.
- Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley, M. (2002, szerk.): *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Block, C. G. (1993): Strategy instruction in a literature-based program. *Elementary School Journal*, **94**. 103–120.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban. – Az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 321–355.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Csépe Valéria (2002): *Beszédészlelés, szenzoros emlékezet és diszlexia*. Akadémiai doktori értekezés. MTA, Budapest.
- Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés – neuropszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Csépe Valéria (2006a): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2006b): A diszlexia természete. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasásképesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 61–74.
- Csíkos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 175–186.
- Csíkos Csaba (2007): *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba és Steklács János (2006): Metakogníció és olvasás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 75–88.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 279–284.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztés 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2008): Tanulásban akadályozott, alsó tagozatos gyermekek beszédhanghallása. In: Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Példák a Bizonyítékon Alapuló Gyakorlatra*. Eötvös Kiadó, Budapest. 151–176.
- Felvégi Emese (2005): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 63–85.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34. 906–911.
- Garbe, C., Holle, K. és Weinhold, S. (2007): Reading competencies: Central concepts and reference systems in german educational discourses, Paper presented at 1st ADORE-Workshop, L'Aquila, 2007. március 6–9.
- Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Niko Kkt, Budapest.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L. és Sternberg, R. J. (2002): School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary Educational Psychology*, 27. 167–208.
- Harris, T. L. és Hodges, R. E. (1995, szerk.): *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association, Newark.
- Hoffmann, J. V., Sailors, M. és Patterson, E. U. (2002): *Decodable texts for beginning reading instruction: The Year 2000 Basals*. CIERA Report. Center for the Improvement of Early Reading Achievement, Ann Arbor, MI.
- Illinois State Board of Education (2004): Illinois Reading Assessment Framework Grades 3–8. <http://www.isbe.state.il.us/assessment/iafindex.htm>. Letöltés ideje: 2009. október 10.
- IRA (2002): Integrating literacy and technology in the Curriculum. A position statement of the International Reading Association, Newark. www.reading.org. Letöltés ideje: 2009. október 10.
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108. 4. sz. 289–317.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián (2005): Szövegfeldolgozó képességfejlesztés. Szimpózium (absztrakt) V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Tartalmi Összefoglalók. 296–301.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007a): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007b): Az elemi alapkészségek szerepe az olvasási képesség fejlődésében: egy longitudinális vizsgálat tapasztalatai. Szimpózium előadás (absztrakt). In: Korom Erzsébet (szerk.): *PÉK 2007 – V. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 55.

- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz. 339–362.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 3–17.
- Józsa Krisztián, Pap-Szigeti Róbert és Meskó Katalin (2010): Tanulási motiváció és számítógép-használói szokások 4. osztályos tanulók körében. *Iskolakultúra*. (Megjelenés alatt)
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér, Tóth Péter és Főző Attila (2008, szerk.): *A 21. század iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kassai Ilona (1998): A beszédhanghallás szerepe a kommunikációban. *Beszédgyógyítás*, 2. sz. 6–15.
- Keene, E. O. és Zimmermann, S. (1997): *Mosaik of thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. NH, Heinemann, Portsmouth.
- Kelemen Rita (2008a): Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. *Iskolakultúra Online*, 2. sz. 176–187.
- Kelemen Rita (2008b): IKT és tanárképzés. In: Gyémánt Iván, Varga Zsuzsanna és Papp Ilona (szerk.): *A felsőoktatás rendszerszintű változásához kapcsolódó rövid ciklusú képzések*. Bába Kiadó, Szeged. 63–70.
- Kingstone, A. (1967): Some thoughts on reading comprehension. In: Hafner, L. (szerk.): *Improving reading comprehension in secondary schools*. Macmillan, New York. 72–75.
- Kinney, M. (2006): A „No Child Left Behind” törvény az Egyesült Államokban: mit tanultunk az életbe lépése óta eltelt négy év során? (Plenáris előadás) In: Józsa Krisztián (szerk.): *PÉK 2006 – IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 29.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., Sevcik, R. A., Bradley, B. A. és Stahl, S. (2006): Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, **38**. 4. sz. 357–388.
- Linnakylä, P. és Sulkunen, S. (2007): Reading literacy in Finland: Developing engaged, equal and empowered readers. Paper presented at 1st ADORE-Workshop, L'Aquila; 2007. március 6–9.
- McMahon, R., Richmond, M. G. és Reeves-Kazelskis, C. (1998): Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *Journal of Educational Research*, **91**. 3. sz. 173–182.
- Molnár Edit Katalin, Józsa Krisztián, Molnár Éva és B. Németh Mária (2007): What makes a difference for beginning readers? Results from a longitudinal study. 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, August 28 - September 1, 2007.
- Molnár Éva és Józsa Krisztián (2006): IKT-val segített oktatás hatása az olvasási képesség fejlődésére hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 281–295.
- Molnár Gyöngyvér (2007): Új ICT eszközök alkalmazása az iskolai gyakorlatban. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kihívások a XXI. század iskolájában*. Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 101–124.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006a): Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006b): Az olvasási képesség fejlődése 9–17 éves kor között. Tematikus előadás (absztrakt). VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi Összefoglalók. 122.
- NAEP (1998): *Reading framework for the National Assessment of Educational Processes: 1992–1998*. National Assessment of Educational Processes, Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington.

Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései

- Nagy József (2006a): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- Nagy József (2006b): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–106.
- Nagy József (2007, szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2009, szerk.): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- National Reading Panel (2000): National Reading Panel. <http://www.nationalreadingpanel.org>. Letöltés ideje: 2008. március 10.
- Nyitrai Ágnes (2009a): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 9–31.
- Nyitrai Ágnes (2009b): Az összefüggés-kezelő képesség fejlődésének segítése. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 53–80.
- Oczkus, L. D. (2006): *Reciprocal teaching at work. Strategies for improving reading comprehension*. International Reading Association, Newark.
- Palincsar, A. S. és Brown, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2. 117–175.
- Pap-Szigeti Róbert (2005): *Kritériumorientált szövegfeldolgozó képességfejlesztés – feladatsorok*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- Pap-Szigeti Róbert (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: eredmények. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 334–346.
- Pap-Szigeti Róbert (2009): Kritériumorientált képességfejlesztés tantárgyi tartalmakkal az 5. évfolyamon. PhD értekezés, SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest., 235–258.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. és Turner, J. C. (1991): The development of strategic readers. In: Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research. Vol. 2*. Erlbaum, Longman, Hillsdale, NJ, New York. 609–640.
- Passey D., Rogers, C., Machell, J., McHugh, G. és Allaway, D. (2003): The Motivational effect of ICT on pupils: emerging findings. DfES, London. <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR523new.pdf>. Letöltés ideje: 2008. március 10.
- Pittard, V., Bannister, P. és Dunn, J. (2003): The big pICTure: The impact of ICT on attainment, motivation and learning. DfES, London. <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/ThebigpICTure.pdf>. Letöltés ideje: 2008. március 10.
- Pressley, M. (2000): What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research. Vol. 3*. Erlbaum, Longman, Hillsdale, NJ, New York. 545–562.

- Pressley, M. (2002): Metacognition and self regulated comprehension. In: Farstrup, A. E. és Samuels S. J. (szerk.): *What research has to say about reading instruction*. International Reading Association, Newark. 291–309.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Gergman, J., Almasi, J. és Brown, R. (1992): Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, **92**. 511–554.
- Pressley, M., Symons, S., Snyder, B. I. és Cariglia-Bull, T. (1989): Strategy instruction comes of age. *Learning Disability Quarterly*, **12**. 16–30.
- Ramus, F. (2003): Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, **13**. 212–218.
- Raphael, T. E. (1986): Teaching question-answer relationship revisited. *The Reading Teacher*, **40**. 516–522.
- Roller, C. M. (2002): *Comprehensive reading instruction across the grade levels: a collection of papers from the Reading Research 2001 Conference*. International Reading Association, Newark.
- Rosenblatt, J. E. (1978): *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Samuels, S. J., Ediger, M. K., Willcutt, R. J. és Palumbo, J. T. (2005): Role of automaticity in metacognition and literacy instruction. In: Israel, S. E., Block, C. C., Bauserman, K. L. és Kinnucan-Welsh, K. (szerk.): *Metacognition in literacy learning. Theory, assessment, introduction and professional development*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London. 41–58.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Pugh, K. R. és CAST Research Team (1998): Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, **95**. 2636–2641.
- Simonné Benkő Edit (2005): *Kritériumorientált szövegfeldolgozó képességfejlesztés – feladatsorok*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- Snow, C. E. (2002): *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand, Santa Monica.
- Steklács János (2005): *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Steklács János (2006): Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter*, **4**. 15. sz. 175–186.
- Sternberg, R. (1997): *Successful intelligency*. Plume, New York.
- Sweet, A. P. és Snow, C. E. (2002): Reconceptualising reading comprehension. In: Block, C. C., Gambrell, L. B. és Pressley M. (szerk.): *Improving comprehension instruction*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Szenczi Beáta (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, **2**. 104–118.
- Szenczi Beáta (2010): Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*. (Benyújtás alatt)
- Szinger Veronika (2007): Kivárá és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás és olvasás előkészítésben. *Könyv és Nevelés*, **1**. sz. 71–76.
- van Daal, V. (2007): Position Paper Norway (Literacy and Education In Norway). Paper presented at 1st ADORE-Workshop, L'Aquila, 2007. március 6–9.
- van den Broek, P. és Kremer, K. E. (2000): The mind in action: What it means to comprehend during reading. In: Taylor, B. M., Graves, M. F. és van den Broek, P. (szerk.): *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. Teacher's College Press, New York. 1–31.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2005): Assessment Framework for Reading in grades 3 through 8 and 10. Wisconsin Student Assessment System Criterion-Referenced Test Framework. www.dpi.wi.gov/oea/wkce.html. Letöltés ideje: 2009. október 10.

- Wood, K. D. (2001): *Strategies for integrating reading and writing in middle and high school classrooms*. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
- Wood, K. D. és Algozzine, B. (1994): *Using collaborative learning to meet needs of high risk learners*. In: Wood, K. D. és Algozzine B. (szerk): *Teaching reading to high risk learners: A unified perspective*. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA. 155–180.
- Zentai Gabriella (2005): *Kritériumorientált szövegfeldolgozó képességfejlesztés – feladatsorok*. Kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged.

ABSTRACT

KRISZTIÁN JÓZSA AND JÁNOS STEKLÁCS: CURRENT TRENDS IN RESEARCH ON READING INSTRUCTION

This paper presents a review of Hungarian and international research on reading instruction, primarily from the perspective of educational sciences. The study concentrates on changes potentially affecting school practice. The review focuses on findings from the last decade, and seeks to demonstrate the diversity that characterizes current research on reading instruction. First different approaches to, and definitions of, reading are discussed, then an overview is provided of how the conceptualization of reading and reading instruction are informed by developments in ICT and brain research. The functions and the development of specific components of reading ability are discussed in detail. Factors such as metacognition and motivation are also considered. The paper highlights the importance of assessment standards in the process of teaching reading, and analyses current changes in the practice of reading instruction in Finland, Germany, Norway and the United States. Finally, a few evidence-based methods of reading instruction are also outlined.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 4. 365–397. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Képeségkutató Csoport, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor. sgt. 30–34.

Steklács János, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar Humán Tudományok Intézete, H–6000 Kecskemét, Kaszap u. 6–14.

NEMZETKÖZI ÉS MAGYARORSZÁGI ÁLLAMPOLGÁRIMŰVELTSÉG-KUTATÁSOK

Kinyó László

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Tanulmányunk az elmúlt évtizedek hazai és nemzetközi állampolgáriműveltség-kutatások céljait, megközelítési módjait, vizsgálati módszereit, fontosabb eredményeit és következtetéseit foglalja egységes rendszerbe. Az állampolgári kompetencia terminus alternatívájaként javasolt állampolgáriműveltség-konceptió melletti szakmai érvek áttekintését követően azokat a különböző tudományterületekből származó megállapításokat tekintjük át, amelyek kapcsolatba hozhatók a neveléstudomány elméleti megállapításaival és empirikus eredményeivel. A tudományterületek közötti átjárhatóság megteremtésétől azt várjuk, hogy az interdiszciplinaritás hasznos támpontokat kínálhat a tanulók állampolgári léttel kapcsolatos pszichikus struktúráinak, viselkedésbeli megnyilvánulásainak jellemzéséhez, valamint a fejlesztés alapelveinek meghatározásához. Jelen tanulmányunknak nem célja az állampolgári műveltség elméleti modelljeinek szintézise, mivel a kérdéskör körbejárására egy teljes tanulmányt kívánunk szentelni.

A tanulót körülvevő társadalmi környezet hatótényezőitől kiindulva áttekintésünket szisztematikusan az individuumban végbemenő pszichikus változások és a viselkedésben bekövetkező változások lehetőségei felé szűkítjük. Bemutatjuk az állampolgári aktivitás motivációs tényezőit, elemezzük az aktív állampolgárrá válás érzékeny periódusait, valamint az aktivitás tematikájának és irányának változásait. Részletesen ismertetjük az állampolgári tudáselsajátítás és fogalmi fejlődés kutatásainak eredményeit, majd a kognitív szféra és a viselkedés területeinek összefüggéseit tárjuk fel (pl. az iskolai tanulás, az állampolgári tudás és a viselkedés között). Felidézzük a tanulók mindennapi életével legszorosabb kapcsolatot ígérő közösségi tanulás programjait, tanulmányunkat a politikai és állampolgári identitás nemi különbségeinek ismertetésével zárjuk.

Az állampolgári műveltség értelmezése

A modern demokratikus társadalmak fennmaradásának egyik kulcseleme az állampolgárok aktív szerepvállalása a személyes és közügyek intézésében. Az állampolgári műveltség kialakulása és iskola fejlesztése a társadalmi egyensúly megteremtésének egyik legfontosabb biztosítója lehet a jövőben, hiszen a terület számos lehetőséget kínálhat a társadalmunkban meglévő szociális és kulturális egyenlőtlenségek enyhítésében. A leg-

több dologra, köztük az állampolgári lét viselkedés-és tevékenységformáira is igaz, hogy elsajátításuk tanulás útján valósul meg. Az állampolgári vagy társadalomismereti nevelés azonban lényegesen többet jelent az állampolgári léte és a demokráciára vonatkozó ismeretek elsajátításánál. Ezt a többletet olyan terminusok hivatottak kifejezni, mint az „aktív állampolgárság”, vagy az „aktív és felelős állampolgárság”. Mindkét terminus alapvetően arra utal, hogy az állampolgár tevékenyen és konstruktívan közreműködhet a szűkebb és tágabb társadalmi folyamatok alakításában (OFI, 2009a).

Az állampolgárikompetencia-fogalom magyarországi feltűnése nagyjából egybeesik az Európai Unió által azonosított nyolc kulcskompetencia-terület megjelenésével. A kifejezés elterjedéséhez nagymértéken hozzájárult, hogy a Nemzeti alaptanterv adaptálta az európai uniós kulcskompetenciákat, így 2007 óta a szociális és állampolgári kompetencia is az alapvető tantervi célok között van jelen a tartalmi szabályozás dokumentumában.

Az állampolgárikompetencia-fogalom használatát meggyőző szakmai érvek támasztják alá, de olyan álláspontok is felsorakoztathatók, amelyek a fogalomhasználat mellőzését indokolják. A következőkben áttekintjük a kompetenciafogalom használata mellett és ellen szóló érveket, s egyben kísérletet teszünk az állampolgári műveltség terminus magyarországi meghonosítására.

Az állampolgári kompetencia fogalma eleget tesz a hazai neveléstudományban Nagy József (2000) által meghonosított kompetenciafogalom szigorú kritériumainak, s a nemzetközi szakirodalomban leggyakrabban használt terminusok tükörfordítása (*civic competence* vagy *citizenship competence*) is a kompetenciahasználat melletti döntést igazolná. Tudományetikai szempontból viszont a használata ellen szól, hogy a fogalom kikerült a tudományos kontroll alól, s napjainkban számos olyan fogalmat definiálnak kompetenciaként, amelyek a hagyományos, Nagy József-i értelmezés szerint készségnek vagy képességnek lennének nevezhetők. Knausz Imre (2009. 71. o.) plasztikusan fogalmazza meg a tudományos közvélemény álláspontját a szakmailag gyakran indokolatlan és kifogásolható fogalomhasználattal kapcsolatban: „A »kompetencia« ma kétségkívül a leglejáratottabb szó a hazai pedagógiai diskurzusban. [...] eleve a gyanú árnyéka vetül azokra a szövegekre, amelyek a kompetencia fogalmával operálnak, vagy egyenesen azt állítják a gondolatmenet középpontjába”.

Korábbi tanulmányunkban (Kinyó és Baraszevich, közlésre benyújtva) a társadalomismeret, az állampolgári ismeretek, a demokratikus gondolkodás, a kritikai gondolkodás és a történelmi műveltség egymással szorosan összefüggő, integráns összességét társadalomtudományi vagy állampolgári műveltségként definiáltuk. Struktúrájának leírására – a kompetenciafogalom alternatívájaként – adekvátnek bizonyul a konstruktum műveltségként (*literacy*) való értelmezése. A terminus problémamentesen illeszkedik a folyamatos jelentésgazdagodást mutató műveltségkoncepcióhoz (lásd Csapó, 2008), mivel (1) az állampolgári ismeretek, készségek, képességek, attitűdök és viselkedésbeli megnyilvánulások elsajátítása a tanulót körülvevő társadalmi környezettel kölcsönhatásban valósul meg, (2) a diákok a mindennapi, iskolán kívüli életre készülnek fel, valamint (3) az elsajátított tudás társadalmilag értékes, a való életben is hatékonyan alkalmazható.

Az állampolgári aktivitás motivációs tényezői

A polgári democráciákban napjainkra a megoldásra váró feladatok közé lépett elő a demokrácia hagyományos formáival szembeni apátia és a politikusok iránti bizalomhiány leküzdése, illetve az e téren tapasztalt kedvezőtlen irányú folyamatok megfékezése (Hoskins, 2006; Youniss, Bales, Christmas-Best, Diversi, McLaughlin és Silbereisen, 2002). A politikai részvétel iránti általános érdektelenség kialakulására meglehetősen nehéz kielégítő magyarázatot adni, hiszen a probléma iránt érzékeny kutatók is eltérő aspektusokból közelítik meg a jelenséget. Hoskins (2006) az állampolgári részvétel hagyományos formáinak hanyatlását a növekvő individualizációval és globalizációval magyarázza, Sherrod, Flanagan és Youniss (2002) pedig azzal érvelnek, hogy a polgárok mindennapi életét befolyásoló és szabályozó döntések távoli helyeken, nehezen nyomon követhető folyamatokon keresztül születnek meg, így összességében nem meglepő, hogy a fiataloktól is távol áll a kormány és a választás iránti érdeklődés.

A felelős állampolgári gondolkodás és magatartás ugyanakkor nem nélkülözheti azt a típusú értékorientációt, amely lehetővé teszi, hogy az egyén – személyes érdekei mellett – a szűkebb közösség jó(l)léte iránt is elkötelezettséget vállaljon. A szakirodalomban közösségi identitásként számon tartott identitásforma azonban nem alakul ki spontán módon. E célkitűzés megvalósulásának egyik döntő eleme, hogy a fiatalok számára olyan helyzetek és részvételi lehetőségek biztosítására van szükség, amelyekben mások iránt is felelősnek érezhetik magukat. A megfelelő helyzetek, kontrollált körülmények azonban önmagukban még nem jelentenek garanciát arra, hogy a diákokban kialakulnak a kívánatos közösségi értékek és személyes meggyőződések (Sherrod, Flanagan és Youniss, 2002). A következőkben ezért azoknak a belső tényezőknek a bemutatására fókuszálunk, amelyek a fiatalokat közösségi szerepvállalását ösztönözhetik.

A fiatalok nézőpontjából erőteljes motiváló tényezőnek bizonyulhat a hatékonyságérzet. A közösségfejlesztés szakirodalmában számos olyan tanuló példáját sorakoztatja fel, akik felvillanyozó érzésként élék meg, ha hallathatják hangjukat a közösségi ügyekben vagy az életüket érintő döntésekben. Eccles és Gootman (2002) szerint az eredményes közösségi alapú fejlesztőprogramok egyik kulcseleme, ha a diákok átérezhetik, hogy számítanak, és érdemi beleszólásuk lehet a programok alakításába. Ugyancsak a hatékonyságérzet megtapasztalására adnak lehetőséget a formatív civil tapasztalatok (*formative civic experiences*), amelyek a civil életben való részvételt és a különböző kérdésekről folytatott eszmecsere-t teszik lehetővé (Youniss és Yates, 1997; Youniss, McLellan és Yates, 1997).

A közös, kollektív normákhoz és értékekhez tartozás érzete szintén a fiatalok aktív közreműködésének motivációs bázisa lehet. Sherrod, Flanagan és Youniss (2002) rámutatnak arra, hogy az egyén mindennapjait élhetőbbé teszi, ha magáénak vallja a társadalom közös értékeit és normáit, közreműködik azok fejlesztésében és megosztja azokat a hasonló értékekkel rendelkezőkkel. E megállapítás rávilágít arra is, hogy az állampolgáriműveltség-fejlesztés szempontjából a kisebbségi és előnytelen szociokulturális helyzetű tanulók nagyobb figyelmet érdemelnek, hiszen a szocializációban és a közjóért végzett tevékenységek tekintetében ezekre a tanulókra eltérő motivációs tényezők gyakorol-

hatnak hatást, így a megnyerésükhöz alkalmazott stratégiák is szükségszerűen különbözőek lehetnek. *Meira Levinson* álláspontja szerint motiváló hatása lehet, ha a tanórákon olyan történelmi narratívák feldolgozására kerül sor, amelyek a többségi, a kisebbségi és a hátrányos helyzetű tanulók számára egyaránt ugyanazt az üzenetet közvetítik. Az Egyesült Államok közgondolkodásában például az ország megalakulása óta intenzíven jelen van a befogadó attitűd, az iskolában pedig minden tanuló megismerkedik az USA tradicionális narratívájával, melynek a központi gondolata, hogy Amerika az a hely, ahová a felfedezők és a keményen dolgozó emberek egy jobb élet reményében jöttek. *Levinson* megjegyzi, hogy létezik olyan állampolgári narratíva is, amely azok számára is rokonszenves lehet, akik maradéktalanul nem értenek egyet a vállalkozó szellemű pionír eszméjével. Ez a megközelítés a „Most rajtad a sor!” üzenetben ragadható meg, amely egyrészt a politikailag tudatos egyén felelősségét hangsúlyozza, másrészt azoknak a lehetőségeknek a kihasználására hívja fel a figyelmet, melyek az egyén felmenői számára még nem voltak elérhetőek (*Fusaro*, é. n.).

Ezen a ponton mindenképpen érdemes megfontolnunk, hogy a közös normákban és értékekben rejlő motiváció alapgondolata mennyiben lehet releváns magyarországi viszonyok között. Hazánkban vajon mely közös normák, értékek és narratívák alkotják a fiatalok involválódásának vagy egy diskurzusközösség kialakulásának alapkészletét? Számos magyar történelmi esemény (kollektív narratívum, néphistóriai séma) lehetőséget kínál a nemzeti identitás formálásához és fejlesztéséhez (*Kinyó*, 2005a). A kollektív narratívumok azonban a múlt eseményeihez kapcsolódnak, így – a különböző korok eltérő ideológiai megítélésének lehetőségétől eltekintve – szükségszerűen statikus természetűek, vagy legalábbis az általuk közvetített magasabb rendű eszmék (pl. a magyarság szabadságvágya és szabadságszeretete) kevésbé alkalmasak arra, hogy ugyanazzal az intenzitással, folyamatosan áthassák a polgárok mindennapjait. Létezik azonban olyan közismert narratíva is, amelynek üzenetértéke alkalmas lehet a fiatalok megnyerésére, kíváncsiságuk felkeltésére és aktivitásuk ösztönzésére. A magyar származású világhírű feltalálók, a Nobel díjas tudósok és más emblematikus személyek életpályája magában hordozza a lehetőséget, hogy munkásságuk referenciaértékűvé váljon a diákok számára. Tevékenységük nemcsak a szellemi tőke fontosságára és potenciáljára mutathat rá, hanem a „Mi mindent adott a magyarság a világnak?” üzenet explicitté tétele és aktualizálása hosszabb távon akár a (közös) tudásteremtést és a tudásmegosztást is magától értetődő, természetes tanulói megnyilvánulássá teheti.

Az aktív állampolgárrá válás érzékeny periódusai, az aktivitás tematikájának és irányának változásai

A kutatókat régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy a szocializáció során azonosítható-e kritikus jelentőségű életkori periódus, vagy létezik-e olyan ideális fiatalkori életpálya, amely előrevetíti a konstruktív felnőttkori állampolgári részvételt (*Youniss* és mtsai, 2002).

A korábbi szintézisjellegű tanulmányok a korai életkorban kezdődő fejlesztés fontosságát és a családi szocializáció elsődleges szerepét emelték ki (*Flanagan és Sherrod, 1998*), míg a közelmúltbeli kutatások a serdülőkort és az ifjúkort részesítették kitüntetett figyelemben az állampolgárrá válás folyamatában (*Sherrod, Flanagan és Youniss, 2002*). Az egyén teljes életciklusára kiterjedő fejlődés megközelítése az 1970-es években jelent meg, és az elmúlt két évtizedben vált népszerűvé. Ez a szemléletmód az állampolgári fejlődés három befolyásoló tényezőjét különbözteti meg: (1) a *Piaget* fejlődéseméletére visszavezethető életkori szakaszokat; (2) a térbeli-időbeli vonatkozású történelmi tényezőket, körülményeket, valamint (3) a véletlenszerű eseményeket.

Keeter, Zukin, Andolina és Jenkins (2002) megállapítása szerint az állampolgári aktivitás mértéke a generációk közötti különbségekkel áll kapcsolatban, míg *Rossi (2001)* felnőttekkel (25–75 év) végzett kutatásában arra a megállapításra jutott, hogy az egyének társadalmi felelősségvállalása, szociális érzékenysége az élet delén éri el csúcspontját. Eredményei szerint a család és a közösség iránti elkötelezettség viszonylatában megfigyelhető egyfajta szemléletváltás, amely abban mutatkozik meg, hogy az egyének a család érdekeiért végzett munkától – ráfordított idő, pénz és munkavégzés tekintetében – egyre inkább elmozdulnak a közösség életének jobbításáért végzett tevékenységek felé. *Sherrod és munkatársai (2002)* a rendelkezésre álló kutatási eredményekből azt a következtetést vonták le, hogy az állampolgári lét értelmezésében és megélésében alapvető generációs különbségek vannak jelen, amelyek nem magyarázhatók csupán az egyéni élettörténet sajátosságaival.

A világ nagy részén a politikai érdeklődés és részvétel tekintetében apátia és aktivitátlanság tapasztalható a fiatalok körében. Kutatások ugyanakkor azt is kimutatták, hogy az apatikus fiatalok könnyen és gyorsan mobilizálhatóvá válhatnak, ha saját érdekeiket érzik veszélyben (*Takahashi és Takeuchi, 1993*), hajlamosak társadalmi célú reformmozgalmak résztvevőivé és vezetőivé válni, ha úgy érzik, saját jövőjük forog kockán.

A fiatalok politikai szocializációjára hatást gyakorolhatnak az aktuális történelmi események, a kontrollálatlan, zavaros események (pl. kormányellenes tüntetések, sztrájkok) pedig ösztönzően hatnak a serdülők közreműködésének szándékára (*Sherrod, Quinones és Davila, 2004; Youniss és mtsai, 2002*). A World Trade Center elleni terroristámadás következtében például megváltoztak az egyesült államokbeli főiskolás hallgatók politikai nézetei, jelentősen növekedett az érdeklődésük a terrorizmus, a honvédelem, a gazdaság, az iskolák és a bűnözés kérdései iránt (*Sherrod és Quinones, 2002* idézi *Sherrod, Flanagan és Youniss, 2002*). Megválaszolandó kérdés marad viszont, hogy mennyi ideig mutatható ki a változás a fiatalok gondolkodásmódjában: vajon alapvető, hosszútávon is érvényes hatásról van szó, vagy csupán időleges, múlandó jelenségről. Több kutatás ismert (lásd *Youniss, McLellan és Yates, 1997; White, 1999*) amelyek a hatásgyakorlás mechanizmusainak különböző dimenzióit (tartósság, politikai környezet) elemzik, ezáltal hozzájárulhatnak az állampolgári viselkedés ok-okozati összefüggéseinek megértéséhez.

A közösségi tevékenységből való tanulás és az ifjúsági szervezetekben való serdülőkori részvétel hatásai 25 évvel később is kimutathatóak voltak a felnőttkori politikai viselkedés, a szavazáson való részvétel és az önkéntes szervezeti tagság területein (*Youniss, McLellan és Yates, 1997*). A megszokottól eltérő, nagyobb veszélyt és kocká-

zatot jelentő tevékenységekben történő aktív részvétel (pl. polgárjogi harc) gyakran élet-hosszig tartó politikai aktivitáshoz vezetett, résztvevőik közül számos civil aktivista és vezető egyéniség került ki.

Whyte (1999) arról számol be, hogy az észak-írországi politikai konfliktus paradox módon megtermékenyítően hatott azokra a kezdeményezésekre, amelyek a tolerancia és a kölcsönös tisztelet jegyében a kulturális és vallási különbségek áthidalását keresték. A szakirodalom nem ad tudományos magyarázatot az efféle indirekt hatásmechanizmusok lehetséges okaira, a megrázó események esetleges pozitív vonatkozású következményeire. *Youniss* és munkatársai (2002) a tudományos igényű magyarázat hiányát abban látják, hogy a társadalomtudományi kutatók korábban úgy tekintettek a drámai eseményekre, amelyek csak negatív pszichológiai hatást gyakorolhatnak az egyénekre és a nemzetre. Napjainkban azonban már elterjedőben vannak azok a megközelítések, amelyek hajlandóságot mutatnak a konfliktusokban rejlő pozitív hatások figyelembe vételére. Észak-Írországból feltehetően sajátos társadalmi változás ment végbe, amely során a polgárháborús körülményekkel egyidejűleg jelenlévő kollektív élmények politikailag mobilizálták a fiatalokat. Később ugyanezek az aktív fiatalok váltak a reformpárti civil szervezetek szervezőivé és vezető egyéniségeivé.

Állampolgári tudáselsajátítás és fogalmi fejlődés

Kutatási hagyományok és eredmények (a NAEP és az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálatok)

A társadalomkutatók érdeklődéssel vizsgálják, hogy a tanulók hogyan képzelik el magukat különböző civil és politikai tevékenységekben, hiszen a diákok a szavazói korhatár elérése előtt már több évvel korábban kialakítanak magukról egyfajta felnőttes állampolgárpépet (*Hahn*, 2008). Állampolgárság-felfogásukról és tartalomspecifikus tudásukról több forrásból származó adatok is rendelkezésre állnak.

A résztvevők viszonylag széles körére kiterjedő felmérések közül elsőként az Egyesült Államokban National Assessment of Educational Progress (NAEP) 1998-ban végzett állampolgári tudásszintmérés hívta fel az amerikai közvélemény figyelmét a tanulók ismeretbeli hiányosságaira. Az európai országok mérési hagyományaitól idegen, politikológiai témájú felmérés három specifikus területet ölelt fel. Az összefüggések ismeretét vizsgáló altesztben az állammal és a helyi kormányzattal kapcsolatos kérdések kaptak helyet. A felmérés második területe tények és fogalmak felidézését, illetve a fogalmak használatát kérte a tanulóktól. A tartalmi tudást vizsgáló részteszt négy témakört foglalt magában: (1) demokratikus alapelvek és a kormányzat célja, (2) politikai intézmények, (3) politikai folyamatok, (4) jogok, kötelességek, törvények (*Rubin*, 2008). A vizsgálat összesített eredményei szerint az amerikai diákok kevesebb mint egynegyede ért el a legfelső teljesítménytartományba tartozó pontszámot (*Lutkus, Weiss, Campbell, Mazzeo és Lazer*, 1999). A NAEP-felmérés eredményei relevánsak az európai oktatáskutató szakemberek számára, mert ráirányította a figyelmet arra, hogy egy alapjaiban demokratikus

hagyományokkal rendelkező ország tanulói is problémákkal küzdhetnek egy olyan tudásterületen, amelynek tanítására egyébként kitüntetett figyelmet fordítanak.

A tanulók állampolgári tudására és viselkedésére vonatkozó legátfogóbb eredmények a 28 országra kiterjedő IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálatából (CivEd) származnak. A felmérés állampolgári tudás altesztje 38 kérdést tartalmazott, amelyből 25 item a tartalmi tudást, 13 az értelmezési készségeket vizsgálta, a feltáró jellegű kérdések pedig az állampolgári fogalmak, attitűdök, aktivitás és részvétel problémáit kutatták (*Kerr, Lines, Blenkinsop és Schagen, 2002*). Az IEA legújabb, 2009-ben Magyarország részvétele nélkül lezajlott állampolgári tudás vizsgálata (ICCS) a korábbi felmérés tapasztalataira épült, de a koncepcióját a politikai globalizáció és a fenyegető terrorizmus tudatába ágyazták be (*IEA, 2007*). Az amerikai és az IEA-vizsgálatok figyelemreméltó hiátusa viszont, hogy érdeklődésüket nem terjesztik ki az iskolai erőszak és agresszív viselkedés problematikájára, miközben már „A ’90-es években [...] tanúi lehetünk az alternatív ifjúsági kultúra hanyatlásának és az agresszív ifjúsági kultúra előretérésének [...]” (*Gábor, 2006. 470. o.*), s a jelenség tanulmányozása azóta is élénken jelen van a pszichológiai és nevelésszociológiai diskurzusokban (lásd *Vajda, 1999; Sáska, 2008*).

Az IEA-felmérés összesített eredményei alapján (1. táblázat) az országok közötti különbségek a kognitív részteszten nem jelentősek, a résztvevő ország többségében a tanulói teljesítmények kevesebb mint félszórásnyira tértek el a nemzetközi átlagtól. A kutatás rámutatott arra is, hogy az egykori közép-kelet-európai szocialista országok és a tradicionális, nagy múltú demokráciák tanulói ugyanazzal a politikai világgéppel rendelkeznek, vagyis ismereteik hasonlóak a demokratikus rendszer működésének alapelveiről és szabályairól (*Malak-Minkiewicz, 2007*). A tanulók többsége rendelkezett a demokratikus értékekkel kapcsolatos alapvető ismeretekkel is, hiszen 55–95% között változott azoknak az aránya, akik szerint a jó állampolgárság együtt jár a szavazáson való részvétellel (*Youniss és mtsai, 2002*).

Az IEA-vizsgálat elméleti modelljének közelmúltbeli felülvizsgálata miatt új megvilágításba kerültek a korábbi megállapítások, nagyobb hangsúlyt kapott az országok közötti összehasonlítás és a regionális trendek feltárására irányuló törekvés. A felmérés összesített eredménye alapján viszont nem rajzolódnak ki erős regionális tendenciák; a legjobb teljesítményt nyújtó országok között dél-európai, észak-európai és volt szocialista országok (Lengyelország, Szlovákia, Románia) is találhatóak (lásd *Hoskins, Villalba, Van Nijlen és Barber, 2008*).

1. táblázat. Az állampolgári tudásszint, az állampolgári aktivitás és az állampolgári attitűdök az 1999-es IEA vizsgálatban résztvevő országok körében (Kerr és mtsai, 2002. 20. és 24. o. alapján)

	Állampolgári tudás			Állampolgári aktivitás				Állampolgári attitűdök és egyéb fogalmak						
	Tartalmi tudás (alskála)	Értelmezési készségek (alskála)	Összesített állampolgári tudás	Tradicionális állampolgári viselkedésmódmák	Részvétel társadalmi kezdeményezésekben	Politikai aktivitás	Részvétel az iskolai életben	A gazdaságra vonatkozó kormányzati felelősség	A társadalommal kapcsolatos kormányzati felelősség	Bevándorlók jogai	Nemzeti identitás	Bizalom a kormányzati intézmények iránt	Nők politikai és gazdasági jogai	Vitát elősegítő tanórai környezet
Anglia	96 ▼	105 ▲	99 ●	▼	▼	▼	●	●	▲	▼	▼	●	▲	●
Ausztrália	99 ●	107 ▲	102 ●	▼	▼	▼	●	▼	●	●	▲	▲	▲	●
Belgium	94 ▼	96 ▼	95 ▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▼	●	●	▼
Bulgária	99 ●	95 ▼	98 ●	▲	●	●	●	▲	●	▼	●	▼	▼	▼
Chile	89 ▼	88 ▼	88 ▼	▲	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	●	▼	▲
Ciprus	108 ▲	108 ▲	108 ▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	▲	▲
Csehország	103 ▲	102 ●	103 ▲	▼	▼	▼	▼	●	●	●	▲	▼	●	▼
Dánia	100 ●	100 ●	100 ●	▼	▼	▼	▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲	●
Egyesült Államok	102 ●	114 ▲	106 ▲	▲	▲	▲	●	▼	●	▲	●	▲	▲	▲
Észtország	94 ▼	95 ▼	94 ▼	▼	▼	●	●	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Finnország	108 ▲	110 ▲	109 ▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲	●	▲	●	▲	●
Görögország	109 ▲	105 ▲	108 ▲	▲	▲	●	▲	▼	▲	▲	▲	▲	●	▲
Hongkong	108 ▲	104 ▲	107 ▲	●	▼	▲	▼	▼	▲	▲	▼	●	▼	▼
Kolumbia	89 ▼	84 ▼	86 ▼	▲	▲	▲	●	●	▼	▲	▲	●	●	▲
Lengyelország	112 ▲	106 ▲	111 ▲	▲	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	●	▲
Lettország	92 ▼	92 ▼	92 ▼	●	▼	▲	▲	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Litvánia	94 ▼	93 ▼	94 ▼	▲	▲	▼	●	▲	▼	▼	●	▼	▼	▼
Magyarország	102 ▲	101 ●	102 ●	●	●	▼	▼	▲	▼	▼	●	●	▼	▼
Németország	99 ▲	101 ●	100 ●	▼	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▲	▲
Norvégia	103 ▲	103 ▲	103 ▲	▼	▲	▼	▲	▼	●	▲	●	▲	▲	▲
Olaszország	105 ▲	105 ▲	105 ▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▼	▼	●	●	▲
Oroszország	102 ●	96 ▼	100 ●	▼	●	●	▼	▲	●	●	●	▼	▼	●
Portugália	97 ▼	95 ▼	96 ▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	●	▼
Románia	93 ▼	90 ▼	92 ▼	▲	▲	▲	▲	▲	●	●	●	●	▼	▼
Svájc	96 ▼	102 ●	98 ●	▲	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲
Svédország	97 ▼	102 ▲	99 ●	▼	▼	▼	▲	▲	●	▲	▼	●	▲	▲
Szlovákia	107 ▲	103 ▲	105 ▲	▲	▲	▼	●	▲	▲	▼	▲	▲	▼	●
Szlovénia	102 ▲	99 ●	101 ●	▼	▼	●	▼	●	●	▼	●	▼	●	▼

▲ Az ország átlageredménye szignifikánsan magasabb a nemzetközi átlagnál.

● Az ország átlageredménye nem különbözik a nemzetközi átlagtól.

▼ Az ország átlageredménye szignifikánsan alacsonyabb a nemzetközi átlagnál.

A tanulók demokrácia-és állampolgárság-értelmezései

A politikaelmélettel foglalkozó társadalomkutatók jelentős erőfeszítéseket tesznek a demokráciához és az állampolgári létezéshez kapcsolódó ismeretek, attitűdök és készségek azonosítására és definiálására. Eredményeik több diszciplína számára is hasznos kiindulópontként szolgálhatnak, ezáltal utat nyithatnak a tudományfejlődés újabb területei előtt. Az eredmények gyakorlatba történő átültetése ezen a téren hazánkban szerencsére viszonylag előrehaladott, e törekvést igazolják például azok a kezdeményezések, amelyek a polgári ismeretek és készségek átadását a tanárképzésre is kiterjesztették (lásd pl. *Setényi*, 1996). A politikai szocializáció eredményei megtermékenyítően hatottak az oktatás elméletére is, több tudományos megállapítás is rendelkezésre áll arról, hogy a tanulók hogyan integrálják a demokráciával és az állampolgársággal kapcsolatos specifikus ismereteket saját fogalmi rendszerükbe.

A rendelkezésre álló eredmények alapján a serdülők demokráciával kapcsolatos alapfogalmi hasonlók a felnőttekéhez, a fiatalok – a felnőttekhez hasonlóan – a személyi szabadságot és a választást tekintik a demokrácia központi elemének (*Menezes és Campos*, 1997; *Sinatra, Beck és McKeown*, 1992). A kutatások azonban arra is rámutattak, hogy a serdülők ritkán tekintenek az alapeszmék felszíni tulajdonságai mögé, s kevésbé tájékozottak a demokratikus intézmények funkciójáról. A kilencvenes évek elején budapesti és pécsi serdülőkkel végzett interjúk alapján a demokrácia legszembetűnőbb tulajdonságának a véleménynyilvánítás szabadsága és az egyenlőség mutatkozott. Az interjúk második hullámában viszont a tanulók már nagyobb arányban említették a sajtószabadságot, a pluralizmust és a szabad választásokat (*Van Hoorn, Komlósi, Suchar és Samelson*, 2000).

A demokráciához kapcsolódó tanulói fogalmak szerveződésének megismeréséhez az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálat (CivEd) eredményei is támpontként szolgálnak (*Richardson és Torney-Purta*, 2008). A demokráciák számára előnyösnek vélt jelenségek tekintetében konszenzus tapasztalható a felmérésben résztvevő országok tanulói között. A 14 éves diákok egyetértenek abban, hogy előnyös a demokráciáknak, ha az állampolgárok szabadon megválaszthatják politikai vezetőiket és az állampolgárok számára elérhetőek különböző részvételi lehetőségek. Egyetértés mutatkozik abban is, hogy kedvez a demokráciáknak, ha a politikusok hatást gyakorolnak a bíróságokra és a bírókra, illetve a vagyonos üzletemberek nagyobb befolyással rendelkeznek a kormányban, mint mások (*Richardson és Torney-Purta*, 2008).

Különösen informatívnak bizonyulnak az IEA-vizsgálat azon megállapításai, amelyek a tradicionális, jelentős demokratikus hagyományokkal rendelkező országok és a volt szocialista országok tanulójának véleményeit hasonlítják össze. Az országok között jelentős különbségek mutatkoztak a gazdasági ügyek iránti kormányzati felelősség tekintetében: a posztkommunista országok tanulói szignifikánsan nagyobb arányban gondolták azt, hogy a kormánynak aktív szerepet kell vállalnia a gazdaságban. A társadalommal kapcsolatos kormányzati felelősség tekintetében (pl. egészségvédelem, idősekről való gondoskodás, közoktatás, politikai lehetőségek biztosítása a nők számára, közrend garantálása, erkölcsös viselkedés elősegítése) viszont sokkal kisebb különbségeket tapasztaltak a tradicionális és „új demokráciák” között (*Malak-Minkiewicz*, 2007). Ezek

nek az eredményeknek ellentmondanak *Flanagan, Campbell, Botcheva, Bowes, Csapó, Macek és Sheblanova* (2003) megállapításai. *Flanagan* és munkatársai az igazságosság normatív nézőpontjának nemzetközi vizsgálatában (*International Social Justice Project*) kimutatták, hogy a társadalom alapjellege és valamely társadalmi réteghez tartozás (pl. munkásság vagy középosztály) összefügg a serdülők igazságosság-értelmezésével. A biztonságot adó társadalmakban (*security societies*) – amelyekben az állam hosszú ideig garantálta az állampolgárok szociális biztonságát – a kedvezőtlenebb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező fiatalok nagyobb arányban várták el az államtól a kiterjedt szociális védőháló fenntartását.

A lebonyolított kutatások eredményei összességében arra hívják fel a figyelmet, hogy a poszt-socialista országok fiataljai részesei társadalmuk politikai kultúrájának, de bevonódásuk jellege eltér a tradicionális demokráciák fiataljaitól. Ezt a megállapítást alátámasztja az is, hogy az IEA-vizsgálatban az egykori szocialista országok tanulói – Szlovákia kivételével – a nemzetközi átlagnak megfelelő vagy az alatti szinten helyezték el hazájukat a kormányba és a kormányzati intézményekbe (pl. törvényhozás, politikai pártok, bíróságok, rendőrség) vetett bizalom tekintetében. A haza iránti attitűdök esetében viszont ellentétes mintázatok rajzolódtak ki. A hazafias érzelmeket vizsgáló kérdések eredményei csak két egykori szocialista országban estek a nemzetközi átlag alá, a nagy múltra visszatekintő demokráciák tanulói viszont inkább kritikusabbak voltak saját hazájukkal, mint a politikai intézményekkel kapcsolatban (*Torney-Purta, Lehmann, Oswald és Schulz*, 2001).

Tudományos-, köz- és tanulói vélekedések a „jó állampolgár” fogalmáról és tulajdonságairól

A demokratikus berendezkedésű országokban széleskörű egyetértés mutatkozik abban, hogy az iskolában el kellene sajátítani, hogyan legyünk jó állampolgárok. A konszenzus azonban nyomban megszűnik, amikor azokban a kérdésekben kellene megállapodásra jutni, hogy milyen állampolgárookra van szüksége a demokraciának, vagy milyen jellegű tanterv segítené elő leginkább a jó állampolgári tulajdonságok kialakulását. Az egységes tantervi szemléletmód kialakulása ellen hat, hogy a demokraciához számos szubjektív értelmezési lehetőség kapcsolódik. Míg egyesek számára a demokrácia iránti elköteleződés egyet jelent a liberális szabadságesszme védelmével, addig másoknak az egyenlőség vagy az esélyegyenlőség jelentheti ugyanezt. Egyesek számára a civil társadalom a kulcsfontosságú, másoknak viszont a szabad piacok jelenthetik a legnagyobb vonzerőt (*Westheimer és Kahne*, 2003).

A szubjektív értelmezési lehetőségek ellenére az állampolgári nevelés gyakorlati megvalósításában napjainkra két markáns, jól elkülöníthető irányvonal alakult ki. Az egyik lehetőség, hogy az állampolgári-társadalomismereti nevelés tartalmi nem kapnak helyet önálló tantárgyként, hanem keresztantervi vagy interdiszciplináris jelleggel az oktatás egészét áthatja a demokraciára nevelés szemléletmódja. E megközelítés értelmében az állampolgári nevelés felelőssége megoszlik a pedagógusok között, miközben az iskola egésze felelős egy program megvalósulásáért (*OFI*, 2009b).

Az állampolgári nevelés megvalósításának másik lehetséges útja a műveltségterület önálló tantárgyként való megjelenése. E tradicionális megközelítés szaktanárok képzését kívánja, a társadalomismereti témákat tanító pedagógusok viszont hazánkban a főiskolai vagy egyetemi képzés során jelenleg nem sajátítják el azokat a tárgyi ismereteket és módszertani technikákat, amelyek a témakörök biztonságos tanítását megalapoznák (Mátrai, 1999). A nyugat-európai országok tapasztalatai azt mutatják, hogy amennyiben a társadalomismereti nevelés önálló tantárgyként valósul meg, akkor sem lehet a teljes felelősséget az azt tanító tanárookra hárítani (OFI, 2009b). Paradox helyzet jöhet ugyanis létre, ha a diákok mást tanulnak a tanórákon, és eltérő valósággal szembesülnek az iskolai élet egyéb területein; ha az intézmények nem biztosítanak lehetőséget a tanulók demokratikus jogainak gyakorlásához, és nem ösztönzik a diákokat arra, hogy aktív szerepet játsszanak az iskola életében (Mátrai, 1999; OFI, 2009b).

Filozófusok, történészek és a politikatudományok képviselői körében hosszabb időszakra visszanyúló vita tárgyát képezi, hogy mely állampolgárság fogalmak lehetnek a további demokratikus fejlődés letéteményesei (pl. Kaestle, 2000; Miller, 1995). A nézőpontok, megközelítések sokfélesége leginkább abból adódik, hogy a tétek is meglehetősen nagyok, hiszen a jó állampolgár(ság) fogalmai egyúttal a jó társadalom sajátosságait is előrevetítik (Parker, 1996).

Az eltérő állampolgárság-felfogások következményei a tanítás-tanulás célkitűzéseiben is megmutatkoznak. Parker (1996) például különbséget tett az állampolgári nevelés tradicionális, fejlődő és haladó megközelítése között, a demokráciára nevelés céljainak tekintetében azonban Westheimer és Kahne (2003) klasszikus hármas felosztása mutat rá legplasztikusabban az állampolgári nevelés tantervi eltéréseiből eredő kimeneti lehetőségekre. A szerzőpáros által felállított és bemutatásra kerülő állampolgártípusok nem kizárólagos kategóriák, az ismertetőjegyek csupán a szakirodalom áttekintése során azonosított jellemzők árnyalásának funkcióját töltik be.

A személyesen felelős állampolgár (*personally responsible citizen*) kötelességtudóan viselkedik a szűkebb és tágabb közösségében (pl. felveszi a szemetet az utcán, vért ad, környezettudatosan él, önkéntes tevékenységet végez), dolgozik és adót fizet, betartja a törvényeket és krízishelyzetekben segít a rászorulókon. A résztvevő állampolgár (*participatory citizen*) elvének támogatói (pl. Verba, Schlozman és Brady, 1995) a tanulók közösségi alapú kezdeményezésekben való részvételét hangsúlyozzák. Nem kétséges, hogy az állampolgárok alapvető kötelessége a törvények betartása, ugyanakkor a demokratikus társadalmak hosszú távú fennmaradása olyan állampolgároktól is függ, akik a társadalmi igazságosságra hivatkozva esetenként nem engedelmessé válnak az igazságtalannak vélt törvényeknek (Sherrod, Flanagan és Youniss, 2002). Az igazságorientált állampolgárok (*justice oriented citizen*) gyakran kritikával illetik a társadalmi, politikai és gazdasági struktúrákat, a vélt igazságtalanságokon változtatásokat kikényszerítő kollektív stratégiákban gondolkodnak, s amennyiben lehetséges, a problémák okait célozzák meg. A társadalmi változás jelentőségét előtérbe helyező képzőprogramok arra próbálják felkészíteni a tanulókat, hogy az igazságtalannak vélt társadalmi kérdések kritikai szempontú elemzésével járuljanak hozzá a társadalmi fejlődéshez. A programokban kevesebb szerepet kapnak a jótékonyosság és önkéntesség dimenziói, ehelyett inkább a tár-

sadalmi mozgalmak és a rendszerszintű, strukturális változásokra történő hatásgyakorlás lehetőségei kerülnek előtérbe (Isaac, 1992 idézi Westheimer és Kahne, 2003. 54. o.).

Az igazságorientált állampolgár koncepciójához szorosan illeszkedik a Goodman (1992) által kritikai szempontú demokráciának (*critical democracy*), illetve a Sherrod, Flanagan és Youniss (2002) által jó ítélet gyakorlatának nevezett terminus. Mindkét fogalom az állampolgári lét értékelő vizsgálatához kapcsolódó motívum, s egy korábbi állampolgári viselkedés további fenntartását vagy megváltoztatását szabályozza.

A lezajlott kutatások eredményei szerint a fiatalok leginkább jó viselkedésként, a törvények betartásaként és az elvárásoknak megfelelő viselkedésként definiálják az állampolgárságot (Conover és Searing, 2000; Flanagan és Faison, 2001). A tanulók jó állampolgárról vallott fogalmait az 1999-es IEA állampolgári tudás és részvétel felmérés vizsgálta. A kutatás összesített eredményei szerint a tanulók egyetértettek abban, hogy a törvények betartása és a szavazáson való részvétel a jó állampolgár fontos ismertetőjegye, ugyanakkor mégis nagyobb valószínűséggel fogadták el a közösségi aktivitással kapcsolatos tevékenységformákat, mint a hagyományos tevékenységeket (pl. pártba történő belépés; Richardson és Torney-Purta, 2008).

A témában lebonyolított pedagóguskutatások eredményei azt jelzik, hogy a tanárok leginkább azokkal az állampolgárság-modellekkel azonosulnak, amelyek a jól informált és érdeklődő állampolgár tulajdonságait helyezik előtérbe (Anderson, Avery, Pederson, Smith és Sullivan, 1997; Davies, Gregory és Riley, 1999; Prior, 1999). Ezeket az eredményeket az IEA állampolgári tudás és részvétel felmérés pedagóguskutatása is megerősíti. A kutatásban azt kérték a tanároktól, hogy válasszák ki azokat a tematikákat, amelyeket fontosnak vélnek a társadalomismereti, állampolgári témák tanításában. A vizsgálatban országokon átívelő konszenzus mutatkozott a nemzeti történelem ismeretének és a törvények betartásának fontosságáról (Torney-Purta, Hahn és Amadeo, 2001). A pedagóguskutatás eredményeiből ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a társadalomismereti tantervek többsége az ismeretek szerepét hangsúlyozza, miközben a pedagógusok a kritikai gondolkodást, az értékeket és a részvétel dimenzióit részesítik előnyben (Torney-Purta és Richardson, 2002). A bemutatott eredmények összességében alátámasztják Sherrod, Flanagan és Youniss (2002) megállapítását, mely szerint olyan tanterv-és tantárgy-pedagógiai kutatásokra lenne szükség, amelyek a 10–25 éves fiatalok állampolgárság fogalmait a feltételen engedelmesség felől az állampolgári lét kritikusabb megközelítései felé mozdítják el.

Fogalmi fejlődés

A társadalomtudományi tantárgyak tanulása során elsajátítandó fogalmak szerveződésével és fejlődésével foglalkozó nemzetközi és magyar kutatási eredmények száma csekély (Kinyó, 2005b). A témában lebonyolított vizsgálatok leginkább a tanulók történelmi fogalmi fejlődéséhez kapcsolódtak (pl. Hunyady, 1968; Eperjessy és Szebenyi, 1976; Halldén, 1997), s mérsékeltebb kutatói érdeklődésben részesültek a demokráciához és állampolgári léthez fűződő fogalmak.

A demokráciához és állampolgársághoz kapcsolódó fogalmak fejlődését vizsgáló korai kutatások (pl. Connell, 1971) a Piaget-féle kognitív fejlődés formális műveleti szaka-

szának elérésével magyarázták az idősebb diákok egyre kifinomultabb fogalmi struktúráit, a demokrácia elvontabb alapeszméinek megértését. A későbbiekben a kutatások vizsgálati koncepciója a piagetianus szakaszos fejlődéstől a szociális tényezők (pl. családi interakciók, az iskolai tantervek stb.) hangsúlya felé mozdult el (Helwig, 1998). A tartalomspecifikus tudás elméletének képviselői többszörös kontextusba ágyazzák a fogalmi fejlődést befolyásoló komponenseket, s meghatározó szerepet tulajdonítanak (1) a gyermekek demokráciáról vallott naiv elméletek interakcióinak, (2) a különböző típusú információkhoz való hozzájutás lehetőségeinek, (3) a közösségi alapú tevékenységeknek, valamint (4) az eltérő módszerekkel történő fejlesztésnek (Torney-Purta, 1991).

A direkt oktatás fogalmi fejlődésre gyakorolt hatásáról egyaránt rendelkezésre állnak empirikus kutatási eredmények. Berti és Andriolo (2001) eredményei szerint azok az olasz diákok, akik direkt oktatásban részesültek az alapvető politikai fogalmakról (pl. törvény, állam), a tesztelést követő hónapban, majd tíz hónappal később is szignifikánsan jobban teljesítettek az újabb fogalmi teszteken.

Howard és Gill (2000) megállapítása szerint a gyermekek politikai fogalmai a szociális interakció által közvetített egyéni tapasztalatok által fejlődnek. A kutatók 5 és 12 év közötti ausztrál gyermekek vizsgálata során felismerték, hogy az idősebb tanulók komplexebb megértéssel rendelkeznek a hatalomról, mint a fiatalabbak. Az idősebb diákok fogalmai ugyanis meghaladták a hatalom és az életkor általános, kumulatív jellegű összefüggéseit, s képesek voltak azonosítani, hogy a tekintély nem csak az életkor előrehaladásával áll kapcsolatban, hanem együtt jár különféle jogokkal és felelősséggel is.

A szociális környezet fogalmi fejlődésre gyakorolt hatását az Egyesült Államokbeli NAEP állampolgári tudásszintmérés adatainak másodelemzésével is tanulmányozták. Niemi és Junn (1998) kimutatta, hogy azok a tanulók rendelkeztek magasabb szintű társadalomismereti műveltséggel, akiknek iskolán kívüli forrásokból is lehetőségük volt az ismeretszerzésre. Megállapításukat arra alapozták, hogy a vizsgálatban jobb eredményeket elérő tanulók a bíróságokról és a törvényekről több információval rendelkeztek, mint amennyit az iskolai foglalkozások során elsajátíthattak volna.

Iskolai tanulás és állampolgári lét

Az iskolai tanulás, az állampolgári tudás és a viselkedés összefüggései

Az intézményes nevelés-oktatás és az állampolgári lét közötti kapcsolatok feltárása a demokráciára nevelés és az állampolgári műveltség egyik legintenzívebben kutatott területe. Számos kutatási eredmény áll rendelkezésre az iskolai nevelés-oktatás állampolgári tudásra vagy állampolgári viselkedésre gyakorolt hatásáról, a vizsgálatok megállapításai azonban gyakran ellentmondanak egymásnak.

A szakirodalomban nincs egyetértés abban a tekintetben, hogy az intézményes oktatás mekkora hatást gyakorol az állampolgári tudásszintmérésekben vizsgált tanulói teljesítményekre, s hogy hogyan lehet az iskolázás hatását empirikus módszerekkel kimutatni. A rendelkezésre álló eredmények szerint a kutatók számára kihívást jelent a társada-

lomismereti nevelés és társadalomtudományi oktatás állampolgári tudásra gyakorolt hatásainak kimutatása. Leginkább az oktatás endogenitása¹ vet gátat a nevelés-oktatás állampolgári tudásra és viselkedésre gyakorolt hatásának megállapításában (Touya, 2006; Milligan, Moretti és Oreopoulos, 2004). Más kutatók (pl.: Corbett, 1991; Erikson és Tedin, 1995) egyenesen amellet érvelnek, hogy a társadalomismeret tanítása egyáltalán nem, vagy csak rendkívül csekély hatást gyakorol a tanulókra. Megállapításukat szintén az endogeneitás jelenségével támasztják alá. Azzal érvelnek, hogy a társadalomismeret tanítását nem lehet elkülöníteni olyan egyéb befolyásoló körülményektől, mint a szülői attitűdök, az iskolai klíma, a tantermi és iskolai interakciók, vagy a rejtett tanterv.

Niemi és Junn (1998) szerint ugyanakkor az oktatás – amennyiben széleskörű, kiterjedt információt nyújt – a tanulók állampolgári tudásának megbízható előrejelzője lehet. Hasonló megállapítások fogalmazhatók meg az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálat összefüggés-feltáró és -elemző másodelemzéseiből is. Azokban az országokban, amelyekben a diákok válaszaik szignifikánsan magasabbak voltak a vitát elősegítő tanórai környezettel és az iskolai életben való részvétellel kapcsolatos kérdésekben, a tanulók az állampolgári tudás tekintetében is szignifikánsan magasabb eredményeket értek el a nemzetközi átlagnál (Torney-Purta, Schwille és Amadeo, 1999; Hahn, 2001). A vizsgálat szerint azok a tanulók, akik magas elvárásokat tűztek ki saját kognitív fejlődésükkel kapcsolatban, az állampolgári tudás és készségek részteszten magasabb eredményt értek el, mint azok, akik nem kívántak továbbtanulni a középiskola után (Baldi, Perie, Skidmore, Greenberg és Hahn, 2001). A kutatás rámutatott arra is, hogy a tanulók állampolgári tudása összefügg az iskolában eltöltött évek számával és szüleik legmagasabb iskolai végzettségével is (Baldi és mtsai, 2001; Hahn, 2001; Rubin, 2008).

Az iskolai tanulás, a politikai műveltség és a felnőttkori politikai aktivitás összefüggései

A nemzetközi és hazai szakirodalom hagyományosan a család kitüntetett szerepét hangsúlyozza a politikai szocializáció folyamatában, fontosságára mindazon referenciaszemélyek hivatkoznak, akik évtizedekkel ezelőtt a terület kutatásának alapvetéseit adták (pl. Jennings és Niemi, 1974; Jennings és Percheron, 1981 idézi Szabó és Falus, 2000; Csákó, Berényi, Bognár és Tomay, 2000). A családi tényezők szerepéből kiindulva, az empirikus vizsgálatokhoz ma már egy elméleti keretrendszer, a személyközi transzfer modell (*interpersonal transfer model*) is a kutatók rendelkezésére áll. Eszerint, ha egy fiatal demokratikus tapasztalatokat él át a családjában, akkor a megélt pozitív tapasztalatok, jó gyakorlatok transzferálhatók a tágabb társadalmi és politikai szintekre is, de a serdülők közösség-, társadalom-, és politikaértékelését a személyesen átélt tapasztalatok

¹ Endogenitás (endogeneity): két változó közötti korrelációból legtöbbször nem vonhatók le következtetések a változók ok-okozati kapcsolatáról, mivel a korreláció háttérben gyakran egy harmadik változó áll. Az intézményes nevelés-oktatás és az állampolgári viselkedés között kimutatható összefüggés például nem csak az oktatás állampolgári viselkedésre gyakorolt hatásának köszönhető, hanem szerepet játszanak más változók is (pl. a tanuló családi háttere).

mellett a mások megfigyeléséből származó benyomások is alakítják (*Flanagan és Faison, 2001*).

Az elmélethez kapcsolódó kutatások rámutattak, hogy a közösségi tevékenységekben aktív fiatalok nagyobb valószínűséggel kerülnek ki olyan családokból, akiknek szülei korábban szintén elkötelezettek voltak (*Flanagan, Bowes, Jonsson, Csapo és Sheblanova, 1998*). A 12–17 éves fiatalok 51 %-ának sem a barátai, sem a velük közvetlen kapcsolatban álló felnőttek nem végeznek önkéntes munkát, viszont az önkéntes fiatalok 81%-ánál megfigyelhető, hogy a közvetlen környezetükben legalább a felnőttek önkénteskednek, s ezen a csoporton belül – a szülők mellett – igen nagy valószínűséggel a barátok is önkéntes munkát végeznek (*Theokas és Bloch, 2006*).

A politikához fűződő viszony kutatása rendkívül sokoldalú értelmezési és vizsgálati lehetőségeket nyújthat, hiszen figyelmet érdemelhetnek az értékek esetleges változásai, az egyén nézeteiben bekövetkezett fordulatok, a politikai aktivitás (pl. részvétel, szervezeti tagság, távolmaradás) megnyilvánulásai, az egyén olyan kognitív és affektív tulajdonságai is, mint a politikai ismeretek és politikai tudat, a politikai érdeklődés vagy a politikai érzelmek (*Szabó, 2000*). A tanulók állampolgári aktivitását leginkább a szavazási szándék monitorozásával és az aktuális eseményekben való tájékozottság középpontba állításával vizsgálják, de a diákok iskolán kívüli állampolgári tapasztalatait ritkán vonják be az empirikus vizsgálatokba (*Rubin, 2008*). A nemzetközi felmérések eredményeiből ismert, hogy a fiatalok általános érdektelenséget mutatnak a hagyományos politikai aktivitásformákkal szemben, hiszen ezt a típusú aktivitást az egyik legkevésbé fontos célnak tartják (*Flanagan és Tucker, 1999; Papanastasiou, Koutselini és Papanastasiou, 2003*). Az 1999-es IEA vizsgálat rávilágított arra, hogy – leszámítva a szavazáson való tervezett részvételt (a magyar diákok esetében 91%), – a diákok szkeptikusak a hagyományos politikai aktivitásformákkal szemben (párttagság, olvasói levél írása napilapban társadalmi és politikai kérdésekről; *Torney-Purta, Lehman, Oswald és Schultz, 2001*).

Az intézményes oktatás politikai műveltségre gyakorolt hatását jelentősnek ítéli a szakirodalom. Minél hosszabb ideig vesznek részt a tanulók intézményes oktatásban, annál valószínűbb, hogy széleskörű politikai tájékozottságra tesznek szert (*Delli Carpini és Keeter, 1996; Nie, Junn és Stehlik-Barry, 1996; Niemi és Junn, 1998*). Az elmúlt 40 év nemzetközi kutatásai következetesen rámutattak a formális oktatás felnőttkori szavazási részvételre gyakorolt pozitív hatásaira (*Dee, 2004; Milligan, Moretti és Oreopoulos, 2004; Campbell, 2006; Richardson és Torney-Purta, 2008*). A társadalmismeret-oktatás és a későbbi, felnőttkori politikai részvétel közötti összefüggések feltárása során *Torney-Purta* és munkatársai (2001) felismerték, hogy az összefüggés egyetemes jellegű és erőssége az oktatás természetével, a pedagógiai kultúrával áll kapcsolatban: a demokratikus tanórai tevékenységek korrelálnak a diákok demokráciáról való tudásával, az elsajátított ismeretek mélysége pedig a tanulók szavazási hajlandóságával áll összefüggésben.

Richardson és Torney-Purta (2008) a többször említett IEA-vizsgálat adatbázisából kimutatta, hogy hat országban (Chile, Észtország, Finnország, Görögország, Svájc, Egyesült Államok) a demokráciafogalmaknak, a jó állampolgárság változóinak, az aktuális állampolgári tevékenységeknek, az iskolai tanulásnak és egyéb személyes tényezőknek milyen hatása mutatható ki a civil aktivitás alábbi három területén: informált szavazói szándék, politikai pártba történő belépés szándéka, önkéntesség. Eredményeik szerint

azok a diákok, akik az iskolában tanulnak a szavazás jelentőségéről és a közösségi problémák megoldásáról, valószínűbbnek tartják, hogy felnőttként is részt fognak venni ilyen jellegű tevékenységekben.

A politikai szocializáció szakirodalmi viszonylag csekély figyelmet fordított az életkori tényezőkre, s különösen a politikai aktivitáshoz szükséges kognitív és affektív előfeltételek feltárása területén végeztek kevés feltáró vizsgálatot. Leginkább az erkölcsi és kognitív fejlődés kapcsolatának tanulmányozása nyúlik vissza hosszabb távra (lásd pl. *Colby, Kohlberg, Gibbs és Lieberman, 1983*). Az újabb kutatások közül *Verbogt* (1996) idézi *Sherrod és Lauckhardt, 2009*) mutatott rá arra, hogy az erkölcsi gondolkodás fejlettsége összefügg a nyitott gondolkodással (*open-mindedness*) vagy szociokulturális liberalizmussal, valamint az életstílusok és kulturális különbségek iránti toleranciával. A mindennapi élet tapasztalatai összefüggést sejtetnek a proszociális viselkedés és a politikai gondolkodás között, de a tudományos igényű kutatások csak az utóbbi évtizedben ismerték fel e téma relevanciáját. A rendelkezésre álló eredmények szerint azok a fiatalok, akik közösségi szolgálatot (*community service*) végeznek, inkább hajlamosak olyan politikai nézetek képviselőire, amelyekben hangsúlyos elemként jelennek meg a mások iránti vonatkozások. A személyes és közügyek iránti érdeklődés egyéni értékhierarchiában elfoglalt helye is összefüggést mutat a serdülők szubjektív egyenlőtlenségelméletével. Azok a serdülők, akik leginkább csak saját magukkal foglalkoznak, kedvezőtlen életemények esetén (pl. szegénység, munkanélküliség, hajléktalanság) hajlamosak az egyén felelősségével magyarázni az eseményeket, míg azok, akik intenzíven érdeklődnek a közügyek iránt, hajlamosak a problémák rendszerszintű vagy strukturális bázisait is figyelembe venni (*Flanagan és Tucker, 1999*).

Aktív állampolgári viselkedés: közösségi szolgálat, civil tevékenység és önkéntesség

Az állampolgári tudás és készségek iskolai elsajátításának valódi eredményei leginkább felnőttkorban, különböző tevékenység- és viselkedésformákban mutatkozhatnak meg. Napjainkban általános elvárásként fogalmazódik meg, hogy az oktatási intézményekből olyan demokratikus polgárok kerüljenek ki, akik aktívan vesznek részt a közösségi tevékenységekben (pl. összejövetelek, politikai gyűlések; *Dudley és Gitelson, 2002; Lerner, Alberts és Bobek, 2007*). A tanulók állampolgári aktivitásának jellemzőit az ún. közösségi programok (közösségi szolgálat és közösségi tevékenységből való tanulás) kutatásából származó eredményekkel demonstráljuk.

A közösségi szolgálat (*community service, youth service, service activity*) egy közösség tagjai által kezdeményezett tevékenységekben való önkéntes részvételt jelent. Gyakran iskolákkal történő együttműködés keretében valósul meg, s főként társadalmi és szociális kérdéseket céloz meg (pl. újrarahasznítás, hajléktalanság, környezetvédelem). A szolgálati tevékenységek sokszor iskola utáni, délutáni foglalkozások formájában valósulnak meg (*Lerner, Alberts és Bobek, 2007*). A tevékenységek során a közösség érdekei

és értékei a mérvadóak, a segíteni és tenni akarás, a problémamegoldás az elsődleges, s kevésbé hangsúlyos elem, hogy az önkéntes mit profitál, mit tanul a részvétel ideje alatt (Berencz és Lehotzky, 2005). A programokból tehát elsődlegesen a fogadó félnek származik előnye (Furco, 1996). Kevés adat áll rendelkezésre arról, hogy az egyes országokban milyen típusú kezdeményezésekben vesznek részt a fiatalok. A közösségi szolgálat kevésbé elterjedt Európában és azokban az országokban, amelyekben a népjóléti intézkedések hatására kiterjedt ellátórendszer jött létre (Sherrod, Flanagan és Youniss, 2002). Az önkéntesség hagyományaival nem rendelkező országokban (pl. Japán) szintén kevésbé gyakori a közösségi szolgálat: a japán fiatalok mindössze 3%-a állította azt, hogy részt vesz ilyen jellegű tevékenység(ek)ben (Stevenson és Zusho, 2002). Mindezek mellett ellenpéldák is fellelhetők: Olaszországban a fiatalok nagy része egyházi szervezetekben teljesít önkéntes szolgálatot (Marta, Rossi és Boccacin, 1999).

Az állampolgáriműveltség-fejlesztés szakirodalma a közösségi szolgálat mellett a közösségi tevékenységből való tanulást (*service learning*) említi a szemléletformálás eredményes eszközeként. Olyan tanítási-tanulási programok gyűjtőfogalma, amelyek (1) illeszkednek az iskolai tantervhez és tananyaghoz, (2) a diákok munkát végeznek a közösségben, s (3) az ott szerzett tapasztalatok feldolgozásával új ismeretekre és készségekre tesznek szert (Berencz és Lehotzky, 2005). A módszer – melyet az egész világon széles körben alkalmaznak – az Egyesült Államokból származik. Mivel a demokratikus nevelésnek és az állampolgári aktivitás ösztönzésének az Egyesült Államokban vannak a legrégebbi hagyományai, napjainkban is ott működik a legtöbb ilyen jellegű kezdeményezés. A módszer valójában azzal lép túl a közösségi szolgálat lehetőségein, hogy a civil életben megszerzett tanulói tapasztalatokat a reflexió céljával visszahelyezi a tanterembe. Legtöbbször tantervi követelmények formájában írják elő, hogy a tanulók bizonyos óraszámban végezzenek önkéntes munkát valamilyen szervezetben vagy csoportban. Számos program diszciplináris, akadémiai jellegű tudásgyarapodást is lehetővé tesz a tanulók számára, miközben a helyi közösség igényeinek és a tantervi elvárásoknak is meg kívánják felelni [pl.: a tanulók a geometriában tanult összefüggéseket használják fel a kerekesszékes személyek rámpájának megtervezésében és megépítésében (Hibbing és Rosenthal, 2008)].

A programok eredményességéről és hatásáról megoszlanak a kutatói vélemények. Hunter és Brisbin (2000) szerint azok a fiatalok, akik önkéntesség vagy közösségi tevékenységből való tanulás során vesznek részt kollektív tevékenységekben, pozitívabban viszonyulnak a jövőbeli részvételi lehetőségek iránt; hajlamosabbak figyelembe venni mások véleményét, fontosabbnak ítélik a kooperatív munkavégzést. Több tanulmány említést tesz a fiatalok szervezett, csoportos részvétele és a felnőttkori állampolgári részvétel kapcsolatáról (pl.: Verba, Schlozman és Brady, 1995). A felnőttek nagyobb valószínűséggel vesznek részt a szavazásokon és elkötelezettebbek a civil ügyek iránt, ha fiatalokkorukban közösségi alapú szervezetekben vagy tanórán kívüli iskolai tevékenységekben vettek részt (Verba, Schlozman és Brady, 1995; Youniss, McLellan és Yates, 1997). Az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálatban is azok a tanulók értek el magasabb pontszámokat az állampolgári tudás részesztjén, akik részt vettek tanórán kívüli iskolai tevékenységekben is (Baldi és mtsai, 2001).

A közösségi programok hatékonyságát vitató kutatók szerint (lásd *Hibbing és Rosenthal, 2008*) a tanulók nemes célok elérésére irányuló programokban való irányított részvétele nem jelenti azt, hogy mindez együtt fog járni a közügyekben való részvétel szabályainak elsajátításával is. *Richardson és Torney-Purta (2008)* is arra a következtetésre jutott, hogy a fiatalkori szervezeti részvétel nem mindig tesz eleget a jövőbeli aktivitására való felkészülés kívánalmának. Hat országra kiterjedő adatelelemzésük alapján az aktuális állampolgári tevékenységek jövőbeli aktivitásra gyakorolt hatása országonként eltérő volt, de nem bizonyult meghatározó tényezőnek egyik országban sem. Az eredmények azt sugallják, hogy az iskolában szerzett demokratikus tapasztalatok (pl. diákönkormányzatban való részvétel) nem segítik elő a felnőttkori szavazásra való felkészülést, mert az iskolai kontextusban elsajátított demokratikus részvétel tudás- és készségelei élesen különböznek a mindennapi élethelyzetektől.

Egy újszerű kutatási irány, a szociokulturális megközelítés hozzájárulhat a tanulók aktuális állampolgári viselkedérepertoárának megismeréséhez, s újszerű eredményekkel gazdagíthatja az állampolgáriműveltség-kutatásokat. Abból a felismerésből indul ki, hogy valamilyen szinten és formában minden fiatal aktív szerepet vállal saját mikroközösségében, s a tanulók folyamatos interakcióban vannak a társadalom különféle intézményeivel. Eszerint, a kutatásoknak – a felnőttek által elvárt, kívánatos viselkedés- és tevékenységformák vizsgálata helyett – annak megismerésére kellene nagyobb hangsúlyt fordítaniuk, hogy a diákok milyen saját közösségi tapasztalatokkal rendelkeznek (*Rubin, 2008*).

A politikai és állampolgári identitás nemi különbségei

A demokratikus társadalmak eredményes működésének nélkülözhetetlen eleme az intézményes politikai és állampolgári identitásformálás (*Flanagan és Sherrod, 1998*). A kutatók korán felismerték, hogy a fiúk és lányok eltérő módon élhetik meg az iskola fejlesztő törekvéseit, így a politikai szocializációval és állampolgári identitással foglalkozó empirikus kutatások is már évtizedek óta beszámolnak az állampolgári műveltség nemek szerinti kognitív, affektív és viselkedésbeli különbségeiről (*Kuhn, 2006; Hahn, 2008*).

A kutatási eredmények figyelemreméltó hányada a politikai orientáció nemi különbségeihez kapcsolódik. *Schneider (1995)* eredményei szerint a fiúk hajlamosak intenzívebben közreműködni a hagyományos politikai aktivitásformákban (pl. politikai pártban, politikai összejöveteleken). A szociális aktivitásformák viszont a lányok körében bizonyulnak intenzívebbnek (lásd pl. *Flanagan, Bowes, Jonsson, Csapó és Sheblanova, 1998; Hofer, 1999*). A lányok szívesebben vállalnak szerepet az egészségvédelem, ápolás és gondozás, környezet- és állatvédelem, szociális munka, valamint az adminisztratív jellegű munkákban (*Gaskin és Smith, 1995; Corneließen, Gille, Knothe, Meier, Queisser és Stürzer, 2002*), készségesebben vesznek részt erőszakmentes politikai tiltakozásokban (*Kuhn, 2006*), valamint serdülőkorban (*Hooghe és Stolle, 2004*) és felnőttkorban (*Johnson, 2005*) is nagyobb bizalmat tanúsítanak a kormányzathoz kötődő intézmények iránt.

Az egyén civil és politikai attitűdjeinek, nézeteinek és viselkedésének alapját képező értékek kutatásának eredményei szerint pedig a serdülőkorú lányok nagyobb mértékben preferálják az altruista, proszociális és egalitárius értékeket² (Flanagan, 2004; Jennings, 1991; Flanagan és mtsai, 1998; Gille, 2000), jobban támogatják a nők jogait és toleránsabbak a bevándorlók szociális és politikai jogaival kapcsolatban (Hahn, 2008; Sotelo, 1999).

Az értékpreferenciák és viselkedésbeli különbségek okaira pszichológiai elméletek és empirikus kutatások is választ kívánnak adni. Marcia (1980) identitáselmélete szerint a lányok mérsékeltebb explorációval rendelkeznek, mint a fiúk, ezért a politikai és állampolgári identitás magasabb szintjeit is kisebb gyakorisággal érik el. A „női deficit perspektívát” (*female deficit perspective*) képviselő Marcia-féle álláspont hamar a támadások és kritikák kereszttüzébe került. Az elmélet bírálói arra mutattak rá, hogy a lányok minőségileg rendelkeznek más típusú megértéssel, melynek hátterében leginkább a politikához és az állampolgári tevékenységformákhoz való eltérő hozzáférési lehetőségek és a nemi szerepek szocializációs különbségei állnak. Az újabb kutatások a kognitív politikai mobilizáció (*cognitive political mobilization*, CPM) vizsgálatával kívánják elmélyíteni a nemi különbségekkel kapcsolatos korábbi megállapításokat. A fogalmat Ronald Inglehart (1977) vezette be, de a későbbiekben számos értelmezés, interpretáció kapcsolódott hozzá. A konszenzusos fogalomértelmezés szerint a CPM a politikaterületekkel kapcsolatos egyéni beállítottságokat és orientációkat foglalja magában (Hoffman-Lange, 1995), melynek indikátorai a következők:

- általános politikai érdeklődés: a hagyományos politikai területek iránti érdeklődést jelenti, mint kormányzat, pártok, közgazdaságtan, honvédelem, külügy stb. (lásd pl. Kuhn, 2004),
- a politika szubjektív jelentése az egyén számára,
- politikai hatékonyság: annak érzete, hogy az egyén milyen mértékben tud hatást gyakorolni a hivatalos politikára,
- politikai kompetencia szubjektív érzete,
- barátokkal történő politikai témájú beszélgetések,
- politikai információk keresése a tömegmédiában.

Az eredmények szerint a fiúk leggyakrabban a CPM két dimenziójában, a politikai érdeklődés és a politikai kompetencia szubjektív érzete területein érnek el magasabb eredményeket (Hoffmann-Lange, 1995; Owen és Dennis, 1988; Torney-Purta és mtsai, 2001). Kuhn (2006) 18–20 éves fiatalok vizsgálatán alapuló kutatási eredményei megerősítették a korábbi eredményeket, mely szerint a fiúk kompetensebbnek érzik magukat a tradicionális politika területein, míg a lányok inkább a proszociális és egalitárius értékek felé orientálódnak.

Hahn (2008) megállapítása szerint viszont tetten érhetők bizonyos változások, amelyek azt jelzik, hogy a korábbi kutatások által kimutatott nemi különbségek mérséklődnek. Az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálatban a kutatók különbséget

² Az egalitárius értékek támogatói egyrészt az egyének közötti szociális különbségek csökkentéséért lépnek fel, másrészt azt vallják, hogy a házimunkát, a szakmákat és a politikaterületeket arányosabban kellene elosztani a nők és férfiak között (Kuhn, 2006).

tettek az állampolgárság hagyományos (*conventional citizenship*) és a társadalmi szerveződéssel kapcsolatos (*social-movement related citizenship*) típusa között, s a hagyományos állampolgárságnál 28 ország közül 25-ben, a másik állampolgárság-típus esetében pedig 19 országban nem voltak szignifikáns különbségek a nemek között.

A napjainkig lezajlott kutatások eredményei összességében némi bizonyítékként szolgálnak arra, hogy a serdülők politikai és állampolgári identitásváltozása nemspecifikus pszichológiai fejlődés eredménye, s erőteljesen érvényesül a nemi szerepek sztereotípiája (*Kuhn*, 2006), a lányokat feltehetően szándékosan vagy indirekten arra szocializálják, hogy társadalmilag elfogadott módon gondolkodjanak (*Hahn*, 2008). A neveléstudomány számára a továbbiakban az jelenti a releváns kérdést, hogy vajon hogyan kompenzálhatók az azonosított nemi különbségek. A felvetett problémákra *Kuhn* (2006) két megoldási lehetőséget javasol. Az egyik lehetséges irány a politikai kompetencia szubjektív komponenseinek erősítése a lányok körében. A szülőknek, pedagógusoknak és az iskoláknak autonóm politikai véleményformálásra kellene ösztönözni a lányokat, és pozitív visszajelzésben kellene részesíteni az efféle törekvéseiket. A másik lehetőség a proszociális és egalitárius értékek erősítése a fiúk körében. *Flanagan* (2004) szerint az utóbbi célkitűzés a közösségi tevékenységből való tanulás (*service learning*) programjai segítségével valósíthatók meg.

Összegzés, következtetések

Tanulmányunkban elsősorban az elmúlt évtizedek hazai és nemzetközi állampolgáriműveltség-kutatások eredményeinek, megállapításainak szintézisjellegű összefoglalására törekedtünk. Ismertettük a neveléstudományi kutatások számára alkalmasnak vélt állampolgáriműveltség-konceptió magyarországi meghonosítása melletti érveinket, majd azokat a különböző tudományterületekből származó elméleti és empirikus eredményeket tekintettük át, amelyek kapcsolatban állnak az oktatás-nevelés elméletével és gyakorlatával, ezáltal támpontokat kínálhatnak a tanulók állampolgári léttel kapcsolatos pszichikus struktúráinak és viselkedésbeli megnyilvánulásainak jellemzéséhez és fejlesztéséhez.

Áttekintetésünket a gyermekeket körülvevő tágabb szocializációs színterek hatótényezőitől kiindulva az individuumban végbemenő pszichikus változások és a viselkedésben bekövetkező változások lehetőségei felé szűkítettük. A szakirodalmi megállapítások alapján rámutattunk arra, hogy elsősorban (1) a hatékonyságérzet, (2) a formatív civil tapasztalatok megtapasztalása, (3) a közös értékekhez tartozás érzete és (4) sajátos történelmi szituációk gyakorolhatnak motiváló hatást a fiatalok aktív állampolgári részvételére.

A vizsgálatunk tárgyát képező elméleti konstruktum inter- és multidiszciplináris jellegéből adódóan áttekintésünkhöz gyakran több, a neveléstudományhoz csupán kevés szálon kapcsolódó diszciplína eredményére támaszkodtunk (pl. politikaelmélet, ifjúságszociológia, narratológia, történettudomány). A diszciplináris források sokféleségéből következik, hogy tanulmányunkban nem köteleződhettünk el egyetlen tudományos paradigma vagy megközelítés mellett sem. A terület kutatásában azonban erőteljesen érvé-

nyesül és egyértelműen kimutatható a szociokulturális forradalom hatása. A szakirodalom jelentősnek ítéli a családi háttértényezőket, a szociális kommunikációt, a szociális környezet szerepét az állampolgári tudás elsajátításának folyamatában, a tanulók állampolgári fogalmainak fejlődésében és az állampolgári aktivitás, viselkedés területein. Az intézményes nevelés és oktatás elvitathatatlan szerepet tölt be a gyermekek demokrácia iránti elkötelezettségének kialakításában és fejlesztésében, a demokratikus társadalmi berendezkedés hosszú távú fennmaradásának biztosításában. A lebonyolított vizsgálatok eredményei azonban azt jelzik számunkra, hogy az állampolgári műveltség empirikus kutatásában kitüntetett figyelemben kell részesítenünk a tanulót körülvevő társadalmi környezet hatását, valamint a kognitív dimenziók és a szociális kompetencia egyes alkotóelemeinek összefüggés-vizsgálatát is.

Szakirodalmi szintézisünk rávilágított arra is, hogy a területhez kapcsolódó kutatási eredmények gyakran ellentmondanak egymásnak, s emiatt nem alakulhatott ki tudományos konszenzus az állampolgár-konceptiókról, az iskolai oktatás vagy a közösségi programok hatásairól. Bemutattuk az iskolai nevelés-oktatás és az állampolgári tudás között felismert összefüggéseket, ugyanakkor rámutattunk arra is, hogy nincs egyetértés abban, hogy az intézményes oktatás mekkora hatást gyakorol az állampolgári tudásszint-méréseken vizsgált tanulói teljesítményekre, s hogyan lehet az iskolázás hatását empirikus módszerekkel kimutatni.

Összességében azonban úgy véljük, hogy az állampolgári műveltség pszichikus komponenseinek feltárását és a terület iskolai és iskolán kívüli befolyásoló tényezőinek számbavételét követően – a nemzetközi vizsgálatokkal és fejlesztő programokkal párhuzamosan – hazánkban is kezdetét veheti a konstruktum vizsgálatára alkalmas életkorspecifikus mérőeszközök és a fejlettségét jellemző mutatók kidolgozása.

Irodalom

- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S. és Sullivan, J. L. (1997): Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, **34**, 2. sz. 333–364.
- Baldi, S., Perie, M., Skidmore, D., Greenberg, E. és Hahn, C. (2001): *What democracy means to ninth graders: U.S. results from the international IEA Civic Education Study*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Washington.
- Berencz Mercedes és Lehotzky Zsuzsanna (2005, szerk.): *Demokrácia és állampolgárság. A közösségi tevékenységből való tanulás*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.
- Berti, A. E. és Andriolo, A. (2001): Third graders' understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, **127**, 4. sz. 346–377.
- Campbell, D. (2006): What is education's impact on civic and social engagement? In: Desjardins, R. és Schuller, T. (szerk.): *Measuring the effects of education on health and civic engagement proceedings of the Copenhagen symposium*, OECD CERI, Párizs. 25–126.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. és Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **48**, 1–2. sz. 1–124.

- Connell, R. W. (1971): *The child's construction of politics*. Melbourne University Press, Melbourne.
- Conover, P. J. és Searing, D. D. (2000): A political socialization perspective. In: McDonnell, L. M., Timpane, P. M. és Benjamin, R. (szerk.): *Rediscovering the democratic purposes of education*. University Press of Kansas, Lawrence. 91–124.
- Corbett, M. (1991): *American public opinion: Trends, processes, and patterns*. Longman, White Plains.
- Corneließen, W., Gille, M., Knothe, H., Meier, P., Queisser, H. és Stürzer, M. (2002): *Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit. Eine sekundäranalytische Auswertung*. Leske & Budrich, Opladen.
- Csákó Mihály, Berényi Eszter, Bognár Éva és Tomay Kyra (2000): Politikai szocializáció Magyarországon a kilencvenes években. *Szociológiai Szemle*, **10**. 1. sz. 50–68.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, **17**. 2. sz. 207–217.
- Davies, I., Gregory, I. és Riley, S. (1999): *Good citizenship and educational provision*. Falmer, London.
- Dee, T. S. (2004): Are There Civic Returns to Education? *Journal of Public Economics*, **88**. 9–10. sz. 1697–1720.
- Delli Carpini, M. és Keeter, S. (1996): *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press, New Haven.
- Dudley, R. és Gitelson, A. R. (2002): Political literacy, civic education, and civic engagement: A return to political socialization? *Applied Developmental Science*, **6**. 4. sz. 175–182.
- Eccles, J. és Gootman, J. (2002, szerk.): *Community programs to promote youth development*. Committee on Community-Level Programs for Youth. National Research Council and Institute of Medicine. National Academy of Sciences, Washington.
- Eperjessy Géza és Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erikson, R. S. és Tedin, K. L. (1995): *American public opinion: Its origins, content, and impact*. Allyn & Bacon, Needham Heights.
- Flanagan, C. A. (2004): Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In: Lerner, R. M. és Steinberg, L. (szerk.): *Handbook of adolescent psychology*. Wiley, New York. 421–446.
- Flanagan, C. A., Bowes, J. M., Jonsson, B., Csapó, B. és Sheblanova, E. (1998): Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, **54**. 3. sz. 457–475.
- Flanagan, C. A., Campbell, B., Botcheva, L., Bowes, J., Csapó, B., Macek, P. és Sheblanova, E. (2003): Social class and adolescents' beliefs about justice in different social orders. *Journal of Social Issues*, **59**. 4. sz. 711–732.
- Flanagan, C. A. és Faison, N. (2001): Youth civic development: Implications for research for social policy and programs. Social Policy Report, XV (1). Society for Research on Child Development, Ann Arbor. <http://www.srcd.org/documents/publications/SPR/spr15-1.pdf>. Letöltés ideje: 2009. február 8.
- Flanagan, C. A. és Sherrod, L. R. (1998): Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, **54**. 3. sz. 447–456.
- Flanagan, C. és Tucker, C. (1999): Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society. *Developmental Psychology*, **35**. 5. sz. 1198–1209.
- Furco, A. (1996): Service-learning: A balanced approach to experiential education. In: Taylor, B. (szerk.): *Expanding boundaries: Service and learning 2-7*. Corporation for National Service, Washington DC. 2–6.
- Fusaro, M. (é. n.): Homepage of Harvard Graduate School of Education: Closing the civic achievement gap - HGSE Assistant Professor Meira Levinson. <http://www.uknow.gse.harvard.edu/community/CF319.html>. Letöltés ideje: 2009. március 5.
- Gábor Kálmán (2006): Alapfogalmak és megközelítések. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúság-szociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged. 427–495.

- Gaskin, K. és Smith, J. D. (1995, szerk.): *A new civic Europe? A study of the extend and role of volunteering*. Volunteer Centre UK., London.
- Gille, M. (2000): Werte, Rollenbilder und soziale Orientierung. In: Gille, M. és Krüger, W. (szerk.): *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16-bis 29-Jährigen im vereinigten Deutschland*. Leske, Opladen. 143–203.
- Goodman, J. (1992): *Elementary schooling for democracy*. State University of New York Press, Albany.
- Inglehart, R. (1977): *The silent revolution. Changing values and political styles among western publics*. Princeton University Press, Princeton.
- Isaac, K. (1992): *Civics for democracy: The journey for teachers and students*. (A project of the Center for Study of Responsive and Essential Information). Essential Books, Washington D. C.
- Jennings, M. és Niemi, R. (1974): *The political character of adolescence*. Princeton University Press, Princeton.
- Hahn, C. I. (2001): Student views of democracy: The good and bad news. *Social Education*, **65**. 7. sz. 456–460.
- Hahn, C. I. (2008): Gender and civic education. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 45–75.
- Halldén, O. (1997): Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, **27**. 3. sz. 201–210.
- Helwig, C. (1998): Children’s conceptions of fair government and freedom of speech. *Child Development*, **69**. 2. sz. 518–531.
- Hibbing, J. R. és Rosenthal, A. (2008): Teaching democracy appreciation. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 155–175.
- Hofer, M. (1999): Community service and social cognitive development in German adolescents. In: Yates, M. és Youniss, J. (szerk.): *Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge University Press, Cambridge. 114–134.
- Hoffman-Lange, U. (1995, szerk.): *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugend-survey 1*. Leske, Opladen.
- Hooghe, M. és Stolle, D. (2004): Good girls go to the polling booth, bad boys go everywhere: Gender differences in anticipated political participation among American fourteen-year olds. *Women & Politics*, **26**. 3–4. sz. 1–23.
- Hooghe, M. és Wilkenfeld, B. (2008): The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth Adolescence*, **37**. 2. sz. 155–167.
- Hoskins, B. (2006): *Draft framework for indicators on active citizenship*. European Commission Directorate-General Joint Research Centre, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. és Barber, C. (2008): *Measuring civic competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in school*. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra.
- Howard, S. és Gill, J. (2000): The pebble in the pond: Children’s constructions of power, politics, and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, **30**. 3. sz. 357–378.
- Hunter, S. és Brisbin, R. A. (2000): The impact of service learning on democratic and civic values. *Political Science and Politics*, **33**. 3. sz. 623–626.
- Hunyady György (1968): *Tanulók történelmi alafogalmainak vizsgálata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- IEA (2007): *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework*. IEA, Amsterdam.

- Jennings, M. K. (1991): Thinking about social injustice. *Political Psychology*, **12**. 2. sz. 187–204.
- Jennings, K. M. és Percheron, A. (1981): *Political continuities in French families: A new perspective on an old controversy*. The City University of New York, New York.
- Johnson, I. (2005): Political trust in societies under transformation. *International Journal of Sociology*, **35**. 2. sz. 63–84.
- Kaestle, C. F. (2000): Toward a political economy of citizenship: Historical perspectives on the purposes of common schools. In: McDonnell, L., Timpane, P. M. és Benjamin, R. (szerk.): *Rediscovering the democratic purposes of education*. University Press of Kansas, Kansas. 47–72.
- Keeter, S., Zukin, C., Andolina, M. és Jenkins, K. (2002): *The civic and political health of the nation: A generational portrait*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, New Brunswick.
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S. és Schagen, I. (2002): *England's results from the IEA International Citizenship Education Study: What citizenship and education mean to 14 year olds*. National Foundation for Educational Research, Norwich.
- Kinyó László (2005a): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 109–127.
- Kinyó László (2005b): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, **105**. 4. sz. 409–432.
- Kinyó László és Baraszevich Tamás (közlésre benyújtva): A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle*.
- Knausz Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia alapú oktatás. *Iskolakultúra*, **19**. 7–8. sz. 71–84.
- Kuhn, H. P. (2004): Gender differences in political interest among adolescents from Brandenburg. In: Rebenstorf, H. (szerk.): *Democratic development? East German, Israeli and Palestinian adolescents*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 94–103.
- Kuhn, H. P. (2006): Explaining gender differences in adolescent political and civic identity. The impact of the self-concept of political competence and value orientations. In: Sliwka, A., Diedrich, M. és Hofer, M. (szerk.): *Citizenship education. Theory – Research – Practice*. Waxmann, Münster. 59–72.
- Lerner, R. M., Alberts, A. E. és Bobek, D. L. (2007): Thriving youth, flourishing civil society – How positive youth development strengthens democracy and social justice. In: Bertelsmann Stiftung (szerk.): *Civic engagement as an educational goal*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. 21–35.
- Lutkus, A., Weiss, A. R., Campbell, J. R., Mazzeo, J. és Lazer, S. (1999): *The NAEP 1998 civics report card for the nation*. National Center for Education Statistics, Washington.
- Malak-Minkiewicz, B. (2007): Civic education in times of change: The post-communist countries. *Citizenship Teaching and Learning*, **3**. 2. sz. 58–70.
- Marcia, J. E. (1980): Identity in adolescence. In: Adelson, J. (szerk.): *Handbook of adolescent psychology*. Wiley, New York. 159–187.
- Marta, E., Rossi, G. és Boccacin, L. (1999): Youth, solidarity, and social commitment in Italy. In: Yates, M. és Youniss, J. (szerk.): *Roots of civic identity: International perspectives on community service and youth activism*. Cambridge University Press, New York. 73–96.
- Mátrai, Zs. (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J. és Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam. 341–371.
- Menezes, I. és Campos, B. (1997): The process of value-meaning construction: A cross section study. *European Journal of Social Psychology*, **27**. 1. sz. 55–73.
- Miller, D. (1995): Citizenship and pluralism. *Political Studies*, **43**. 3. sz. 432–450.

- Milligan, K., Moretti, E. és Oreopoulos, P. (2004): Does Education Improve Citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, **88**. 9–10. sz. 1667–1695.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nie, N., Junn, S. és Stehlik-Barry, K. (1996): *Education and democratic citizenship in America*. University of Chicago Press, Chicago.
- Niemi, R. és Junn, J. (1998): *Civic education: What makes students learn?* Yale University Press, New Haven.
- OFI (2009a): Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához. In: Farkas Olga (szerk.): *Aktív és felelős állampolgárság – demokrácia – szabadság*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 7–11.
- OFI (2009b): *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Owen, D. és Dennis, J. (1988): Gender differences in the politicization of American children. *Women & Politics*, **8**. 2. sz. 23–43.
- Papanastasiou, C., Koutselini, M. és Papanastasiou, E. (2003): Editorial Introduction: The relationship between social context, social attitudes, democratic values and social actions. *International Journal of Educational Journal*, **39**. 6. sz. 519–524.
- Parker, W. (1996): ‘Advanced’ ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizen education. *Teachers College Record*, **98**. 1. sz. 104–125.
- Prior, W. (1999): What it means to be a „good citizen” in Australia: Perceptions of teachers, students, and parents. *Theory and Research in Social Education*, **27**. 2. sz. 215–248.
- Richardson, W. K. és Torney-Purta, J. (2008): Connections between concepts of democracy, citizen engagement, and schooling for 14-year-olds across six countries. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 79–104.
- Rubin, B. C. (2008): Civics and citizenship in students’ daily lives: Towards a sociocultural understanding of civic knowledge and engagement. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 201–218.
- Rossi, A. S. (2001): Developmental roots of adult social responsibility. In: Rossi, A. S. (szerk.): *Caring and doing for others: Social responsibility in the domains of family, work and community*. University of Chicago Press, Chicago. 227–321.
- Sáska Géza (2008): Veszélyes iskola. *Educatio*, **17**. 3. sz. 331–345.
- Schneider, H. (1995): Politische Partizipation – zwischen Krise und Wandel. In: Hoffmann-Lange, U. (szerk.): *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugend-survey 1*. Leske, Opladen. 275–335.
- Setényi János (1996, szerk.): *A Civitas Egyesület „Polgári ismeretek és készségek” tanárképzési programjának követelményrendszere*. Civitas Egyesület, Budapest.
- Sherrod, L. R., Flanagan, C. és Youniss, J. (2002): Dimension of citizenship and opportunities for youth development: The what, when, where, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, **6**. 4. sz. 264–272.
- Sherrod, L. R. és Lauckhardt, J. (2009): The development of citizenship. In: Lerner, R. M. és Steinberg, L. (szerk.): *Handbook of adolescent psychology* (Third edition). Wiley & Sons, Hoboken. 372–409.
- Sherrod, L. R. és Quinones, O. (2002): The impact of September 11 on youth’s political views. Presented at Fordham University colloquium, New York. March 6, 2002.
- Sherrod, L. R., Quinones, O. és Davila, C. (2004): Youth’s political views and their experience of September 11, 2001. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **25**. 2. sz. 149–170.
- Sinatra, G., Beck, I. és McKeown, M. (1992): A longitudinal characterization of young students’ knowledge of their country’s government. *American Educational Research Journal*, **29**. 3. sz. 633–661.

- Sotelo, M. J. (1999): Gender differences in political tolerance among adolescents. *Journal of Gender Studies*, **8**. 2. sz. 211–217.
- Stevenson, H. és Zusho, A. (2002): Adolescence in China and Japan: Adapting to a changing environment. In: Brown, B., Larson, R. és Saraswathi, T. S. (szerk.): *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe*. Cambridge University Press, New York. 141–171.
- Szabó Ildikó (2000): A politika leképezése. In: Szabó Ildikó (szerk.): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 90–136.
- Szabó Ildikó és Falus Katalin (2000): Politikai szocializáció közép-európai módra – a magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, **100**. 4. sz. 383–400.
- Takahashi, K. és Takeuchi, K. (1993): Japan. In: Hurrelmann, K. (szerk.): *International handbook of adolescence*. Greenwood Press, Westport. 234–245.
- Theokas, C. és Bloch, M. (2006): *Teens as volunteers*. Research-to-results fact sheet. Child trends, Washington.
- Touya, D. (2006): *Can we teach civic attitudes?* Universidade de Vigo, Vigo.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1983810>. Letöltés ideje: 2009. április 12.
- Torney-Purta, J. (1991): Schema theory and cognitive psychology: Implications for social studies. *Theory and Research in Social Education*, **19**. 2. sz. 189–210.
- Torney-Purta, J., Hahn, C. és Amadeo, J. (2001): Principles of subject-specific instruction in education for citizenship. In: Brophy, J. (szerk.): *Subject-specific instructional methods and activities*. JAI Press, Greenwich. 371–408.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. és Schulz, W. (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA, Amsterdam.
- Torney-Purta, J. és Richardson, W. K. (2002): An assessment of what 14-year-olds know and believe about democracy in 28 countries. In: Parker, W. (szerk.): *Education for democracy: Contexts, curricula, assessments*. Information Age Publishing, Greenwich. 185–209.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., és Amadeo, J. (1999): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
<http://www.wam.umd.edu/~jtpurta/interreport.htm>. Letöltés ideje: 2009. március 20.
- Van Hoorn, J. L., Komlósi, Á., Suchar, E. és Samelson, D. A. (2000): *Adolescent development and rapid social change: Perspectives from Eastern Europe*. State University of New York Press, Albany.
- Verba, S., Schlozman, K. L. és Brady, H. (1995): *Voice and equality: Civic volunteerism in American politics*. Harvard University Press, Cambridge.
- Verbogt, T. (1996): Moral reasoning and political beliefs in adolescents. Paper presented at meeting of International Society for the Study of Behavior Development. Quebec, Canada. August 12–16, 1996.
- Whyte, J. (1999): Political socialization in a divided society: The case of Northern Ireland. In: Yates, M. és Youniss, J. (szerk.): *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge University Press, New York. 156–177.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. és Silbereisen, R. (2002): Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, **12**. 1. sz. 121–148.
- Youniss, J., McLellan, J. A. és Yates, M. (1997): What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, **40**. 5. sz. 620–631.
- Youniss, J. és Yates, M. (1997): *Community service and social responsibility in youth*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Vajda Zsuzsanna (1999): Mi van a gyerekek és fiatalok agresszivitásának hátterében? *Educatio*, **8**. 4. sz. 694–705.
- Westheimer, J. és Kahne, J. (2003): What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, **4**. 3. sz. 47–64.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KINYÓ: HUNGARIAN AND INTERNATIONAL RESEARCH ON CITIZENSHIP COMPETENCE

The study synthesizes the aims, perspectives, methodology and major results of Hungarian and international research on citizenship competence in recent decades. It analyses the possibilities of psychic and behavioural change taking place in the individual, tracing these back to the effects of the social environment surrounding the students. The study addresses the questions of (1) sensitive periods in the process of becoming an active citizen, (2) changes in the field and direction of activity, (3) the possibilities of civic education for achieving permanent changes in different psychic domains and (4) the effects of civic education on citizenship competence manifested in real life.

The perception of citizenship competence as developing throughout the individual's lifetime (Rossi, 2001) is beginning to attract attention in addition to traditional approaches that emphasise the importance of childhood development and the role of family socialisation. Changes in the field and direction of activity are mainly investigated in the dimension of political interest and participation (Sherrod, Flanagan and Youniss, 2002; Whyte, 1999). Evidence suggests that apathetic youth might be mobilized quickly and easily, moreover, they tend to take part in social reform movements if they feel that their own interests are threatened (Youniss, Bales, Christmas-Best, Diversi, McLaughlin and Silbereisen, 2002). The exploration of relationships between institutional education and citizenship constitutes one of the most intensively studied fields of civic education research. Although findings are abundant in the literature concerning the effects school instruction on civic knowledge and citizenship behaviour, these are frequently controversial (Milligan, Moretti and Oreopoulos, 2004. Niemi and Junn, 1998; Hahn, 2001).

There is no general consensus on the effect size institutional education has on student achievement regarding civic knowledge measurements (e.g. IEA Cived 1999 és ICCS 2009, NAEP 1998) and the ways this effect can be measured empirically. The effects of school instruction are considered most significant in the field of political literacy in the literature. The longer students are exposed to formal instruction, the more likely they are to acquire comprehensive political knowledge (Nie, Junn and Stehlik-Barry, 1996). Research in the last 40 years calls the attention to the positive effects of school instruction on adulthood voting propensity (e.g. Richardson and Torney-Purta, 2008).

The study further articulates the expectation that an interdisciplinary approach might provide some underpinnings to the determination of the psychic structures, forms of behaviour and principles of development attached to citizenship.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 4. 399–425. (2009)

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

KÖNYVEKRŐL

Zajda, J. (szerk.): International Handbook on Globalization, Education and Policy Research: global pedagogies and policies
Springer, Netherlands, 2005. 827 o.

Patricia Broadfoot – a brit komparatisták egyike –, a „*Comparative Education*” című folyóirat millenniumi számában azt mondja, hogy napjainkban már helyesebb „poszt-összehasonlító neveléstudomány”-ról beszélni, hiszen a terület a globalizáció következtében jelentősen megváltozott. A globalizáció sokat használt az oktatási komparatiztikának: étellel, tematikai sokszínűséggel és az elméletek gazdagságával töltötte fel. Ennek a tudományos pezsgésnek az eredménye az ausztrál szerkesztő *Joseph Zajda* által indított 12 kötetes sorozat „*Globalization, Comparative Education and Policy Research*” címmel. A vállalkozás egyik vaskos kötetét tartja kezében az Olvasó, aminek közlési lehetőséget a Springer biztosított.

A minőségről – a kiadó mellett – a komparatiztika doyenjeivé érett társszerkesztők és szerzők gondoskodnak: *David Phillips, Mark Bray, Holger Daun, David Wilson, Val D. Rust, Robert F. Arnove, Erwin Epstein*, akik között szép számmal már ott találjuk a tanítványokat is. Olyanokat, akik csak „turisták” a területen, de olyanokat is, akik már megtelepedtek ott. A *lectori salutem* szerint a szerkesztők és szerzők arra vállalkoztak, hogy „*egy globális áttekintést nyújtsanak az utóbbi évtized oktatási és politikai változásairól [...] A szerkesztők célja, hogy egy komprehenzív képet adjanak a globalizáció, oktatási és politikavezérelt reformok eltérő diskurzusairól.*” (xi o.) A sorozat köteteit döntéshozóknak és kutatóknak ajánlják, de a sokrétű tartalom és mondanivaló (pl. az összehasonlító neveléstudomány módszertani, elméleti kérdéseit is tartalmazza, miközben egy-egy nemzetállam oktatási rendszerének változásaiba is betekintést ad) miatt oktatási segédanyagként is hasznos lehet a terület iránt érdeklődők számára. A kötet érdekessége, hogy elődjeihez hasonlóan még mindig kiemelt érdeklődéssel tünteti ki a módszertan és elmélet kérdéseit, bár itt mintha az ezzel kapcsolatos és a már megszokott polémiák hiányoznának. Ugyanakkor, már-már tradicionális jellemzője és sajátja a komparatista köteteknek, illetve magának a területnek a multidiszciplináris szemlélet.

Zajda fogalmazza meg felvezető tanulmányában a kötet esszenciális mondanivalóját, amelyben másokhoz csatlakozva (lásd *Mark Bray és R. Murray-Thomas, Val D. Rust, David Phillips, Michael Crossley* munkáit) a *multidimenzióális és többszintű oktatáspolitikai elemzéseket* sürgeti. Egy globalizált világban csak az ilyen vizsgálatok „*azonosíthatják be az oktatásügyre ható szupranacionális, nemzeti és szubnacionális erőket*” (18. o.) – vallja a szerző. A „*Minőségi oktatást mindenkinek*”- elve továbbra is mítosz marad, miközben egyre növekszik a szakadék a szegények és gazdagok között a jólét, a hatalom, a jövedelem és az egyenlőtlenség tekintetében, lokálisan és globálisan egyaránt. A szerző szerint ahhoz, hogy feloldjuk a meglévő egyenlőtlenségeket egy radikális ideológiai és politikai változásra van szükség az irányítási modellekben. Mindezzel párhuzamosan az emberiség érdekében autentikus partnerséget kell létrehozni a nemzetállamok, a multinacionális vállalatok, a döntéshozók és a pedagógusok között, ahol mindannyian az egyenlőtlenségek és a szegénység felszámolásáért küzdenek (18. o.).

A kézikönyv két részre és nyolc tematikus blokkra van felosztva, ahol az első rész „*Trendek és fő kérdések*”, a második pedig a „*Globalizáció és oktatáspolitikai: összehasonlító perspektívák*” címet viseli. A nyitó tematikus tömbben a globalizáció és oktatási összefüggéseinek vizsgálatát célozzák meg a szerzők. Itt olvashatunk egy tanulmányt *David Phillips* tollából és megszokott témájáról az „*oktatáspolitikai kölcsönzés*” szabályairól és lehetőségeiről, aki felhívja a figyelmet arra, hogy ez csakis meggondolt és tudatos módon végzett tevékenység lehet. Ami minőségileg sokkal komplexebb munka, mint néhány hivatalnok és politikus külföldi

útján szerzett tapasztalatainak hazai keretekre való gyors átültetése (24–25. o.). *Mark Bray* írása az összehasonlító neveléstudomány és a globalizáció kérdéskörével foglalkozik, amelyből megismerhetjük a terület fejlődését és legfontosabb helyi szervezeteit; mintegy „kedvcsinálóként” az akkor már készülő nagy lélegzetű és hasonló témájú kötetéhez. Ezután *David Wilson* tollából arról az oktatáspolitikai polémiaról olvashatunk, amely a globalizáció és a technikai modernizáció hatását tárgyalja a munka és az oktatás világára. A neokonzervatív oktatásirányítás, illetve a piacositás, a privatizáció és a decentralizáció kapcsolatáról *Holger Daun* és *David Turner* mondanivalóját ismerhetjük meg.

Az összehasonlító neveléstudományi munkák megszokott rendjéhez illeszkedve számos esettanulmány tolmácsolásában ismerhetjük meg egy-egy ország oktatásügyének problémáit és a megfogalmazott oktatáspolitikai válaszait a felsőoktatásban és a közoktatásban egyaránt. A mérleg nyelve azonban az ázsiai, afrikai és dél-amerikai kontinens nemzeti oktatási rendszerei felé billen, de „ínyencségként” mégis találunk egy összehasonlító vizsgálatot Románia és Chile felsőoktatásának piacositásáról és privatizációjáról. Ugyanakkor, az amerikai komparatisták „rég” kedvelt kutatási terepéről – a volt szovjet blokk és Oroszország – oktatási reformjáról (elsősorban tantervi) is olvashatunk egy elemzést, illetve több tanulmány felhasználja mondanivalójában (*Val D. Rust, Alberto Arenas*).

A szerkesztők figyelnek arra, hogy mindenki megtalálja az oktatáspolitikai érdeklődésének megfelelő tematikus blokkot. Így világszintű betekintést kapunk irányítási és finanszírozási, tantervi és személyzeti, nemzetközi, nemzeti, helyi és intézményi szintű kérdésekbe. Külön fejezetbe szervezik a faji, nemi, etnikai, vallási és társadalmi csoportok oktatásügyét és az emberi jogokat tárgyaló tanulmányokat, ahol az egyenlő hozzáférés és méltányosság kihívásairól hallunk. A bevezető tanulmányban a nemek közötti egyenlőtlenségekről olvashatunk, ami a hagyományok és a modernitás közötti feszültségekben látszik a legjobban – vallja a szerző (*Margaret B. Sutherland*).

A globális oktatási reformokat és az iskolák világának változásait bemutató fejezet a globalizáció pedagógusokra, döntés előkészítőkre és döntéshozókra gyakorolt hatásával foglalkozik. A maga 12 tanulmányával a decentralizációs oktatáspolitikák impaktját vizsgálja. Vagyis azt, hogy hogyan viszonyulnak, ezek a változások a minőség, egyenlőség és hozzáférés kérdéseivel az oktatásban (*Alberto Arenas* és *Suzanne Majhanovich*), milyen változást idéz elő a globalizáció a demokrácia érvényesülésében és az iskolákban (*Erwin Epstein*), valamint az intézményirányításban. Végül a globális kultúra tantervi kérdései kapnak helyet, ahol a nyitó tanulmány szerint a demokrácia kiszélesítésével, a hozzáférés és esélyegyenlőség javításával, illetve a választás szabadságával akadályozhatjuk meg, hogy a tantervpolitika a kulturális imperializmus eszköze lehessen. A kézikönyv következtetéseit *Lawrence J. Saha* tollából kapjuk meg, egy oktatásszociológiai tanulmány formájában, ahol a kulturális tőkéről úgy beszél, mint az egyik legértékesebb közjóról, ami a társadalmi mobilitás legfontosabb csatornája. Szerinte azonban a globalizációs folyamatok legitimálják a társadalmi- és kulturális tőke egyenlőtlen elosztását, globális és lokális szinten egyaránt.

Miután hosszú ideig „ízlelgettük” és forgattuk a kézikönyvet, európai emberként mégis hiányérzettel tesszük le, bár a multidimenzionális és többszintű elemzéseket sürgeti a szerkesztő, de ennek ellenére ezt a feladatot nem sikerült maradéktalanul teljesíteni. Az elemzések között ritkán olvashatunk egy-egy ország oktatásügyéről történeti-kulturális megközelítésben vagy kiegészítésképp, nem ismerhetjük meg azt a logikát, amely mentén ezek felépültek az idők során. Kissé úgy tűnik, mintha a hatvanas évek mozgalma, amely a komparatistikából univerzális tudományt szeretett volna létrehozni, elszegényítette a területet. A kötet azonban mégiscsak hasznos az oktatásügy, az oktatáspolitikai és az összehasonlító neveléstudomány legújabb fejleményei iránt érdeklődőknek. Sikeresen, és az utóbbi évek legnagyobb vállalkozásaként ragadja meg a globalizáció és oktatás, a társadalom és oktatás kapcsolatát, ami tartalmas mondanivalóval szolgál nemcsak a téma kutatóinak, hanem a politikusoknak is.

Szolár Éva

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts

1. kötet: Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger-Reich und in der Republik. Pädagogik an der Universität Wien.

Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien.

2. kötet: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck.

Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, 2003. 1023 o.

3. kötet: Pädagogik an den Universitäten Czernowitz, Salzburg und Linz.

Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, 2008. 758 o.

A kötetek szerzője *Wolfgang Brezinka* a magyar neveléstudomány elméleti szakemberei által jól ismert és elismert kiváló neveléstudós, az európai empirikus neveléstudomány nemzetközi rangú képviselője, mai napig a legnevesebb európai nevelélméleti gondolkodók egyike. A 20. század évszázad hetvenes-nyolcvanas éveiben Európa-szerte nagy visszhangot kiváltó elméleti pedagógiai munkásságát 12 több kiadásban megjelenő, többségében angol, spanyol, olasz, cseh, norvég, perzsa, japán és koreai nyelvre is lefordított monográfiából ismerhette meg a szakmai közvélemény. Ezek közé olyan – a hetvenes évektől kezdődően a magyar neveléstudomány szemléletmódját is jelentős mértékben befolyásoló – munkák tartoznak, mint például a *Metatheorie der Erziehung* (Philosophy of Educational Knowledge), valamint a *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (Basic Concepts of Educational Science). Az 1996-ban nyugalomba vonuló neveléstudós, az Osztrák Tudományos Akadémia rendes tagja, 2008-ben ünnepelte 80. születésnapját.

A recenzió tárgyát képező – 2000 és 2008 között megjelenő – három újabb, munkájának összességében közel háromezer oldal terjedelme is jelzi, hogy az aktív egyetemi pályafutásának befejezése után immár több mint egy évtizede hallatlan szellemi frissességgel tovább munkálkodó *Brezinka* professzor fiatalos lendülettel új kutatási terület, az osztrák egyetemi pedagógia tudománytörténete felé fordult. Ezzel bekapcsolódott az elmúlt évtizedekben örvendetesen megszorodó a neveléstudomány tudománytörténetének feltárására vállalkozó kutatók sorába.

Az ebbe a sorba tartozó főképp német, francia, és angol nyelvű munkák kezdetben elsősorban a filozófia és az elméleti pedagógia fejlődése közötti kapcsolatot vizsgálták, illetve a tudományos pedagógia korai történetével foglalkoztak. A későbbi, nyolcvanas- kilencvenes évek fordulóján megjelenő feldolgozások már a tudományfejlődés általános európai, illetve világtendenciáinak megrajzolására vállalkoztak. A neveléstudomány paradigmaticus irányzatainak feltárásához jelentős új eredményekkel járultak hozzá azok az elmúlt évtizedben megjelenő társadalomtörténeti orientációjú, empirikus alapokon nyugvó nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, amelyek egyértelműen bizonyították, hogy a diszciplína kontinentális fejlődésében két – részben nemzeti tradíciókra alapozódó – paradigmaticus irányzat, a francia és a német fejlődési modell különíthető el. Ebbe a legújabb, a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának nemzeti jellegzetességeit vizsgáló kutatási vonulatba sorolhatók be *Wolfgang Brezinka* osztrák egyetemi neveléstudomány történeti fejlődését feltáró tudománytörténeti munkái is, amelyek a neveléstudomány német tradíciójának jegyében fejlődő osztrák egyetemi neveléstudomány múltjának és napjainkig tartó fejlődésének feltárására vállalkoztak.

A könyvsorozat 2000-ben megjelenő első kötete az osztrák egyetemeken művelt neveléstudomány múltjának és napjainkig ívelő fejlődésének rendkívül elmélyült bemutatására törekvő bevezető munka, amely a témakör általános összefüggéseinek felvázolása mellett az egész régióra jelentős befolyást gyakorló bécsi egyetemen megjelenő neveléstudomány irányzatainak, és a tudományág művelőinek részletező bemutatására is vállalkozott.¹

A könyv emellett részletesen tárgyalja azokat a tágabb művelődéstörténeti, iskola- és tudománytörténeti összefüggéseket, továbbá azokat a jogi háttérfeltételeket is, amelyek Európában legelőször biztosították annak

¹ A sorozat első kötetét bemutató recenzió megjelent *Magyar Pedagógia*, 2002. 4. sz. 520. o.

feltételeit, hogy a pedagógia az osztrák monarchia országaiban, már a 19. század elején minden egyetemen önálló egyetemi tanszéken oktatott egyetemi tantárggyá, majd ennek nyomán önálló tudományos diszciplínává válhatott.

Ez a kötet a szerző széleskörű levéltári és könyvtári kutatásaira alapozva arra tesz kísérletet, hogy az egyetemi pedagógia 18. század végétől kezdődő előtörténetének időszakától napjainkig bemutassa az osztrák birodalom egyetemén oktató minden, a pedagógia, illetve neveléstudomány valamely területével kapcsolatban álló tudóst. A bevezető kötetben nem csupán a szűkebb értelemben vett német nyelvű osztrák egyetemek munkásságába nyerhetünk betekintést, hanem megismerhetjük a 19. század során rövidebb-hosszabb ideig a monarchiához tartozó, nem német nyelvű egyetemeken (később önálló nemzetállami keretben továbbfejlődő közép-európai államok például a cseh, az észak-olasz, a galíciai lengyel, a horvát és természetesen a magyar egyetemeken) művelt pedagógiának az osztrák fejlődéssel szoros összhangban kibontakozó nemzeti rendszereit, azok korai fejlődési szakaszának legfontosabb összefüggéseit is. Ebből adóan a sorozatnak ez az első kötete is fontos alampunkának tekinthető a magyar egyetemfejlődés, és közelebbről a magyar egyetemi neveléstudomány fejlődésének általánosabb összefüggései – tágabb, nemzetközi recepciótörténeti vonatkozásai – iránt érdeklődő hazai kutatók számára. Egyrészt megvilágítja az osztrák egyetemi neveléstan, majd a 19. század végén kibontakozó tudományos pedagógia tudománytartalmainak, annak intézményesülési folyamatainak főbb jellemzőit, továbbá azoknak a többi nemzeti, így a magyar tudományfejlődésre gyakorolt hatását, számos eddig ismeretlen, illetve csak részben feltárt összefüggését. Másrészt felvillantja azokat a fejlődési sajátosságokat, amelyekre alapozva az egyes tudományrendszerek későbbi nemzeti sajátosságai is feltárhatóvá válnak.

Különösen érdekes a munka bevezető részében található, a nem német nyelvű egyetemek pedagógiai munkásságát bemutató összehasonlító fejezet, amelyben a magyar egyetemi neveléstan fejlődésének a Habsburg Monarchia megszűnéséig tartó időszakának vázlatos áttekintésére, a korabeli hazai egyetemeken (Pest és Kolozsvár) folyó pedagógia oktatás személyi hátterének és intézményi kereteinek 1870 és 1918 közötti alakulásának bemutatására is sor kerül. A magyar egyetemi neveléstudomány történeti kérdéseivel foglalkozó kutatók számára jól hasznosítható a munkának az a következő, közel 700 oldalas, szintén kiválóan dokumentált fejezete, amely gazdag mikrotörténeti elemzések keretében a bécsi egyetem ez irányú munkásságát 1805-től, az első neveléstan tanszék alapításától egészen napjainkig követi nyomon. Ennek keretében a szerző nagy számú levéltári forrásra és egyéb korabeli dokumentumra alapozva bemutatja a bécsi egyetem első pedagógiai tanszéke alapításának körülményeit és korai fejlődését.

Számos a hazai kutatások megalapozásához szintén jól felhasználható fontos adat található a bécsi egyetemre kinevezett első osztrák pedagógia professzor, *Vincenz Eduard Milde* egyetemi tanári és tudományos munkásságát feltáró fejezetben is. A könyv további részeiben nem csupán a bécsi egyetemnek az 1860-as évekig a pesti egyetem neveléstan oktatásában tapasztalható hegemon hatása követhető nyomon, hanem lehetővé teszi a két egyetemen kialakuló – egymástól mind jobban eltávolodó – oktatási gyakorlat és az annak kapcsán megjelenő, egyre önállóbb nemzeti karakter kialakítására törekvő elméleti pedagógiai irányzatok további elmélyültebb összehasonlító, illetve recepciótörténeti elemzését is. A könyv további fejezetei a bécsi egyetemi neveléstudomány 20. századi intézményesülési, illetve expanziós folyamatainak plasztikus leírását adják, bemutatva a neveléstudomány és részdiszciplínáinak a bécsi egyetemen kialakuló szervezeti kereteit, a pedagógiából habilítáló és doktori címet szerzők rekrutációját és tudományos orientációját. Különösen érdekes a munkának a bécsi egyetemi neveléstudomány közelmúltját részletesen leíró záró fejezete.

A nagyszabású munka 2003-ban megjelenő második kötete a prágai, grazi és innsbrucki egyetem pedagógiai munkásságának részletes bemutatására vállalkozott. Az egyes egyetemek bemutatása azok egyetemi pedagógia tanszékei alapításának sorrendjét követi (Prága 1872, Graz 1904, Innsbruck 1959). A kötet érdekessége, hogy az osztrák egyetemek között tárgyalja az 1348-ban *IV. Károly* által alapított prágai egyetemet is. Ennek hátterében az áll, hogy a nagyszámú német nyelvű anyanyelvű népesség számára (1900: 37,3%) Prágában 1882-től egészen 1918-ig egymástól elkülönülő német és cseh egyetem működött. Ezek az egyetemek – miként a szerző megállapítja – alkotmányjogilag osztrák egyetemeknek számítottak. Az egyik egy osztrák egyetem – német oktatási nyelvvvel. A másik az úgynevezett „Böhmische Universität Prag” szintén osztrák egyetem volt, cseh oktatási nyelvvvel. 1920-ban a cseh nyelvű egyetem felvette a Károly Egyetem nevet, de 1945-ig működött még a prágai német egyetem is. Ennek a pedagógia professzorai olyan kiemelkedő német herbartianus gondol-

codók, mint *Gustav Adolf Lindner* (1892–1887), továbbá 1872–1903 között *Otto Willmann*, a katolikus színezetű herbartianizmus európai hírvé képviselője, akinek nagy hatású didaktikai munkáját (*Didaktik als Bildungslehre*) számos más nyelv mellett magyarra is lefordították. *Willmann* pedagógiai koncepciója különösen *Fináczy Ernő* munkásságában követhető nyomon.

A munkában bemutatásra kerülő másik intézmény a 19. század Bécs és Prága utáni harmadik legjelentősebb osztrák felsőoktatási intézménye, a grazi egyetem, ahol szintén régóta, már 1814-től oktattak pedagógiai tárgyakat, jóllehet az egyetem első pedagógiai tanszéke meglehetősen későn, csak 1904-ben jön létre, szintén herbartianus tudós *Eduard Martinak* kinevezésével. A tanszék következő professzora 1930–1945 között az empirikus pedagógiai pszichológia jeles osztrák képviselője, *Otto Tumlirz* lesz. Ez a fejlődési tendencia összecseng a harmincas évek hazai egyetemfejlődési tendenciáival. Nevezetesen azzal, hogy ebben az időben lesz a szegedi egyetem szintén a pedagógiai pszichológiát művelő pedagógia professzora *Várkonyi Hildebrand Dezső*. A bemutatásra kerülő harmadik intézményben, az innsbrucki egyetemen 1959-ben jött létre az első önálló pedagógiai tanszék, amelynek intézményesülése szoros kapcsolatban áll a szerző egyetemi munkásságának korai szakaszával. Az egyetem első pedagógiai témájú habilitációja ugyanis éppen *Wolfgang Brezinka* nevéhez kapcsolódik, aki ezt követően 1958-ig az egyetem docense lesz. Ezt követően 1960–1967 között az egyetem első pedagógia professzoraként jelentős érdemei voltak az egyetem pedagógiai intézetének megalapításában is.

Az osztrák pedagógia további egyetemi színtereit bemutató 2008-ban megjelenő harmadik kötet a monarchia peremén, a bukovinai Czernowitzben 1875-ben alapított három karú (görög-keleti teológia, állam-és jogtudományi, és filozófiai karral is rendelkező), 1918-ig működő egyetemmel folytatja az osztrák egyetemi pedagógia bemutatását. Ez a rendkívül érdekes képződmény a császárság keleti peremén, nemzetiségi szempontból kevert, kevés német nemzetiségű lakóval rendelkező területen működött. Ennek ellenére az egyetemen tanárokat is képeztek, így a bölcsészkar filozófiai professzorai – többségükben neves svájci, német, osztrák tudósok (*Marty, Hochegger, Wahle*) – pedagógiai jellegű témákat is meghirdettek.

A munka további részében gazdag levéltári és könyvészeti forrásokra támaszkodva az erőteljes katolikus orientációt mutató, a 19. század elejéig bencés szerzetesi egyetemenként működő salzburgi egyetem pedagógiai munkásságának részletes bemutatása következik, ahol csak 1964-ben alapítják meg az önálló pedagógiai tanszéket. Ezt megelőzően több mint száz éven át az egyetem katolikus teológiai karának keretein belül folyt a pedagógia oktatása. A könyv ezt követő fejezetében a legfiatalabb osztrák egyetem, az 1966-tól főiskolaként működő, 1975-ben egyetemi rangra emelt linzi egyetem pedagógiai munkáját tekinti át. Az ezt követő függelék az osztrák egyetemi pedagógia további összefüggéseit igyekszik megvilágítani. Részletesen áttekinti például azokat az osztrák pedagógiai professzorokat, akik külföldi egyetemeken tevékenykednek, továbbá bemutatja az osztrák egyetemek külföldi pedagógiai professzorait. Egy melléklet az osztrák neveléstudósok külföldön megjelenő publikációit sorolja fel, de emellett megismerhetjük az elmúlt időszakban akadémikusként egyetemi rektorként sőt parlamenti képviselőként tevékenykedető osztrák neveléstudósok névsorát is.

A kötetek értékét jelentős mértékben növeli annak rendkívül igényesen megtervezett – mindhárom kötet esetében azonos tipográfiával készített borítója. A további kutatómunka megalapozásához jelentős segítséget nyújt az egyes kötetek végén található gazdag jegyzet és szakirodalmi apparátus, továbbá az egyes részek mellékleteiben található gazdag forrásszemelvény gyűjtemény is.

Wolfgang Brezinkának az osztrák egyetemi pedagógia napjainkig terjedő történetét bemutató, immár három kötetre bővülő impozáns pedagógiai tudománytörténeti munkájának megjelenésével újabb pótolhatatlan értékkel gazdagodott a téma német nyelvű szakirodalma. A könyvsorozat az osztrák egyetemi pedagógia napjainkig ívelő történetének adatokban rendkívül gazdag, szinte kimeríthetetlen tárháza. Az impozáns áttekintés – tekintettel annak számos magyar egyetemi vonatkozására – elengedhetetlen alpműként ajánlható minden a közép-európai neveléstudomány, illetve annak rokontudományainak tudománytörténetével foglalkozó hazai kutató számára is.

Németh András

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatásért Közalapítvány támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

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

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

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

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

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomda Kft-ben. Felelős vezető: Mazán Csaba.

Megjelent 8,3 (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, kéziratos sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

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

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

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

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

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Ágnes Kluknavszky and Zoltán Tóth: Using the word association method to study students' concepts related to air pollution	321
Éva Molnár: Interpretations and approaches to self-regulation	343
Krisztián Józsa and János Steklács: Current trends in research on reading instruction	365
László Kinyó: Hungarian and international research on citizenship competence	399

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education